

2019

RÉVISÉ

Le curriculum de l'Ontario
de la 9^e à la 12^e année

Études des Premières Nations, des Métis et des Inuits



La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substituts sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitut en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	3
Les écoles secondaires au XXI ^e siècle	3
L'école de langue française	3
Pour contribuer au bien-être des élèves et renforcer leur capacité d'apprentissage.....	5
INTRODUCTION	8
La vision et les objectifs du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits.....	8
La place du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans le curriculum	9
L'éducation à la citoyenneté dans le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits.....	12
Les rôles et les responsabilités en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits.....	14
ORGANISATION DU PROGRAMME-CADRE D'ÉTUDES DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS	20
Aperçu du programme.....	20
Les attentes et les contenus d'apprentissage.....	25
La structure des cours.....	28
ÉVALUATION ET COMMUNICATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE	34
Les considérations de base	34
La grille d'évaluation du rendement en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits.....	38
CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA PLANIFICATION DU PROGRAMME-CADRE D'ÉTUDES DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS	44
L'approche culturelle de l'enseignement	44
Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage	46
L'élève identifié comme étant en difficulté.....	48
L'élève bénéficiant des programmes d'actualisation linguistique en français ou d'appui aux nouveaux arrivants	52
L'éducation environnementale	53
Les relations saines	54

An equivalent publication is available in English under the title: *The Ontario Curriculum Grades 9 to 12 – First Nations, Métis, and Inuit Studies* (2019).

L'équité et l'éducation inclusive	55
La littératie financière	57
La littératie, la numératie et les habiletés d'enquête	58
L'Internationalisation du curriculum par l'éducation internationale	62
Le rôle de la bibliothèque de l'école	62
La place des technologies de l'information et de la communication.....	63
La planification d'apprentissage, de carrière et de vie	64
L'éducation coopérative et les autres formes d'apprentissage par l'expérience.....	65
La Majeure Haute Spécialisation.....	66
La santé et la sécurité	66
Les considérations éthiques.....	67
COURS	69
<i>Entrée en matière</i>	71
Expression des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits, 9 ^e année, cours ouvert (NAC1O).....	79
<i>Entrée en matière</i>	95
Les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada, 10 ^e année, cours ouvert (NAC2O).....	101
<i>Entrée en matière</i>	129
Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits, 11 ^e année, cours préuniversitaire (NBF3U)	135
Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits, 11 ^e année, cours précollégial (NBF3C).....	155
Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits, 11 ^e année, cours préemploi (NBF3E)	175
Annexe aux cours de français.....	194
<i>Entrée en matière</i>	197
Enjeux et perspectives d'actualité des Premières Nations, des Métis et des Inuits, 11 ^e année, cours préuniversitaire/précollégial (NDA3M).....	201
<i>Entrée en matière</i>	221
Visions du monde et aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada, 11 ^e année, cours précollégial (NBV3C).....	225
Visions du monde et aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada, 11 ^e année, cours préemploi (NBV3E)	241
<i>Entrée en matière</i>	255
Questions d'actualité et perspectives autochtones dans un contexte mondial, 12 ^e année, cours préuniversitaire/précollégial (NDW4M)	261
<i>Entrée en matière</i>	277
Modèles de gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada, 12 ^e année, cours préuniversitaire/précollégial (NDG4M)	281
GLOSSAIRE	297

PRÉFACE

Le présent document *Le curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année – Études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, édition révisée* (2019) est destiné aux écoles de langue française; il remplace *Le curriculum de l'Ontario de 9^e et 10^e année, Études autochtones* (1999) et *Le curriculum de l'Ontario de 11^e et 12^e année, Études autochtones* (2000). À compter de septembre 2019, tous les cours en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits de la 9^e à la 12^e année seront fondés sur les attentes et les contenus d'apprentissage énoncés dans cette édition révisée du programme-cadre.

LES ÉCOLES SECONDAIRES AU XXI^E SIÈCLE

Les écoles secondaires de l'Ontario offrent à chaque élève un programme d'études varié et planifié de grande qualité. Ce programme vise la réussite de tous les élèves dans la destination de leur choix. La mise à jour du curriculum de l'Ontario, de pair avec un élargissement des options d'apprentissage offertes à l'extérieur de la salle de classe traditionnelle, intègre l'apprentissage des compétences essentielles pour réussir au XXI^e siècle et respecte les champs d'intérêt, les points forts ainsi que les besoins de chaque élève.

Le programme-cadre révisé prend en compte le fait qu'aujourd'hui comme demain, la littératie critique sera fondamentale afin de synthétiser l'information, de prendre des décisions réfléchies, de communiquer de manière efficace et d'évoluer dans une communauté globale et en continual mouvement. Il est important que les élèves se sentent concernés par le curriculum établi, qu'ils se reconnaissent dans ce qui est enseigné et dans la méthode d'enseignement, et qu'ils réalisent comment leur apprentissage s'applique au monde qui les entoure. Le programme-cadre tient compte des besoins variés des élèves; il les aide à enrichir leurs connaissances et à développer leurs capacités, et leur offre les perspectives dont ils ont besoin pour devenir des citoyennes et citoyens informés, responsables, en bonne santé et actifs au sein de leurs communautés et dans le monde.

L'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE

À l'école de langue française, un apprentissage de qualité se déroule dans un environnement propice à la construction de l'identité francophone. En effet, s'éveiller et s'ouvrir à la francophonie, prendre conscience de ses enjeux, identifier ses caractéristiques, s'y engager avec fierté et contribuer à la vitalité de ses institutions représentent sans aucun doute plus-value de l'apprentissage proposé.

À l'appui du mandat de l'école de langue française, la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* (2004) définit la nature et la portée

des interventions en aménagement linguistique ainsi que les résultats escomptés. Ces résultats sont de trois ordres :

- Pour l'élève : capacité accrue à acquérir les compétences en communication orale afin de maximiser l'apprentissage et la construction identitaire.
- Pour le personnel scolaire : capacité accrue à œuvrer en milieu minoritaire afin d'appuyer les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève.
- Pour les conseils scolaires : capacité accrue à maintenir et à augmenter l'effectif scolaire afin de contribuer à la vitalité des écoles de langue française et de la communauté francophone.

Pour parvenir à ces résultats, le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

Grâce à diverses interventions en aménagement linguistique destinées à créer un espace francophone respectueux du dynamisme et du pluralisme de la communauté et à contrer les effets négatifs de l'assimilation sur la réussite des élèves, l'école de langue française devient un milieu de bilinguisme additif qui permet aux élèves d'acquérir de solides compétences langagières en français, à l'oral et à l'écrit, ainsi qu'en anglais. De plus, elle invite les élèves de toutes origines linguistiques et culturelles à prendre conscience des avantages de maîtriser les deux langues officielles du Canada. Les élèves utilisent leur capacité à communiquer oralement en français pour apprendre à se connaître, à construire leur identité, à apprendre avec les autres et à faire état de leurs apprentissages. La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (PAL) compte cinq axes d'intervention dont deux ciblent la réussite scolaire et le développement de la personne.

L'axe de l'apprentissage

Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation des savoirs et le choix de carrière. Le curriculum de l'Ontario définit les compétences transdisciplinaires que tous les élèves doivent acquérir pour évoluer comme francophones dans la vie et dans la société, c'est-à-dire savoir communiquer oralement, savoir lire, savoir écrire, savoir rechercher l'information, savoir se servir des technologies de l'interaction et savoir exercer sa pensée critique. Garante de la réussite scolaire, l'acquisition de ces compétences de base se fait graduellement et en parallèle avec la découverte des champs d'intérêt et des talents individuels, ce qui amènera chaque élève à définir son rôle dans la société et à choisir son domaine d'activité professionnelle.

L'axe de la construction identitaire

Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation de la culture et le développement de l'identité. En approfondissant sa connaissance de la culture de langue française, l'élève acquiert un ensemble de repères culturels qui lui permettent d'interpréter le monde et de découvrir les traits distinctifs et les manifestations de la francophonie sur le plan matériel,

culturel et intellectuel. Chez l'élève, ce cheminement culturel vient encadrer sa démarche de construction identitaire qui s'opère en trois étapes : l'ouverture et le constat où l'élève s'éveille au milieu environnant et à la réalité culturelle francophone, l'expérience où l'élève prend contact de façon approfondie et plus active avec les contextes socioculturels et l'affirmation où l'élève fait des choix déterminants pour s'engager et affirmer son identité.

Dans cette optique, l'école de langue française adopte une **approche culturelle de l'enseignement**¹, qui a pour objectif de mettre l'élève en contact avec la culture francophone tout au long de ses études et de lui permettre d'y participer activement. Cet objectif se réalise en greffant à l'enseignement de toutes les matières du curriculum de l'Ontario, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année, des contenus culturels signifiants ainsi que des pratiques pédagogiques et d'animation culturelle pour charger de sens les apprentissages qui se font en classe et pour stimuler la démarche identitaire de chaque élève en tant que francophone.

L'application de l'approche culturelle de l'enseignement permet d'intégrer la culture francophone dans l'enseignement des différentes matières et, ce faisant, d'ancrer les apprentissages de l'élève dans une réalité perceptible. Les programmes-cadres, par la nature et la dynamique de leurs composantes, fournissent de multiples possibilités de traitement des savoirs et des savoir-faire qui constituent autant de portes d'entrée sur la culture. Des référents de la culture francophone d'ici et d'ailleurs sont proposés aux élèves comme objets d'étude dans toutes les matières du curriculum pour soutenir les apprentissages prescrits. L'enseignement de ces référents culturels selon des pratiques pédagogiques efficaces aide l'élève à mieux comprendre son environnement naturel et social, proche ou étendu, à mieux se situer dans cet environnement et à valoriser le capital linguistique, culturel et cognitif rassemblé dans la classe.

POUR CONTRIBUER AU BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES ET RENFORCER LEUR CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE

Favoriser le développement sain de tous les élèves et leur permettre d'atteindre leur plein potentiel sont des priorités pour le personnel scolaire de l'Ontario. La santé et le bien-être des élèves contribuent à leur habileté d'apprentissage dans toutes les matières, y compris en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et cet apprentissage contribue, à son tour, à leur bien-être global.

Le personnel scolaire joue un rôle important dans le soutien du bien-être des enfants et des jeunes en créant, en encourageant et en appuyant un milieu d'apprentissage sain, bienveillant, sécuritaire, inclusif, pertinent, stimulant et accueillant. Un tel milieu appuie non seulement le développement cognitif, émotionnel, social et physique des élèves, mais aussi leur image de soi et bon état d'esprit, leur santé mentale, leur résilience et leur bien-être global. Tous ces éléments aideront les élèves à atteindre leur plein potentiel à l'école et dans la vie.

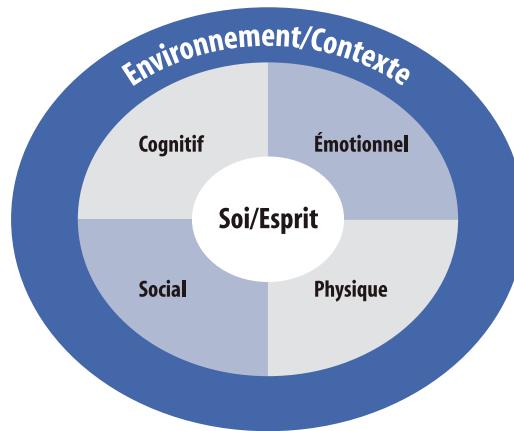
Il a été démontré qu'une série de facteurs, les «déterminants de la santé», ont une incidence sur le bien-être global de la personne. Au nombre de ces facteurs, on retrouve le

1. Voir le document *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario – Cadre d'orientation et d'intervention* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009) disponible au www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourlaFrancophonie2009.pdf.

revenu, l'éducation et la littératie, le genre et la culture, le milieu physique et social, les pratiques personnelles en matière de santé, les habiletés d'adaptation et l'accès à des services de santé. Ces facteurs se combinent pour déterminer non seulement l'état de santé de la personne, mais encore la mesure dans laquelle elle disposera des ressources matérielles, sociales et personnelles nécessaires pour pouvoir s'adapter et pour savoir reconnaître ses aspirations personnelles et les réaliser. Ils ont également une incidence sur l'apprentissage des élèves, et il importe de reconnaître leur effet sur le rendement scolaire et le bien-être.

Il est primordial que le personnel scolaire soit attentif au développement cognitif, émotionnel, social et physique ainsi qu'à l'image de soi et au bon état d'esprit des élèves et en reconnaîsse pleinement l'importance sur le plan de la réussite à l'école. Un certain nombre de recherches sur des cadres de travail, dont ceux décrits dans *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance en Ontario* (2008), *Mon cheminement : Un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires* (2017), et *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes* (2012)², ont permis d'identifier les stades de développement communs à la majorité des élèves de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année, tout en reconnaissant que les différences individuelles, les circonstances particulières de la vie et la nature des expériences vécues peuvent affecter le développement des élèves, et que les événements qui ponctuent le développement ne sont pas nécessairement liés à l'âge.

Le développement des jeunes décrit dans le document *D'un stade à l'autre* se fonde sur un modèle qui illustre la complexité du développement humain. Ses divers éléments – les domaines cognitif, émotionnel, physique et social – sont interreliés et interdépendants et sont tous assujettis à l'influence exercée par l'environnement de la personne. Au centre, « il reste un élément clé qui perdure (même s'il évolue) en chaque être, à savoir le sens du soi » (p. 17) ou l'esprit qui relie les divers aspects du développement et de l'expérience.



Source : *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes* (2012), p. 17.

-
2. Groupe d'étude sur le programme de la petite enfance Meilleur départ, *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario* (2008) disponible au www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/oelf/continuum/continuumf.pdf; Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, *Mon cheminement : Un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires* (2017) disponible au www.children.gov.on.ca/htdocs/French/professionals/middleyears/onmyway/index.aspx; et Gouvernement de l'Ontario, *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes* (2012) disponible au www.children.gov.on.ca/htdocs/French/documents/youthopportunities/steppingstones/ressourcedevelopementdesjeunes.pdf.

Les membres du personnel scolaire qui sont attentifs au développement des élèves tiennent compte de chacun des éléments du modèle précité en cherchant à les comprendre et en insistant sur les aspects suivants :

- *développement cognitif* – développement du cerveau, capacité de compréhension et de raisonnement, usage de stratégies pour l'apprentissage;
- *développement émotionnel* – régulation des émotions, empathie, motivation;
- *développement social* – affirmation de soi (sens de soi, auto-efficacité, estime de soi); construction identitaire (identité de genre, identité d'appartenance à un groupe social, identité spirituelle); relations (relations avec les pairs, relations familiales, relations amoureuses);
- *développement physique* – activité physique, habitudes de sommeil, changements qui se produisent à la puberté, image corporelle, besoins nutritionnels.

Le rôle de la santé mentale et du bien-être

La santé mentale et le bien-être touchent tous les éléments du développement. La santé mentale et le bien-être, c'est beaucoup plus que l'absence de troubles mentaux. Le bien-être est défini non seulement par l'absence de problèmes et de risques, mais encore par la présence de facteurs propices à la croissance et au développement en bonne santé. En alimentant et en cultivant les points forts et les atouts des élèves, le personnel scolaire aide à promouvoir une santé mentale positive en classe. En même temps, il peut identifier les élèves qui ont besoin d'un soutien additionnel et les aiguiller vers les services qui conviennent³.

Ce qui se passe à l'école peut avoir une incidence majeure sur le bien-être de tous les élèves. En étant plus sensible aux questions de santé mentale, le personnel scolaire peut planifier des stratégies pédagogiques qui contribuent à créer un climat propice à l'apprentissage dans toutes les matières, à sensibiliser les gens à la santé mentale et à diminuer la stigmatisation qui accompagne les troubles mentaux. C'est donc en recourant à des approches pédagogiques qui tiennent compte du bien-être des élèves, y compris sur le plan de la santé mentale, qu'on créera des assises solides pour l'apprentissage des élèves.

3. Voir le document du Ministère intitulé *Vers un juste équilibre. Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves. Guide du personnel scolaire* (version provisoire, 2013), affiché sur le site Web du Ministère au <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/health.html>.

INTRODUCTION

LA VISION ET LES OBJECTIFS DU PROGRAMME-CADRE D'ÉTUDES DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS

Le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits vise à présenter aux élèves de l'Ontario la riche diversité des cultures, des traditions, des perspectives et des histoires des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en soulignant l'importance capitale des connaissances et des formes du savoir autochtones dans un contexte contemporain mondial. Si les cours de ce programme-cadre abordent un large éventail de contenus et de disciplines, ils partagent toutefois une vision commune précisée ci-après.

Vision

Tous les élèves de l'Ontario auront l'occasion d'enrichir leurs connaissances et de développer une compréhension approfondie des cultures, des histoires, des perspectives et des visions du monde contemporaines et traditionnelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Afin de progresser dans leur apprentissage, les élèves doivent de prime abord avoir une compréhension solide de notre cheminement en tant que province et pays.

L'Ontario s'engage à assurer que les survivantes et les survivants des Premières Nations, métis et inuits et leurs communautés apportent leurs perspectives dans le cadre de l'apprentissage de notre histoire. Grâce à cette nouvelle compréhension, les élèves seront en mesure de remettre en question des connaissances, des idées et des perspectives socio-culturelles généralement répandues, mais souvent erronées. Les outils, les stratégies, les connaissances et les habitudes de pensée acquis au cours de l'apprentissage du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits permettront à l'élève de valoriser l'égalité et l'inclusion, et à contribuer à bâtir des communautés prospères dans une société en voie de mondialisation rapide, ainsi qu'à favoriser des partenariats solides entre les peuples autochtones et non autochtones et les gouvernements au Canada.

Objectifs

L'élève concrétise la vision du programme-cadre alors qu'elle ou qu'il :

- établit des relations interpersonnelles lui permettant de mieux comprendre et respecter les cultures, les langues, les histoires, les droits et les points de vue des Autochtones du monde, et reconnaît le rôle des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans l'évolution du Canada;
- réfléchit de façon critique et créative sur les enjeux touchant les Autochtones et, grâce à un programme d'études intégré, applique les notions clés du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits à des enquêtes

- concrètes portant sur la diversité, les relations de nation à nation, l'environnement, la justice sociale et l'identité culturelle;
- établit des relations réciproquement respectueuses, afin de favoriser la réconciliation entre les Autochtones et la société canadienne non autochtone;
 - développe des compétences essentielles et adopte des stratégies et des méthodes de réflexion qui soutiennent un apprentissage culturellement efficace, interdisciplinaire et basé sur la recherche et l'enquête;
 - se sert de la technologie appropriée comme outil pour recueillir et analyser de l'information, résoudre des problèmes et communiquer.

LA PLACE DU PROGRAMME-CADRE D'ÉTUDES DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS DANS LE CURRICULUM

L'histoire du Canada a commencé avec ses premiers habitants : les Premières Nations. C'est pourquoi l'évolution et l'avenir du pays sont liés de façon inextricable à ces peuples. Ainsi, grâce à leurs perspectives et à leurs connaissances sur le territoire et l'humanité, les Autochtones sont très bien placés pour façonner les manières dont le Canada relève les défis mondiaux au XXI^e siècle. L'exploration de la culture des Autochtones, de leurs formes de savoir et de leurs contributions à la société est donc essentielle pour que les élèves deviennent des citoyennes et des citoyens du monde capables de répondre aux défis du futur.

Les Premières Nations, les Métis et les Inuits possèdent au Canada un statut de peuples distincts, jouissant de droits et de libertés particuliers issus de processus de négociation de traités avant la Confédération et qui continuent d'évoluer aujourd'hui au moyen de négociations avec le gouvernement canadien.

Le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits propose une vaste gamme de cours mettant à la disposition de tous les élèves des écoles ontariennes une multitude de connaissances et de compétences nécessaires pour travailler dans des domaines comme le droit, les sciences de l'environnement et d'autres sciences, la santé, l'économie, la politique, les services sociaux et l'éducation. Grâce aux compétences et connaissances acquises dans le programme, l'élève disposera des atouts qui lui serviront sur le marché du travail, dans la poursuite de ses études ou pour œuvrer dans les services communautaires après l'obtention de son diplôme.

Le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits permet à l'élève d'acquérir des connaissances plus approfondies sur des concepts d'intérêt public, tout comme sur des enjeux plus précis touchant les populations autochtones. Ces concepts, comme la citoyenneté, la gouvernance, la prospérité économique et le bien-être collectif, peuvent s'appliquer à l'échelle locale, régionale, nationale ou mondiale.

En outre, l'élève est appelé à approfondir ses connaissances des systèmes de croyances des Autochtones, en développant et en affinant de la sorte sa pensée et ses opinions sur des thèmes clés tels que l'intendance, la paix, la justice, le pouvoir et l'autorité, la démocratie, les droits et responsabilités, l'identité et la culture, la réconciliation ainsi que notre relation avec l'environnement naturel.

La diversité culturelle, linguistique, raciale et religieuse est une caractéristique fort précieuse de la société canadienne, et les écoles peuvent contribuer à préparer tous les élèves à vivre en harmonie, comme des citoyennes et des citoyens responsables et compatissants, dans la société multiculturelle du XXI^e siècle.

La nature intégrative du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits

Les cours du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits visent à engager l'élève dans une exploration interdisciplinaire des histoires, des cultures, des langues, des traditions et des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada, ainsi que de la relation du Canada avec les Autochtones de ce territoire, au fil du temps. C'est au moyen du processus de recherche et d'enquête et d'autres approches fondamentales que l'élève explore les réalités actuelles, les contributions et les aspirations des Autochtones au Canada, tout en apprenant à mettre en question les stéréotypes et les idées erronées les concernant.

Le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits est de nature intégrative. Par exemple, lorsque l'élève se penche sur la relation entre la conception et la fonction d'une ceinture wampum ou sur l'objectif d'un traité écrit, son exploration des domaines artistique et de l'histoire lui permet de réfléchir davantage à la question de la souveraineté et de l'autonomie gouvernementale des Autochtones. Lorsque l'élève étudie les traditions orales et les récits présentés dans le travail d'artistes métis, tout en faisant des recherches sur les droits de récolte des Métis, l'élève met à profit ses connaissances de l'art, de la langue française et du droit pour comprendre l'influence de la géographie sur la culture. Également, lorsque l'élève analyse les répercussions de lois sur la culture des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en réalisant une recherche sur les efforts déployés par une survivante ou un survivant des pensionnats indiens pour retrouver son identité culturelle, elle ou il combine ses connaissances de la gouvernance, des lois, du civisme et de la langue française.

Concepts fondamentaux

Si les diverses nations autochtones se distinguent par leurs pratiques de gouvernance, traditions, protocoles, cérémonies, danses, chansons, rites de passage, histoires de création, langues et autres expériences, les visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits comportent certains éléments communs, ou « concepts fondamentaux ». Ces derniers permettent d'acquérir une meilleure compréhension de l'*identité*, des *relations* et de l'*autodétermination*, trois aires conceptuelles primordiales pour l'étude des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Au fur et à mesure que l'élève progresse dans les grands thèmes d'un cours, les concepts fondamentaux l'aident à faire des liens avec et entre certains éléments clés. Chacun des concepts fondamentaux est associé à un ou plusieurs éléments clés, présentés dans le tableau de la page 11.

Les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits partagent également une longue histoire avec les colons français et anglais, et, plus tard, avec le gouvernement du Canada. Cette histoire commune unit ces groupes culturels d'une façon particulière, différente des liens qui existent entre les autres groupes du Canada. La *Loi constitutionnelle de 1982* reconnaît de façon formelle le titre ancestral et les droits issus des traités qui représentent des concepts fondamentaux pour le programme-cadre d'études des Premières

Nations, des Métis et des Inuits. Ces concepts définissent le cadre d'un thème qui revient tout au long du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits : celui de l'importance fondamentale pour le Canada de la vérité, de la réconciliation et des relations de nation à nation renouvelées.

Concepts fondamentaux et éléments clés

Concept fondamental	Élément clé	En pratique
Communauté	Relations de parenté	La communauté est basée sur des liens étroits avec les êtres humains et la Création en son entier (les animaux, les plantes, le ciel, la terre, les êtres spirituels, etc.). Le concept de famille comprend les membres de la famille élargie, soit par des liens de mariage, d'adoption, de clans, de nation ainsi que par des liens spirituels, tels que ceux établis par les pratiques de nomination.
Savoirs ancestraux	Relations au monde spirituel dans le passé, le présent et le futur	L'esprit est une force vitale de laquelle tout est issu, y compris les êtres humains; il relie entre eux tous les éléments du passé, du présent et du futur. Et puisque le passé, le présent et le futur sont liés, les savoirs ancestraux – soit les enseignements traditionnels des ancêtres, sont toujours à la portée de chaque génération. Ce ne sont pas uniquement les êtres humains, mais bien tous les êtres vivants qui sont animés par l'esprit.
Connaissances traditionnelles	Formation de l'identité au moyen de pratiques et de protocoles	Les connaissances traditionnelles autochtones sont transmises d'une personne à une autre en suivant des protocoles rigoureux, qui varient selon le contexte et le type de connaissances partagées.
Territoire	Relations avec l'environnement naturel	Le Créateur dicte les lois qui gouvernent nos relations avec la nature, afin de vivre en harmonie avec celle-ci.
Interrelations	Relations avec tous les éléments de la Création grâce à un équilibre de vie	Tous les éléments de la Création sont interreliés. Pour vivre une vie prospère, il faut établir un équilibre avec tout ce qui existe, dont les personnes, la Terre, le ciel, les animaux, les plantes et l'eau.
Diversité culturelle	Formation de l'identité au moyen de la distinction culturelle	Sur le plan culturel, les Autochtones ont des manières de vivre, des croyances, des valeurs, des langues et des traditions diverses et distinctes.
Titre ancestral et droits issus des traités	Autodétermination et réconciliation au moyen du respect des droits et des libertés	Les Autochtones possèdent des titres ancestraux et jouissent de droits issus de traités, qui sont protégés en vertu de l'article 35 de la <i>Loi constitutionnelle de 1982</i> . Même si ces nations se caractérisent par leur diversité, elles partagent une expérience historique commune dans leurs relations avec la Couronne au fil du temps.

La sécurité culturelle

Il importe que les enseignantes et enseignants créent un environnement d'apprentissage respectueux où règne, chez l'élève, un sentiment de bien-être non seulement physique, social, affectif, mais aussi en termes d'héritage culturel. Un milieu d'apprentissage sécuritaire sur le plan culturel est un endroit où les élèves se sentent à l'aise d'exprimer leurs idées, leurs opinions et leurs besoins et où ils se peuvent répondre en toute franchise aux questions de nature culturelle. Les enseignantes et enseignants devraient être conscients que certains élèves pourraient réagir de façon émotionnelle à divers sujets ayant touché leur propre vie, leur famille ou leur communauté – par exemple, au sujet du système des pensionnats indiens. Avant d'aborder de tels sujets en salle de classe, les enseignantes et enseignants doivent réfléchir à la façon de préparer les élèves et de leur présenter cette matière. Ils doivent également veiller à appuyer les élèves en leur fournissant les ressources dont ils auront besoin à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LE PROGRAMME-CADRE D'ÉTUDES DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS

La citoyenne ou le citoyen actif et responsable contribue à la vie de sa communauté pour le bien de tous. L'éducation à la citoyenneté prépare les jeunes à assumer leurs responsabilités en tant que citoyens et constitue à ce titre un aspect important de l'éducation des élèves.

Julian Fraillon et Wolfram Schulz, *Concept and Design of the International Civic and Citizenship Study* (2008) [Traduction]

L'éducation à la citoyenneté est un aspect important de l'éducation globale de l'élève. Des occasions d'apprendre ce que signifie être une citoyenne ou un citoyen actif et responsable, dans son groupe classe et dans d'autres groupes ou communautés d'appartenance, sont données à l'élève dans tous les cours du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Il est important que l'élève prenne conscience de son appartenance à divers groupes et à diverses communautés et sache qu'elle ou il est finalement une citoyenne ou un citoyen du monde.

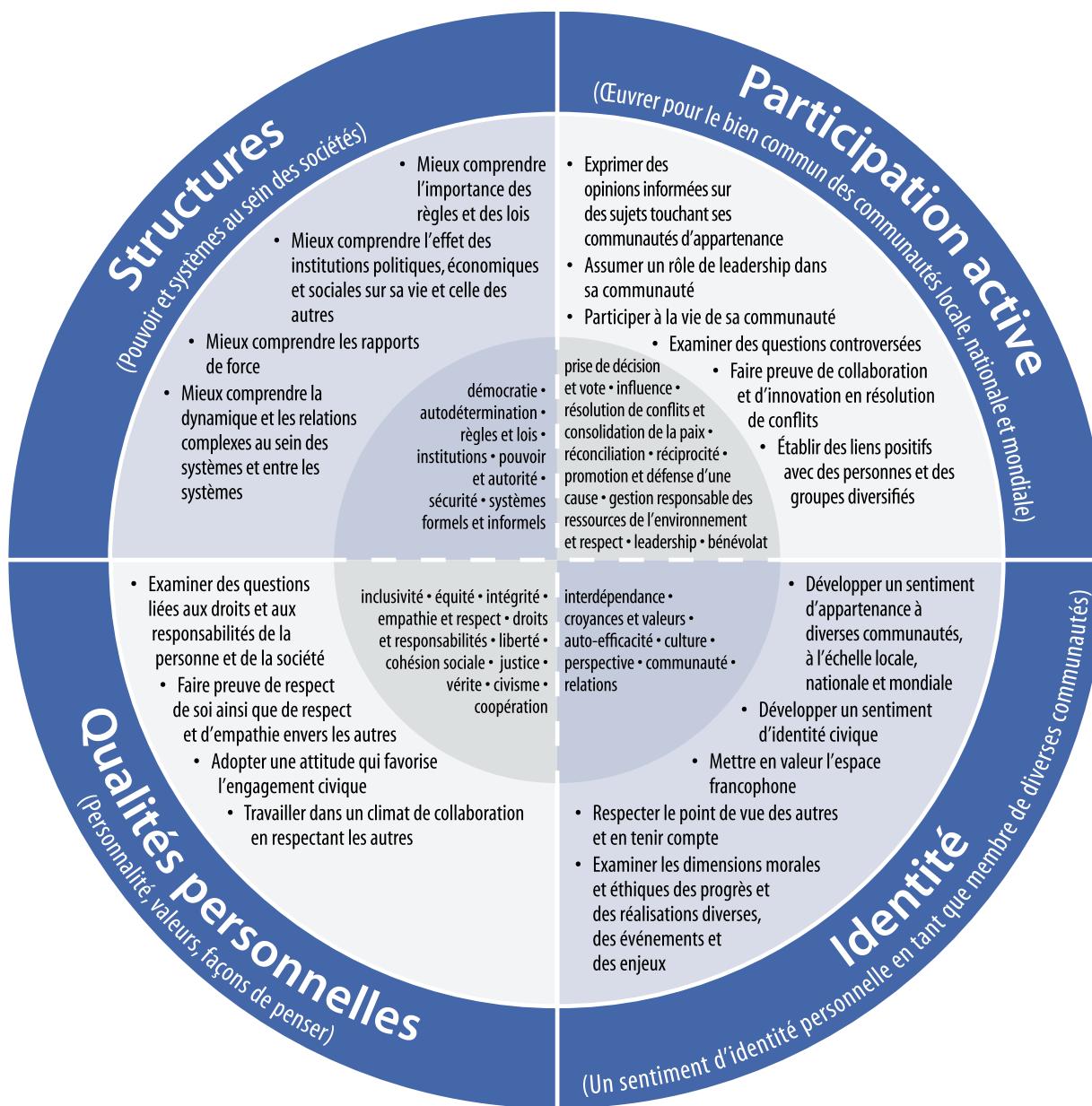
La figure de la page 13 présente le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté.

En voici une description :

- Le cercle extérieur contient et décrit les quatre principaux éléments de l'éducation à la citoyenneté : participation active, identité, qualités personnelles et structures.
- Le second cercle contient un aperçu des façons dont l'élève peut développer des connaissances, des habiletés et des attitudes associées à la citoyenneté responsable. L'enseignante ou l'enseignant doit lui donner des occasions d'y parvenir dans le contexte des apprentissages prescrits en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits et dans d'autres matières.
- Le centre du cercle contient une variété de termes évoquant des thèmes souvent traités dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté. Le personnel enseignant peut cibler ces termes ou thèmes pour établir des liens entre l'éducation à la citoyenneté et les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits et d'autres programmes-cadres. Dans la figure, chaque terme ou thème est joint à un seul élément du cadre

d'orientation en éducation à la citoyenneté, mais pourrait tout aussi bien être joint à plusieurs éléments comme le suggère la ligne pointillée. De même, plusieurs termes peuvent être combinés à des fins d'éducation à la citoyenneté dans une unité d'apprentissage.

Le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté



Tous les thèmes du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits fournissent des occasions d'incorporer des aspects de l'éducation à la citoyenneté, notamment en ce qui concerne les concepts d'importance pour les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits comme, par exemple, la réciprocité, la réconciliation, la justice et la vérité.

LES RÔLES ET LES RESPONSABITÉS EN ÉTUDES DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS

L'élève

Au cours de ses études élémentaires et secondaires, l'élève apprend progressivement à assumer la responsabilité de son apprentissage. C'est en prenant conscience de ses progrès et du développement de ses habiletés que l'élève est amené à croire en sa réussite et trouve la motivation nécessaire pour assumer cette responsabilité et persévérer dans ses apprentissages. En dépit de leurs efforts, certains élèves ne seront pas en mesure d'assumer la pleine responsabilité de leur apprentissage en raison de défis particuliers auxquels ils font face. Pour réussir, ces élèves devront pouvoir compter sur l'attention, la patience et l'encouragement du personnel de l'école et, dans certains cas, sur un soutien supplémentaire. Il reste qu'apprendre à réfléchir à ses apprentissages, à en assumer la responsabilité et à être l'artisan de son succès doit faire partie de l'éducation de tout élève sans égard à ses circonstances.

La maîtrise des concepts et des habiletés propres au programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits requiert, de la part de l'élève, de la pratique, des expériences concrètes, des possibilités de répondre à des rétroactions dans la mesure du possible, de la réflexion et de l'engagement. Elle requiert par ailleurs d'explorer de nouvelles idées, une certaine volonté d'essayer de nouvelles activités, de garder un esprit ouvert, de travailler avec ses pairs et de s'adonner en tout temps à des pratiques sécuritaires en salle de classe et durant les visites éducatives. En s'impliquant dans son apprentissage et en y réfléchissant, l'élève approfondit sa compréhension et son appréciation de sa personne, des gens de son entourage, de ses groupes et communautés d'appartenance et de l'environnement naturel. En outre, il importe que l'élève s'implique activement dans ses apprentissages, fournisse les efforts nécessaires, comprenne que patience et persévérance vont de pair avec apprentissage, et fasse preuve de collaboration et d'esprit d'équipe.

Les activités d'apprentissage qui lui sont proposées permettent à l'élève de s'engager activement dans sa construction identitaire dont l'épanouissement culturel constitue une dimension importante. Il importe donc d'amener l'élève à réaliser que la langue française et la culture francophone comportent de nombreux aspects qui contribuent tous à la richesse de son identité et qu'à cet égard, il lui appartient d'assumer une part de responsabilité.

Les parents

Le rôle des parents⁴ dans l'éducation de leur enfant s'articule principalement autour des axes suivants : connaître le curriculum, accompagner leur enfant dans son apprentissage, faire de leur foyer un milieu d'apprentissage et un lieu d'épanouissement culturel.

Connaître le curriculum. L'élève fournit généralement un meilleur rendement scolaire lorsque ses parents s'intéressent à ses études. En se familiarisant avec le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, les parents sauront quelles connaissances et habiletés leur enfant doit acquérir dans chaque cours. En outre, ils pourront

4. Dans le présent document, le terme *parents* désigne aussi les tutrices et tuteurs et peut inclure un membre de la famille proche ou une gardienne ou un gardien ayant la responsabilité parentale de l'enfant.

mieux suivre les progrès scolaires de leur enfant et en discuter en connaissance de cause. Cela leur permettra de collaborer plus étroitement avec l'enseignante ou l'enseignant en vue d'améliorer le rendement scolaire de leur enfant.

Accompagner leur enfant dans son apprentissage. Les parents peuvent manifester leur intérêt pour l'apprentissage de leur enfant de bien des façons, par exemple en l'encourageant à faire ses travaux, en assistant aux réunions de parents ou en s'assurant que leur enfant dispose d'un endroit pour faire ses travaux et des ressources appropriées en langue française.

Les parents peuvent soutenir efficacement leurs enfants dans leur apprentissage d'une multitude de manières. Ils peuvent participer aux rencontres parent-enseignant, aux ateliers destinés aux parents, prendre part aux activités du conseil d'école ou encore devenir membres du conseil d'école. Les parents qui encouragent et encadrent le travail à la maison ou la réalisation des projets soutiennent encore davantage leurs enfants dans leurs études portant sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits.

Faire de leur foyer un milieu d'apprentissage. Les parents peuvent prendre l'habitude de participer avec leur enfant à des activités de nature francophone qui élargiront progressivement ses horizons, enrichiront sa compréhension du monde qui l'entoure et développeront son esprit critique. Il peut s'agir de discuter les questions d'actualité présentées dans un bulletin de nouvelles télévisé ou dans l'éditorial du journal local ou régional, de lui proposer un roman à lire, d'écouter une variété de musiques et de chansons, ou de l'inviter à un débat public ou à une conférence sur un sujet qui l'intéresse.

En s'intéressant d'abord aux activités liées à la classe, à l'école et à la communauté, les parents peuvent ensuite établir des liens entre l'apprentissage scolaire, les activités sociales et l'actualité. L'intérêt manifesté par ses parents encourage l'élève à avoir une attitude positive à l'égard de son apprentissage et à en voir la valeur ajoutée. En discutant des sujets liés au programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits les parents auront par ailleurs l'occasion d'en apprendre davantage sur les approches privilégiées et utilisées en salle de classe.

Faire de leur foyer un lieu d'épanouissement culturel. L'appui des parents est essentiel pour favoriser chez leur enfant l'élargissement de sa propre identité en embrassant la culture francophone et sa langue. Parler français à la maison, prévoir des activités culturelles et récréatives en français, offrir à leur enfant des ressources d'une francophonie canadienne et mondiale renforcent le travail éducatif fait à l'école de langue française et permettent à l'enfant de mieux y réussir et de s'identifier à la culture francophone, et ce, dans toute la diversité des manifestations de cette culture.

L'enseignante ou l'enseignant

Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant, qui consiste à appuyer chaque élève dans sa réussite, s'articule autour de trois axes : créer un milieu d'apprentissage convivial pour l'élève, lui proposer des activités d'apprentissage pertinentes et faire de l'aménagement linguistique en français une priorité. Pour exercer pleinement son rôle, l'enseignante ou l'enseignant communique aux parents ce que leur enfant apprend à l'école. Ce dialogue peut s'établir de diverses façons et dans divers contextes, entre autres, en remettant aux parents les plans de cours, en engageant avec eux des conversations formelles et informelles, en sollicitant leur participation à des séances d'information sur le curriculum, et en

maintenant une communication suivie avec eux par l'entremise de bulletins d'information, d'annonces sur le site Web de l'école ou de blogues. Ces échanges permettent aux parents de travailler en collaboration avec l'école, en facilitant les discussions et en assurant un suivi à la maison ainsi que le prolongement des apprentissages de l'élève dans un contexte familial. Des liens solides entre le foyer et l'école appuient l'élève dans son apprentissage et favorisent son rendement et son bien-être.

Créer un milieu d'apprentissage convivial pour l'élève.

L'enseignante ou l'enseignant a pour tâche d'élaborer une gamme de stratégies d'enseignement et d'évaluation fondées sur une pédagogie éprouvée. Il lui faut concevoir ou adapter des stratégies qui tiennent compte des différents styles d'apprentissage pour ensuite les adapter aux divers besoins des élèves. Ces stratégies devraient insuffler à chaque élève le désir d'apprendre et l'inciter à donner son plein rendement. De plus, l'attitude adoptée pour l'enseignement en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits revêt une importance capitale, car l'enseignante ou l'enseignant est non seulement une personne-reessource, mais également un modèle pour l'élève.

Proposer des activités d'apprentissage pertinentes pour l'élève.

Les cours en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits offrent de nombreuses occasions à l'élève de développer et d'approfondir ses compétences et de les mettre en pratique. Au moyen d'évaluations régulières et variées, l'enseignante ou l'enseignant donne une rétroaction détaillée pour permettre à l'élève de développer davantage ses compétences et de les perfectionner. L'enseignante ou l'enseignant peut aussi aider l'élève à comprendre que les travaux d'enquête sur les histoires, les modèles de gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que sur leurs relations de nation à nation avec les gouvernements canadiens exigent qu'on leur consacre du temps et de l'énergie, et qu'on fasse preuve de beaucoup de persévérance. Dans le cadre du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, l'enseignante ou l'enseignant peut inviter l'élève à explorer des solutions de rechange et à prendre des risques mesurés pour résoudre des problèmes avec succès, particulièrement en ce qui concerne les enjeux de justice sociale. En assignant à l'élève des tâches qui favorisent le développement de compétences de réflexion très avancées, l'enseignante ou l'enseignant l'aide à évaluer l'information, à se forger une opinion avisée, à tirer des conclusions et à devenir une communicatrice ou un communicateur attentionné et efficace.

Il incombe à l'enseignante ou à l'enseignant d'aider l'élève à identifier la relation entre, d'une part, les connaissances et les compétences qu'on lui enseigne dans les cours en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits et, d'autre part, la réalité de sa vie de tous les jours. Le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits permet de façonner la vision qu'a l'élève de la vie et de l'apprentissage. Lorsque l'élève réalise que ses idées, ses valeurs et son mode de vie sont contextuels, elle ou il arrive à apprécier et à honorer la diversité qu'elle ou qu'il constate. L'enseignante ou l'enseignant devrait aussi aider l'élève à comprendre que les compétences qu'ils acquièrent dans le cadre du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits sont transférables et peuvent être mises à profit dans d'autres contextes.

Faire de l'aménagement linguistique en français une priorité.

La qualité de la langue est garante de celle des apprentissages. Il est donc primordial d'accorder la plus grande importance à la qualité de la communication orale et écrite en classe, quelle que soit l'activité d'apprentissage. Il ne s'agit pas de tout corriger ou de culpabiliser l'élève quand elle ou il fait une erreur, mais de l'encadrer dans sa prise de parole en situation d'échange. On l'aidera ainsi à développer ses capacités d'expression et à se familiariser avec la terminologie appropriée en français.

L'élève qui participe à des activités en français et consulte des ressources en français accroît progressivement sa capacité à communiquer en français avec aisance et clarté. On encouragera chaque élève à agir dans ce sens en mettant à sa disposition une grande diversité de ressources en français et en lui offrant un milieu linguistique cohérent, qui contribue à enrichir ses compétences en français.

La directrice ou le directeur d'école

De concert avec les enseignantes et enseignants et les parents, la directrice ou le directeur d'école prendra les mesures nécessaires pour fournir la meilleure expérience scolaire à l'élève et lui donner les moyens de connaître le succès et d'assumer ses responsabilités sur le plan personnel, civique et professionnel. Il incombe à la directrice ou au directeur d'école de veiller à la mise en œuvre du curriculum de l'Ontario dans sa totalité et dans le respect des différents styles d'apprentissage des élèves et, pour ce faire, de s'assurer que les élèves et le personnel enseignant disposent des ressources nécessaires, y compris le perfectionnement professionnel, pour favoriser l'excellence de l'enseignement.

La directrice ou le directeur d'école doit valoriser et favoriser l'apprentissage sous toutes ses formes, à l'école comme dans le milieu communautaire. Il lui appartient aussi de concevoir des mesures pour appuyer l'épanouissement d'une culture francophone, en conformité avec la politique d'aménagement linguistique du conseil scolaire. À cet égard, la directrice ou le directeur d'école travaille en collaboration avec des intervenantes et intervenants pour créer une communauté apprenante, laquelle constituera un milieu communautaire où il fait bon vivre et apprendre en français.

La directrice ou le directeur d'école a la responsabilité de s'assurer que l'élève qui a un plan d'enseignement individualisé (PEI) obtient les adaptations et les modifications décrites dans son PEI. Il lui incombe aussi de voir à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi du PEI.

Dans le cadre de bonnes pratiques d'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant donne aux élèves le plan de cours au début du cours. La direction de l'école conservera à jour des résumés des plans de tous les cours dispensés à l'école. Ces plans de cours doivent être mis à la disposition des parents et des élèves pour qu'ils puissent les consulter. Les parents des élèves de moins de 18 ans ont droit à des renseignements sur les contenus des cours, car ils doivent approuver les choix des cours de leur enfant. Les élèves adultes ont besoin de cette information pour choisir leurs cours.

Les partenaires communautaires

Les partenaires communautaires constituent une ressource importante pour la mise en œuvre du programme d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans une école. En effet, des partenariats avec des centres communautaires autochtones, des collèges, des universités, des entreprises et d'autres organismes représentent une source de soutien et d'inspiration pour les élèves. Ces organismes peuvent partager leurs compétences, matériaux et programmes qui ne sont pas disponibles à l'école ou qui supplémentent ceux qui le sont. De tels partenariats profitent non seulement aux élèves, mais également à la vie de la communauté.

À cet égard, les conseils scolaires et les écoles jouent un rôle important dans la coordination du déploiement des efforts avec les partenaires communautaires. Ils peuvent solliciter la participation des leaders, des Aînées et des Aînés, et des organismes autochtones pour soutenir l'enseignement des études des Premières Nations, des Métis et des Inuits à l'école et dans la communauté (voir la section L'expertise et les protocoles autochtones, p. 48). Par exemple, les écoles pourraient mettre sur pied un programme faisant appel à des personnes-ressources provenant d'organismes communautaires œuvrant auprès des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tels que des centres d'art, de culture ou d'enseignement des langues, des cliniques juridiques, des centres de soins de santé, des réseaux d'affaires et des organismes au service des femmes. Il est aussi possible d'inviter des partenaires communautaires œuvrant auprès des Premières Nations, des Métis et des Inuits à des événements ayant lieu à l'école tels que des concours, des cérémonies, des soirées de renseignement, des journées expo-carrière, des célébrations du patrimoine ou des journées de l'environnement. Les conseils scolaires peuvent collaborer avec les dirigeantes et les dirigeants des programmes communautaires existants destinés aux jeunes, y compris des programmes offerts dans les bibliothèques publiques et les centres communautaires. Les musées, les parcs provinciaux et les sites du patrimoine constituent des milieux riches pour les visites éducatives et l'exploration de la communauté locale et de ses ressources. Les écoles et les conseils scolaires peuvent même élargir leur partenariat auprès de communautés internationales ou participer à des programmes internationaux, le cas échéant.

Les conseils scolaires de la province ont établi des partenariats avec des communautés, des organismes et des familles autochtones, en créant de la sorte des conseils consultatifs sur l'éducation autochtone. Ces derniers aident les conseils scolaires et les écoles à renforcer les relations avec les communautés, à mieux partager l'information, à identifier des pratiques prometteuses et à améliorer le travail en collaboration visant à soutenir le rendement et le bien-être des élèves des Premières Nations, métis et inuits.

Les partenariats avec des écoles et entre conseils scolaires limitrophes peuvent s'avérer utiles pour l'apprentissage appliqué dans un environnement scolaire sécuritaire, sain et inclusif. Le partage de ressources et des installations est encouragé dans le contexte des occasions de développement professionnel pour le personnel, de même que collaboration visant l'organisation des événements communautaires, des séances de renseignements et des foires de carrières. Parfois, les écoles et les conseils scolaires peuvent développer des études de collaboration avec des chercheurs locaux qui pourraient appuyer l'enseignement en aidant les enseignantes et les enseignants à prendre des décisions basées sur des données probantes et des pratiques prometteuses actuelles.

Lorsqu'elle choisit ses partenaires communautaires, l'école doit se servir des liens qu'elle a déjà établis au sein de la communauté et créer de nouveaux partenariats conformément aux politiques du ministère de l'Éducation et des conseils scolaires. Ces partenariats sont surtout utiles lorsqu'ils sont directement liés au programme-cadre. En bref, l'école devrait s'assurer que les initiatives de partenariat ont des assises éducationnelles solides, appuient la planification de l'enseignement, sont basées sur des critères clairs, ont des objectifs éducatifs précis et offrent aux élèves des rétroactions descriptives qui les aident à progresser.

ORGANISATION DU PROGRAMME-CADRE D'ÉTUDES DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS

APERÇU DU PROGRAMME

Les cours présentés dans ce document permettent une exploration extensive et détaillée des enjeux concernant les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada, ainsi que les Autochtones à travers le monde. Le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits consiste en deux cours en 9^e et 10^e année et huit cours en 11^e et 12^e année, et aborde des matières dans plusieurs disciplines associées. Les élèves peuvent choisir un ou plusieurs cours du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, pourvu qu'ils aient les préalables nécessaires (voir les pages 22 et 23).

En 9^e année, les élèves ont l'occasion d'explorer de nombreuses formes d'expression artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits, dans le cadre d'un cours (NAC1O) qui pourra être utilisé pour répondre aux exigences de crédits obligatoires en art.

En 10^e année, les élèves se penchent sur l'histoire des Premières Nations et des Inuits du Canada, du premier contact et de la naissance de la nation métisse à aujourd'hui (NAC2O).

Les cours de la 11^e et 12^e année du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits examinent l'expression culturelle, l'histoire, la vision du monde et les réalités actuelles des Autochtones au Canada et dans le monde. Les cours de 11^e année, intitulés Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits (NBF3U, NBF3C, NBF3E) portent sur l'étude de documents écrits, oraux et médiatiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits et peuvent être utilisés pour répondre aux exigences des crédits obligatoires de français de la 11^e année. Trois cours en lien avec le programme-cadre d'études sociales sont également offerts en 11^e année. Chacun d'eux explore les enjeux, les visions du monde et les perspectives d'importance

pour les communautés contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits (NDA3M, NBV3C, NBV3E).

Deux cours sont offerts en 12^e année. L'un aborde les modèles de gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits (NDG4M) et l'autre traite des questions d'actualité et des perspectives autochtones dans un contexte mondial (NDW4M).

Le contenu de tous les cours du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits peut être jumelé au contenu d'un ou de plusieurs cours d'autres disciplines pour créer un cours interdisciplinaire. Les politiques et procédures en matière de préparation de cours interdisciplinaires sont présentées dans le document de politique sur le curriculum des études interdisciplinaires.

En plus des cours mentionnés ci-dessus, qui peuvent être utilisés pour répondre à des exigences de crédits obligatoires (NAC1O; NBF3U, NBF3C, NBF3E), les élèves peuvent choisir un cours du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits afin de répondre aux exigences de crédits obligatoires du groupe 1 (voir le document *Les écoles de l'Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année* [2016], section 6.1.1).

Les cours du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits de la 9^e à la 12^e année

Le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits de la 9^e à la 12^e année comprend cinq types de cours : les cours préuniversitaires, les cours préuniversitaires/précollégiaux, les cours précollégiaux, les cours préemploi et les cours ouverts. Les élèves choisissent entre ces types de cours en fonction de leurs intérêts, leur rendement, leurs objectifs pour le postsecondaire et leur cheminement.

Les cours sont définis de la façon suivante :

- Les *cours préuniversitaires* permettent à l'élève d'acquérir les connaissances et de développer les habiletés qu'il lui faut pour satisfaire aux critères d'admission des programmes d'études universitaires.
- Les *cours préuniversitaires/précollégiaux* permettent à l'élève d'acquérir les connaissances et de développer les habiletés qu'il lui faut pour satisfaire aux critères d'admission de certains programmes d'études offerts dans les universités et les collèges.
- Les *cours précollégiaux* permettent à l'élève d'acquérir les connaissances et de développer les habiletés qu'il lui faut pour satisfaire aux critères d'admission de la plupart des programmes d'études collégiales ou à ceux de certains programmes de formation en apprentissage ou d'autres programmes de formation.
- Les *cours préemploi* permettent à l'élève d'acquérir les connaissances et de développer les habiletés qu'il lui faut pour répondre aux attentes des employeurs, si son intention est de joindre le marché du travail immédiatement après l'obtention de son diplôme, ou pour satisfaire aux critères d'admission de certains programmes de formation en apprentissage ou d'autres programmes de formation.
- Les *cours ouverts*, dont les attentes conviennent à tous les élèves, permettent à l'élève d'élargir ses connaissances et ses habiletés dans des matières qui l'intéressent et qui le préparent à participer de façon active et enrichissante à la société. Ils ne visent pas particulièrement à satisfaire aux exigences des collèges, des universités ou des milieux de travail.

Études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, de la 9^e à la 12^e année

Niveau	Titre	Type	Code	Préalable
9 ^e	Expression des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits*	Ouvert	NAC1O	Aucun
10 ^e	Les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada	Ouvert	NAC2O	Aucun
11 ^e	Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits**	Préuniversitaire	NBF3U	Français, 10 ^e année, cours théorique
11 ^e	Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits**	Précollégial	NBF3C	Français, 10 ^e année, cours théorique ou appliqué
11 ^e	Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits**	Préemploi	NBF3E	Français, 10 ^e année, cours théorique ou appliqué, ou cours élaboré à l'échelon local donnant droit à un crédit obligatoire de 10 ^e année
11 ^e	Enjeux et perspectives d'actualité des Premières Nations, des Métis et des Inuits	Préuniversitaire/ précollégial	NDA3M	Les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada, 10 ^e année, cours ouvert, ou Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10 ^e année, cours théorique ou appliqué
11 ^e	Visions du monde et aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada	Précollégial	NBV3C	Les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada, 10 ^e année, cours ouvert, ou Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10 ^e année, cours théorique ou appliqué
11 ^e	Visions du monde et aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada	Préemploi	NBV3E	Les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada, 10 ^e année, cours ouvert, ou Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10 ^e année, cours théorique ou appliqué, ou cours élaboré à l'échelon local donnant droit à un crédit obligatoire

suite ...

... suite

Niveau	Titre	Type	Code	Préalable
12 ^e	Questions d'actualité et perspectives autochtones dans un contexte mondial	Préuniversitaire/ précollégial	NDW4M	Tout cours préuniversitaire, préuniversitaire/précollégial ou précollégial de 11 ^e année du programme-cadre d'Études des Premières Nations, des Métis et des Inuits ou tout cours préuniversitaire, préuniversitaire/précollégial ou précollégial de 11 ^e année des programmes-cadres d'études canadiennes et mondiales ou de sciences humaines et sociales
12 ^e	Modèles de gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada	Préuniversitaire/ précollégial	NDG4M	Tout cours préuniversitaire, préuniversitaire/précollégial ou précollégial de 11 ^e année du programme-cadre d'Études des Premières Nations, des Métis et des Inuits ou tout cours préuniversitaire, préuniversitaire/précollégial ou précollégial de 11 ^e année des programmes-cadres d'études canadiennes et mondiales ou de sciences humaines et sociales

* Chaque cours du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits énuméré ci-dessus a une valeur d'un (1) crédit.

** Les codes de cours comportent cinq caractères. Les trois premiers caractères réfèrent au cours en question; le quatrième caractère indique l'année (les cours de 11^e année sont représentés par le chiffre 3 et la 12^e année, par le chiffre 4) et le cinquième caractère indique le type de cours (c'est-à-dire « U » pour « [pré]universitaire », « M » pour « [pré]universitaire/[pré]collégial », « C » pour « [pré]collégial », « E » pour « [pré]emploi » et « O » pour « ouvert »).

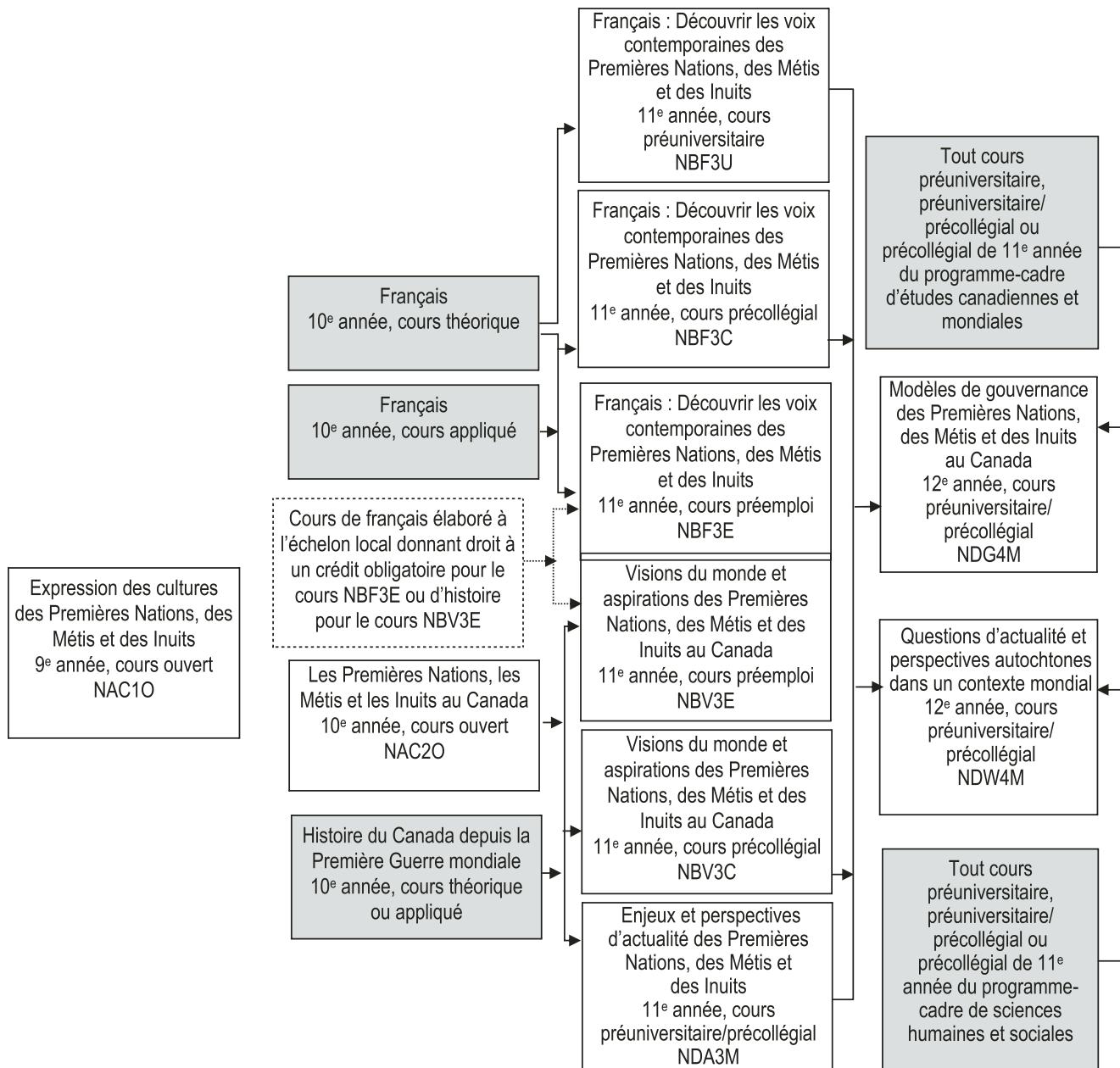
N. B.

- Le crédit du cours de 9^e année intitulé Expression des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits peut compter au titre de crédit obligatoire d'éducation artistique.
- Le crédit des cours de 11^e année intitulés Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits peut compter au titre de crédit obligatoire pour le cours de français de 11^e année.

Remarque. – Les possibilités de crédits obligatoires sont énoncées à la section 6.1.1 du document *Les écoles de l'Ontario, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année : Politiques et programmes* (2016).

Organigramme des préalables pour les cours en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, de la 9^e à la 12^e année

L'organigramme ci-dessous présente l'organisation des cours en fonction des préalables. Toutes les options de cheminement entre les cours ne sont cependant pas indiquées. Les cases en pointillé indiquent des cours élaborés à l'échelon local donnant droit chacun à un crédit obligatoire, qui ne font partie d'aucun programme-cadre provincial. Les cases ombrées indiquent des cours des programmes-cadres de français, d'études canadiennes et mondiales ou de sciences humaines et sociales.



Les cours donnant droit à des demi-crédits

Les cours décrits dans le présent document ont été conçus comme des cours donnant droit à un (1) plein crédit. Toutefois, on pourra offrir ces cours sous forme de demi-cours valant chacun un demi-crédit (0,5). Les demi-cours exigent un minimum de cinquante-cinq heures d'enseignement et doivent satisfaire aux conditions suivantes :

- Les deux demi-cours élaborés à partir d'un cours donnant droit à un plein crédit doivent ensemble inclure toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage du cours d'où ils sont tirés. Les attentes et les contenus d'apprentissage doivent être répartis entre les deux demi-cours de la meilleure façon possible pour permettre à l'élève d'acquérir les connaissances et les habiletés dans le temps alloué.
- Un cours préalable à un autre cours au palier secondaire peut aussi être offert sous forme de deux demi-cours. Cependant, l'élève doit réussir les deux demi-cours pour obtenir ce préalable. L'élève n'a pas à suivre les deux demi-cours si le cours original ne constitue pas un préalable à un cours qu'elle ou il a l'intention de suivre.
- Le titre de chaque demi-cours doit préciser s'il s'agit de la *partie 1* ou de la *partie 2* du cours, selon le cas. La reconnaissance d'un demi-crédit (0,5) sera inscrite dans la colonne de la valeur en crédits du bulletin scolaire et du relevé de notes de l'Ontario.

Les conseils scolaires s'assureront que tous les demi-cours respectent les conditions mentionnées précédemment et signaleront tous les demi-cours au ministère de l'Éducation dans le rapport des écoles du mois d'octobre.

LES ATTENTES ET LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque cours décrivent les connaissances et les habiletés dont l'élève doit faire preuve dans son travail de classe, dans ses recherches ainsi que lors de travaux, d'examens ou de toute autre activité servant à évaluer son rendement.

L'ensemble des attentes et des contenus d'apprentissage du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits sont répartis en plusieurs domaines d'étude distincts identifiés par les lettres A, B, C et ainsi de suite. L'ensemble de ces attentes et de ces contenus d'apprentissage constitue le programme d'études obligatoire.

Les *attentes* décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises à la fin de chaque cours, alors que les *contenus d'apprentissage* décrivent en détail les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes. Les attentes sont identifiées par une lettre et un chiffre (p. ex., A1 désigne la première attente du domaine d'étude A) et les contenus d'apprentissage se rattachant à une même attente sont groupés sous une même rubrique qui évoque le sujet de l'attente et sont identifiés par une lettre et deux chiffres (p. ex., A2.1 désigne le premier contenu d'apprentissage se rapportant à la deuxième attente du domaine d'étude A). Cette répartition ne signifie aucunement que les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque domaine d'étude sont à aborder isolément. Elle vise simplement à aider le personnel enseignant à repérer les connaissances et les habiletés pertinentes pour traiter de divers sujets lorsqu'il planifie des leçons ou des activités d'apprentissage.

La plupart des contenus d'apprentissage sont accompagnés d'exemples et de pistes de réflexion, à la demande du personnel enseignant. Les exemples, présentés entre parenthèses et en italique, illustrent la nature ou le type de connaissances ou d'habiletés ciblées dans les contenus d'apprentissage, de même que le degré de complexité visé. Les pistes de réflexion donnent une idée du type de questions que peut poser l'enseignante ou l'enseignant. Les exemples et les pistes de réflexion peuvent servir de guides ou de sources d'inspiration; ils ne sont ni obligatoires ni exhaustifs. L'enseignante ou l'enseignant peut choisir d'utiliser ces exemples et ces pistes, de s'en inspirer, de les adapter pour ses élèves ou encore d'élaborer sa propre stratégie en adoptant un niveau de complexité similaire. Quelles que soient les stratégies ou les méthodes utilisées pour parvenir aux résultats ciblés dans les contenus d'apprentissage, elles doivent, dans la mesure du possible, être inclusives et tenir compte de la diversité présente au sein de la classe et dans la province.

Une page type illustrant la présentation des cours et en décrivant les principaux éléments est présentée à la page suivante.

La matière prescrite en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits est répartie en plusieurs *domaines d'étude* identifiés par les lettres A, B, C et ainsi de suite.

Les *attentes* décrivent en termes généraux les compétences et les connaissances que l'élève doit avoir acquises à la fin de chaque cours. Deux attentes sont rattachées à chaque domaine d'étude dans chaque cours. Chaque attente est identifiée par une lettre et un chiffre (p. ex., A1 et A2 désignent les attentes du domaine d'étude A).

A. EXPRESSIONS ARTISTIQUES ET VISIONS DU MONDE DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** démontrer sa compréhension du rôle des relations spirituelles avec autrui, la Terre et l'environnement naturel dans la vision du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que de la représentation des relations dans diverses formes d'expression et productions artistiques.
- A2.** démontrer sa compréhension du rôle des identités individuelles, collectives, spirituelles et de genre dans la vision du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que de la représentation de l'identité dans diverses formes d'expression et disciplines artistiques.
- A3.** démontrer sa compréhension du rôle des notions de souveraineté, d'autonomie gouvernementale et de nation dans la vision du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en expliquant comment ces idées sont représentées dans diverses formes d'expression et disciplines artistiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Le peuple et le territoire

A1.1 analyser en quoi les diverses formes d'expression artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits (p. ex., dessins, peintures, sculptures, gravures, danses, chansons, vêtements, masques) sont intimement liées à leurs territoires traditionnels qui forment aujourd'hui le Canada (p. ex., les rochers ciselés et peints témoignent d'événements dans les régions où ils sont situés; les styles de danse sont souvent catégorisés selon les régions [Nord, Sud, côte Ouest, côte Est]; certains récits oraux et chants traitent de la Terre ou racontent l'histoire d'un territoire donné; les matériaux utilisés dans la confection de masques proviennent du territoire de la personne qui les a fabriqués; les motifs floraux du perlage et des broderies en fil de soie traditionnels métis renvoient souvent à des connaissances autochtones sur l'environnement naturel; les techniques inuites de tambourinage et de chant variant selon leurs origines géographiques).

Pistes de réflexion : Quelle est l'incidence du territoire sur les formes d'expression et les disciplines artistiques des Premières Nations,

des Métis et des Inuits? Quel lien peut-on faire entre les couleurs et les différents tissages d'une ceinture fléchée et l'identité métisse? Dans quels territoires traditionnels retrouve-t-on les formes d'expression suivantes : sculpture en argile? sculpture en ivoire? vaillerie? motifs mordelés dans l'écorce de bouleau? broderie avec piquants de porc-épic? confection de couvertures à boutons? tissage de couvertures en laine de chèvre de montagne? Pourquoi serait-il important de consulter une Aimée ou un Aimé, une sénatrice ou un sénateur métis ou une gardienne ou un gardien du savoir lors de l'utilisation d'objets naturels dans ses œuvres d'art? Dans quel écosystème retrouverait-on le foin d'odeur? Qu'est-ce que l'enseignement des concepts en lien avec l'environnement naturel? En quoi l'enseignement des concepts en lien avec l'environnement naturel, y compris en lien avec les territoires traditionnels des Autochtones, pourrait-il contribuer au développement des connaissances et des compétences liées à l'étude des disciplines artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits?

Une *rubrique* introduit chaque attente; cette rubrique est répétée plus bas et regroupe les contenus d'apprentissage se rattachant à cette attente (p. ex., A1. « Le peuple et le territoire » est la première rubrique du domaine d'étude A).

Les *contenus d'apprentissage* décrivent en détail les compétences et les connaissances que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes. Ils sont identifiés par une lettre et deux chiffres (p. ex., A1.1 désigne le premier contenu d'apprentissage se rapportant à la première attente du domaine d'étude A).

80

La plupart des contenus d'apprentissage proposent, à titre indicatif, des *exemples* présentés entre parenthèses et en italique. Ces exemples illustrent la portée de l'apprentissage et le degré de complexité recherché. Ils peuvent servir de guides et ne doivent pas être considérés comme obligatoires.

Les *pistes de réflexion* donnent une idée du type de questions que peut poser l'enseignante ou l'enseignant pour aider l'élève à aborder le sujet et les engager dans une discussion sur le sujet. Elles figurent toujours à la fin du contenu d'apprentissage, après les exemples; elles peuvent servir de guides et ne doivent pas être considérées comme obligatoires.

LA STRUCTURE DES COURS

Chaque cours du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits est associé, de façon plus ou moins importante, à des disciplines ou à des matières du curriculum de l'Ontario, comme l'indique le tableau ci-dessous. L'entrée en matière précédant chaque cours ou groupe de cours du présent document offre des renseignements supplémentaires sur l'objectif du cours ou du groupe de cours, l'organisation des domaines d'étude ainsi que sur des stratégies, des outils d'apprentissage et des processus de la matière ou de la discipline connexes. Les cours qui sont étroitement reliés à une matière ou une discipline en particulier se fondent de façon plus importante sur les stratégies, les outils et les processus de la discipline en question.

Afin de fournir un appui plus ciblé au personnel enseignant, les entrées en matière pour les cours qui peuvent être utilisés pour répondre à des exigences de crédits obligatoires (NAC1O; NBF3U, NBF3C, NBF3E) fournissent des renseignements plus détaillés sur les domaines et les outils et les processus associés à cette discipline.

En plus de la mise en contexte par rapport à la discipline d'étude, les entrées en matière fournissent également des renseignements essentiels sur les contextes culturels autochtones, le bien-être et la sécurité culturelle de l'élève, les protocoles éthiques et d'engagement, l'appréciation et l'appropriation culturelle⁵, la propriété intellectuelle et l'utilisation de pratiques et de matériaux associés aux cultures autochtones.

Cours	Discipline connexe
(NAC1O) Expressions des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits	Éducation artistique
(NAC2O) Les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada	Études canadiennes et mondiales (histoire)
(NBF3U) Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits	French
(NBF3C) Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits	
(NBF3E) Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits	
(NDA3M) Enjeux et perspectives d'actualité des Premières Nations, des Métis et des Inuits	Études canadiennes et mondiales (politique, économie, droit)

suite ...

-
5. Dans le contexte du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, l'appropriation des cultures autochtones par les non-Autochtones représente une approche qu'il s'agit d'éviter, étant donné qu'elle perpétue la vision coloniale et les stéréotypes sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits. L'appropriation culturelle dissocie les formes d'expression autochtone de leurs contextes d'origine, sans tenir compte de la richesse et la diversité des histoires et des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits. L'appropriation culturelle peut se manifester dans divers domaines, dont les sports, la littérature, les arts et la mode. En revanche, l'appréciation culturelle est un acte d'engagement significatif et informé qui est accompli de façon respectueuse et sensible au contexte culturel autochtone. L'appréciation culturelle peut se concrétiser par l'établissement de relations réciproques avec les diverses communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Dans le contexte du programme-cadre des Premières Nations, des Métis et des Inuits, on favorise l'appréciation des cultures autochtones.

... suite

Cours	Discipline connexe
(NBV3C) Visions du monde et aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada	Sciences humaines et sociales (études en équité, philosophie)
(NBV3E) Visions du monde et aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada	
(NDW4M) Questions d'actualité et perspectives autochtones dans un contexte mondial	Études canadiennes et mondiales (politique, économie, droit)
(NDG4M) Modèles de gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada	Études canadiennes et mondiales (droit, histoire, politique)

Domaines d'étude

Les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits sont regroupés en *domaines d'étude* distincts, mais reliés entre eux. L'organisation des domaines d'étude peut ressembler à celle des cours de la discipline connexe. L'organisation des domaines d'étude peut aussi être adaptée ou révisée en fonction des thèmes et concepts associés aux approches autochtones à ce sujet. Dans la plupart des cours, un domaine d'étude met l'accent sur le processus de recherche et d'enquête ou le développement d'habiletés pertinentes pour le cours. L'information relative à l'organisation des domaines d'étude (ou groupes de cours, par exemple, les cours de français de 11^e année) est présentée dans l'entrée en matière du cours ou du groupe de cours.

La recherche et l'enquête : un processus commun

La recherche et l'enquête sont au cœur de l'apprentissage dans toutes les disciplines et tous les cours. Comme dans toutes les autres disciplines, dans les cours du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits l'élève développe son habileté à poser des questions et à explorer les nombreuses réponses possibles. Au fur et à mesure de son parcours d'apprentissage, l'élève établit une collaboration respectueuse avec des partenaires locaux des Premières Nations, métis et inuits comme, par exemple, des gardiennes et des gardiens du savoir, des Aînées et des Aînés, des sénatrices et des sénateurs métis, des représentantes et des représentants de la communauté ou toute autre personne autochtone bien informée, dans le but de recueillir et d'analyser l'information dans le cadre de son enquête. L'élève doit réfléchir à ce qu'il a appris, aux façons dont ses connaissances et sa compréhension se sont accrues, aux perspectives qui influencent son interprétation de ce qu'il a appris et aux autres ressources qu'il doit consulter pour tirer une conclusion bien informée.

Si le processus de recherche et enquête varie d'une discipline à l'autre, certains aspects demeurent néanmoins les mêmes pour toutes les disciplines. Les cinq éléments suivants sont habituellement mis en évidence à différents niveaux dans chacune des disciplines :

- formuler des questions;
- recueillir de l'information et l'organiser;
- analyser et interpréter l'information recueillie;
- évaluer et tirer des conclusions;
- communiquer les résultats.

Formuler des questions

L’élève explore une variété d’enjeux, d’événements, de développements, ou de formes d’expression culturelles afin de cibler le sujet de son enquête. Elle ou il formule des hypothèses, des questions de recherche ou des énoncés afin d’établir des critères qu’il utilisera ensuite pour évaluer les données, les éléments de preuve ou l’information, formuler des jugements, prendre des décisions ou faire des prédictions, tirer des conclusions, résoudre des problèmes ou relever des défis créatifs.

Recueillir de l’information et l’organiser

L’élève crée des plans de recherche, développe des outils de recherche et trouve et sélectionne les sources de données, des éléments de preuve et de l’information. Elle ou il compile ses sources et organise le matériel afin de déterminer s’il a recueilli suffisamment d’information pour son enquête. L’élève apprend à cerner le but, l’intention et le point de vue de chacune des sources, et à déterminer si ses sources sont crédibles, précises, fiables et authentiques.

Analyser et interpréter l’information recueillie

L’élève emploie des outils variés pour l’aider à interpréter et à analyser les données, les éléments de preuve et l’information colligée. L’élève repère les principaux éléments et idées de chacune des sources, puis analyse l’importance que revêt son sujet de recherche pour les personnes et les groupes. L’élève doit savoir détecter tout biais dans chacune des sources et déterminer si tous les points de vue sont représentés dans l’ensemble de ses sources, ou lequel, le cas échéant, demeure manquant.

Évaluer et tirer des conclusions

L’élève résume les données, les éléments de preuve ou l’information et se forge une opinion informée et critique. Elle ou il établit des liens entre différents facteurs, idées et contextes, ainsi qu’avec ses propres connaissances et expériences, afin de tirer des conclusions sur les événements, les phénomènes, les enjeux ou les différentes formes d’expression culturelle, artistique ou littéraire. L’élève apprend à appuyer ses conclusions par des éléments de preuve et fait des prédictions en fonction des données, des éléments de preuve et de l’information recueillis.

Communiquer les résultats

Pour présenter ses résultats, ses arguments, ses opinions, ses conclusions et ses solutions, l’élève doit employer les formats de présentation appropriés (p. ex. support oral, visuel, écrit ou kinesthésique), adaptés au public et aux objectifs. Elle ou il apprend à citer ses sources à l’aide de la documentation appropriée et à exprimer ses idées clairement et logiquement. Cet ensemble d’habiletés comprend également la capacité de réfléchir sur le processus de recherche et d’enquête, afin de cerner les possibilités d’amélioration.

Le processus de recherche et d'enquête



Au fil des années scolaires, l'élève acquiert des compétences pour trouver et rassembler de l'information pertinente depuis une multitude de sources d'information primaires et secondaires, y compris de sources autochtones. Les sources primaires comprennent, mais sans s'y limiter, les connaissances autochtones sur l'environnement, les enseignements de la tradition orale, les entretiens avec des Autochtones, les chansons, les danses, les vêtements traditionnels, les discours et oraisons, les symboles, les lieux d'exposition, les objets culturels tels que les ceintures wampum, les textes littéraires et les œuvres d'art. Parmi les sources secondaires de connaissances autochtones, notons entre autres les livres et les articles d'auteures et d'auteurs autochtones, les sites Web, les documentaires réalisés par des Autochtones, les journaux et magazines élaborés par des organismes ou des communautés autochtones. Toutes ces connaissances enrichissent la recherche de l'élève et approfondissent sa compréhension du processus de recherche et d'enquête.

Le processus de questionnement utilisé par l'élève dans ses premières années d'étude devient de plus en plus perfectionné; au fil des ans, l'élève constate que chaque source d'information possède un point de vue particulier et que l'élève, en tant que destinataire de l'information, a la responsabilité de l'évaluer, d'établir sa validité et sa pertinence, ainsi que d'obtenir l'autorisation pour l'utiliser de façon appropriée. En développant sa capacité à trouver, à évaluer et à valider l'information, l'élève deviendra une apprenante ou un apprenant autonome durant toute sa vie.

Les entrées en matière qui précèdent chaque cours ou groupes de cours de ce document présentent les éléments essentiels du processus de recherche et d'enquête dans la discipline à la discipline du cours connexe. Les compétences et stratégies de chaque étape du processus de chaque cours doivent être explicitement enseignées. Le type de question à poser, la collecte d'information, d'éléments de preuve ou de données, ainsi que l'analyse appliquée varieront en fonction de la matière étudiée. Il est important que l'enseignante ou l'enseignant comprenne que le processus de recherche et d'enquête n'est pas destiné à être appliqué intégralement de façon linéaire, que la conduite de certaines enquêtes pourra s'articuler autour de quelques composantes seulement et enfin, que différents points d'entrée dans le processus sont possibles. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant pourra :

- présenter à l'élève des questions et lui demander de recueillir de l'information, des éléments de preuve ou des données s'y rattachant;
- présenter à l'élève un élément de preuve, et lui demander de l'analyser et de tirer des conclusions fondées sur son analyse;
- demander à l'élève d'appliquer le processus de recherche et d'enquête dans son intégralité.

L'élève utilise les éléments du processus applicables dans l'ordre qui lui convient le mieux et qui est le mieux adapté à la tâche. Toutes les enquêtes ne nécessitent pas l'emploi de tous les éléments. De plus, il est possible d'amorcer le processus par différents points d'entrée et ces derniers dépendent de la disposition à apprendre de l'élève. Les connaissances antérieures de l'élève, les ressources et le temps peuvent aussi entrer en ligne de compte. L'élève tend à faire des aller-retour entre les différents éléments, au fur et à mesure qu'elle ou qu'il se perfectionne et affine ses habiletés. Par ailleurs, chaque enquête est unique et nécessite une combinaison et une séquence particulière d'habiletés.

Cette flexibilité et cette ouverture au processus de recherche et d'enquête et aux formes de savoirs autochtones sont essentielles pour le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Dans chaque cours, tout au long du processus de recherche et d'enquête, les élèves apprennent à appliquer les principes autochtones d'intention, de réciprocité et de respect, et à reconnaître les diverses formes du savoir et les protocoles autochtones. Il est essentiel pour l'élève :

- de formuler les intentions et les conséquences de leurs projets de recherche;
- de bâtir des relations respectueuses mutuellement lors de la recherche et de la collecte d'information;
- de déterminer quelles connaissances peuvent ou ne peuvent pas être partagées, et d'obtenir l'autorisation lorsque nécessaire;

- de partager les résultats de son enquête à chaque étape du processus;
- de citer, reconnaître et honorer ses sources d'information.

Il importe d'enseigner à l'élève comment respecter les protocoles culturels lorsqu'elle ou il collecte, organise et interprète l'information, formule des conclusions, donne des réponses créatives, s'exprime de façon créative et communique ou présente ses résultats.

L'enseignante ou l'enseignant de même que l'élève doivent comprendre qu'une enquête n'aboutit pas toujours à une bonne réponse ou à une bonne solution. Pour évaluer l'efficacité de son enquête, l'élève doit s'efforcer de réfléchir sur son travail tout au long du processus. À cet effet, il faut apprendre à développer des critères utilisables pour, entre autres, évaluer la pertinence de ses questions, la justesse et l'irréfutabilité des éléments de preuve, l'étendue et la logique de son analyse, et la force des arguments venant appuyer son interprétation et sa conclusion. Dans le contexte du processus de création et d'analyse critique du cours Expression des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits (NAC1O), l'élève doit aussi considérer la contribution des autres, y compris sur celui des artistes autochtones, et de parfaire ses habiletés d'évaluation et de rétroaction. L'enseignante ou l'enseignant doit faire la démonstration de ces habiletés de réflexion, donner à l'élève des occasions de les mettre en pratique et l'encourager à réfléchir en tout temps sur son travail.

ÉVALUATION ET COMMUNICATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

LES CONSIDÉRATIONS DE BASE

Le document *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année* (2010) établit la politique d'évaluation et de communication du rendement du ministère de l'Éducation. Cette politique a pour but de maintenir des normes élevées et d'améliorer l'apprentissage des élèves ce qui profitera aux élèves, aux parents et aux enseignantes et enseignants des écoles élémentaires et secondaires de toute la province. La réussite de la mise en œuvre de cette politique dépendra du jugement professionnel⁶ des membres du personnel scolaire à tous les niveaux, de même que de leur habileté à travailler ensemble et à instaurer un climat de confiance auprès des parents et des élèves.

Voici un aperçu des principaux aspects de la politique d'évaluation et de communication du rendement des élèves s'adressant plus particulièrement aux écoles du palier secondaire. Les enseignantes et enseignants devraient cependant se référer au document précité pour plus de détails.

Les principes directeurs

Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève.

Les huit principes énoncés ci-après constituent en cette matière la base d'une pratique fructueuse et stimulante. Lorsqu'ils sont bien compris et qu'ils trouvent une résonance en salle de classe, ces principes donnent accès à des renseignements significatifs qui orientent les stratégies pédagogiques, favorisent l'engagement de l'élève et améliorent son apprentissage.

6. Selon la définition présentée dans le document *Faire croître le succès* (p. 166), « Le jugement professionnel est un processus qui tient compte de renseignements complémentaires au sujet du contenu, du contexte, des preuves d'apprentissage, des stratégies pédagogiques et des critères qui définissent la réussite de l'élève. Il requiert réflexion et autocorrection. L'enseignante ou l'enseignant ne peut s'en tenir seulement aux résultats des productions pour prendre une décision. Le jugement professionnel consiste à faire des analyses des diverses manifestations d'une compétence pour situer où en est l'élève par rapport au niveau de satisfaction des attentes. »

Afin d’assurer la validité et la fidélité de l’évaluation et de la communication du rendement et de favoriser l’amélioration de l’apprentissage pour tous les élèves, l’enseignante ou l’enseignant doit utiliser des pratiques qui :

- sont justes, transparentes et équitables pour tous les élèves;
- tiennent compte de tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins particuliers, ceux qui sont inscrits au programme d’actualisation linguistique en français ou au programme d’appui aux nouveaux arrivants, de même que les élèves des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits;
- sont planifiées en fonction des attentes du curriculum, des résultats d’apprentissage poursuivis et qui tiennent compte, dans la mesure du possible, des champs d’intérêt, des préférences en matière d’apprentissage, des besoins et du vécu de tous les élèves;
- amènent l’élève à utiliser la langue française et à s’approprier la culture francophone pour consolider son identité;
- sont communiquées clairement à l’élève et à ses parents au début du cours ou de l’année scolaire et à tout autre moment approprié;
- sont diversifiées, continues, échelonnées sur une période déterminée et conçues afin de donner à l’élève de nombreuses possibilités de démontrer l’étendue de son apprentissage;
- fournissent à chaque élève des rétroactions descriptives continues, claires, spécifiques, signifiantes et ponctuelles afin de l’aider à s’améliorer;
- développent la capacité de l’élève à s’autoévaluer, à se fixer des objectifs d’apprentissage personnels et à déterminer les étapes qui lui restent à franchir pour les atteindre.

Les habiletés d’apprentissage et les habitudes de travail

L’acquisition et le développement des habiletés d’apprentissage et des habitudes de travail font partie intégrante de l’apprentissage de l’élève. De plus, dans le contexte des écoles de langue française de l’Ontario et de leur mandat, la composante « langue » constitue un aspect important du rendement de l’élève et requiert le développement d’habiletés et d’habitudes essentielles à ses apprentissages et à sa construction identitaire. Dans la mesure du possible, l’évaluation des habiletés d’apprentissage et des habitudes de travail, sauf celles qui sont intégrées aux attentes et aux contenus d’apprentissage du curriculum, ne devrait pas influer sur la détermination de la note en pourcentage. La décision d’évaluer les habiletés d’apprentissage et les habitudes de travail et d’en rendre compte de *façon distincte* permet à l’enseignante ou l’enseignant de renseigner l’élève et ses parents d’une part sur le rendement par rapport aux attentes et, d’autre part, sur le rendement par rapport aux habiletés d’apprentissage et aux habitudes de travail puis d’en montrer toute l’importance par rapport au rendement fourni en regard des attentes du curriculum.

Les habiletés d’apprentissage et les habitudes de travail sont regroupées sous les sept catégories suivantes : utilisation du français oral, fiabilité, sens de l’organisation, autonomie, esprit de collaboration, sens de l’initiative et autorégulation.

La raison d'être de la grille d'évaluation du rendement

Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 12^e année comprend des *normes de contenu* et des *normes de performance*. L'évaluation tiendra compte des deux.

Les normes de contenu sont les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum pour chaque matière. Les normes de performance sont décrites dans la grille d'évaluation du rendement (voir p. 41 et 42). La grille d'évaluation du rendement est, à l'échelle de la province, l'instrument qu'utilise le personnel enseignant pour évaluer le rendement des élèves et qui encadre les pratiques d'évaluation. Elle permet au personnel enseignant de porter un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève basé sur des normes de performance claires et précises et sur des données recueillies sur une période prolongée. En utilisant la grille d'évaluation, le personnel enseignant pourra fournir, tant à l'élève qu'à ses parents, une rétroaction descriptive.

La grille d'évaluation du rendement vise à :

- fournir un cadre commun qui englobe la totalité des attentes de toutes les matières ou de tous les cours, et qui s'applique à toutes les années d'études;
- guider l'enseignante ou l'enseignant lors de l'élaboration de tâches d'évaluation signifiantes et d'instruments de mesure, y compris des grilles adaptées;
- aider l'enseignante ou l'enseignant à planifier un enseignement au service de l'apprentissage;
- favoriser une rétroaction continue et significative auprès de l'élève en fonction des normes provinciales de contenu et de performance;
- établir les compétences et les critères d'après lesquels sont évalués les apprentissages de l'élève.

L'évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage

L'évaluation est un processus visant à recueillir des renseignements qui reflètent avec exactitude jusqu'à quel point l'élève répond aux attentes du curriculum dans un cours donné. Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève. L'évaluation dans l'intention d'améliorer l'apprentissage de l'élève est connue par deux termes : *évaluation au service de l'apprentissage* et *évaluation en tant qu'apprentissage*. Dans le cadre de l'évaluation *au service de l'apprentissage*, le personnel enseignant doit fournir une rétroaction descriptive et du coaching à l'élève afin de favoriser son apprentissage. Lorsque le personnel enseignant utilise des pratiques d'évaluation *en tant qu'apprentissage*, il permet à l'élève de développer sa capacité de devenir une apprenante ou un apprenant autonome qui peut établir ses objectifs d'apprentissage personnels, suivre ses progrès, déterminer les prochaines étapes et réfléchir sur son apprentissage.

Dans le cadre de l'évaluation *au service de l'apprentissage* et *en tant qu'apprentissage*, il est essentiel que l'enseignante ou l'enseignant :

- planifie et intègre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage;
- partage les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation avec l'élève dès le début de l'apprentissage afin d'en assurer la compréhension tant par le personnel enseignant que par l'élève, et ce, tout au long du cheminement de l'élève vers la satisfaction des attentes;

- recueille les données pertinentes à l'apprentissage de l'élève au début, pendant et à la fin d'une période d'enseignement en utilisant une panoplie de stratégies d'évaluation et d'instruments de mesure;
- utilise l'évaluation pour orienter son enseignement, déterminer les prochaines étapes et aider l'élève à tracer et suivre son parcours vers la satisfaction de ses objectifs d'apprentissage personnels;
- analyse et interprète les preuves d'apprentissage;
- fournit et reçoit des rétroactions descriptives en temps utile et portant spécifiquement sur l'apprentissage de l'élève;
- aide l'élève à développer ses habiletés d'autoévaluation et d'évaluation des pairs.

L'évaluation de l'apprentissage

L'*évaluation de l'apprentissage* s'entend du processus qui consiste à juger de la qualité du travail accompli par l'élève en fonction des normes de performance établies et à déterminer la note finale qui représente cette qualité. L'évaluation de l'apprentissage résume et communique précisément aux parents, aux autres enseignantes et enseignants, aux employeurs, aux établissements d'enseignement postsecondaire et à l'élève même, ce qu'elle ou il connaît et peut faire en fonction des attentes du curriculum. L'évaluation de l'apprentissage s'appuie sur l'évaluation *au service de l'apprentissage* pour fournir des données sur le rendement de l'élève à des moments stratégiques du cours, souvent vers la fin d'une unité d'études.

Toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage doivent être traités dans le programme d'enseignement. Cependant, *seules les attentes feront l'objet de l'évaluation de l'apprentissage*. Le rendement quant aux attentes est évalué par rapport à la performance de l'élève selon les contenus d'apprentissage s'y rattachant. Il est à noter que les attentes sont des énoncés d'ordre général, alors que les contenus d'apprentissage sont des énoncés spécifiques qui précisent les éléments ou la portée des connaissances et des habiletés sous-jacentes aux attentes. Le personnel enseignant utilisera son jugement professionnel pour choisir les contenus d'apprentissage qui décrivent de façon plus détaillée les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises pour satisfaire aux attentes et aux autres contenus d'apprentissage qui feront partie de la planification des stratégies d'enseignement, d'apprentissage, ou d'évaluation *au service de l'apprentissage* ou d'évaluation *en tant qu'apprentissage*.

La détermination de la note finale du bulletin scolaire doit être fondée sur l'interprétation des preuves d'apprentissage qui proviennent des observations, des conversations et des productions (p. ex., des tests, examens, travaux d'évaluation) de l'élève et sur le jugement professionnel du personnel enseignant qui doit tenir compte, entre autres, du nombre de travaux d'évaluation incomplets ou non remis. Il est important de reconnaître que certaines preuves d'apprentissage ont une plus grande importance que d'autres.

Soixante-dix pour cent (70 %) de la note sera fondée sur les évaluations effectuées durant le cours. Cette proportion de la note devrait refléter la tendance générale qui se dégage des niveaux de rendement de l'élève pendant le cours; le personnel enseignant accordera cependant une attention toute particulière aux preuves d'apprentissage les plus récentes. Trente pour cent de la note (30 %) sera fondée sur l'évaluation finale effectuée vers la fin du cours ou à la fin de celui-ci.

La communication du rendement

Le bulletin scolaire du secondaire, de la 9^e à la 12^e année, rend compte du rendement de l'élève à des moments précis du semestre ou de l'année scolaire.

Deux bulletins sont préparés pour les écoles à horaire semestriel, et trois pour les écoles à horaire non semestriel. Les bulletins font état du rendement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum qui ont été abordées durant la période couverte ainsi que du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail.

Même s'il existe des périodes officielles pour rendre compte des progrès de l'élève, la communication avec les parents et l'élève au sujet de leur rendement doit être continue pendant toute l'année scolaire. Les écoles pourront choisir d'organiser des conférences parents/enseignante ou enseignant ou des conférences parents/enseignante ou enseignant/élève, d'utiliser un portfolio illustrant le travail de l'élève, d'organiser des conférences dirigées par l'élève, des entrevues, des appels téléphoniques, ou de produire des listes de vérification ou des rapports informels. La communication portant sur le rendement de l'élève devrait fournir des renseignements détaillés qui encourageront l'élève à établir des objectifs d'apprentissage personnels, aideront le personnel enseignant à planifier l'enseignement et permettront aux parents d'appuyer l'apprentissage de leur enfant à la maison.

LA GRILLE D'ÉVALUATION DU RENDEMENT EN ÉTUDES DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS

La grille d'évaluation du rendement comprend quatre compétences et quatre niveaux de rendement en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Ces composantes de la grille d'évaluation sont expliquées ci-après (voir aussi « La raison d'être de la grille d'évaluation du rendement », p. 36).

Les compétences de la grille d'évaluation

Les quatre compétences couvrent l'ensemble des éléments à l'étude et des habiletés visées par les attentes et les contenus d'apprentissage. On devrait considérer que ces quatre compétences sont interreliées et qu'elles reflètent l'intégralité et le caractère interdépendant des apprentissages. Elles permettent au personnel enseignant de ne pas se concentrer uniquement sur l'acquisition de connaissances, mais de cibler aussi le développement des habiletés de la pensée et de la communication ainsi que leur mise en application par l'élève (*Faire croître le succès*, p. 25).

Les compétences sont définies comme suit :

- La compétence *Connaissance et compréhension* est la construction du savoir propre à la matière, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.
- La compétence *Habiletés de la pensée* est l'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative.
- La compétence *Communication* est la transmission des idées et de l'information selon différentes formes et divers moyens.

- La compétence *Mise en application* est l’application des éléments à l’étude et des habiletés dans des contextes familiers, leur transfert à de nouveaux contextes ainsi que l’établissement de liens.

Pour chaque matière ou chaque cours, il est essentiel de donner à l’élève des occasions multiples et variées de démontrer jusqu’à quel point elle ou il satisfait aux attentes du curriculum, et ce, pour chacune des quatre compétences.

Le personnel enseignant s’assurera que l’apprentissage de l’élève est évalué de manière équilibrée par rapport aux quatre compétences et il prendra soin de considérer la satisfaction des attentes par rapport aux compétences appropriées. L’expression « de manière équilibrée » indique que les compétences de la grille sont toutes les quatre importantes et qu’elles devraient faire partie du processus d’enseignement, d’apprentissage et d’évaluation de toutes les matières. Le recours à cette expression indique aussi que l’importance relative des compétences les unes par rapport aux autres peut différer selon la matière ou le cours. L’équilibre visé quant aux quatre compétences pour chaque matière ou chaque cours devrait refléter l’importance qui leur est accordée dans les attentes de la matière ou du cours ainsi que dans les stratégies pédagogiques.

Les critères et les descripteurs

Pour aider davantage les enseignantes et enseignants dans leur travail d’évaluation de l’apprentissage de l’élève, la grille d’évaluation du rendement comprend des critères et des descripteurs.

Dans la grille d’évaluation du rendement, une série de *critères* viennent préciser davantage chaque compétence et définissent les dimensions du rendement de l’élève qui sont évaluées. Dans le programme-cadre d’études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, les critères pour chaque compétence sont :

Connaissance et compréhension

- Connaissance des éléments à l’étude
- Compréhension des éléments à l’étude

Habiletés de la pensée

- Utilisation des habiletés de planification
- Utilisation des habiletés de traitement de l’information
- Utilisation des processus de la pensée critique et de la pensée créative

Communication

- Expression et organisation des idées et de l’information de façon orale, écrite ou visuelle
- Communication des idées et de l’information de façon orale, écrite et visuelle à des fins précises et pour des auditoires précis
- Utilisation des conventions et de la terminologie à l’étude

Mise en application

- Application des connaissances et des habiletés dans des contextes familiers
- Transfert des connaissances et des habiletés à de nouveaux contextes
- Établissement de liens entre divers contextes

Les *descripteurs* permettent à l’enseignante ou l’enseignant de poser un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l’élève et de lui donner une rétroaction descriptive. Dans la grille d’évaluation du rendement, le type de descripteur utilisé pour tous les critères des trois dernières compétences de la grille est *l’efficacité*. On définit l’efficacité comme étant la capacité de réaliser entièrement le résultat attendu. L’enseignante ou l’enseignant pourra se servir d’autres types de descripteurs (p. ex., la clarté, l’exactitude, la précision, la logique, la pertinence, la cohérence, la souplesse, la profondeur, l’envergure) en fonction de la compétence et du critère visés.

Les niveaux de rendement

Le rendement sera déterminé en fonction des quatre compétences et des quatre niveaux de la grille d’évaluation du rendement. Ces niveaux sont expliqués ci-dessous.

Le niveau 1, bien qu’il indique une réussite, dénote un rendement très inférieur à la norme provinciale. L’élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une efficacité limitée. Un rendement à ce niveau indique que l’élève doit s’améliorer considérablement pour combler des insuffisances spécifiques dans ses apprentissages si elle ou il désire réussir l’année suivante ou le cours suivant.

Le niveau 2 indique un rendement qui se rapproche de la norme provinciale. L’élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une certaine efficacité. Un rendement à ce niveau indique que l’élève devrait s’efforcer de corriger les insuffisances identifiées dans ses apprentissages afin que sa réussite future soit assurée.

Le niveau 3 correspond à la norme provinciale. L’élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec efficacité. Les parents d’un élève se situant au niveau 3 peuvent considérer que leur enfant sera bien préparé pour l’année d’études suivante ou le cours suivant.

Le niveau 4 signifie que le rendement de l’élève est supérieur à la norme provinciale. L’élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec beaucoup d’efficacité. Cependant, un rendement de niveau 4 ne signifie pas que le rendement de l’élève dépasse les attentes énoncées pour l’année d’études ou le cours.

L’échelle de progression (p. ex., *avec une efficacité limitée*, *avec une certaine efficacité*, *avec efficacité* ou *avec beaucoup d’efficacité*) qualifie le rendement de l’élève à chacun des niveaux de la grille. Par exemple, pour l’élève dont le rendement se situe au niveau 3 par rapport au premier critère de la compétence *Habilétés de la pensée*, on dirait qu’elle ou il «utilise les habiletés de planification *avec efficacité*».

GRILLE D'ÉVALUATION DU RENDEMENT EN ÉTUDES DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS, DE LA 9^e À LA 12^e ANNÉE

Connaissance et compréhension – La construction du savoir propre à la discipline, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée				
Compétences*	50 – 59 % (Niveau 1)	60 – 69 % (Niveau 2)	70 – 79 % (Niveau 3)	80 – 100 % (Niveau 4)
L'élève :				
Connaissance des éléments à l'étude <i>(p. ex., faits, termes, définitions, techniques, formes, conventions, principes, technologies).</i>	démontre une connaissance limitée des éléments à l'étude.	démontre une connaissance partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne connaissance des éléments à l'étude.	démontre une connaissance approfondie des éléments à l'étude.
Compréhension des éléments à l'étude <i>(p. ex., concepts, idées, théories, interrelations, procédures, processus, méthodologies, relation entre la théorie et la pratique).</i>	démontre une compréhension limitée des éléments à l'étude.	démontre une compréhension partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne compréhension des éléments à l'étude.	démontre une compréhension approfondie des éléments à l'étude.
Habiletés de la pensée – L'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative				
Compétences*	50 – 59 % (Niveau 1)	60 – 69 % (Niveau 2)	70 – 79 % (Niveau 3)	80 – 100 % (Niveau 4)
L'élève :				
Utilisation des habiletés de planification <i>(p. ex., cibler des problèmes, formuler des questions, exposer ses idées, collecter et organiser des données, des éléments de preuve et de l'information, établir des objectifs, centrer la recherche, choisir des stratégies, utiliser des organisateurs graphiques).</i>	utilise les habiletés de planification avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de planification avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de planification avec efficacité.	utilise les habiletés de planification avec beaucoup d'efficacité.
Utilisation des habiletés de traitement de l'information <i>(p. ex., interpréter et analyser des données, des éléments de preuve et de l'information, résumer et évaluer des données, des éléments de preuve et de l'information, analyser des cartes, réviser et affiner ses travaux, cerner les opinions et les biais, formuler des conclusions).</i>	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec beaucoup d'efficacité.
Utilisation des processus de la pensée critique et de la pensée créative <i>(p. ex., appliquer les concepts de la pensée propre à la discipline, appliquer les processus de recherche et d'enquête, de résolution de problèmes et de prise de décisions).</i>	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une efficacité limitée.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une certaine efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec beaucoup d'efficacité.

Communication – La transmission des idées et de l'information selon différentes formes et divers moyens				
Compétences*	50 – 59 % (Niveau 1)	60 – 69 % (Niveau 2)	70 – 79 % (Niveau 3)	80 – 100 % (Niveau 4)
L'élève :				
Expression et organisation des idées et de l'information (<i>p. ex., expression claire, organisation logique</i>).	exprime et organise les idées et l'information avec une efficacité limitée.	exprime et organise les idées et l'information avec une certaine efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec beaucoup d'efficacité.
Communication des idées et de l'information de façon orale, écrite ou selon un autre mode d'expression (<i>p. ex., débat, présentation, simulation, séminaire; rapport d'enquête, article de journal, fiche technique; schéma, diagramme, carte, présentation multimédia à des fins précises</i> (<i>p. ex., sensibiliser, informer, persuader) et pour des auditoires spécifiques</i> (<i>p. ex., pairs, personnel enseignant, parents, communauté scolaire, grand public</i>).	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une efficacité limitée.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une certaine efficacité.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec efficacité.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec beaucoup d'efficacité.
Utilisation des conventions (<i>p. ex., de la documentation, de la narration, de la représentation symbolique, du théâtre), et de la terminologie à l'étude.</i>	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une efficacité limitée.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une certaine efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec beaucoup d'efficacité.

Mise en application – L’application des éléments à l’étude et des habiletés dans des contextes familiers, leur transfert à de nouveaux contextes ainsi que l’établissement de liens				
Compétences*	50 – 59 % (Niveau 1)	60 – 69 % (Niveau 2)	70 – 79 % (Niveau 3)	80 – 100 % (Niveau 4)
L’élève :				
Application des connaissances et des habiletés (<i>p. ex., concepts, processus, habiletés spatiales, méthodologies, techniques, protocoles, habiletés à offrir un bon rendement, habiletés d’entrevue</i>) dans des contextes familiers.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec une efficacité limitée.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec une certaine efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec beaucoup d’efficacité.
Transfert des connaissances et des habiletés (<i>p. ex., expériences, concepts, processus, méthodologies, technologies, théories</i>) dans de nouveaux contextes (<i>p. ex., réalisation de projets multi-disciplinaires, expérience sur le terrain, développement d’une perspective</i>).	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une efficacité limitée.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une certaine efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec beaucoup d’efficacité.
Établissement de liens (<i>p. ex., entre les sujets ou enjeux à l’étude et la vie de tous les jours, entre les disciplines, entre les contextes présents, passés et futurs, entre différents contextes spatiaux, culturels, historiques ou environnementaux</i>).	établit des liens avec une efficacité limitée.	établit des liens avec une certaine efficacité.	établit des liens avec efficacité.	établit des liens avec beaucoup d’efficacité.

* Différents cours du programme-cadre d’études des Premières Nations, des Métis et des Inuits font appel à différents types de connaissances et de compréhension; par conséquent, tous les exemples ne vont pas s’appliquer à tous les cours.

CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA PLANIFICATION DU PROGRAMME-CADRE D'ÉTUDES DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS

L'APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT

À l'appui du mandat des écoles de langue française, l'approche culturelle de l'enseignement vise essentiellement à intégrer la culture francophone dans l'enseignement pour mettre l'élève en contact avec cette culture tout au long de ses études et lui permettre d'y participer activement et pleinement.

L'application de l'approche culturelle de l'enseignement fait partie intégrante de la tâche assignée au personnel scolaire des écoles de langue française en Ontario, en particulier au personnel enseignant.

Les cours du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits offrent de nombreuses possibilités aux élèves, notamment à celles et à ceux vivant dans un double contexte minoritaire en Ontario, de faire des liens entre les référents culturels autochtones et francophones, tout en affirmant leurs identités culturelles.

L'enseignement du programme-cadre des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans les écoles de langue française assigne au personnel enseignant la tâche particulière de favoriser la rencontre entre la culture francophone et celles autochtones. C'est en effet à l'enseignante ou l'enseignant qu'incombe en premier lieu la responsabilité de proposer à l'élève, dans la mesure du possible, des référents qui proviennent de la culture autochtone

en français comme objets d'étude dans les cours du programme-cadre pour soutenir les apprentissages prescrits. Ces référents, qui témoignent du potentiel d'imaginaire et de créativité des individus et des sociétés, peuvent être puisés autant dans l'actualité que dans le passé, proche ou lointain, qu'il s'agisse de personnages historiques, légendaires ou contemporains et de leurs exploits ou réalisations, d'œuvres littéraires ou artistiques, de découvertes scientifiques, d'innovations technologiques et de créations architecturales, vestimentaires, culinaires ou autres. Ensemble, ils animent la mémoire collective de la communauté et rendent compte de ses modes de communication, de ses valeurs, de ses croyances, de ses modes de vie, de ses coutumes et des symboles auxquels elle est attachée. Ils sont le reflet de la communauté francophone locale, provinciale et territoriale, régionale, pancanadienne et mondiale.

L'application de l'approche culturelle de l'enseignement implique de la part de l'enseignante ou de l'enseignant une planification rigoureuse qui consiste à intégrer la culture franco-phone dans ses **pratiques pédagogiques** et d'évaluation. Les pratiques pédagogiques qui font aujourd'hui leurs preuves dans les salles de classe découlent d'une conception de l'éducation qui met l'accent sur l'élève, sur la reconnaissance de ses besoins particuliers, de son rythme et de son style d'apprentissage, sur les interactions et l'idée d'une construction sociale des savoirs, c'est-à-dire de savoirs qui se construisent avec et par les autres, ainsi que sur les processus cognitifs, notamment l'acquisition des habiletés langagières, de raisonnement et de pensée critique. Parmi les pratiques pédagogiques efficaces, on dénombre l'offre de choix qui donnent à l'élève la liberté d'exprimer ses préférences, le travail en équipe, les groupes de discussion, l'apprentissage coopératif, l'enseignement par les pairs, le jeu de rôle, l'étude de cas, l'apprentissage par projet ou encore l'apprentissage par l'enquête. Le recours à ces pratiques permet la création d'un environnement pédagogique propice à l'actualisation linguistique et culturelle par le développement de la compétence langagière et la responsabilisation. La valeur ajoutée de ces pratiques en situation minoritaire réside dans le fait que l'enseignante ou l'enseignant assume à travers elles les rôles de modèle culturel, de passeur culturel et de médiateur culturel francophone.

Les **pratiques d'évaluation** servent essentiellement à déterminer où en est l'élève à tout moment, de manière à pouvoir lui apporter le soutien nécessaire pour poursuivre son apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant procède à l'évaluation de toutes les attentes du programme-cadre prescrites pour le cours visé, y compris les deux attentes génériques, en se servant de la grille d'évaluation du rendement. Les attentes qui renferment des éléments sur la langue et la culture, des éléments du processus dynamique d'appropriation de la culture ou des référents culturels de la francophonie sont évaluées comme les autres attentes portant sur la matière à l'étude, à partir des quatre compétences de la grille d'évaluation du rendement.

L'appropriation par l'élève de la culture francophone va se manifester à travers une mobilisation de savoirs et de savoir-faire culturels qui, exprimés ou démontrés, rendent compte d'un savoir-être. Pour poser un regard juste et global sur le processus dynamique d'appropriation de la culture chez l'élève, l'enseignante ou l'enseignant a donc besoin de recueillir un ensemble de données mettant en évidence ces trois types de savoir.

LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Dans le contexte de l'approche culturelle de l'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant a toute la latitude voulue pour recourir à diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage, dont quelques-unes sont présentées ci-après.

La différenciation pédagogique et l'apprentissage différencié

La différenciation pédagogique, qui fait partie du cadre des approches efficaces en salle de classe, inclut l'adaptation de l'enseignement et de l'évaluation aux centres d'intérêt, aux styles d'apprentissage et à l'ouverture de l'élève afin favoriser son progrès dans l'apprentissage.

Une connaissance des points forts, des besoins, des antécédents et du vécu de l'élève permet à l'enseignante ou l'enseignant de planifier un enseignement et une évaluation du rendement efficaces. L'enseignante ou l'enseignant prend conscience des points forts et des besoins de l'élève en matière d'apprentissage en l'observant, en évaluant sa disposition à apprendre et en cherchant à connaître ses champs d'intérêt, ses préférences et son style d'apprentissage. Bien connaître le profil de l'élève permet de répondre plus efficacement à ses besoins en pratiquant la différenciation pédagogique, par exemple en ajustant la méthode ou le rythme d'enseignement, en utilisant divers types de ressources, en proposant un plus grand choix de sujets d'étude, et même en adaptant, si possible, le milieu d'apprentissage pour qu'il convienne mieux aux divers styles et aux diverses préférences d'apprentissage de l'élève ainsi qu'à sa façon de démontrer son apprentissage. À moins que l'élève n'ait un plan d'enseignement individualisé (PEI) comportant des attentes modifiées, ce sont toujours les attentes du curriculum de l'Ontario qui orientent ce que tous les élèves apprennent.

Dans tous les cours du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, il faut prévoir régulièrement des moments de rétroaction entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant, ainsi qu'entre l'élève et ses pairs de façon individuelle et collective. Les stratégies devraient inclure des sorties éducatives ou des visites en salle de classe. L'enseignante ou l'enseignant doit aussi fournir des occasions de recherche et d'expérience sur le terrain avec les élèves pour favoriser la création de liens entre le contenu des cours et le milieu communautaire.

Le plan de leçon

L'efficacité de la planification de leçon dépend de plusieurs éléments importants. L'enseignante ou l'enseignant suscite la participation de l'élève pendant la leçon en tirant parti de ses apprentissages antérieurs et de ses expériences, en clarifiant le but de l'apprentissage et en faisant un lien entre l'apprentissage en cours et des applications tirées du quotidien pour permettre à l'élève d'en voir la pertinence et l'utilité. L'enseignante ou l'enseignant choisit des stratégies d'enseignement efficaces pour présenter des concepts et examine différentes possibilités d'étayer son enseignement afin qu'il réponde de la meilleure façon possible aux besoins de l'élève. L'enseignante ou l'enseignant considère aussi la manière et le moment propices pour vérifier la compréhension de l'élève et pour évaluer ses progrès dans la réalisation de ses objectifs d'apprentissage. Il importe aussi de fournir à l'élève de nombreuses occasions pour mettre en pratique ses connaissances et ses habiletés, pour consolider son apprentissage et pour y réfléchir. Un plan de leçon en

trois parties (p. ex., la mise en situation, le déroulement et l'objectivation) est souvent utilisé pour structurer ces éléments.

Les stratégies d'enseignement efficace en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits

Dans le cadre du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, l'enseignement doit aider l'élève à développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour satisfaire aux attentes du programme-cadre et réfléchir de façon critique sur des sujets d'actualité liés à l'art, à la littérature, et à d'autres formes d'expression culturelles; à l'histoire, à la politique, au droit et à la gouvernance; à la diversité culturelle et à l'identité culturelle; à l'environnement; et aux réalités des Autochtones à travers le monde. Dans ce programme-cadre, l'enseignement efficace motive l'élève et favorise l'acquisition d'attitudes positives comme la curiosité et l'ouverture d'esprit, le désir de réfléchir, de questionner, de discuter et de défendre ses opinions, en plus de lui faire prendre conscience de l'importance d'écouter, de lire et de communiquer clairement. Pour être efficace, l'enseignement doit être fondé sur la conviction que tous les élèves peuvent réussir et que les apprentissages réalisés en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits sont utiles et importants pour tous les élèves.

Lors de la planification du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, le personnel enseignant doit aussi prendre en considération les facteurs énoncés ci-après.

Les attitudes et les centres d'intérêt de l'élève

L'intérêt que l'élève porte aux études des Premières Nations, des Métis et des Inuits et son attitude à l'égard de cette matière peuvent influer de façon significative sur sa capacité à satisfaire aux attentes du programme-cadre. L'élève qui envisage ces matières comme un ensemble de connaissances déterminées d'avance sur certains sujets risque fort de s'interroger sur la pertinence de son apprentissage ou être incapable d'aborder ses enquêtes avec la curiosité et l'ouverture d'esprit qu'elles exigent. Il est donc important de donner à l'élève des occasions de reconnaître que le processus de recherche et d'enquête ne consiste pas à découvrir ce que d'autres ont déjà révélé ni uniquement à mettre à jour des connaissances, mais bien à construire sa compréhension de questions diverses et à se former une opinion sur ces questions. L'apprentissage devrait être perçu comme un processus à travers lequel chaque élève suit de près et considère avec lucidité le développement de ses connaissances, de sa compréhension et de ses habiletés.

Le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits offre au personnel enseignant et aux élèves la possibilité de choisir leurs sujets d'enquête à partir de paramètres englobants. Ceci permet à l'enseignante ou à l'enseignant d'adapter les sujets selon les besoins et les champs d'intérêt de ses élèves, ainsi que de prendre en considération le contexte des communautés autochtones au niveau local, provincial, national et mondial. Il est important que le personnel enseignant planifie son programme ou ses unités d'apprentissage en gardant à l'esprit l'objectif à atteindre de manière à sélectionner des contenus pertinents et favoriser le développement des connaissances, de la compréhension et des habiletés dont l'élève a besoin pour atteindre cet objectif.

L'expertise et les protocoles autochtones

Le personnel enseignant peut donner l'occasion aux Aînées et aux Aînés, aux sénatrices et aux sénateurs métis, aux gardiennes et aux gardiens du savoir, aux survivantes et aux survivants des pensionnats indiens, aux survivantes et aux survivants intergénérationnels, et aux experts autochtones dans de domaines tels que l'histoire, l'environnement, la culture, la gouvernance et le droit de partager avec tous les élèves leurs expériences, leurs habiletés, leurs savoirs et leur sagesse. Le personnel enseignant doit s'assurer que l'expertise des spécialistes de la communauté auxquels il fait appel ou qu'il invite dans les salles de classe est appropriée aux sujets enseignés, que les protocoles culturels et d'engagement sont respectés et que les membres de la communauté sont contactés de manière respectueuse et appropriée. Les écoles peuvent contacter les responsables de l'éducation autochtone de leur conseil scolaire ou les organisations autochtones locales pour de les aider à identifier des experts dans de domaines particuliers ainsi que les protocoles à suivre pour inviter ceux-ci dans les salles de classes.

Il est essentiel que les activités et le matériel d'apprentissage utilisés dans le cadre des cours d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits soient authentiques et justes, et qu'ils ne perpétuent aucune idée ou interprétation erronée sur les plans culturel et historique. Il importe que le personnel enseignant et les écoles choisissent des ressources qui font état de la nature distincte des histoires, des perspectives et des visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et ce, de façon authentique et respectueuse. Il importe également de sélectionner des ressources qui reflètent la diversité des communautés autochtones locales, de l'ensemble de la province et du pays. Les ressources qui conviennent le mieux à l'enseignement du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits incluent des voix et des thèmes provenant des communautés autochtones, ou qui sont préparées en collaboration avec celles-ci. Les écoles peuvent communiquer avec le responsable de l'éducation autochtone de leur conseil scolaire pour obtenir de l'aide quant à l'évaluation et la sélection des ressources.

La place des événements et des questions d'actualité

L'étude d'événements et de questions d'actualité doit être intégrée aux apprentissages à réaliser pour satisfaire aux attentes du programme-cadre et non faire l'objet d'un traitement isolé. Cette intégration aidera l'élève à établir des liens entre son apprentissage en salle de classe et des développements à l'échelle locale, provinciale ou territoriale, pan-canadienne et mondiale. Examiner les questions d'actualité en lien avec les histoires, les cultures et les réalités des Autochtones aide l'élève à analyser des questions controversées, à reconnaître et comprendre divers points de vue, à se former des opinions éclairées et en stimulant son intérêt et sa curiosité, à développer une meilleure compréhension du monde qui l'entoure. L'intégration des questions d'actualité au programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits contribue à faire de ce document une ressource pertinente et vivante.

L'ÉLÈVE IDENTIFIÉ COMME ÉTANT EN DIFFICULTÉ

Les enseignantes et enseignants titulaires de classe sont les principaux intervenants en matière d'éducation des élèves identifiés comme étant en difficulté puisqu'il leur incombe d'aider tous les élèves à apprendre. À cette fin, elles et ils travaillent, s'il y a lieu, en collaboration avec le personnel enseignant responsable de l'éducation de l'enfance en

difficulté. Les enseignantes et enseignants titulaires s’engagent à aider tous les élèves à se préparer à une vie aussi autonome que possible.

À cet égard, le guide intitulé *L'apprentissage pour tous – Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année* (2013) recommande une série de principes sur lesquels doit reposer la planification des programmes destinés aux élèves en difficulté. Il importe donc que ceux qui planifient les cours en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits y accordent une attention toute particulière.

Ce guide réitère sept grands principes :

- Tous les élèves peuvent réussir.
- Chaque élève présente des modes d'apprentissage dominants qui lui sont propres.
- Les pratiques pédagogiques fructueuses s'appuient sur des travaux de recherche ancrés dans des données probantes dont les résultats sont nuancés par l'expérience.
- La conception universelle de l'apprentissage⁷ et la différenciation pédagogique⁸ sont des moyens efficaces et interconnectés pour répondre aux besoins de tout groupe d'élèves en matière d'apprentissage et de rendement.
- Les titulaires de classe sont les acteurs clés du développement des compétences des élèves en littératie et en numératie.
- Le personnel enseignant a besoin de l'appui de la communauté pour créer un environnement d'apprentissage favorable à tous les élèves.
- L'équité n'est pas synonyme d'uniformité.

Les élèves de toute salle de classe présentent collectivement un ensemble de styles d'apprentissage et de besoins d'apprentissage. Il appartient au personnel enseignant de planifier des programmes en fonction de cette diversité et de confier aux élèves des tâches correspondant à leurs habiletés pour que chaque élève puisse bénéficier au maximum des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le recours à des groupes souples dans le cadre de l'enseignement et à l'évaluation continue constitue une composante importante des programmes qui tiennent compte de la diversité des besoins en apprentissage. Au moment de la planification du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits à l'intention de l'élève en difficulté, l'enseignante ou l'enseignant devrait examiner le niveau de rendement actuel de l'élève, ses points forts et ses besoins en apprentissage, de même que les connaissances et les habiletés que les élèves devraient pouvoir démontrer à la fin du cours, afin de déterminer quelle est l'option la plus appropriée parmi les suivantes :

- aucune adaptation⁹ ou modification;
- adaptations seulement;

-
7. La conception universelle de l'apprentissage a pour but de créer un milieu d'apprentissage ouvert et accessible à tous les élèves, sans égard à l'âge, aux habiletés ou à la situation. L'enseignement basé sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage se caractérise par sa flexibilité et sa relation d'aide, se prête à diverses adaptations pour combler les besoins particuliers des élèves et permet à tous les élèves d'avoir accès au curriculum dans toute la mesure du possible.
 8. La différenciation pédagogique (voir p. 46) est un enseignement efficace qui s'adapte aux modes d'apprentissage de chaque élève, à ses champs d'intérêt et à sa disposition à apprendre, et détermine ainsi son expérience d'apprentissage.
 9. Les adaptations désignent des stratégies d'enseignement et d'évaluation individualisées, un soutien fourni par du personnel ou par un équipement personnalisé (pour plus d'informations, consulter *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année* [2010], p. 84).

- attentes modifiées et adaptations au besoin;
- attentes différentes¹⁰ – qui ne découlent pas des attentes prescrites du présent programme-cadre.

Si une ou un élève requiert des adaptations, des attentes modifiées ou une combinaison des deux, les renseignements pertinents figurant aux paragraphes ci-dessous doivent être consignés dans son plan d’enseignement individualisé (PEI). On trouvera des renseignements plus détaillés sur la planification des programmes pour l’enfance en difficulté, y compris les programmes et les cours comportant des attentes différentes, dans le document intitulé *Éducation de l’enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d’enfants à la 12^e année : Guide de politiques et de ressources* (Ébauche, 2017) appelé ci-après *Éducation de l’enfance en difficulté en Ontario* (2017). Pour en savoir davantage sur les exigences du ministère de l’Éducation au sujet des PEI, veuillez consulter la partie E dans *Éducation de l’enfance en difficulté en Ontario* (2017).

L’élève en difficulté qui ne requiert que des adaptations

Certains élèves identifiés comme étant en difficulté peuvent suivre le curriculum prévu pour le cours et démontrer un apprentissage autonome si on leur fournit des adaptations. Les adaptations facilitent l’accès au cours sans qu’il soit nécessaire de modifier les attentes du curriculum prescrites pour un cours donné. Les adaptations requises pour faciliter l’apprentissage de l’élève doivent être inscrites dans le PEI (voir page E40 dans *Éducation de l’enfance en difficulté en Ontario* [2017]). Ces mêmes adaptations seront probablement inscrites dans le PEI pour plusieurs cours, voire tous les cours.

La première option envisagée dans le cadre de la planification des programmes devrait donc consister à offrir des adaptations aux élèves en difficulté pour leur permettre de réussir. La prestation de l’enseignement axé sur la conception universelle et la différenciation pédagogique met l’accent sur la disponibilité des adaptations permettant de satisfaire les besoins divers des élèves.

Il existe trois types d’adaptations :

- Les *adaptations pédagogiques* désignent les changements apportés aux stratégies d’enseignement tels que les styles de présentation, les méthodes d’organisation et l’utilisation d’outils technologiques et du multimédia.
- Les *adaptations environnementales* désignent les changements apportés à la salle de classe ou au milieu scolaire tels que la désignation préférentielle d’une place ou le recours à un éclairage particulier.
- Les *adaptations en matière d’évaluation* désignent les changements apportés aux stratégies d’évaluation pour permettre à l’élève de démontrer son apprentissage. Par exemple, on pourrait lui donner plus de temps pour terminer les examens ou ses travaux scolaires, ou lui permettre de répondre oralement à des questions d’examen.

(Pour d’autres exemples, voir la page E42 dans *Éducation de l’enfance en difficulté en Ontario* [2017]).

10. Les programmes et les cours comportant des attentes différentes sont identifiés par *attentes différentes* (D) dans le PEI.

Si seules des adaptations sont nécessaires dans les cours en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, le rendement de l'élève sera évalué par rapport aux attentes du cours et par rapport aux niveaux de rendement décrits dans le présent document. Sur le bulletin scolaire de l'Ontario, la case PEI ne sera pas cochée et on n'inclura pas d'information sur les adaptations fournies.

L'élève en difficulté qui requiert des attentes modifiées

Dans les cours en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, les attentes modifiées, pour la plupart des élèves identifiés comme étant en difficulté, seront fondées sur les connaissances et les habiletés figurant dans les attentes prescrites pour le cours, mais refléteront des changements en ce qui a trait à leur nombre et à leur complexité. Les attentes modifiées doivent représenter des réalisations précises, réalistes, observables et mesurables, et décrire les connaissances et les habiletés précises dont l'élève peut faire preuve de façon autonome en utilisant, au besoin, des adaptations en matière d'évaluation.

Il est important de vérifier l'étendue des modifications apportées aux attentes et de les noter clairement dans le PEI. Il appartient à la directrice ou au directeur d'école de déterminer si la réalisation des attentes modifiées fondées sur le niveau de rendement actuel de l'élève signifie que ce dernier a réussi le cours et, par conséquent, si elle ou il peut recevoir un (1) crédit pour ce cours. La directrice ou le directeur d'école informera les parents et l'élève de sa décision.

Les attentes modifiées doivent représenter les connaissances et les habiletés dont l'élève devrait pouvoir faire preuve et qui seront évaluées lors de chaque période visée par le bulletin scolaire (voir page E29 dans *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* [2017]). Elles doivent être formulées de façon à ce que l'élève et les parents comprennent exactement ce que l'élève doit savoir ou ce dont elle ou il doit faire preuve de façon autonome, de même que la base sur laquelle on évaluera son rendement, qui déterminera la cote ou la note inscrite dans le bulletin scolaire de l'Ontario. Les attentes d'apprentissage de l'élève doivent être revues au moins une fois pour chaque période visée par le bulletin scolaire et, au besoin, être mises à jour à la lumière des progrès accomplis par l'élève (voir pages E30-E31 dans *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* [2017]).

Si l'élève requiert des attentes modifiées à ses cours en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, l'évaluation de son rendement sera fondée sur les attentes d'apprentissage inscrites dans son PEI et sur les niveaux de rendement décrits dans le présent document. Si certaines des attentes d'un cours sont modifiées pour une ou un élève, alors qu'elle ou il essaie d'obtenir un (1) crédit pour ce cours, il faut cocher la case PEI sur le bulletin scolaire de l'Ontario. Cependant, si la directrice ou le directeur d'école estime que la modification ne permet pas d'accorder un (1) crédit à l'élève pour le cours, la case PEI doit être cochée et on doit inscrire l'énoncé approprié tiré de *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année* (2010), page 76. Les commentaires de l'enseignante ou l'enseignant devraient comprendre des renseignements pertinents sur la capacité de l'élève à démontrer qu'elle ou il a satisfait aux attentes modifiées. L'enseignante ou l'enseignant doit aussi indiquer les prochaines étapes de l'apprentissage de l'élève dans le cadre du cours.

L'ÉLÈVE BÉNÉFICIAINT DES PROGRAMMES D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS OU D'APPUI AUX NOUVEAUX ARRIVANTS

L'école de langue française tient compte de la diversité linguistique, scolaire et sociologique des élèves qu'elle accueille et répond à leurs besoins particuliers en leur offrant des programmes de soutien appropriés dont le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) et le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA).

Programme d'actualisation linguistique en français (ALF). Ce programme est axé sur l'acquisition de compétences linguistiques en français qui sont indispensables à la poursuite des études et à l'enrichissement du répertoire linguistique de l'élève. Il favorise aussi le développement d'une attitude positive envers l'utilisation du français. Ce programme s'adresse à l'élève qui parle peu ou ne parle pas le français et qui doit se familiariser avec la langue française, les expressions et le vocabulaire couramment utilisés dans une école de langue française et dans l'ensemble du curriculum.

Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA). Ce programme est axé sur le perfectionnement des compétences en littératie et sur l'initiation à la société canadienne. Il s'adresse à l'élève qui parle français, mais qui a connu une scolarisation très différente de celle que reçoivent les élèves des écoles de langue française de l'Ontario ou qui a subi des interruptions dans sa scolarité. Il favorise l'enrichissement et l'élargissement du répertoire linguistique de l'élève pour lui permettre d'intégrer et de suivre avec plus d'aisance le programme ordinaire. Ce programme permet aussi à l'élève de se familiariser avec les particularités du système d'enseignement de langue française et de son nouveau milieu socioculturel.

Portée de ces programmes. Ces deux programmes assurent une meilleure intégration des élèves à leur nouvel environnement scolaire, culturel et linguistique, tout en les appuyant dans leur cheminement identitaire et leur réussite scolaire. Ces programmes d'appui visent l'intégration la plus rapide possible de l'élève au programme d'études ordinaire.

Responsabilité de l'enseignante ou l'enseignant. Tout le personnel enseignant doit porter une attention particulière à l'élève inscrit au programme d'ALF ou au PANA. Il lui faut veiller en particulier à ce que l'élève comprenne et assimile la terminologie propre au français, acquière les habiletés fondamentales requises dans ces matières et se familiarise avec les référents culturels propres à la francophonie. En consultant le profil de l'élève, en suivant le programme d'ALF ou le PANA et en recourant à la différenciation pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant pourra assurer une continuité dans le mode de prestation du programme de l'élève.

L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE

«Le système éducatif de l'Ontario fournira aux élèves les connaissances, les habiletés, les perspectives et les pratiques dont ils auront besoin pour devenir des citoyennes et citoyens responsables par rapport à l'environnement. Les élèves comprendront les liens fondamentaux qui existent entre tous les vivants et par rapport au monde qui nous entoure, de par nos relations à la nourriture, à l'eau, à l'énergie, à l'air et à la terre, et également de l'interaction avec tout ce qui vit. Le système d'éducation offrira aux élèves des occasions de prendre part à des activités visant à approfondir cette compréhension, que ce soit en classe ou au sein de la collectivité.»

Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario (2009), p. 6

Le document *Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario (2009)*, présente les lignes directrices d'une approche à l'éducation environnementale qui reconnaît les besoins des élèves de l'Ontario et encourage la responsabilité environnementale dans les opérations à tous les niveaux du système d'éducation.

Trois objectifs sont énoncés dans le document précité (page 8) : l'enseignement et l'apprentissage, l'engagement des élèves et les relations avec la communauté, et le leadership environnemental. Le premier objectif prescrit les apprentissages liés aux enjeux environnementaux et aux solutions à anticiper. Le second objectif vise le développement de l'engagement des élèves envers la promotion d'une gestion saine de l'environnement à l'école et dans la communauté élargie. Le troisième objectif met l'accent sur l'importance du leadership dans la mise en œuvre et la promotion de pratiques écoresponsables à travers le système d'éducation afin que le personnel scolaire, les parents, les membres de la communauté et les élèves puissent adopter un mode de vie qui encourage le développement durable.

Le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits offre de nombreuses possibilités d'atteindre ces objectifs. Dans tous les cours du programme, les élèves peuvent être invités à explorer un large éventail de questions relatives à l'environnement. Dans le cours Expressions des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits (NAC1O) par exemple, les élèves explorent les différentes façons dont les artistes des Premières Nations, métis et inuits analysent leur relation entre l'humanité et l'environnement, et la façon dont cette relation personnelle avec la terre se manifeste dans leurs œuvres. Dans le cours Premières Nations, Métis et Inuits au Canada (NAC2O), les élèves se penchent sur la façon dont les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits mettent en pratique l'intendance et la durabilité écologiques, et font des liens entre la protection environnementale et l'utilisation judicieuse des ressources. Dans le cours Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits (NBF3U, NBF3C et NBF3E), les élèves sont amenés à explorer les nombreuses perspectives sur le rôle de l'humanité dans la nature, exprimées dans de textes oraux, écrits et médiatiques.

Le document *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année – Éducation environnementale : Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage* a été conçu afin d'aider l'enseignante ou l'enseignant à planifier des activités d'apprentissage qui permettent d'intégrer l'éducation environnementale aux matières du curriculum de l'Ontario.

Dans ce document, on retrouve pour toutes les matières les attentes et les contenus d'apprentissage qui font explicitement référence à l'environnement ou pour lesquels l'environnement peut servir de *contexte à l'apprentissage*. Le personnel enseignant peut également s'en inspirer pour planifier au sein de l'école des activités ayant une portée environnementale. Ce document est affiché sur le site Web du ministère de l'Éducation au www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/environment.html.

LES RELATIONS SAINES

Chaque élève a le droit d'apprendre dans un environnement sécuritaire, empathique, exempt de violence et de toute forme d'intimidation. Un climat social sécuritaire, constructif et sain favorise l'apprentissage et le rendement scolaire. Dans un environnement scolaire, il existe trois genres de relations : élève à élève, élève à adulte et adulte à adulte. Les relations saines sont basées sur le respect, la fraternité, l'empathie, la confiance et la dignité dans un environnement qui accueille tous les élèves sans distinction et met en valeur la diversité. Elles sont exemptes de comportements condescendants, hostiles, intimidants, violents et inappropriés, et de harcèlement. L'élève qui évolue dans un milieu scolaire a besoin de relations saines avec ses pairs, les enseignantes et enseignants et les autres intervenantes et intervenants en milieu scolaire pour pouvoir être un membre apprécié à sa juste valeur d'une communauté scolaire inclusive et accueillante dont elle ou il fait partie intégrante.

Plusieurs initiatives et politiques provinciales, telles que la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive et la Stratégie pour la sécurité dans les écoles, les initiatives Écoles saines et Écoles sécuritaires et tolérantes visent à instaurer une attitude bienveillante et un environnement sécuritaire dans le contexte des écoles saines et inclusives. Ces initiatives et ces politiques font la promotion d'un apprentissage positif et d'un environnement d'enseignement sécuritaire qui contribuent au développement de relations saines, encouragent la réussite scolaire et appuient la réalisation du plein potentiel de l'élève.

Dans son rapport publié en 2008, *Façonner une culture de respect dans nos écoles : Promouvoir des relations saines et sûres*, l'Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles a confirmé « [...] que la façon la plus efficace de sensibiliser tous les élèves à des relations saines et respectueuses est d'en faire l'enseignement dans le cadre du curriculum scolaire. » (p. 11) Le personnel enseignant peut appuyer cet apprentissage de plusieurs façons. À titre d'exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut aider l'élève à développer et à mettre en pratique les habiletés dont elle ou il a besoin pour bâtir des relations saines en lui donnant l'occasion de suivre un raisonnement critique et d'appliquer des stratégies de résolution de problèmes ainsi que d'aborder diverses questions au moyen de discussions de groupe, de jeux de rôle, d'analyses d'étude de cas, et d'autres moyens encore. Des activités parascolaires procurent des occasions supplémentaires pour faciliter les interactions sociales permettant à l'élève d'établir des relations saines. D'autre part, l'enseignante ou l'enseignant peut avoir une influence positive sur l'élève en modélisant les comportements, les valeurs et les habiletés nécessaires au développement et au maintien de relations saines, et en saisissant tous les « moments d'apprentissage » pour répondre immédiatement à des situations d'ordre relationnel qui pourraient se présenter entre les élèves. Dans le même esprit, il est clairement indiqué dans le document intitulé *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française*, qu'il faut développer, chez tout le personnel, une culture d'accueil.

Parmi les facteurs favorisant l'établissement de relations saines, notons les traits de caractère, les valeurs et les dispositions de l'esprit associés à une citoyenneté responsable. Ceux-ci sont décrits dans le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté (voir la page 13). Plus particulièrement, les interactions personnelles positives prennent racine dans la compréhension des droits, des responsabilités, de la vérité, de l'équité et de la justice, dans la capacité à travailler en collaboration et coopération et dans le sentiment d'empathie et de respect pour les autres. Intégrée dans le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, l'éducation à la citoyenneté offre une multitude d'occasions de développer ces qualités, qui non seulement permettront à l'élève de devenir une personne responsable et une citoyenne ou citoyens actif, mais qui lui seront très utiles pour établir des relations saines, aussi bien en classe qu'à l'extérieur de celle-ci.

Un climat de coopération, de collaboration, de respect, d'inclusion et d'ouverture d'esprit est essentiel dans les cours du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, pour que l'élève réussisse à évaluer la complexité des enjeux, des événements et de l'actualité qui font l'objet de son enquête. De plus, en examinant les défis à partir de plusieurs perspectives, l'élève apprend à respecter les différences. Comprenant de mieux en mieux au fil de son analyse des événements et des enjeux du point de vue des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada ou des Autochtones d'ailleurs dans le monde, l'élève devient de plus en plus empathique à leur réalité. Les attitudes et attributs résumés dans le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté constituent la fondation sur laquelle l'élève peut bâtir sa propre identité, pour savoir établir et entretenir des relations saines. L'élève peut aussi tirer parti de ces attributs pour soutenir et promouvoir des relations saines et respectueuses entre les personnes autochtones et non autochtones, par exemple par sa participation dans des groupes appuyant la réconciliation et la réciprocité.

L'ÉQUITÉ ET L'ÉDUCATION INCLUSIVE

La Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive met l'accent sur le respect de la diversité, la promotion de l'éducation inclusive ainsi que l'identification et l'élimination de problèmes de discrimination, des obstacles systémiques et des rapports de force qui nuisent à l'épanouissement et à l'apprentissage, limitant ainsi la contribution de l'élève à la société. L'éducation antidiscriminatoire continue d'être une partie intégrante et importante de la stratégie.

Dans un milieu reposant sur les principes d'une éducation inclusive, tous les élèves, tous les parents, ainsi que les autres membres de la communauté scolaire – indépendamment de leur origine, culture, ethnicité, sexe, aptitude physique ou intellectuelle, race, religion, croyance, identité sexuelle, expression de l'identité sexuelle, genre, orientation sexuelle, statut socioéconomique, ou tout autre facteur du même ordre – sont bienvenus, inclus, traités équitablement et respectés. Comme on accorde à la diversité toute son importance, tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, à l'aise et acceptés. Dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé, la réussite de chaque élève est favorisée par le soutien qui lui est donné. De plus, dans un système d'éducation inclusif, chaque élève s'identifie au curriculum, à son environnement et à la communauté dans son ensemble, ce qui fait qu'elle ou il se sent motivé et responsabilisé par ses apprentissages.

La mise en application dans le secteur de l'éducation des principes en matière de lutte contre la discrimination influe sur tous les aspects de la vie scolaire. Elle favorise un climat qui encourage l'élève à atteindre les plus hauts niveaux de réussite, affirme la valeur de tous les élèves et les aide à renforcer leur sens d'appartenance et à développer leur estime de soi. Elle encourage le personnel scolaire tout comme les élèves à apprécier et à respecter la diversité à l'école et dans la société en général. Une éducation qui prône la lutte contre la discrimination favorise l'équité, les relations saines, et la poursuite d'une citoyenneté active et responsable.

L'enseignante ou l'enseignant peut faire découvrir à l'élève différentes perspectives sur la diversité en attirant l'attention sur la contribution des femmes, sur des communautés ethnoculturelles ou religieuses ainsi que sur les croyances et les pratiques des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits. C'est grâce à ces stratégies et approches que la diversité des élèves peut se retrouver dans le curriculum. Comme il est préconisé dans *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française – Cadre d'orientation et d'intervention* (2009), les activités et le matériel d'apprentissage à l'appui du curriculum doivent refléter la diversité de la communauté francophone de l'Ontario et de la société ontarienne dans son ensemble. En outre, dans ses stratégies d'enseignement et d'évaluation des antécédents, l'enseignante ou l'enseignant doit tenir compte des champs d'intérêt, des aptitudes et des besoins d'apprentissage de tous les élèves.

Les interactions entre l'école et la communauté traduisent la diversité dans les communautés locales et la société dans son ensemble. Il faudrait envisager la possibilité d'adopter différentes stratégies de communication avec les parents et les citoyennes et citoyens de diverses origines afin de les faire participer à des activités scolaires comme des pièces de théâtre, des concerts, des projets de verdissement de la cour d'école et des rencontres avec des enseignantes et enseignants, ainsi qu'à des instances comme les conseils d'école et les comités de participation des parents. Par exemple, si des parents ne peuvent pas participer à une rencontre parce qu'ils travaillent, on pourrait encourager un membre de leur famille à les remplacer ou proposer de les rencontrer à un autre moment. L'élève peut aussi contribuer en invitant les membres de sa famille, qui ne connaissent peut-être pas bien le système scolaire de l'Ontario, à participer à des activités réunissant toute la communauté scolaire. Il faudra peut-être appliquer des stratégies particulières afin d'atteindre les parents d'élèves des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que des communautés ethnoculturelles et de les encourager pour qu'ils se sentent à l'aise dans leurs interactions avec l'école.

Le principe de valorisation de l'inclusion s'inscrit dans la vision du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits. C'est d'ailleurs dans cette optique que l'élève est amené à comprendre et à apprécier la diversité des peuples, des communautés et des nations des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre offrent de nombreuses occasions à l'élève d'aller au-delà des stéréotypes et d'apprendre de quelles façons leurs croyances, leurs valeurs et leurs traditions sont reflétées dans leurs communautés. L'élève aura l'occasion de faire des recherches sur les injustices et les inégalités que vivent des individus des communautés des Premières Nations, métis et inuits, mais sans adopter la perspective de la victimisation; il s'agit plutôt d'examiner le rôle que jouent divers individus en tant qu'agents et agents de changement et en tant que sources d'inspiration et modèles de citoyenneté active.

Les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits offrent l'occasion aux enseignantes et enseignants de répondre à des questions importantes relatives à l'équité, à la lutte contre la discrimination et à l'inclusion. On y trouve, par exemple, des stratégies fournissant aux élèves des renseignements sur le système des pensionnats indiens, les traités, ainsi que sur les perspectives, les cultures et les traditions des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

Tout au long de ce parcours de réconciliation et de guérison, il est essentiel que les enseignantes et les enseignants créent un environnement qui favorise un sentiment d'appartenance à la collectivité. Un tel climat permettra aux élèves de réfléchir de façon critique aux les enjeux importants pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada, d'établir des relations fondées sur la confiance et le respect, d'approfondir leur compréhension des droits inhérents des Premières Nations, des Métis et des Inuits, des relations, des traités, ainsi que de la culture, des langues et des perspectives autochtones.

LA LITTÉRATIE FINANCIÈRE

La vision en matière de littératie financière énoncée dans *Un investissement judicieux : L'éducation à la littératie financière dans les écoles de l'Ontario* (2010), p. 4 est la suivante :

« Les élèves de l'Ontario posséderont les habiletés et les connaissances nécessaires pour assumer la responsabilité de la gestion de leur bien-être financier avec assurance, compétence et compassion pour autrui. »

Il est de plus en plus reconnu que le système d'éducation a un rôle essentiel à jouer afin de préparer les jeunes à prendre leur place en tant que citoyennes et citoyens informés, engagés et instruits au sein de l'économie mondiale. En mettant l'accent sur la littératie financière, l'enseignante ou l'enseignant aide l'élève à acquérir les connaissances et à développer les habiletés nécessaires pour prendre des décisions et faire des choix éclairés dans un monde financier complexe qui évolue rapidement.

Étant donné qu'il devient de plus en plus complexe dans le monde moderne de prendre des décisions éclairées en matière d'économie et de finances, l'élève doit acquérir un bagage de connaissances et d'habiletés dans divers domaines. En plus d'acquérir des connaissances liées à l'épargne, aux dépenses, à l'emprunt et à l'investissement, l'élève doit aussi développer des habiletés de résolution de problèmes, de recherche, de prise de décisions, de pensée critique et de littératie critique sur les enjeux financiers pour pouvoir analyser et gérer les risques qui accompagnent certains choix de nature financière. L'élève doit également acquérir une compréhension des forces économiques mondiales et de leurs effets à l'échelle locale, provinciale, nationale et mondiale, et comprendre comment ces forces peuvent avoir des répercussions sur sa situation économique et financière et celle de sa famille. Enfin, pour devenir une citoyenne ou un citoyen responsable dans l'économie mondiale, l'élève doit être sensibilisé aux conséquences sociales, environnementales et éthiques qu'entraînent ses propres choix en tant que consommatrice ou consommateur. La littératie financière est une composante essentielle de l'éducation pour assurer aux Ontariennes et Ontariens un avenir prospère.

Le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits présente de nombreuses occasions permettant à l'élève d'approfondir ses habiletés et connaissances en matière de littératie financière. Par exemple, l'élève pourrait être amené à se pencher sur des problèmes économiques particuliers auxquels font face les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits, ainsi que sur les stratégies financières que les organismes locaux ont mises en œuvre pour favoriser le développement de la communauté. L'élève peut donc être appelé à effectuer des recherches sur des aspects financiers d'accords entre les Premières Nations, les Métis et les Inuits et les gouvernements provinciaux et fédéral du Canada, ou encore sur des partenariats économiques entre les communautés autochtones et les entreprises. Ainsi, l'élève peut examiner la façon dont les individus, les communautés et les nations autochtones se sont adaptés aux tendances économiques locales, régionales, nationales et mondiales, mais aussi comment les Premières Nations, les Métis et Inuits ont eux-mêmes influencé ces tendances.

Un document d'appui, *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année. Littératie financière : Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage* (2016), a été élaboré pour aider le personnel enseignant à intégrer efficacement les connaissances et les habiletés en littératie financière aux activités en classe. Ce document présente les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario dans toutes les matières qui se prêtent à l'enseignement de la littératie financière. Pour des précisions quant aux attentes et aux contenus d'apprentissage du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits se rapportant à la littératie financière, consulter le document affiché sur le site Web du ministère de l'Éducation au www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/FinLitGr9to12Fr.pdf.

LA LITTÉRATIE, LA NUMÉRATIE ET LES HABILETÉS D'ENQUÊTE

En matière de littératie, l'objectif poursuivi dans les écoles de l'Ontario peut se résumer ainsi :

Permettre à tous les élèves d'acquérir les habiletés nécessaires pour penser de manière critique et créative, pour communiquer efficacement leurs idées, pour apprendre et travailler en collaboration et pour résoudre des problèmes en sachant faire preuve d'inventivité. Ces habiletés leur permettront de réaliser leurs objectifs sur les plans personnel, professionnel et sociétal.

Individuellement et en collaboration avec les autres, les élèves sont amenés à développer diverses habiletés dans les trois grands domaines suivants :

- **Pensée** : Développer la capacité à accéder à l'information, à la gérer et à l'évaluer, et à penser de manière imaginative et critique pour résoudre des problèmes et prendre des décisions, y compris en matière d'impartialité, d'équité et de justice sociale.
- **Expression** : Développer la capacité à utiliser le langage et des images sous des formes riches et variées pour lire, écrire, écouter, représenter, percevoir, discuter et communiquer des idées.
- **Réflexion** : Développer la capacité métacognitive nécessaire pour exercer un contrôle sur son processus de réflexion et d'apprentissage et, ce faisant, apprendre à mieux se connaître, devenir plus autonome et développer le goût d'apprendre.

Comme cette vision pour la littératie des adolescents le suggère, la littératie fait appel à une gamme d'habiletés relevant de la pensée critique et s'avère essentielle à l'apprentissage dans toutes les disciplines. L'élève doit apprendre à penser, à réfléchir et à s'exprimer selon la matière étudiée. À cet égard, l'enseignante ou l'enseignant appuie l'élève dans son apprentissage en intégrant à son enseignement de la matière des aspects de la littératie qui vont au-delà des attentes du curriculum. Les habiletés que l'élève acquiert en littératie, en numération et en matière de recherche et d'enquête sont indispensables à sa réussite dans toutes les disciplines et matières du curriculum et dans tous les aspects de sa vie.

Bon nombre d'activités et de tâches du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits appuient l'élève dans le développement de son habileté à penser, à s'exprimer et à réfléchir de manières spécifiques de la discipline étudiée. Parmi ces activités, notons la recherche, la discussion, l'écoute, le visionnement de produits médiatiques, la communication verbale et gestuelle, l'établissement de liens entre illustrations et texte, l'exploration des perspectives et des formes de savoir autochtones, le développement d'une meilleure compréhension des expériences des individus des Premières Nations, métis et inuits, l'écoute respectueuse des récits oraux traditionnels, et le jeu de rôle. C'est ainsi que l'élève en arrive à produire du sens et à s'exprimer sous forme verbale ou sous forme d'activité physique, cette dernière étant particulièrement importante pour les élèves qui ont un style d'apprentissage kinesthésique. L'élève a recours au langage pour indiquer ses observations, décrire ses analyses critiques dans des contextes formels et informels et communiquer ses conclusions dans des présentations et des rapports, oralement, par écrit, à l'aide de diagrammes ou sous forme de documents multimédias. En études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, il est nécessaire d'utiliser et de comprendre la terminologie spécialisée. L'élève est encouragé d'utiliser le vocabulaire avec soin et précision en vue d'une communication efficace.

Le ministère de l'Éducation a facilité l'élaboration de ressources pour appuyer l'enseignement en matière de littératie dans l'ensemble du curriculum. Pour plus de renseignements, consultez le site EduSource au <https://edusourceontario.com/content.aspx?name=Litt%C3%A9ratie%20financi%C3%A8re&id=4>

La pensée critique et la littératie critique

La pensée critique est un processus qui consiste à examiner des idées ou des situations pour arriver à bien les comprendre, à en déterminer les implications ou les conséquences et à porter un jugement ou à éclairer une décision. La pensée critique fait appel à des habiletés diverses comme le questionnement, l'établissement de prévisions, l'analyse, la synthèse, l'étude des opinions, la détermination des valeurs et des problèmes, la détection des idées préconçues et des stéréotypes ainsi que la comparaison entre différentes possibilités. Le développement des habiletés inhérentes à la pensée critique permet à l'élève d'acquérir une compréhension approfondie des questions ou des enjeux examinés, lui évitant ainsi de tirer des conclusions hâtives et superficielles. L'élève peut alors s'engager dans une démarche pour explorer des sujets à la fois complexes et multidimensionnels et pour aborder des questions pour lesquelles il n'y a pas de réponses absolues.

En études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, l'élève exerce sa pensée critique pour analyser une situation donnée, pour évaluer les répercussions d'une décision ou d'une intervention et pour se former une opinion sur un enjeu et présenter une justification à l'appui. L'acquisition des habiletés de la pensée critique passe par le questionnement.

L’élève apprend à poser les questions qui lui permettront d’interpréter de l’information, de détecter les préjugés à leur source, de déterminer pourquoi une source consultée présente un parti pris, et de prendre en compte les valeurs et les points de vue de divers individus ou groupes. L’élève est amené à examiner les opinions et les valeurs des autres, à analyser des situations, à détecter les préjugés, à mettre au jour le sens caché ou implicite d’un texte, à utiliser l’information recueillie pour se faire une opinion ou pour prendre position sur une question ou un enjeu, ou encore pour concevoir un plan d’action en ce qui concerne sa planification d’apprentissage, de carrière et de vie.

Il y a diverses façons d’aborder la pensée critique. Certains élèves trouvent utile de discuter de leur raisonnement, de poser des questions et d’explorer des idées. D’autres préfèrent s’accorder du temps pour observer longuement une situation ou pour décortiquer un texte, et n’expriment leurs points de vue qu’après mûre réflexion; il se peut aussi qu’elles ou ils préfèrent ne pas poser de questions ni exprimer leurs pensées oralement pendant qu’elles ou ils pensent.

La *littératie critique*, qui constitue un aspect particulier de la pensée critique, définit la capacité d’analyser un texte pour aller au-delà du sens littéral et en déterminer le dit et le non-dit afin d’en révéler la véritable signification et de discerner l’intention de l’auteur. La littératie critique dépasse la pensée critique conventionnelle, car elle touche des questions d’équité et de justice sociale. L’élève adopte ainsi une attitude critique en cernant la vision du monde véhiculée par le texte, en se demandant si cette vision est acceptable ou non et à qui elle profite, et en déterminant comment le lecteur est influencé.

Grâce à la littératie critique, l’élève aborde les textes avec l’idée qu’ils ne sont pas figés et qu’il faut en construire le sens, en y apportant son bagage de connaissances et d’expériences personnelles. Cette opération implique, entre autres, que l’élève sache reconnaître la diversité des points de vue sur un même sujet (p. ex., les influences culturelles), détermine le contexte (p. ex., croyances et valeurs à l’époque où le texte a été produit ou diffusé), se renseigne sur les antécédents et le parcours de l’auteur du texte (p. ex., études, amitiés, réalisations, expériences), fasse appel à l’intertextualité (p. ex., l’information que la personne a acquise d’autres textes et dont elle se sert pour interpréter les textes qu’elle lit ou visionne), repère et détecte le non-dit, c’est-à-dire l’information manquante que la personne qui lit ou visionne le texte doit combler, et les omissions (p. ex., les groupes ou les événements passés sous silence).

En études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, l’élève met à contribution ses habiletés en littératie critique pour analyser divers textes médiatiques, pour en déterminer le sens et pour décoder les messages sous-jacents. Ce faisant, l’élève peut relever les préjugés que renferment ces textes et leurs lacunes, c’est-à-dire, comment on en a déterminé le contenu, qui en a eu la responsabilité et qui sont les personnes ou les groupes dont on a omis les perspectives. L’élève est alors en mesure d’élaborer sa propre interprétation d’une problématique. Le personnel enseignant doit donc favoriser et multiplier les occasions permettant à l’élève de participer à des discussions critiques sur le contenu de la documentation qui lui est présentée, qu’il s’agisse d’émissions de télévision, de films, de pages Web, de messages publicitaires, de musique, de gestes, de textes oraux, d’œuvres visuelles, d’articles de presse, de récits, ou d’autres formes d’expression culturelles. Ce genre de discussion aide l’élève à comprendre comment les auteurs tentent de le joindre en tant que membre d’une communauté ou de la société en général. En effet, le langage

et la communication, quels qu'ils soient, ne sont jamais neutres : ils servent à informer, divertir, persuader, émouvoir et manipuler.

L'habileté de *métacognition* permet à l'élève de penser de façon critique par une réflexion sur son propre processus de pensée. L'acquisition d'habiletés métacognitives s'est avérée une approche extrêmement efficace pour travailler les compétences réflexives en littératie et dans toutes les disciplines, ainsi que pour transmettre aux élèves les compétences nécessaires pour gérer leur propre apprentissage. Lorsqu'ils réfléchissent à leurs forces et à leurs besoins, les élèves apprennent à plaider leur propre cause pour obtenir le soutien dont ils ont besoin afin d'atteindre leurs objectifs. Dans le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, il est possible de développer les compétences métacognitives de nombreuses manières. Par exemple, en Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits (NBF3U, NBF3C et NBF3E), les élèves sont amenés à cibler et à expliquer les stratégies qu'ils utilisent pour interpréter les textes et pour communiquer efficacement ce qu'ils ont appris. De façon plus générale, dans tous les cours du programme-cadre, les élèves réfléchissent sur les formes d'apprentissage autochtones et sur l'importance de cibler, de comprendre, d'utiliser et de reconnaître les habiletés et stratégies cognitives diverses sur le plan culturel. Les élèves apprennent que les différentes cultures acquièrent et communiquent leur savoir de différentes façons, et qu'ils se doivent d'être conscients que leur propre culture influence les habiletés et stratégies qu'ils appliquent à leur apprentissage.

En dehors du domaine Recherche et communication, l'élève se voit offrir de nombreuses possibilités de réfléchir à son apprentissage et de l'évaluer. Au fur et à mesure que l'élève développe des habiletés pratiques dans sa vie quotidienne, dans ses relations interpersonnelles et dans ses modes de communication, ainsi que des compétences liées à la pensée critique, elle ou il peut réfléchir à ses points forts et à ses besoins et faire le suivi de ses progrès. En outre, l'élève est encouragé à défendre ses intérêts en demandant le soutien dont elle ou il a besoin pour atteindre ses objectifs. Dans toutes les matières des sciences humaines et sociales, l'élève pourra considérer les façons dont elle ou il peut intégrer, d'une manière authentique et sensée, les connaissances et les habiletés acquises dans sa vie de tous les jours, qu'elle ou il soit en salle de classe, en famille, avec ses pairs ou au sein de sa communauté. Ce processus de réflexion et d'intégration aide l'élève à aller au-delà de la simple assimilation d'information et à juger de la pertinence des connaissances et des habiletés acquises en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans sa vie quotidienne.

Les habiletés en matière de numératie

Certains cours du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits permettent d'exercer et d'améliorer les compétences mathématiques. Par exemple, créer et réaliser des sondages permet de développer les habiletés des élèves en gestion des données. Aussi, l'élève pourrait aussi avoir l'occasion de calculer la superficie des territoires conclus dans divers traités. En outre, communiquer de façon claire et concise requiert l'utilisation de diagrammes, de graphiques et de tableaux. Il est également possible d'établir des liens entre le raisonnement mathématique et des activités comme l'utilisation de logiciels de dessin informatique pour produire des illustrations, interpréter des coordonnées de cartes, composer de la musique ou modifier une image numérique.

L'INTERNATIONALISATION DU CURRICULUM PAR L'ÉDUCATION INTERNATIONALE

Dans notre monde de plus en plus socialement et économiquement interconnecté, il est crucial pour les élèves de l'Ontario de développer les habiletés, les connaissances, l'attitude et les attributs nécessaires pour réussir en tant que citoyennes et citoyens du monde actifs. L'éducation internationale expose les élèves de l'Ontario à des cultures, des langues et des façons de penser différentes et favorise le développement de compétences mondiales nécessaires pour naviguer dans des cultures et des sociétés diverses. *La Stratégie ontarienne en matière d'éducation internationale de la maternelle à la 11^e année* (2015) guide et soutient les enseignantes et enseignants dans «l'internationalisation» du curriculum et du milieu d'apprentissage, c'est-à-dire améliorer l'apprentissage par l'intégration de perspectives, de cultures et d'expériences internationales, interculturelles ou mondiales. La stratégie présente un ensemble d'objectifs primordiaux pour l'éducation internationale dans les écoles de l'Ontario. Elle est disponible sur le site du ministère au www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/strategyK12Fr.pdf.

Le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits offre des possibilités d'étendre l'expérience en salle de classe à un contexte mondial. Les environnements d'apprentissage internationalisés permettent aux élèves d'entretenir des relations bénéfiques avec des élèves étrangers ou de participer à des programmes d'échange avec l'étranger. Il est plus facile que jamais de communiquer avec d'autres parties du monde. Les élèves sont encouragés de former des liens avec d'autres élèves ou programmes d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits d'autres communautés ou pays au moyen de classes virtuelles ou d'autres médias. Les élèves qui profitent d'occasions d'améliorer leur compréhension d'autres cultures par des expériences en personne seront mieux équipés pour remettre en question les préconceptions fondées sur des stéréotypes et pour apprendre à voir au-delà des différences, en entretenant des amitiés et des réseaux interculturels qui subsisteront après l'école.

LE RÔLE DE LA BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE

La bibliothèque de l'école, aussi appelée «centre de ressource», joue un rôle primordial dans l'apprentissage et la réussite de l'élève en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits en lui proposant une gamme de ressources documentaires et médiatiques en français. Elle favorise chez l'élève l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'habitudes qui sont essentielles dans notre société du savoir et qui lui serviront toute la vie.

La bibliothèque de l'école permet, entre autres, à l'élève :

- d'avoir accès à des ressources fiables et complètes sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada pour effectuer ses recherches;
- de découvrir la richesse et la diversité de la production documentaire et médiatique en langue française, au Canada et ailleurs dans le monde;
- de se documenter sur divers sujets liés aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits, de faire des recherches approfondies et d'exercer son jugement critique;
- d'accéder à des programmes, des ressources et des technologies d'intégration dans toutes les disciplines et les matières du curriculum;
- de découvrir la richesse du réseau des bibliothèques publiques municipales et d'en apprécier l'utilité pour poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie.

La bibliothèque de l'école contribue aussi au développement des habiletés de littératie et de recherche. Dans le contexte d'activités authentiques de collecte d'information et de recherche, l'élève apprend :

- à trouver, sélectionner, compiler, analyser, interpréter, produire et communiquer de l'information;
- à utiliser des technologies de l'information et de la communication pour faire des recherches;
- à utiliser l'information obtenue pour explorer et examiner des questions ou des enjeux, résoudre des problèmes, prendre des décisions, construire son savoir et y donner un sens, et enrichir sa vie;
- à communiquer les résultats de ses recherches à différents auditoires en utilisant divers modes de présentation et différents supports technologiques;
- à utiliser l'information recueillie et les résultats de ses recherches avec compréhension, responsabilité et imagination.

Il appartient au personnel enseignant de sensibiliser l'élève au concept de propriété intellectuelle et à l'importance de respecter le droit d'auteur pour toutes les formes médiatiques.

LA PLACE DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) fournissent une gamme d'outils qui peuvent grandement développer et enrichir les stratégies pédagogiques du personnel enseignant et appuyer l'apprentissage des élèves. Ces outils peuvent aider l'élève à recueillir des données, à les organiser, puis à trier l'information pour rédiger, corriger et présenter un rapport sur ses recherches. De plus, les TIC peuvent être utilisées pour permettre à l'élève de communiquer avec des élèves d'autres écoles de la province et d'ailleurs et ainsi faire entrer la communauté mondiale dans la salle de classe.

La technologie a repoussé la portée des conseils scolaires et des écoles au-delà des communautés locales et permet d'inclure des organismes et partenaires provinciaux, nationaux et internationaux. Grâce aux améliorations apportées, la capacité de se lier avec des communautés à l'extérieur de l'école n'aura jamais été aussi simple, la gamme des partenaires communautaires n'aura jamais été aussi diversifiée et, par conséquent, l'utilité et le potentiel des études des Premières Nations, des Métis et des Inuits n'auront jamais été aussi grands.

Il faut encourager l'élève à utiliser les TIC chaque fois que cela est approprié pour l'aider dans son apprentissage et dans la communication de ce qu'elle ou il apprend. Elle ou il peut aussi utiliser différents supports de données informatiques comme des clés USB et l'infonuagique pour stocker des données, ainsi que des dispositifs technologiques, des logiciels et des outils en ligne pour concevoir et présenter les résultats de ses travaux de recherche ou ses projets à ses camarades de classe et à d'autres auditoires.

Bien que l'Internet soit un puissant outil didactique, son utilisation présente aussi des risques dont l'élève doit tenir compte. Il faut donc sensibiliser l'élève aux renseignements inexacts, aux questions de confidentialité, de sécurité et d'utilisation éthique et responsable de même qu'au risque d'abus potentiel de cette technologie. Nombre de ressources numériques qui peuvent être utilisées sous licence par le personnel enseignant sont affichées au www.osapac.ca/citoyennete-numérique.

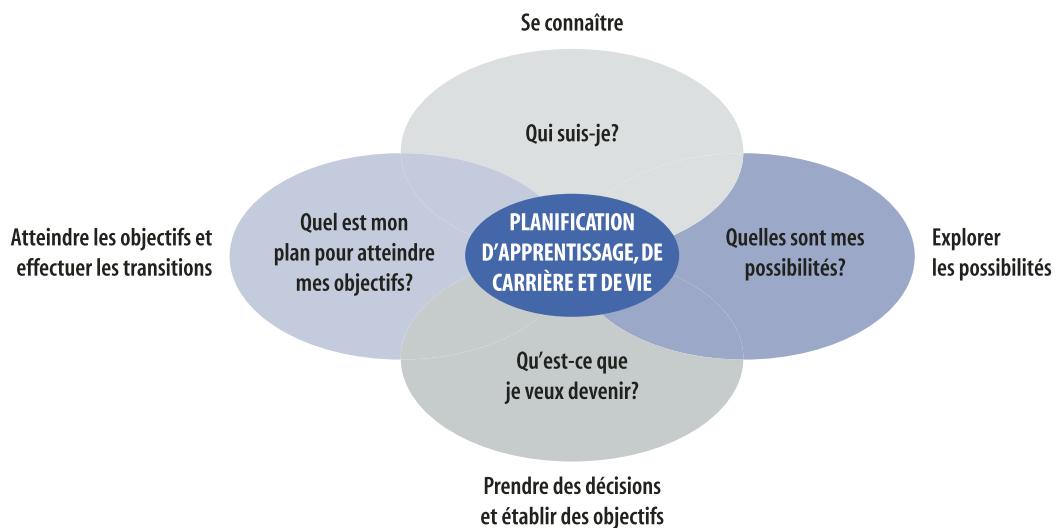
LA PLANIFICATION D'APPRENTISSAGE, DE CARRIÈRE ET DE VIE

Le programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie qui s'adresse aux élèves de la maternelle à la 12^e année a pour objectif :

- de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et de développer les compétences nécessaires pour faire des choix éclairés en matière d'éducation, de carrière et de vie;
- d'offrir en classe et à l'échelle de l'école des possibilités d'apprentissage à cet égard;
- de faire participer les parents et la communauté francophone dans son ensemble à la mise en œuvre et à l'évaluation du programme afin d'appuyer l'apprentissage des élèves.

Le cadre du programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie est un processus de questionnement en quatre étapes liées à quatre domaines d'apprentissage :

- 1) Se connaître – Qui suis-je?
- 2) Explorer ses possibilités – Quelles sont mes possibilités?
- 3) Prendre des décisions et établir des objectifs – Qu'est-ce que je veux devenir?
- 4) Atteindre les objectifs et effectuer des transitions – Quel est mon plan pour atteindre mes objectifs?



Le personnel enseignant appuie l'élève dans sa planification d'apprentissage, de carrière et de vie en lui offrant des possibilités d'apprentissage en français qui lui permettent : d'appliquer à des situations liées au travail les connaissances et les compétences propres à la matière étudiée; d'explorer les options de carrière et d'études liées à cette matière; et de devenir une apprenante ou un apprenant autonome. Les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits se prêtent bien à l'intégration d'activités de planification d'apprentissage, de carrière et de vie et permettent de préparer l'élève à réussir dans ses études, au travail et dans la vie.

L'ÉDUCATION COOPÉRATIVE ET LES AUTRES FORMES D'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE

Les expériences d'apprentissage pratiques qui ont lieu dans le milieu communautaire, y compris l'observation au poste de travail et le jumelage, les sorties éducatives, l'expérience de travail, et l'éducation coopérative, offrent à l'élève l'occasion de juger de la pertinence de son apprentissage en classe dans un milieu de travail, d'établir des liens entre l'école et le travail, et d'explorer ses choix de carrière à mesure qu'elle ou il planifie son cheminement scolaire du secondaire vers une destination postsecondaire. En outre, l'apprentissage par l'expérience peut aider l'élève à développer les compétences essentielles et les habitudes de travail requises dans un milieu de travail et d'acquérir directement une compréhension des attentes de l'employeur et du lieu de travail. De plus, l'apprentissage par l'expérience aide l'élève à acquérir une connaissance de soi et à découvrir des possibilités – deux domaines d'apprentissage du programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie présentés dans *Tracer son itinéraire vers la réussite : Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario – Politique et programme de la maternelle à la 12^e année* (2013). Les occasions d'apprentissage par l'expérience associées aux différents aspects du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits permettent à l'élève d'approfondir sa connaissance de soi et de se faire une meilleure idée des possibilités d'emploi dans un vaste éventail de domaines, dont les suivants : l'art et la culture; l'éducation et le développement communautaire; la santé; la politique et la recherche en rapport avec les enjeux autochtones; l'écriture professionnelle et la communication; les industries de l'environnement, comme la gestion de l'eau ou le développement de sources d'énergie alternatives; les institutions publiques comme le gouvernement, les établissements scolaires; les bibliothèques, les musées, les archives; la fonction publique; les organismes à but non lucratif locaux; les affaires internationales; les institutions financières et juridiques; l'industrie du tourisme.

L'élève peut choisir le cours Éducation coopérative liée à un ou plusieurs cours connexes, en optant pour un cours d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits comme cours connexe afin de remplir les conditions d'obtention des crédits supplémentaires obligatoires dans les Groupes 1, 2 et 3 du diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

Les politiques et les lignes directrices concernant l'éducation coopérative dans les écoles de l'Ontario, y compris les possibilités d'apprendre en milieu de travail, notamment l'observation au poste de travail, le jumelage et l'expérience de travail, sont présentés dans le programme-cadre d'éducation coopérative de 2018 affiché sur le site Web du ministère de l'Éducation au www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/subjects.html.

Pour les lignes directrices à suivre afin d'assurer le respect des dispositions offertes par la Commission de la sécurité professionnelle et de l'assurance contre les accidents du travail aux élèves de 14 ans et plus qui participent à un programme de formation pratique (aussi connu sous le nom de programme d'apprentissage par l'expérience) dans le cadre duquel ils sont considérés comme des travailleurs, bien qu'ils ne reçoivent pas de salaire, voir la note Politique/Programmes n° 76 A, *Couverture de sécurité professionnelle et d'assurance contre les accidents du travail pour les élèves des programmes de formation au <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/76af.html>*. Le personnel enseignant doit également s'assurer que les élèves qui participent à un programme de formation pratique ou d'apprentissage

par l’expérience satisfont aux exigences relatives à l’âge minimum selon la *Loi sur la santé et la sécurité au travail* (LSST).

LA MAJEURE HAUTE SPÉCIALISATION

Les cours en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits peuvent s’inscrire dans l’ensemble des crédits requis dans les programmes menant à la Majeure Haute Spécialisation ou dans les programmes conçus pour offrir aux élèves des itinéraires d’études spécialisés. Ils permettent à l’élève d’acquérir des connaissances et de développer des habiletés qui sont importantes dans des secteurs économiques et qui sont nécessaires pour réussir sur le marché du travail ou pour poursuivre une formation en apprentissage ou des études postsecondaires. Les cours en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits peuvent être liés aux cours d’éducation coopérative pour fournir à l’élève l’expérience en milieu de travail exigée par des programmes de majeure et par différents itinéraires d’études spécialisés. Les programmes de Majeure Haute Spécialisation pourraient fournir des occasions d’apprentissage par l’expérience dans des secteurs spécifiques, qu’elles soient offertes par des employeurs, des centres de formation professionnelle, des collèges ou des organismes communautaires.

LA SANTÉ ET LA SÉCURITÉ

Pour chaque cours du programme-cadre d’études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, l’élève doit comprendre que les pratiques de la santé et de la sécurité sont une responsabilité partagée en plus d’une responsabilité individuelle, et ce, à la maison, à l’école et dans le milieu de travail. L’élève doit démontrer une bonne connaissance de l’équipement utilisé et des procédures ou protocoles à suivre afin de s’en servir en toute sécurité. De plus, des mesures de sécurité telles que les protocoles observés lors des cérémonies de purification avec des herbes sacrées contribuent à favoriser un environnement sécuritaire dans le cadre d’activités pratiques culturelles en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

L’enseignante ou l’enseignant doit montrer l’exemple en adoptant toujours des pratiques sécuritaires et en faisant comprendre aux élèves ce que l’on attend d’eux en matière de sécurité, conformément aux politiques du conseil scolaire et du ministère de l’Éducation et aux réglementations du ministère du Travail.

Dans la planification des activités d’apprentissage qui permettent aux élèves de satisfaire aux attentes du cours, l’enseignante ou l’enseignant doit s’assurer que les élèves sont sensibilisés aux enjeux liés à la santé et à la sécurité. Il faut, par exemple, s’assurer d’avoir un système de soutien en place lors des discussions sur les pensionnats indiens avec ses élèves afin de pouvoir répondre aux traumatismes potentiels.

La sécurité devrait faire partie intégrante de la planification et de la mise en œuvre de l’enseignement. Le personnel enseignant devrait suivre les directives de sécurité du conseil scolaire pour veiller à ce que les élèves possèdent les connaissances et les habiletés nécessaires pour participer aux activités d’apprentissage en toute sécurité. Dans toute la mesure du possible, les risques potentiels doivent être identifiés et des procédures

développées pour prévenir ou minimiser les incidents et blessures. Dans un environnement d'apprentissage sécuritaire, l'enseignante ou l'enseignant :

- dispose des informations les plus à jour en matière de sécurité;
- planifie des activités en faisant de la sécurité une considération primordiale;
- observe les élèves pour veiller à ce que les pratiques sécuritaires soient appliquées;
- a un plan en cas d'urgence;
- fait preuve de prévoyance;
- agit rapidement.

Il est également important d'être au courant des allergies ou sensibilités alimentaires des élèves lors de sorties dans des restaurants ou dans le cadre de manifestations culturelles.

Des préoccupations liées à la santé et à la sécurité qui ne sont normalement pas associées aux cours en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits peuvent devenir importantes lors de sorties éducatives. Ces sorties offrent l'occasion d'un apprentissage authentique très valorisant et inspirant pour l'élève. Le personnel enseignant doit s'assurer que les activités qui y sont liées sont réalisées sainement et de façon sécuritaire. Ces activités doivent donc faire l'objet d'une planification rigoureuse pour prévoir les problèmes qui pourraient survenir et pour gérer les risques en matière de santé et de sécurité.

LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Le programme d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits permet à l'élève d'explorer des questions et des normes d'éthique et de faire preuve de responsabilité éthique. Le domaine Recherche et communication permet de mettre en pratique des principes directeurs en éthique lors de la conception d'un plan de recherche. L'enseignante ou l'enseignant doit appuyer et superviser chaque étape de la recherche de l'élève en s'assurant que les préoccupations éthiques sont abordées de façon raisonnable. Par exemple, pour un plan de recherche nécessitant la participation de personnes, l'enseignante ou l'enseignant s'assure que le plan de l'élève est conforme aux normes d'éthique de la recherche de la matière étudiée. Le personnel enseignant surveille les activités de l'élève afin d'assurer la conformité de chaque étape de son travail aux principes directeurs et que la recherche respecte la dignité, la vie privée et la confidentialité des personnes participantes (p. ex., lors d'entrevue, de sondage). De plus, le personnel enseignant doit faire preuve de vigilance lorsque les personnes participantes proviennent de populations vulnérables. L'enseignante ou l'enseignant vérifie que les résultats de la recherche ne dévoilent pas des renseignements ou ne présentent pas de situations pour lesquels l'élève n'est pas émotionnellement ou intellectuellement prêt (p. ex., des entrevues personnelles qui mènent à des révélations d'abus).

Le personnel enseignant doit discuter sérieusement avec les élèves des questions rattachées au plagiat et à l'appropriation des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits. La question d'appropriation culturelle est abordée en détail dans les entrées en matière des différents cours. Dans un monde axé sur le numérique, où de nombreux renseignements sont facilement accessibles, il est très facile de copier les propos d'autrui et de les présenter comme étant les siens. Le personnel enseignant a besoin de rappeler à l'élève, même au palier secondaire, la dimension éthique du plagiat, et de lui en présenter les

conséquences avant qu'elle ou il ne commence ses recherches et ses travaux de rédaction. Il est important d'aborder non seulement les formes les plus « évidentes » du plagiat, mais aussi les formes plus nuancées qui peuvent se produire. L'élève a souvent de la difficulté à trouver un équilibre entre rédiger ses idées en suivant son propre style et utiliser des références aux travaux des théoriciennes et théoriciens et des chercheuses et chercheurs d'un domaine donné. Il ne suffit pas de simplement dire à l'élève de ne pas faire de plagiat, et de réprimander celle ou celui qui le fait. Les cours en études des Premières Nations, des Métis et des Inuits doivent contribuer explicitement au développement de bonnes habiletés d'écriture des élèves, tout en leur apprenant à référencer de manière appropriée les travaux provenant d'autrui.

COURS

Expression des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits, 9^e année

Cours ouvert, NAC10

APERÇU

Le cours Expressions des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits met l'accent à la fois sur l'appréciation de l'art et sur la création artistique. Le cours permet à l'élève d'analyser des œuvres qui appartiennent à différentes disciplines artistiques et qui sont produites par des artistes des Premières Nations, métis et inuits. Il permet aussi de créer, par une pratique qui prend en compte les enjeux éthiques du processus de création, des œuvres ou des productions artistiques qui intègrent divers aspects de disciplines variées. Le cours encourage l'expression créative et favorise le développement d'habiletés et de connaissances qui préparent l'élève à l'apprentissage et à la participation aux activités artistiques tout au long de sa vie. L'élève explore des défis créatifs en utilisant des éléments, des principes, des matériaux, des techniques et des outils liés à au moins deux disciplines artistiques, dont la danse, l'art dramatique, les arts médiatiques, la musique et les arts visuels. L'élève examine également les fonctions et l'impact d'œuvres d'art provenant de différentes disciplines et de plusieurs cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits, ainsi que les influences qui ont marqué ces œuvres.

La création artistique joue un rôle central dans plusieurs cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits, souvent, mais non exclusivement, en tant que moyen de communiquer des valeurs culturelles et spirituelles. Parfois, la fonction spirituelle, culturelle, ou matérielle des œuvres autochtones peut l'emporter sur celle esthétique. La danse et la chanson, par exemple, peuvent être considérées non seulement comme des disciplines artistiques, mais également comme des formes d'expression culturelles utilisées pour favoriser la guérison, rendre hommage ou régler un différend. De la même façon, le perlage a certes une valeur esthétique, mais son utilisation dans la confection de vêtements traditionnels peut servir également à communiquer certains aspects de l'identité spirituelle de celles et de ceux qui les portent. Les artistes contemporains des Premières Nations, métis et inuits utilisent souvent, même si ce n'est pas exclusivement, l'art comme moyen d'exprimer des messages politiques et sociaux, d'affirmer une identité autochtone individuelle ou collective ou d'exprimer et de promouvoir le renouveau culturel.

Les formes, les genres, les styles et les techniques artistiques enseignés dans le cadre de ce cours reflètent la riche diversité des histoires, des perspectives et des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Ils représentent diverses formes du savoir autochtones et différents moyens de communication, et ils donnent ainsi à l'élève l'occasion de mieux comprendre les langages artistiques utilisés par les formes artistiques des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et d'exprimer cette compréhension. Les différentes disciplines artistiques favorisent l'acquisition de littératies qui renforcent la capacité de l'élève d'explorer, de négocier, de communiquer, d'interpréter et d'arriver à comprendre les réalités en constante évolution de la culture et de la société actuelles. L'éducation portant sur les arts des Premières Nations, des Métis et des Inuits ne vise pas seulement à approfondir la compréhension et l'appréciation qu'a l'élève de la création artistique autochtone historique et contemporaine, mais elle prépare également l'élève à être une participante ou un participant actif au mouvement de changement social en appuyant la réconciliation et la promotion de relations empreintes de respect mutuel.

DOMAINES D'ÉTUDE

Les attentes liées à ce cours sont divisées en quatre domaines distincts, mais interreliés :

A. Expressions artistiques et les visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits

L'élève apprend à mieux comprendre les manières dont différentes formes et disciplines artistiques sont utilisées pour exprimer et refléter les principales notions liées aux cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits, à savoir : les relations, l'identité et l'autodétermination.

B. Création et présentation

L'élève met en pratique le processus de création (voir pages 73 et 74) pour produire des œuvres artistiques à l'aide de matériaux, d'éléments ou de principes provenant d'une ou de plusieurs disciplines artistiques. L'élève utilise des technologies, des outils et des techniques propres à ces disciplines pour créer, modifier, présenter et promouvoir des œuvres artistiques d'une façon éthique et responsable, en s'appuyant sur son exploration de différentes perspectives autochtones, et ce, tout en respectant les protocoles culturels.

C. Fondements théoriques

Dans ce domaine, l'élève utilise le processus d'analyse critique (voir pages 74 et 75) pour mieux comprendre et apprécier des œuvres des Premières Nations, des Métis et des Inuits relevant de différentes disciplines artistiques. L'élève apprend également à utiliser la terminologie d'usage pour désigner des éléments, des principes et d'autres notions clés liés à ces disciplines. L'élève explore des thèmes et des influences historiques et actuels propres à la création artistique des Premières Nations, des Métis et des Inuits, ainsi que des conventions et des facteurs éthiques (p. ex., respecter les protocoles culturels, demander la permission d'utiliser des formes d'expression culturelles autochtones, s'assurer d'éviter l'appropriation culturelle) liés à la création et à la présentation de différents types d'œuvres et de productions artistiques.

D. Art et société

Dans ce domaine, l’élève apprend à mieux comprendre et à mieux apprécier les contextes sociaux historiques et contemporains de différentes formes artistiques autochtones.

L’élève examine le rôle de l’art dans le renouveau et la guérison au sein des communautés des Premières Nations, métisses et inuites, ainsi que dans la réconciliation et le dialogue avec les collectivités non autochtones, ce qui favorise une compréhension plus approfondie de soi et des collectivités dans lesquelles ils vivent.

PROCESSUS AU CŒUR DE LA PRATIQUE ARTISTIQUE

Les processus clés de la pratique artistique sont décrits en détail, avec des illustrations et des discussions portant sur d’autres thèmes pertinents, dans *Le curriculum de l’Ontario – Éducation artistique, 9^e et 10^e année, édition révisée* (2010). Vous trouverez ci-après une brève discussion des principaux processus dans le contexte du présent cours. Le personnel enseignant trouvera des renseignements utiles dans l’introduction du programme-cadre d’éducation artistique.

L’élève fait appel au processus de création et au processus d’analyse critique pour améliorer sa capacité de relever des défis artistiques et de réagir aux productions artistiques des autres.

LE PROCESSUS DE CRÉATION

L’élève doit apprendre et utiliser le processus de création afin d’acquérir et de mettre en pratique des connaissances et des habiletés en lien avec la pratique artistique. Pour répondre aux attentes des quatre domaines, l’utilisation du processus de création doit aller de pair avec l’utilisation du processus d’analyse critique.

La créativité implique l’innovation, c’est-à-dire l’invention de nouvelles façons de penser et leur intégration aux connaissances déjà acquises. Parfois, le processus de création consiste davantage à poser les bonnes questions qu’à trouver les bonnes réponses.

L’enseignante ou l’enseignant doit mettre en place un climat d’apprentissage qui encourage aussi bien la spontanéité que l’effort concentré et délibéré. Elle ou il aide ainsi l’élève à cultiver sa créativité en développant les habiletés propres à l’éducation artistique. Un milieu propice à la créativité est un milieu où l’élève ne craint pas de suggérer des idées hors du commun ni de prendre des risques calculés.

Le processus de création comporte plusieurs étapes :

- **Exploration et perception** : se familiariser avec les connaissances et des habiletés à la base du travail;
- **Formulation et rédaction d’une proposition de création** : préciser l’orientation du travail;
- **Expérimentation et manipulation** : développer les habiletés techniques et la créativité;
- **Élaboration, production et réalisation** : à faire à partir des choix retenus lors de l’expérimentation;
- **Évaluation et rétroaction** : à faire tout au long des étapes du processus de création.

En maîtrisant de mieux en mieux le processus de création, l'élève et le personnel enseignant sont capables de passer à volonté d'une étape à une autre avec souplesse et de manière cyclique, en modifiant l'ordre des étapes au besoin. Par exemple, un élève fera bien dans certains cas de procéder à l'étape d'exploration et d'expérimentation avant de procéder à celle de la planification et de la concentration.

L'élève passera parfois par toutes les étapes du processus de création. Dans d'autres cas, elle ou il s'arrêtera à l'étape d'exploration et de perception, qui, selon les études, joue un rôle de premier plan dans le développement des habiletés de la pensée critique. Il faut encourager l'élève à expérimenter d'une manière éthique et responsable avec toute une gamme de matériaux, d'outils, de techniques et de manières de faire pour que l'élève ait de nombreuses occasions d'explorer et de jouer avec les éléments de chaque forme artistique étudiée.

LE PROCESSUS D'ANALYSE CRITIQUE

Le processus d'analyse critique implique la pensée critique, c'est-à-dire : remettre en question, évaluer, poser des jugements rationnels, établir des correspondances logiques et classer selon des catégories. La pensée critique exige également une ouverture d'esprit à l'égard d'autres points de vue, notamment à la riche diversité des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits. L'élève doit apprendre que les œuvres d'art ne se produisent pas dans le vide. Elles reflètent en effet les contextes personnels, culturels, sociaux et historiques des artistes.

L'utilisation du processus d'analyse critique donne à l'élève la possibilité de :

- réagir à son propre œuvre, à celles de ses pairs, et aux œuvres de différentes disciplines d'artistes des Premières Nations, métis et inuits avec sensibilité et de façon compétente;
- établir un lien entre sa propre expérience et des œuvres et productions artistiques, entre différentes formes artistiques, et entre l'œuvre et la vie d'une personne ou d'une communauté autochtones;
- interpréter la façon dont les éléments de chaque forme artistique contribuent à la signification d'une danse, d'une pièce de théâtre et d'une œuvre musicale, médiatique ou visuelle créée par des artistes des Premières Nations, métis et inuits;
- élaborer, formuler et justifier un point de vue fondé sur des œuvres ou des productions artistiques autochtones;
- démontrer sa compréhension et son appréciation de l'importance de la danse, du théâtre, des arts médiatiques, de la musique et des arts visuels autochtones dans la société;
- démontrer son appréciation de l'œuvre de manière appropriée dans des contextes officiels et non officiels, notamment des contextes axés sur des œuvres et des productions artistiques autochtones (p. ex., performances devant des pairs, dans des locaux communautaires, des espaces institutionnels, des galeries, des salles de concert, des théâtres).

Le personnel enseignant peut favoriser la réaction et l'analyse critique en mettant en place un milieu d'apprentissage culturellement sécuritaire et rassurant dans lequel l'élève

se sent libre d'expérimenter des approches et des idées nouvelles ou différentes. C'est alors une bonne occasion de rappeler à l'élève que différentes personnes réagiront à la même œuvre de différentes manières. Même si l'élève n'a pas beaucoup d'information contextuelle sur des artistes autochtones précis, des aspects de l'histoire de l'art et les pratiques artistiques contemporaines, sa propre expérience de vie, sa connaissance des perspectives, des intuitions et des idées autochtones, ainsi que ses capacités de pensée critique et de pensée créative sont importantes et pertinentes.

Le processus d'analyse critique comporte les étapes suivantes :

- **Réaction initiale** : réaction spontanée qui se réfère aux premières émotions ou sentiments ressentis, aux images mentales qui surgissent, aux souvenirs ou anecdotes rappelés;
- **Description** : énumération et qualification des éléments du langage artistique utilisés, des objets présentés, des techniques, des composantes ou aspects d'exposition ou de production; liens avec la mention de l'œuvre et les intentions possibles de l'auteur;
- **Analyse** : énumération des principes du langage artistique utilisé, explication de l'interaction entre les éléments, des effets créés et des intentions possibles de l'auteur;
- **Interprétation** : explication de l'intention d'une œuvre ou du message qui y est véhiculé, en établissant des liens avec son vécu et les indices décrits et analysés au cours du processus;
- **Jugement** : opinion à partir de différents points observés tels que la pertinence de l'œuvre aujourd'hui et à l'époque qui l'a vue naître, l'apport de l'œuvre à son travail personnel, la capacité de l'œuvre à émouvoir et à faire réfléchir.

ÉTAPES DU PROCESSUS D'ANALYSE CRITIQUE

Réaction initiale

Dans le cadre de l'analyse, l'élève cherche à déterminer comment l'artiste autochtone a fait pour produire certains effets. L'élève est encouragé à exprimer sa première réaction devant une œuvre. Cette réaction initiale peut être véhiculée de différentes façons par l'élève :

- verbaliser ce qui est ressenti ou pensé;
- poser des questions au sujet de l'œuvre autochtone;
- faire part des ressemblances ou des différences remarquées dans l'œuvre autochtone en comparaison avec des œuvres connues;
- écrire ou dessiner des idées, souvenirs ou impressions en lien avec l'œuvre;
- partager sa réaction initiale avec un pair, en équipe ou en grand groupe selon l'aisance de l'élève.

L'enseignante ou l'enseignant peut chercher à connaître les premières impressions de l'élève en lui posant des questions afin de mieux l'orienter dans les étapes subséquentes du processus d'analyse critique de l'œuvre autochtone.

Description

La description est un survol de ce qui peut être nommé et décrit dans le travail en cours ou dans l’œuvre étudiée. Cette étape permet à l’élève de développer et d’utiliser le vocabulaire particulier à la matière artistique en contexte autochtone.

L’enseignante ou l’enseignant doit encourager l’utilisation d’un vocabulaire juste sans pour autant empêcher l’élève d’exprimer à sa manière ce qu’elle ou il peut nommer, identifier et qualifier en regardant ou en écoutant l’œuvre.

Analyse

L’analyse fait ressortir la façon dont les éléments sont organisés et l’effet créé dans le travail en cours ou dans l’œuvre autochtone étudiée. L’élève cherche donc à déterminer comment l’artiste a fait pour obtenir certains effets dans l’œuvre. Elle ou il écoute ou observe la manière dont l’artiste jongle avec les éléments et les principes, les images, les mouvements, les sons et les mots et formule des hypothèses quant aux intentions de l’artiste et aux messages véhiculés par l’œuvre à la lumière de ce qui est analysé.

Interprétation

En se préparant à formuler une interprétation, l’élève établit des correspondances entre ses nouvelles connaissances sur les perspectives, les identités et les expériences autochtones et les caractéristiques de l’œuvre artistique. Il n’y a pas de réponse erronée. L’élève doit aussi être en mesure de documenter son interprétation à partir de ce qui se trouve dans l’œuvre. L’élève peut aussi utiliser des précisions provenant du contexte autochtone afin de soutenir son interprétation personnelle.

Jugement

En guise de jugement, l’élève formule une opinion informée au sujet de l’œuvre. Afin de permettre à l’élève d’articuler son jugement, l’enseignante ou l’enseignant peut poser des questions d’orientation qui dépendront des types d’œuvres ou de productions artistiques à l’étude. Exemples de questions d’orientation :

- Qu’as-tu voulu communiquer par cette œuvre ou cette production, et pourquoi?
- Quels sont les éléments, les principes ou les conventions de la forme artistique utilisée dans cette œuvre par une ou un musicien, styliste, illustrateur, chorégraphe, dramaturge, artiste médiatique ou artiste visuel des Premières Nations, métis ou inuit?
- De quelle façon l’artiste a-t-elle ou a-t-il sélectionné et combiné des éléments provenant des histoires, des perspectives ou des cultures autochtones dans cette œuvre? Comment peux-tu évaluer si le processus de l’artiste était éthique et responsable?
- Quel est le thème, le sujet ou le message de cette œuvre?
- Pourquoi l’artiste a-t-elle ou a-t-il créé cette œuvre, d’après toi?
- Quelle est d’après toi la vision du monde de cet artiste (dimensions culturelles, politiques, sociales ou personnelles)?
- Comment cette vision coïncide-t-elle ou non avec ta propre vision du monde?

Des activités comme la discussion des interprétations d’œuvres en groupe, la rédaction d’un énoncé d’artiste, la tenue d’un journal de réflexion, le travail autonome de prépara-

tion d'une analyse écrite, la préparation de notes pour une présentation orale ou une visite d'une ou d'un artiste autochtone sont autant de possibilités à cette étape.

Prise en compte du contexte culturel

Dans le cadre du processus d'analyse critique, l'élève apprend à situer les œuvres d'art de Premières Nations, des Métis et des Inuits dans leur contexte culturel. L'élève doit comprendre de quelle manière les identités culturelles, spirituelles et individuelles des artistes, ainsi que des aspects de leur vie personnelle, laissent des traces dans leur œuvre.

Exemples de questions d'orientation :

- En quoi l'identité culturelle ou spirituelle de l'artiste a-t-elle influencé son œuvre?
- Quelles traditions artistiques de la communauté autochtone à laquelle l'artiste appartient arrives-tu à repérer dans cette œuvre?
- Quels événements de la vie de l'artiste ont possiblement eu une incidence sur la création de l'œuvre?

L'élève peut également mener à bien sa propre recherche basée sur l'enquête pour mieux comprendre les œuvres et les productions dans leur contexte. L'enseignante ou l'enseignant peut aussi appuyer travail d'enquête de l'élève en ciblant les éléments suivants :

- Les similitudes et les différences entre des œuvres et des productions artistiques historiques et contemporaines d'un même groupe culturel;
- Des exemples d'autres œuvres créées par des artistes appartenant à un même groupe culturel;
- La réception initiale de l'œuvre par des critiques et des publics autochtones et non autochtones;
- La responsabilité du public, notamment la responsabilité d'une personne à l'égard de la reconnaissance de tout préjugé personnel ou culturel qui a une incidence possible sur sa perception d'une œuvre.

Expression du jugement esthétique

L'élève compare sa perception de l'œuvre d'art après réflexion et analyse à sa réaction initiale et fait un lien entre l'œuvre et d'autres œuvres ou productions qu'elle ou qu'il connaît.

Exemples de questions d'orientation :

- Dans quelle mesure l'artiste a-t-elle ou a-t-il réussi à sélectionner et à conjuguer les éléments pour produire l'effet désiré dans son œuvre?
- D'après toi, qu'est-ce qui ne fonctionne pas dans cette œuvre, et pourquoi?
- Ton opinion a-t-elle changé depuis ta réaction initiale? Si oui, comment? Pourquoi?
- Comment l'artiste évoque-t-elle ou évoque-t-il la joie, la tristesse, la résilience et d'autres émotions dans cette œuvre?

Expression des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits, 9^e année

Cours ouvert

(NAC1O)

Ce cours explore différentes formes d'expression artistiques (la danse, l'art dramatique, l'installation, la performance, les arts médiatiques, la musique, la narration, l'art utilitaire, les arts visuels) et il permet à l'élève de créer, de présenter et d'analyser des œuvres d'art, y compris des œuvres en arts intégrés, qui examinent ou reflètent différents points de vue et cultures autochtones. L'élève explore les interrelations entre les formes artistiques et les identités individuelles et culturelles ainsi que les histoires, les valeurs, les protocoles et les manières d'être et de savoir des Autochtones. En apprenant et en mettant en pratique les notions, les styles et les conventions artistiques, l'élève fait preuve d'innovation et développe des habiletés qui lui serviront la vie durant. L'élève utilise le processus de création et les pratiques responsables pour répondre aux défis que posent les arts intégrés.

Préalable : Aucun

A. EXPRESSIONS ARTISTIQUES ET VISIONS DU MONDE DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** démontrer sa compréhension du rôle des relations spirituelles avec autrui, la Terre et l'environnement naturel dans la vision du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que de la représentation des relations dans diverses formes d'expression et productions artistiques.
- A2.** démontrer sa compréhension du rôle des identités individuelles, collectives, spirituelles et de genre dans la vision du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que de la représentation de l'identité dans diverses formes d'expression et disciplines artistiques.
- A3.** démontrer sa compréhension du rôle des notions de souveraineté, d'autonomie gouvernementale et de nation dans la vision du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en expliquant comment ces idées sont représentées dans diverses formes d'expression et disciplines artistiques.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Le peuple et le territoire

A1.1 analyser en quoi les diverses formes d'expression artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., dessins, peintures, sculptures, gravures, danses, chansons, vêtements, masques*) sont intimement liées à leurs territoires traditionnels qui forment aujourd'hui le Canada (*p. ex., les rochers ciselés et peints témoignent d'événements dans les régions où ils sont situés; les styles de danse sont souvent catégorisés selon les régions [Nord, Sud, côte Ouest, côte Est]; certains récits oraux et chants traitent de la Terre ou racontent l'histoire d'un territoire donné; les matériaux utilisés dans la confection de masques proviennent du territoire de la personne qui les a fabriqués; les motifs floraux du perlage et des broderies en fil de soie traditionnels métis renvoient souvent à des connaissances autochtones sur l'environnement naturel; les techniques inuites de tambourinage et de chant varient selon leurs origines géographiques*).

Pistes de réflexion : Quelle est l'incidence du territoire sur les formes d'expression et les disciplines artistiques des Premières Nations,

des Métis et des Inuits? Quel lien peut-on faire entre les couleurs et les différents tissages d'une ceinture fléchée et l'identité métisse? Dans quels territoires traditionnels retrouve-t-on les formes d'expression suivantes : sculpture en argile? sculpture en ivoire? vannerie? motifs mordelés dans de l'écorce de bouleau? broderie avec piquants de porc-épic? confection de couvertures à boutons? tissage de couvertures en laine de chèvre de montagne? Pourquoi serait-il important de consulter une Aînée ou un Aîné, une sénatrice ou un sénateur métis ou une gardienne ou un gardien du savoir lors de l'utilisation d'objets naturels dans ses œuvres d'art? Dans quel écosystème retrouverait-on le foin d'odeur? Qu'est-ce que l'enseignement des concepts en lien avec l'environnement naturel? En quoi l'enseignement des concepts en lien avec l'environnement naturel, y compris en lien avec les territoires traditionnels des Autochtones, pourrait-il contribuer au développement des connaissances et des compétences liées à l'étude des disciplines artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits?

A1.2 expliquer la récurrence et la signification de divers symboles et thèmes en lien avec le territoire et l'environnement naturel dans des formes d'expression artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p.ex., symboles : cercle, symbole de l'infini, inuksuk, arbres, oiseaux, la Terre, la Lune, le Soleil, plumes, écorce de bouleau, eau; thèmes : l'incidence de changements climatiques, l'importance de l'intendance écologique, le lien spirituel entre un peuple et son territoire, le caractère sacré de la Terre et de l'environnement naturel*), en s'appuyant sur diverses œuvres artistiques et en indiquant comment les liens personnels et spirituels avec l'environnement naturel viennent inspirer les formes d'expression artistiques.

Pistes de réflexion : Que signifient les symboles utilisés dans la courtepointe qu'ont tissée des femmes autochtones sur le thème du Sentier des larmes? Quels sont les thèmes illustrés dans les carreaux de la courtepointe? Quelles connexions spécifiques la gravure *Land, Sea and Sky* de Susan Point fait-elle entre la Terre, la mer et le ciel? À ton avis, comment une œuvre peut-elle exprimer une dimension spirituelle? Pourquoi Chris Paul a-t-il donné le titre *Conservation* à son estampe? Quelle est la signification de l'inuksuk dans la culture inuite? et dans une perspective globale? Comment Mathew Nuqingaq utilise-t-il divers symboles du territoire inuit dans le design de ses œuvres en argent?

A1.3 examiner comment les relations entre les humains et l'environnement naturel étaient reflétées dans différentes formes d'expression des artistes des Premières Nations et inuits avant l'arrivée des Européens dans les territoires traditionnels qui forment aujourd'hui le Canada ainsi que dans celles des premiers artistes métis (*p. ex., mâts totémiques des Tsimshians en cèdre rouge où sont gravés des symboles d'animaux pour représenter la généalogie et les emblèmes familiaux; qilaut inuit, tambour avec poignée en peau de caribou utilisé lors des rassemblements dans les danses marquant les changements de saison; sculptures inuites qui représentent des bélugas, des baleines boréales et des narvals*).

Pistes de réflexion : Dans la culture micmaque, quelle perception a-t-on du caribou? Comment les Micmacs utilisent-ils les différentes parties du caribou pour créer leurs œuvres artistiques traditionnelles? Comment leur grand respect pour le caribou se traduit-il dans des chansons, des danses et des cérémonies? Comment les Inuits utilisaient-ils les différentes parties d'animaux telles que les andouillers et les peaux dans leurs productions artistiques?

Comment cette pratique reflète-t-elle les valeurs de réciprocité et respect mutuel chez les Inuits?

A1.4 décrire, en s'appuyant sur des formes spécifiques d'expression artistiques, en quoi des œuvres d'artistes contemporains des Premières Nations, métis et inuits expriment le renouvellement d'un lien intime avec la Terre et l'environnement naturel (*p. ex., Amanda Strong établit un parallèle entre sa propre existence et la force et la fragilité de l'abeille domestique dans son court métrage Honey for Sale; Jordan Bennett exprime ses liens avec la Terre en incorporant du noyer, du chêne et de l'épinette à son œuvre sonore interactive Turning Tables; un épaulard et Wasco – créature mythologique des Haïdas, ornent la murale Wasco de Corey Bulpitt et Larissa Healey*).

Pistes de réflexion : En quoi les œuvres d'artistes comme Kenojuak Ashevak, Tim Pitseolak, Tukiki Manumi, Ningekuluk Teevee ou Suvinai Ashoona expriment-elles le lien des Inuits avec la Terre au fil du temps? Dans *Coyote X*, comment Terry Haines s'est-elle servie de vidéos pour établir des liens entre la Terre et la survie de sa culture? Quelle est l'importance du projet Anishnaabensag Biimskowebshkigewag (Jeunes Autochtones à vélo) de l'artiste métis Dylan Miner dans le contexte de la durabilité de l'environnement?

A2. Identité

A2.1 analyser le rôle de l'identité spirituelle dans des visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en s'appuyant sur diverses formes d'expression et disciplines artistiques (*p. ex., cérémonies religieuses, danse, musique, architecture, récits de la tradition orale, artisanat, couture; des oiseaux aux traits humains gravés dans le cuivre et l'argent symbolisent les croyances sur la transformation des esprits; des rayons sur les sculptures de pierre et d'os évoquent la force vitale; des pétroglyphes et des pictogrammes en ocre rouge sur pierre représentent les liens entre les humains et des forces spirituelles; le cercle de la vie dans les sculptures en ivoire et en pierre rappelle l'importance de mener une vie équilibrée; des guides spirituels symboliques tels que l'oiseau-tonnerre sont souvent présents dans l'art de nombreuses cultures autochtones; le son émis par les cônes de métal des robes à franges invoque les esprits pour favoriser la guérison individuelle et collective*).

Pistes de réflexion : Pourquoi certaines langues autochtones n'ont-elles pas de terme pour « art »? Pourquoi le cercle est-il un symbole dominant dans les formes d'expression artistiques des Premières Nations? Quelles sont les autres

formes symboliques de la vision du monde autochtone selon laquelle tout est lié à une force spirituelle? Dans quelle mesure les formes d'expression artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits contribuent-elles à une meilleure compréhension du concept d'identité spirituelle? Comment peut-on expliquer que l'art et l'artisanat soient au cœur de l'expression des identités spirituelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits?

A2.2 expliquer comment les matériaux, les couleurs et les symboles sont utilisés dans les formes d'expression et dans les productions artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour exprimer des facettes de l'identité individuelle et collective (*p. ex., matériaux : des membres du clan de l'Ours peuvent utiliser des peaux et des griffes d'ours dans la confection de vêtements; l'utilisation d'écorce de bouleau ou de motifs d'écorce de bouleau dans différentes formes d'art peut représenter l'appartenance d'une ou d'un artiste aux Premières Nations des régions boisées; l'intégration d'os de baleine à un vêtement traditionnel peut indiquer que l'artiste est originaire de l'Arctique, de la région subarctique ou des côtes Nord-Ouest du Canada; couleurs : la couleur bleue est associée au genre féminin dans les peintures sur peau traditionnelles des Plaines; des couleurs et des styles de tissage sont utilisés dans les ceintures fléchées des Métis comme représentations de familles ou de communautés distinctes; symboles : flèches, serpents, motifs floraux, éléments de paysages et signes d'eau représentent souvent des caractéristiques et des éléments du nom spirituel d'un individu).*

Pistes de réflexion : En quoi et pourquoi les symboles utilisés par les artistes des Premières Nations, métis et inuits du Canada diffèrent-ils d'une région à l'autre? Pourquoi le Soleil, la Lune, les étoiles, les poissons, les ours et les tortues occupent-ils une place importante dans de nombreuses formes d'expression et productions artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Quelle est la signification culturelle ou spirituelle des couleurs des tenues traditionnelles autochtones? Quels sont certains des symboles utilisés couramment dans l'art contemporain inuit?

A2.3 examiner différentes pratiques, formats ou matériaux utilisés par les artistes des Premières Nations, métis et inuits pour aborder des questions de genre dans leurs productions artistiques, tout en analysant l'influence du sujet sur le choix des techniques (*p. ex., peinture, perlage, couture, menuiserie*), des matériaux (*p. ex., coton résistant, soie, laine*) et des éléments clés (*p. ex., nuances, tons, couleurs*).

Pistes de réflexion : Selon toi, pourquoi les empeignes de mocassins brodées de l'exposition itinérante *Walking with Our Sisters (Marcher avec nos sœurs)* sont-elles devenues un symbole qui renvoie aux femmes autochtones disparues ou assassinées? Quel rôle les médias sociaux ont-ils joué dans la production de cette œuvre? Décris la technique utilisée par Shelley Niro dans sa série photographique *Mohawks in Beehives* qui raconte l'histoire de l'autonomisation individuelle des femmes kanien'kehá:ka (mohawk).

A2.4 explorer différentes façons dont les artistes des Premières Nations, métis et inuits utilisent les arts médiatiques (*p. ex., animation image par image, narration, photographie, film documentaire, enregistrement sonore, vidéo, webdiffusion*), les arts visuels et la musique pour exprimer et renforcer l'identité individuelle et collective, la décolonisation et la continuité culturelle (*p. ex., les jeunes inuits s'expriment à l'aide de différents médias : peinture, théâtre, photographie, vidéo, art numérique, animation, arts du cirque, chants de gorge, rap et hip-hop; My Heart Is Beautiful de Christi Belcourt s'inspire du perlage floral traditionnel des Métis et de leur lien avec la Terre; Tanya Tagaq, auteure-compositrice de chant de gorge et de musique, défend les droits de chasse traditionnelle des Inuits*).

Pistes de réflexion : Comment les jeunes artistes des Premières Nations, métis et inuits revendentiquent-ils leur identité en utilisant diverses formes d'expression artistiques? Quelle est la signification de la décolonisation dans le contexte de productions et d'œuvres artistiques de ces jeunes artistes? De quelles façons les arts médiatiques peuvent-ils donner une expression artistique aux identités des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi qu'au processus de la décolonisation?

A3. Souveraineté, autonomie gouvernementale et nation

A3.1 décrire les façons dont différentes formes d'expression artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits expriment les notions de souveraineté, d'autonomie gouvernementale et de nation (*p. ex., calumets de paix, wampum à deux rangs [kaswental], drapeaux en couleurs, bâton à exploits, chant du drapeau, tenues cérémoniales, tenues de danse*) ainsi que leur rôle et fonction dans les politiques sociales ainsi que dans la représentation des visions du monde.

Pistes de réflexion : De quelle façon l'introduction du drapeau du Nunavut a-t-elle réussi à unir le territoire? Que représente le wampum à deux rangs (kaswenta) pour le peuple haudenosaunee? En quoi le drapeau des Métis exprime-t-il le sentiment d'une identité nationale? En quoi les formes d'expression artistiques permettent-elles aux différentes nations de se démarquer les unes des autres, par exemple lors de pow-wow, de rassemblements intertribaux et de rassemblements d'Aînées, d'Aînés et de jeunes? Quelles sont certaines interprétations du drapeau métis? Que révèle un bâton à exploits sur la nation qui l'a créé? Pourquoi le bâton à exploits a-t-il besoin d'un porteur afin d'exprimer sa fonction? Pourquoi cette expression culturelle de souveraineté est-elle caractérisée comme «esprit vivant»?

A3.2 décrire différentes lois canadiennes qui ont eu une incidence, au fil du temps, sur l'expression artistique de la souveraineté et/ou de l'autonomie gouvernementale des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., dans sa version modifiée de 1885, la Loi sur les Indiens interdisait certaines cérémonies et danses religieuses des Autochtones; l'article 35 à la Loi constitutionnelle de 1982 reconnaît les Premières Nations, les Métis et les Inuits du Canada comme les trois peuples autochtones distincts avec des héritages, des langues, des pratiques culturelles et des croissances spirituelles uniques; la Loi sur le ministère du Patrimoine canadien et les lois canadiennes sur la propriété intellectuelle comme la Loi sur le droit d'auteur, la Loi sur les brevets et la Loi sur les marques de commerce ne protègent pas de façon explicite les connaissances traditionnelles autochtones*).

Pistes de réflexion : Pourquoi penses-tu qu'il faut avoir des lois pour contrer l'appropriation ou l'utilisation dérogatoires des savoirs, des langues et des traditions autochtones? Quelles sont certaines perceptions des Premières Nations, des Métis et des Inuits au sujet de l'appropriation culturelle de leurs traditions? Pourquoi les artistes autochtones utilisent-ils des marques de certification comme les étiquettes «L'Igloo» et «Genuine Cowichan»? Comment les lois actuelles sur la propriété intellectuelle et le droit d'auteur pourraient-elles être mieux articulées pour protéger davantage les traditions particulières des Premières Nations, des Métis et des Inuits?

B. CRÉATION ET PRÉSENTATION

Remarque. – Dans tous les aspects de ce cours, notamment dans le cadre de l'apprentissage relatif à ce domaine, l'élève doit démontrer sa compréhension des responsabilités associées à la création et à la présentation des œuvres et des productions liées aux cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Ceci inclut sa compréhension des responsabilités relatives à l'interaction respectueuse avec les peuples autochtones et leurs savoirs, aux protocoles éthiques et d'engagement, à l'appréciation culturelle et à l'appropriation culturelle, à la propriété intellectuelle, à l'utilisation des pratiques, des matériaux et des techniques et aux formes de présentation.

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** appliquer, individuellement ou collectivement, le processus de création afin de produire des œuvres, y compris des œuvres en arts intégrés inspirées de l'exploration des points de vue des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en exprimant sa propre histoire, sa culture et sa vision du monde.
- B2.** appliquer des éléments clés et des principes de diverses disciplines et formes d'expression artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits, dans la création, la modification et la présentation des œuvres, incluant des œuvres en arts intégrés.
- B3.** utiliser une variété de matériaux, d'outils, de techniques et de technologies traditionnels et contemporains des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans ses œuvres, y compris dans ses œuvres en arts intégrés qui communiquent un message et font preuve de créativité.
- B4.** présenter et promouvoir des œuvres et des œuvres en arts intégrés inspirées des points de vue des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en respectant leurs conventions culturelles et en s'aidant de technologies appropriées.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Processus de création

B1.1 appliquer, individuellement ou collectivement, une variété de stratégies (*p. ex., remue-ménages, association d'idées, cartographie conceptuelle*) pour explorer des idées inspirées de perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits afin de répondre à un défi créatif.

Pistes de réflexion : Comment ta connaissance des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits pourrait-elle t'inspirer pour réaliser un projet en arts intégrés? Pourquoi devrait-on examiner plusieurs options possibles avant de relever un défi créatif? Quels sont les avantages et les défis de la collaboration avec d'autres pour explorer ses idées? Comment les sentiments éprouvés dans un environnement naturel t'aident-ils à te rapprocher des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits et leur lien avec le territoire? Comment s'articuleraient ces sentiments dans ton œuvre artistique?

B1.2 formuler une proposition de création individuelle ou collective après avoir exploré des œuvres et des productions artistiques inspirées des points de vue des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., adopter une stratégie « pense-paire-partage » afin d'évaluer des idées et en sélectionner une pour son projet artistique; élaborer un plan à l'aide d'une liste de contrôle ou d'une discussion dans un cercle inspiré de la tradition autochtone; réfléchir à la rétroaction reçue et modifier son plan, au besoin*).

Pistes de réflexion : Quelles sont les étapes de l'élaboration d'un plan pour créer des œuvres en arts intégrés? Pourquoi est-il important de suivre toutes les étapes? Que peut-il arriver si on n'évalue pas bien la faisabilité de son plan?

B1.3 présenter, individuellement ou collectivement, des œuvres et des productions préliminaires inspirées des thèmes étudiés ou de la vision du monde de différents artistes des Premières

Nations, métis et inuits, en utilisant les étapes pertinentes du processus de création (*p. ex., une œuvre combinant le théâtre et la musique pour aborder le thème de la décolonisation; une œuvre en arts intégrés portant sur l'environnement*) et en retouchant ses œuvres en fonction de la rétroaction reçue de ses pairs et d'une autoévaluation (*p. ex., présenter une version préliminaire de son œuvre à ses pairs et noter leurs commentaires, réfléchir sur la faisabilité des changements suggérés*).

Pistes de réflexion : Quels sont certains enjeux lorsqu'on allie les formes d'expressions artistiques traditionnelles aux technologies et outils modernes? Quelles disciplines artistiques peut-on combiner pour sensibiliser les gens à l'environnement? Comment la rétroaction de ses pairs a-t-elle influencé l'autoévaluation de ton œuvre?

B2. Éléments et principes

B2.1 utiliser des symboles (*p. ex., l'aigle, le coyote, le symbole de l'infini, le cercle*) et des couleurs (*p. ex., le violet et le blanc, couleurs de la Nation haudenosaunee; le rouge, couleur traditionnelle associée aux peuples autochtones au Canada; le bleu et le blanc, couleurs de la Nation métisse*) ayant une signification particulière pour les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits lors de sa création d'œuvres et de productions en arts intégrés, tout en expliquant leur signification.

Pistes de réflexion : Selon toi, pourquoi les symboles d'animaux sont-ils courants sur les drapeaux des Premières Nations? Que révèlent-ils sur la culture et l'histoire d'une nation? Que représente l'ours pour de nombreuses Premières Nations? Que représentent les quatre couleurs de la roue de médecine anishinaabe? En quoi la forme circulaire incarne-t-elle les principes de la relation et de l'équilibre? En quoi peut-on comparer le symbolisme des images culturelles et des couleurs courantes chez les Premières Nations, les Métis et les Inuits au symbolisme dans d'autres cultures autochtones et non autochtones? L'aigle est parfois considéré comme un symbole de la puissance et du leadership dans les cultures non autochtones; quels parallèles peut-on faire entre ce symbolisme et la représentation de l'aigle dans l'œuvre d'une ou d'un artiste des Premières Nations du Canada?

B2.2 incorporer des éléments de plusieurs disciplines, processus et pratiques artistiques issus des Premières Nations, des Métis et des Inuits à une œuvre ou à une production en arts intégrés ayant une signification personnelle ou culturelle (*p. ex., combiner les éléments*

d'espace et de relation des danses cérémoniales à l'élément de l'harmonie de la musique pour représenter le monde naturel, renforcer le champ d'énergie et la tradition spirituelle; combiner les lignes et les espaces de l'art haïda au principe d'hybridation propre aux arts décoratifs métis pour créer une œuvre multimédia qui reflète l'identité individuelle).

Pistes de réflexion : Que signifient les battements de tambour dans les traditions autochtones? Quelles sont les images qui te viennent à l'esprit en écoutant divers rythmes, cadences et mesures de battements de tambour? En combinant les battements de tambour aux images qu'ils évoquent, quels thèmes peut-on en dégager pour créer une œuvre en arts intégrés?

B2.3 modifier une œuvre originale pour intégrer une perspective autochtone en utilisant des principes communs à plusieurs disciplines artistiques afin de varier l'assemblage visuel, sonore ou gestuel (*p. ex., recréer une scène de film en changeant le point de vue pour refléter la perspective d'un personnage autochtone et l'enregistrer*), renforcer une idée (*p. ex., équilibre, contraste*) ou mettre en valeur une intention (*p. ex., répétition d'un son, d'un geste*), tout en comparant l'œuvre modifiée à son original.

Pistes de réflexion : Quelle a été ta réaction lorsque tu as fait l'expérience pour la première fois de cette œuvre originale? Quel impact les changements apportés à l'œuvre originale pourraient-ils avoir sur la réaction du public?

B3. Matériaux, outils, techniques et technologies

B3.1 choisir des matériaux (*p. ex., peau de chevreuil, peau d'origan, perles de verre, os, fils de tendons, roches, écorce de bouleau, piquants du porc-épic, pierre de savon*), outils (*p. ex., grattoirs et ulu, alènes, métiers à tisser*) et techniques (*p. ex., tissage, touffetage de poils d'originaux, tressage, gravure, perlage, motifs mordelés*) issus de formes d'expression artistiques traditionnelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour créer une œuvre ou une production en arts intégrés, tout en faisant preuve de créativité (*p. ex., œuvre à deux ou trois dimensions qui exprime une perspective autochtone sur le rôle de la nature, de la spiritualité et de l'esprit de communauté dans la société moderne; sculpture illustrant un aspect de l'identité communautaire*).

Pistes de réflexion : Comment peut-on déterminer quels matériaux ou techniques exprimeront un thème ou une perspective de manière unique et créative? Quels critères peux-tu utiliser pour déterminer si ton œuvre fait preuve de créativité?

B3.2 combiner des médias, matériaux, outils et techniques utilisés actuellement par les artistes des Premières Nations, métis et inuits (*p. ex., médias et matériaux : photographie numérique, film, peinture acrylique, tissus, objets trouvés, papier; outils : technologie de traitement des images numériques et des sons, Internet; techniques : broderie, animation image par image, infographie tridimensionnelle, projection et pixelisation numériques*) pour créer une œuvre artistique en arts intégrés (*p. ex., intégrer dans une compilation musicale du même style que le groupe Eagle and Hawk de la musique traditionnelle et contemporaine de sa propre culture pour exprimer la revitalisation de l'identité culturelle; s'inspirer de l'œuvre Ginaagiimenaaning [Regard vers l'avenir] de Christi Belcourt pour créer une installation à plusieurs panneaux qui suit le flux des lignes et des couleurs pour raconter une histoire*).

Pistes de réflexion : Christi Belcourt a intégré des langues autochtones dans son vitrail intitulé *Ginaagiimenaaning (Regard vers l'avenir)*. Selon toi, en quoi cette technique visuelle utilisée par Belcourt réussit-elle ou non à revitaliser l'identité individuelle, culturelle ou communautaire des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Quels matériaux utilisés par des artistes des Premières Nations, des Métis et des Inuits sont-ils disponibles dans ta communauté? Comment pourrais-tu utiliser certains d'entre eux dans ton œuvre?

B3.3 faire appel à des outils, techniques et technologies de plusieurs disciplines artistiques pour créer une œuvre ou une production en arts intégrés qui véhicule un message issu de perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., créer une œuvre multimédia inspirée des enjeux liés aux droits issus du titre ancestral et des traités autochtones au Canada et aux défis associés aux certificats des Métis; créer une pièce théâtrale sur la vie dans les pensionnats indiens en projetant une vidéo numérique pour l'arrière-plan; combiner la musique, les sons et la poésie pour créer un projet portant sur des enjeux environnementaux d'importance pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada*).

Pistes de réflexion : Que veux-tu communiquer à ton groupe par rapport au sujet que tu as choisi? À quelles disciplines artistiques vas-tu avoir recours pour le faire? Pourquoi penses-tu que ce serait le meilleur choix?

B4. Présentation et promotion

B4.1 employer des technologies numériques (*p. ex., logiciels de composition musicale, instruments électroniques, imagerie numérique*) pour présenter des œuvres et productions artistiques (*p. ex., ajouter un éclairage et une trame sonore numériques*

pour mettre en valeur une pièce de théâtre; montrer une version virtuelle, interactive, ou Web d'un projet; présenter des œuvres dans une galerie virtuelle).

Pistes de réflexion : Comment peut-on faire passer un message à l'aide des technologies numériques? À quels obstacles peut-on se heurter en combinant des formes artistiques traditionnelles et des technologies et outils modernes? En quoi la technologie peut-elle être un moyen d'expérimentation, d'interactions et de diffusion pour les artistes autochtones et contribuer ainsi à transcender les divisions géographiques et à renforcer les relations entre les membres de la collectivité artistique autochtone?

B4.2 appliquer des normes, pratiques, protocoles et conventions culturelles appropriées lors de la préparation, de la promotion et de la présentation d'œuvres ou de productions en arts intégrés, à diverses fins (*p. ex., préparer des œuvres destinées à être exposées dans une galerie ou à être intégrées à un portfolio; décrire les procédures et les outils utilisés pour promouvoir une production, y compris affiches, billets et programmes; rédiger un énoncé d'artiste accompagnant son œuvre qui reconnaît l'artiste qui a inspiré son travail, et le territoire traditionnel duquel il provient; préparer une offrande sous forme de cachet ou une prière pour remercier les éléments utilisés dans la création de l'œuvre; inviter une Aînée ou un Aîné, une sénatrice ou un sénateur métis, une gardienne ou un gardien du savoir à ouvrir sa présentation avec une prière, un discours ou une cérémonie de purification*).

Pistes de réflexion : Comment vas-tu reconnaître la contribution de l'artiste des Premières Nations, métis ou inuit qui a inspiré ton œuvre? Comment peux-tu organiser et présenter l'ensemble de tes œuvres dans un portfolio, de manière à mettre en évidence les perspectives uniques des Premières Nations, des Métis et des Inuits qui influencent ta vision artistique? Comment doit-on reconnaître le territoire traditionnel où se déroule la performance?

B4.3 adapter ses œuvres ou productions à un public cible (*p. ex., faire découvrir un récit [le récit métis des castors, celui du capteur de rêves, celui de Sedna, de Lumiaq, de Kiviuq, de Tikta'Likta], ou celui de la création du monde chez les Hurons] à un public d'enfants à l'aide du volume, de la sonorité, de l'accent, du rythme, des expressions faciales et des gestes de communication non verbale pour rehausser l'ambiance d'un spectacle*).

Pistes de réflexion : Dans quelle mesure le public cible influence-t-il la façon de présenter et de promouvoir une œuvre? Comment adapterais-tu ta production de sorte que des élèves du palier élémentaire la comprennent et apprécient l'histoire exprimée de manière artistique?

C. FONDEMENTS THÉORIQUES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** utiliser sa connaissance de la terminologie, des éléments, des principes et d'autres notions clés liées aux différentes disciplines artistiques et, en particulier, aux formes d'expression artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits.
- C2.** démontrer sa compréhension des contextes, thèmes et influences historiques et contemporains liés aux créations artistiques et aux œuvres issues des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits.
- C3.** adopter des conventions et pratiques responsables en lien avec les disciplines artistiques et les formes d'expression artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en les appliquant dans son travail de création, d'analyse et de présentation.
- C4.** démontrer sa compréhension du processus d'analyse critique en l'appliquant à l'étude des œuvres et de productions d'artistes des Premières Nations, métis et inuits, ainsi qu'à ses œuvres et à celles de ses pairs.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Terminologie

- C1.1** utiliser la terminologie d'usage liée aux éléments, aux principes et aux autres notions clés dans la création, l'analyse et la présentation d'œuvres de différentes disciplines artistiques, dont des œuvres qui reflètent les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., utiliser la terminologie appropriée pour concevoir un drapeau symbolisant son propre patrimoine culturel; créer une œuvre multimédia qui intègre le katajaniq [chant de gorge ou jeu vocal inuit] ou des objets ornés de broderies de perles à motifs floraux métis; créer des jeux de vocabulaire à l'aide de termes liés aux traditions artistiques de divers groupes des Premières Nations, des Métis et des Inuits — par exemple « inuksuk », « arbre de la paix » et « oiseau-tonnerre ».*)

Pistes de réflexion : Quel est le symbolisme du drapeau métis? Comment décrirais-tu les techniques de pliage et de motifs mordelés utilisées pour créer les motifs ojibwés dans l'écorce de bouleau?

- C1.2** repérer des éléments, principes et autres notions clés liés à diverses formes d'expressions artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits et des termes qui sont communs à

plusieurs groupes culturels (*p. ex., danse sociale, danse rituelle, vêtements traditionnels autochtones, enseignement lié aux planches porte-bébé, motif de bois, perlage, battements de tambour rythmés, récits de la tradition orale dans le style thématique et dans le style itératif*).

Pistes de réflexion : Quelle est la différence entre les danses sacrées et les danses sociales dans la culture haudenosaunee? Qu'est-ce qui distingue la musique des violoneuses et violoneux métis de celle des violonistes non autochtones? Comment les artistes inuits font-ils pour intégrer à leurs œuvres les contours, les lignes et les fissures naturels des os et des pierres qu'ils sculptent?

- C1.3** comparer les processus créatifs employés pour diverses disciplines artistiques telles qu'elles sont reflétées dans les formes d'expression artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., à l'égard de l'esthétisme et du design d'un tikinagan ojibwé ou d'un amauti inuit, du rôle de l'inspiration dans la conception des tenues traditionnelles autochtones et dans la tradition orale, de l'utilisation des couleurs, des formes et de l'espace dans les productions médias et les arts visuels pour illustrer une perspective unique du monde – soit que les êtres*

humains vivent dans un univers fait par le Créateur et qu'ils ont besoin d'être en harmonie avec la nature, les uns avec les autres et avec eux-mêmes).

Pistes de réflexion : Quels liens peut-on faire entre la sélection de motifs choisis par l'artiste pour son perlage et certaines paroles choisies par le conteur pour raconter son récit? Est-ce qu'on peut identifier une similarité dans l'approche de ces artistes? Comment les matériaux naturels influencent-ils le type de sculptures produites par les Premières Nations, les Métis et les Inuits? Quelles formes d'expression artistiques retrouve-t-on dans des objets utilitaires créés par différentes collectivités des Premières Nations, des Métis et des Inuits?

C2. Thèmes et influences

C2.1 décrire des thèmes communs présents dans les œuvres de divers artistes des Premières Nations, métis et inuits, incluant des artistes autochtones francophones, dont l'ensemble des créations englobe plus qu'une forme d'expression artistique (*p. ex., préparer et présenter un court exposé sur les thèmes abordés dans les œuvres d'artistes tels que Christine Sioui Wawanoloath – artiste abénaquise wendat pluridisciplinaire; le Cercle métissé, un groupe d'artistes francophones autochtones de l'Ontario; Mimi O'bonsawin – chanteuse abénaquise; André Dudemaine – réalisateur et animateur culturel innu; Rachel-Alouki Labbé – cinéaste abénaquise; Robert Seven-Crows – auteur/compositeur/interprète et A'tukwiwenu – conteur traditionnel, métis/micmacs; Geneviève McKenzie – auteure-compositrice-interprète innue; Moe Clark – artiste métisse multidisciplinaire; Christian Laveau – musicien, chanteur et danseur, Isabelle Gros-Louis Michaud – danseuse et chorégraphe, Patrick Gros-Louis – danseur et chanteur, Yves Sioui Durand – dramaturge, Jean Sioui – poète huron-wendat; Joséphine Bacon et Rita Mestokoshko – poétesses innues*).

Pistes de réflexion : Quels thèmes retrouve-t-on couramment dans les vêtements autochtones présentés lors de défilés de mode? Comment certains artistes des Premières Nations se servent-ils de la technologie pour illustrer des thèmes politiques et culturels qui les concernent?

C2.2 décrire l'incidence des développements politiques, socioéconomiques et environnementaux historiques et contemporains qui ont influencé la création d'œuvres artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., colonisation et décolonisation, assimilation, évangélisation, déportation des Inuits, exode rural et urbanisation, manque de financement pour les*

programmes artistiques communautaires, mondialisation; décision de l'Union européenne d'interdire le commerce des produits dérivés de la baleine et du phoque).

Pistes de réflexion : Quelles sont les influences politiques et sociales qui ont marqué les œuvres des artistes des Premières Nations? Que nous apprend le design de vêtements métis sur l'influence de la colonisation? En quoi la mondialisation a-t-elle influencé les artistes inuits contemporains? Quelles sont les répercussions du manque de financement pour les programmes artistiques communautaires des Premières Nations? Comment l'économie mondiale affecte-t-elle la croissance de l'art inuit? Quels renseignements peux-tu recueillir concernant l'influence des cultures des Premières Nations et des Européens sur diverses formes d'expression artistiques des Métis?

C2.3 décrire l'incidence historique et contemporaine des percées technologiques et des courants culturels ayant influé sur les formes d'expression artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., techniques de gravure et de reproduction d'œuvres d'art, photographie, vidéos numériques, danse carrée, accordéon et violon importés dans l'Arctique par des baleiniers écossais*).

Pistes de réflexion : Comment les percées technologiques ont-elles influé sur le choix des matériaux et des techniques utilisés par des artistes des Premières Nations, métis et inuits? Quelle différence peut-on percevoir entre les deux appellations : Indian Group of Seven (Groupe indien des sept), nom utilisé par les médias et les cercles artistiques grand public pour désigner The Professional Native Indian Artists Incorporation (l'Association des artistes autochtones professionnels), nom privilégié par les artistes eux-mêmes?

C3. Conventions et pratiques responsables

C3.1 préciser, en les appliquant, des conventions et des protocoles culturels liés aux disciplines artistiques dans l'analyse, la création, la présentation et la promotion d'œuvres des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., ébaucher des règles d'étiquette à suivre dans une galerie, un musée, une salle de concert, une salle de théâtre, ou lors de la cueillette d'objets culturels et créer une affiche illustrant ces normes; traiter les objets sacrés avec respect*).

Pistes de réflexion : Pourquoi est-il important de tenir compte de la sensibilité culturelle dans l'analyse et la promotion des œuvres des Premières Nations, des Métis et des Inuits?

Est-il approprié d’applaudir à la fin d’une danse rituelle? Pourquoi? Quels comportements peuvent compromettre l’expérience d’autres membres du public lors d’une narration orale?

C3.2 identifier des pratiques légales, morales et culturellement respectueuses liées aux formes d’expression artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en les adoptant lors de l’analyse, de la création, de la présentation et de la promotion de ses œuvres (*p. ex., obtenir la permission de reproduire du matériel protégé par le droit d'auteur et en mentionner la source; éviter l'appropriation culturelle des formes d'expression artistiques autochtones; se tenir à jour des normes canadiennes en matière de droit d'auteur et de nouveaux médias et de leurs répercussions dans le domaine artistique; consulter les Aînées et les Aînés locaux, les sénatrices et les sénateurs métis, les gardiennes et les gardiens du savoir et respecter les protocoles culturels dans l'exploration des formes artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits; reconnaître l'apport de l'environnement naturel.*)

Pistes de réflexion : Est-ce acceptable de s’approprier des œuvres d’autres artistes? Doit-on protéger une œuvre d’art par le droit d’auteur? Quelles sont les conventions culturelles à respecter?

C3.3 adopter les pratiques de travail recommandées lors de l’utilisation de matériaux, d’outils, de techniques et de technologies, en prenant les précautions nécessaires pour assurer sa sécurité et celle d’autrui dans le processus de la création artistique (*p. ex., suivre les directives des guides d'utilisation et de l'enseignante ou de l'enseignant lorsqu'on utilise de nouveaux outils ou de nouvelles technologies; faire preuve de respect à l'égard d'autres élèves qui partagent le même espace; former des petits groupes et créer des règles de comportement en classe tout en s'assurant que chacun précise ses attentes*).

Pistes de réflexion : Pourquoi est-il interdit d’utiliser la peinture au pistolet en classe? Existe-t-il des consignes de sécurité propres au type de travail effectué? Quels sont les organismes ou syndicats qui protègent la sécurité des artistes? Quelles pratiques respectueuses des traditions, des protocoles et des modes d’enseignement traditionnels autochtones doivent être prises en considération lors de la reproduction des techniques traditionnelles?

C3.4 utiliser des pratiques écoresponsables dans la création et la présentation de ses œuvres et productions en arts intégrés (*p. ex., se débarrasser des contenants de peinture de façon*

responsable; se procurer des matériaux écologiques; recycler les matériaux de manière appropriée; utiliser des matériaux naturels provenant de sources durables).

Pistes de réflexion : En quoi les pratiques artistiques inuites sont-elles écoresponsables? Quels sont les enjeux environnementaux des festivals culturels en plein air? Quelles sont les meilleures pratiques environnementales à observer lors de l’organisation d’un festival culturel en plein air?

C4. Processus d’analyse critique

C4.1 communiquer sa réaction initiale lors de la découverte de diverses formes d’expression artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., la danse, le théâtre, la musique et les productions en arts intégrés*) qui représentent la diversité des cultures autochtones au Canada (*p. ex., décrire sa première impression après avoir entendu un chant de gorge inuit; expliquer son interprétation des mouvements du corps et des gestes de la main des danseuses et danseurs tsimshians qui mettent en scène une histoire; identifier des aspects du chant déné qui suscitent des émotions*) par le biais d’une variété de stratégies et de modes de communication (*p. ex., groupe de discussion, vidéoblogue, journal*).

Pistes de réflexion : Qu’as-tu découvert sur la culture métisse en explorant différentes formes d’expression artistiques métisse? Quels parallèles peux-tu faire entre les décorations florales en piquants de porc-épic sur les vêtements traditionnels et la mode vestimentaire contemporaine? Ta perception de la contribution des femmes métisses au monde de l’art et de la mode s’en trouve-t-elle changée?

C4.2 évaluer en quoi l’intégration des nouvelles technologies dans des formes d’expression artistiques traditionnelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., les points rouges en relief dans la toile Water Song de Christi Belcourt représentent le perlage; l’artiste inuite Tanya Tagaq combine le chant de gorge traditionnel et la musique contemporaine; le projet de recherche Community Sound [e] Scapes explore l’art sonore et la créativité improvisée dans des communautés des Premières Nations du Nord de l’Ontario*) affecte l’expérience de ces œuvres.

Pistes de réflexion : Selon toi, les nouvelles formes d’expressions artistiques et les nouveaux espaces d’expressions facilitent-ils la diffusion des savoirs autrefois divulgués par les Aînées et les Aînés? Avec le soutien de l’Office national du film du Canada (ONF), le cinéma documentaire

est devenu un moyen d'expression privilégié pour plusieurs Autochtones. Quelles autres technologies sont utilisées par les artistes autochtones contemporains?

C4.3 dégager des éléments et des principes que l'on retrouve dans des œuvres et productions de divers artistes émergents et établis des Premières Nations, métis et inuits (*p. ex., Kim Picard – designer autochtone; Rita Letendre – artiste visuelle abénaquise; Pierre Sioui – artiste visuel huron-wendat; Alanis Obomsawin – cinéaste abénaquise; Mimi O'bonsawin – chanteuse abénaquise; Conrad Bobiwash – artiste visuel de la Première Nation Mississauga; Samian – rappeur algonquin; Christine Sioui Wawanoloath – artiste autochtone pluridisciplinaire; Rachel-Alouki Labbé – cinéaste abénaquise; Geneviève McKenzie – auteure-compositrice-interprète innue; Amanda Strong – illustratrice et cinéaste métisse et crie; Moe Clark – artiste métisse multidisciplinaire; Christian Laveau – musicien, chanteur et danseur huron-wendat*) ainsi que les méthodes utilisées pour intégrer ces éléments et principes dans une même œuvre (*p. ex., Elisapie Isaac intègre divers éléments rythmiques dans ses chansons afin de rapprocher les générations inuites*), tout en analysant leurs effets.

Pistes de réflexion : À quelles disciplines artistiques a-t-on fait appel pour créer l'œuvre en arts intégrés? Quels sont les éléments qui ont été combinés dans l'œuvre? Comment ces éléments ont-ils été intégrés pour former un tout harmonieux?

C4.4 identifier des qualités dans des œuvres et des productions inspirées des perspectives autochtones, incluant ses propres œuvres, tout en évaluant leur efficacité (*p. ex., dans un journal ou dans un blogue, au cours de discussions de groupe ou avec des Aînées et des Aînés, des sénatrices et des sénateurs métis ou des gardiennes et gardiens des savoirs et des savoir-faire*).

Pistes de réflexion : Comment certaines œuvres d'artistes des Premières Nations, métis et inuits contribuent-elles à ton inspiration? Évalue la qualité technique, acoustique ou expressive de ces œuvres en détaillant l'efficacité des caractéristiques choisies. Quelles sont les caractéristiques qui t'ont le plus inspiré? Quels aspects techniques changerais-tu afin d'accentuer l'effet souhaité? Pourquoi est-il important de reconnaître ses sources d'inspiration?

D. ART ET SOCIÉTÉ

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- D1.** démontrer sa compréhension de la façon dont les formes d'expression artistiques traditionnelles et contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits reflètent les sociétés et les périodes dans lesquelles elles ont été créées.
- D2.** examiner le rôle des productions artistiques dans le renouveau et la guérison au sein des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que dans la réconciliation et le dialogue avec les collectivités non autochtones au Canada.
- D3.** décrire les compétences acquises grâce à la création, à la présentation et à l'analyse d'œuvres inspirées des points de vue des Premières Nations, des Métis et des Inuits, y compris des œuvres et des productions en arts intégrés, en identifiant des possibilités d'entreprendre des projets artistiques au-delà du cadre de la salle de classe.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Formes d'expression artistiques et société

D1.1 décrire comment la culture matérielle des Premières Nations et des Inuits avant l'arrivée des Européens et celle des premiers Métis reflètent l'expression artistique, l'innovation technologique, la spiritualité et les rôles sociaux (*p. ex., l'atlatl, un propulseur lance-javelines, est utilisé pour la chasse; la poterie, les paniers en écorce de bouleau et les ustensiles en bois sont décorés de motifs géométriques et figuratifs; les lunettes de neige des Inuits, faites d'ivoire, sont pratiques et d'un esthétisme sophistiqué; les tipis sont un symbole spirituel tant par leur architecture que par leur décoration : la porte est orientée vers l'est, la base évoque un rapport à la Terre et le haut à l'univers; l'inuksuk sert de point de repère physique ou de symbole culturel*).

Pistes de réflexion : Comment les objets utilitaires peuvent-ils être considérés comme de l'art? Donne des exemples d'objets utilitaires empreints de spiritualité. Que nous révèlent les anciennes peintures sur peau de bison au sujet des éléments artistiques et technologiques de la culture des Plaines? Dans quelle mesure les objets utilitaires peuvent-ils être considérés comme documents historiques?

D1.2 analyser en quoi ses expériences avec des productions artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits qui traitent des relations familiales et de la vie sociale (*p. ex., relations intergénérationnelles, clans, liens de parenté, liens ancestraux, famille élargie et système matriarcal ou patriarcal de certaines collectivités*) ont influé sur ses propres valeurs et croyances concernant ces sujets aujourd'hui (*p. ex., rôle des grands-parents, liens avec la famille élargie, relations parents-enfants*).

Pistes de réflexion : En quoi les pow-wow, les danses du soleil, les chants d'éloge et les potlatchs contribuent-ils à l'échange de connaissances culturelles, au partage et au renouvellement des liens entre individus et Nations et avec la Terre? Quelle est la raison d'être du programme *Je suis un homme bon*?

D1.3 examiner des facteurs sociopolitiques et des contextes sociaux ayant influencé les messages communiqués dans des œuvres et des productions artistiques contemporaines d'artistes émergents et établis des Premières Nations, métis et inuits (*p.ex., la sérigraphie L'iceberg nord-américain de Carl Beam relie le passé et le présent en illustrant la résistance historique et contemporaine au colonialisme; le*

film d'Alanis Obomsawin Kanehsatake : 270 ans de résistance vient donner une voix à la perspective des Premières Nations sur la crise d'OKA; les films de Zakarias Kunuk, réalisateur inuit, évoquent le mode de vie nomade des Inuits et leurs premiers contacts avec les missionnaires).

Pistes de réflexion : Quels sont les éléments du documentaire de Radio-Canada *8^e feu*, commenté par Wab Kinew et Charles Bender, qui t'ont fait découvrir un autre point de vue à partir duquel analyser les stéréotypes et les représentations actuels des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits du Canada véhiculés par les médias?

D1.4 identifier divers types de performances contemporaines d'artistes des Premières Nations, métis et inuits (*p. ex., narration orale, chant, danse*), en soulignant les liens avec leurs traditions culturelles (*p. ex., tradition orale*) et avec d'autres formes théâtrales (*p. ex., théâtre, théâtre musical, improvisation, théâtre de l'opprimé*) ainsi que leur apport à la société (*p. ex., expérience esthétique; échange d'idées culturelles; promotion des cultures, des valeurs, des traditions et des points de vue autochtones; modèles de transformation identitaire et d'affirmation collective; dénonciation de certains éléments de l'histoire, prise de conscience des traumatismes historiques et des répercussions intergénérationnelles*).

Pistes de réflexion : Quel est l'apport de la compagnie Ondinnok fondée à Montréal par Yves Sioui Durand en 1985? Quelles sont les œuvres qui ont eu un impact majeur sur les Autochtones et les non-Autochtones? Qu'est-ce que «le théâtre de l'opprimé»? Comment les ateliers de théâtre et d'art visuel *Acting Out!* fondés sur cette œuvre contribuent-ils à aider les adolescentes et adolescents autochtones à transformer leur vie?

D1.5 évaluer l'apport de différents espaces de développement et de diffusion d'œuvres et de productions artistiques contemporaines et leurs façons de soutenir l'expression de la souveraineté et l'autonomie gouvernementale des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., plateformes d'écoute musicale en ligne, musique baladodiffusée, téléchargement de vidéos en ligne, sites Web personnels, musique infonuagique, festivals de films et d'arts médiatiques, concours et prix de musique, collaboration avec des artistes établis, œuvres commandées par des sociétés ou institutions publiques*).

Pistes de réflexion : Comment le Conseil des arts de l'Ontario appuie-t-il spécifiquement les artistes provenant des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Qu'as-tu découvert sur les cultures des Premières Nations, des Métis et

des Inuits en écoutant une station de radio autochtone? en regardant une série sur le Réseau de télévision des peuples autochtones (APTN)? en naviguant sur un site Internet dédié aux arts autochtones? ou en jouant à un jeu en ligne comme *On The Path of the Elders* axé sur la culture crie et ojibwée? Selon toi, ces espaces de diffusion permettent-ils aux peuples autochtones de mieux s'affirmer, communiquer leur culture et partager leurs savoirs et histoires?

D2. Promotion du renouveau, de la guérison, de la réconciliation et du dialogue

D2.1 expliquer le rôle de l'art dans la promotion du renouveau culturel et de la guérison au sein des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en s'appuyant sur diverses formes d'expression artistiques (*p. ex., l'identité collective exprimée au moyen du graphisme; les paroles de chansons faisant référence à la guérison; les murales dans les espaces publics véhiculant la fierté d'appartenir à une communauté; les nouvelles formes d'expression artistiques et celles en évolution telles que le hip-hop, le tatouage du cuir chevelu et l'art corporel offrant aux jeunes des Premières Nations, métis et inuits des moyens d'autoexpression culturelle; les formes d'expression artistiques traditionnelles comme les motifs et les techniques distinctifs du tricot des Cowichans qui sont reconnus mondialement*).

Pistes de réflexion : Lors des Jeux olympiques d'hiver de 2010, une vitrine a permis à des designers autochtones comme Kim Picard de présenter leurs créations. Selon toi, les designers autochtones comme D'Arcy J. Moses s'inspirent-ils de leur héritage culturel? Comment des projets tels que *Thinking Rock Community Arts* et *Aanmitaagzi* favorisent-ils l'engagement communautaire par le biais de la création artistique? Quel rôle la danse de la robe à franges joue-t-elle? En quoi les récits racontés dans les festivals urbains favorisent-ils le renouveau?

D2.2 décrire l'apport de divers artistes, incluant les artistes autochtones francophones, qui ont contribué à l'exposition des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits, au sein de la société canadienne (*p. ex., Caroline Monnet – cinéaste et artiste visuelle algonquine; Kim Picard – designer autochtone; Rita Letendre – artiste visuelle abénaquise; Pierre Sioui – artiste visuel huron-wendat; Alanis Obomsawin – cinéaste abénaquise; Florent Vollant – musicien innu; Yves Sioui Durand – dramaturge huron-wendat; Samian – rappeur algonquin; Norval Morrisseau – peintre anishinaabe; Betty Albert – peintre crie; Shirley Cheechoo – actrice, scénariste, productrice et réalisatrice crie; Aaron Paquette – peintre métis;*

Kelly Qimirpik – sculpteur inuit; Ohotaq Mikkigaq – dessinateur inuit; Raven Kanataktak et Shoshona Kish, du groupe Digging Roots – chanteurs de folk anishinaabek; Kinnie Starr – auteure-compositrice-interprète d'héritage kaniien'kehá:ka [mohawk]; Alex Janvier – peintre déné suliné; Jackson Beardy – artiste visuel d'origine cri; Eddy Cobiness – artiste ojibwé; Carl Ray – artiste cri).

Pistes de réflexion : De quelles valeurs les œuvres d'artistes des Premières Nations, métis et inuits sont-elles empreintes? Quelles sont certaines œuvres d'artistes des Premières Nations, métis et inuits visant à remettre en perspective des événements de l'histoire canadienne, fondées sur la guérison, encourageant la mobilisation ou engagées à déconstruire des stéréotypes?

D2.3 expliquer comment l'art appuie la réconciliation et la justice pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits au sein de la société canadienne, à partir de diverses formes d'expression artistiques (*p. ex., le lien entre les récits inuits pour les enfants et le concept de réconciliation; les installations multimédias qui mettent en évidence les histoires des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour sensibiliser le grand public à ce passé méconnu*).

Pistes de réflexion : Pourquoi penses-tu que des artistes mettent en évidence les stéréotypes qui existent en ce qui a trait aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits dans leurs œuvres? Pourquoi les artistes autochtones parlent-ils du besoin de « se réapproprier » les images d'eux-mêmes? Comment un artiste, une communauté ou une nation peuvent-ils contrer les stéréotypes à travers leurs œuvres artistiques? Comment l'installation *Witness Blanket* de Carey Newman met-elle en évidence l'importance de la préservation des histoires et fait la promotion de la réconciliation?

D2.4 relever des réactions suscitées par diverses œuvres et productions artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits, à l'échelle communautaire, régionale, nationale et mondiale (*p. ex., par rapport à l'inclusion ou à l'exclusion de l'art des Premières Nations, des Métis et des Inuits lors d'expositions; la popularité de l'art des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans les milieux artistiques et parmi ceux qui achètent des œuvres d'art au Canada et à travers le monde; l'attention accordée à l'art des Premières Nations, des Métis et des Inuits par les critiques d'art de diverses régions*), tout en expliquant l'importance des arts dans le rapprochement de points de vue culturels divergents et dans la promotion du dialogue.

Pistes de réflexion : Quels écarts générationnels peut-on observer dans les réactions du public aux œuvres et productions des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Comment explique-t-on ces écarts? Selon toi, qu'est-ce qui fait que les œuvres de Norval Morrisseau sont bien connues à Paris, alors qu'elles sont encore si peu connues au Canada? En quoi la connaissance de l'art des Premières Nations, des Métis et des Inuits peut-elle favoriser une compréhension mutuelle entre les Autochtones et les non-Autochtones? En quoi la publication de l'œuvre de Kenojuak Ashevak sur la page d'accueil d'un des principaux logiciels de navigation Web fournit-elle l'occasion de se familiariser avec des œuvres d'artistes autochtones? Quelle a été l'incidence du choix de l'inuksuk comme emblème des Jeux olympiques d'hiver de 2010? Quelles ont été certaines conséquences de ce choix d'emblème?

D3. Compétences artistiques et carrières

D3.1 expliquer comment les compétences et les habitudes de travail acquises dans le cadre du processus de création, d'analyse, de présentation et de promotion ainsi que lors de la découverte d'œuvres et de productions des Premières Nations, des Métis et des Inuits, peuvent servir la vie durant (*p. ex., connaissances liées aux compétences et à la sécurité culturelles; capacité de résoudre les problèmes de façon créative; habiletés en communication visuelle et orale; capacité de travailler en équipe ou de manière indépendante*), tout en étayant de preuves sa réponse.

Pistes de réflexion : Comment peux-tu appliquer ta compréhension des protocoles culturels dans ta communauté? Quelles habiletés de résolution des problèmes acquises dans le cadre de ce cours pourrais-tu mettre en pratique dans ton travail à temps partiel ou dans tes activités de bénévolat?

D3.2 mettre à jour son plan d'itinéraire d'études, en l'étayant des preuves de son questionnement, de son cheminement, de ses points forts et de ses champs d'intérêt, ainsi qu'en explorant des possibilités connexes d'apprentissage et de travail, tout en misant sur les possibilités offertes en français (*p. ex., explorer des programmes de Majeure haute spécialisation [MHS] en art et culture; dresser une liste des programmes d'art au palier postsecondaire offerts en français en Ontario; s'informer sur les compétences requises pour faire carrière en publicité, en animation, en art-thérapie, en création de mode ou en graphisme; simuler une entrevue pour un poste dans le domaine des arts et de la culture*).

Pistes de réflexion : Quels artistes des Premières Nations, métis ou inuits de ta communauté œuvrent dans un domaine qui t'intéresse? Comment pourrais-tu communiquer avec ces individus pour discuter de leurs parcours et obtenir des renseignements sur leur culture?

D3.3 identifier des métiers qui appuient l'essor et la promotion des formes d'expression artistiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits à l'échelle locale, régionale et nationale (*p. ex., ethnographes ou archéologues qui étudient l'histoire et l'évolution des cultures autochtones, directrices ou directeurs artistiques, conservatrices ou conservateurs chargés des collections d'un musée ou d'une bibliothèque, professeures ou professeurs, webmestres qui font la promotion de l'art autochtone, organisatrices ou organisateurs d'événements, galeristes d'art autochtones*) ainsi que les compétences requises.

Pistes de réflexion : Comment la direction artistique d'une compagnie de danse contemporaine pourrait-elle promouvoir l'œuvre d'artistes émergents des Premières Nations, métis et inuits? Quelles sont les compétences nécessaires pour organiser un défilé de mode qui met en valeur les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Quels sont les métiers qui contribuent à faire connaître l'histoire de l'art autochtone?

D3.4 identifier des activités artistiques et culturelles au-delà de la salle de classe et y participer afin d'acquérir de l'expérience dans le domaine des arts, notamment des arts autochtones (*p. ex., participer à un programme d'Échanges Racines canadiennes [ERC] qui réunit des jeunes Autochtones et non-Autochtones et leur donne l'occasion de vivre des expériences interculturelles dans des communautés, des écoles et des organisations autochtones; participer à des programmes offerts par des musées comme l'atelier Autoportraits autochtones du Musée canadien de l'Histoire, participer au projet Wapikoni et produire un mini-clip vidéo*).

Pistes de réflexion : Le Musée des Beaux-Arts du Canada a organisé en 2013 l'exposition Sakahàn qui a permis à un grand nombre de jeunes des Premières Nations, métis et inuits de participer à un large éventail de programmes, d'ateliers et d'activités centrés sur la découverte du monde de l'art et de l'histoire autochtones. Selon toi, quel a été l'apport de cette initiative? Quelles autres initiatives de ce genre existe-t-il à présent au Canada? Quelles en sont les disciplines artistiques explorées? Quelles sont les activités artistiques dans ta communauté qui te permettraient de t'impliquer? Explore le site Web de la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO) pour découvrir des activités artistiques auxquelles tu pourrais participer.

Les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada, 10^e année

Cours ouvert, NAC20

APERÇU

L'étude de l'histoire répond au besoin humain fondamental de comprendre le passé. Elle nous plaît par ailleurs à cause de notre amour des récits. Dans le cours *Les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada*, l'élève apprend que les cultures autochtones ont de nombreuses histoires et que chacune d'entre elles est significative et mérite un examen sérieux.

Le cours fournit à l'élève un aperçu des histoires des peuples autochtones sur leurs territoires traditionnels qui forment aujourd'hui le Canada, d'avant 1500 jusqu'à nos jours. Il donne une idée de la nature dynamique et diverse des histoires des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et met l'accent sur des thèmes comme : les interactions entre les communautés autochtones ainsi qu'entre ces communautés et les colonisateurs, l'incidence de tendances et développements sociaux et économiques ainsi que des politiques colonialistes, et la lutte en faveur de l'autodétermination. En abordant ces thèmes, l'élève se familiarise avec les gens, les événements, les émotions, les combats et les défis qui définissent le présent et façonnent l'avenir. Le cours donne à l'élève le moyen de devenir une citoyenne ou un citoyen éclairé, capable de pensée critique, qui est en mesure d'interpréter et d'analyser des enjeux, des événements et des développements historiques et actuels, au Canada et ailleurs dans le monde. Il aide également l'élève à atteindre un niveau de connaissances et de compréhension qui lui permette de promouvoir la réconciliation au Canada.

Dans le cadre du cours, l'élève développe sa capacité d'utiliser les concepts de la pensée critique en histoire (voir pages 97 et 98) pour mieux comprendre le passé et sa relation avec la société dans laquelle elle ou il vit. L'élève développe également sa capacité d'utilisation du processus d'enquête en histoire (voir pages 96 et 97), qui consiste en la collecte, l'interprétation et l'analyse de preuves et de renseignements historiques provenant de différentes sources primaires et secondaires, notamment des sources de connaissance autochtones, afin de faire des recherches et de tirer des conclusions sur des enjeux, des développements et des événements historiques.

L'étude des histoires des Premières Nations, des Métis et des Inuits en 10^e année met à profit les connaissances, les attitudes et les habiletés, y compris les habiletés de pensée, qui ont été acquises grâce à l'étude de l'histoire en 7^e et 8^e année, et prépare les élèves à suivre le programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits et/ou le programme-cadre d'études canadiennes et mondiales, 11^e et 12^e année.

DOMAINES D'ÉTUDE

Ce cours comporte six domaines d'étude. Le domaine A, Processus d'enquête et compétences transférables, est suivi de cinq domaines d'étude propres à chaque matière, organisés chronologiquement. Les six domaines d'étude sont les suivants :

- A. Processus d'enquête et compétences transférables**
- B. Avant 1500**
- C. De 1500 à 1763 : Le colonialisme et ses impacts (contacts, conflits, traités)**
- D. De 1763 à 1876 : Expansionnisme canadien et résistance autochtone**
- E. De 1876 à 1969 : Assimilation, conquête et vie à l'ère industrielle**
- F. De 1969 à nos jours : Résilience, détermination et réconciliation**

Le domaine A met explicitement l'accent sur le processus d'enquête en histoire et oriente l'élève dans son enquête sur des événements, des développements, des enjeux et des idées. Même si le domaine relatif au processus d'enquête est présenté séparément des domaines d'étude propres à chaque matière, l'élève est amené en pratique à faire usage des habiletés et des approches du domaine A, ainsi que des notions connexes de la pensée en histoire, pour mieux satisfaire aux attentes des domaines de B à F.

LE PROCESSUS D'ENQUÊTE EN HISTOIRE

Nous encourageons le personnel enseignant à consulter la présentation générale du processus de recherche et d'enquête qui se trouve dans l'introduction du document (voir pages 29 et 30) pour des renseignements qui s'appliquent à tous les cours du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Les explications se trouvant ci-après comportent une brève présentation du processus d'enquête en histoire, dans le contexte du cours qui nous intéresse. Pour plus d'information sur le processus d'enquête en histoire, les enseignantes et les enseignants peuvent consulter *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année : Études canadiennes et mondiales* (2018), p. 31-32.

Dans le cadre du cours, l'élève utilise le processus d'enquête en histoire pour étudier des événements, des développements, des enjeux et des idées d'importance pour les histoires des Premières Nations, des Métis et des Inuits, ainsi que pour rassembler, analyser et évaluer des preuves historiques, et pour poser des jugements éclairés et tirer des conclusions bien fondées. Dans le contexte de l'enquête en histoire relative au programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, les cinq éléments du processus d'enquête présentés à la page 30 doivent prendre en compte les facteurs suivants :

- *formuler des questions* : Lorsqu'elle ou il formule des questions pour mieux définir la portée de son enquête, l'élève fait appel aux concepts de la pensée critique en

histoire qui sont pertinents dans le cadre de l'enquête et élabore les critères qu'elle ou il utilisera pour évaluer les éléments de preuve, poser des jugements ou tirer des conclusions. L'élève est encouragé à faire usage des concepts de la pensée critique en histoire qui sont précisés pour chaque attente lorsqu'il élabore ses questions.

- *recueillir de l'information et l'organiser* : L'élève est encouragé à inclure des sources autochtones authentiques lorsqu'elle ou il rassemble des preuves et des informations de différentes sources primaires et secondaires. Lorsque l'élève détermine le niveau de crédibilité et de fiabilité d'une source, l'élève doit impérativement tenir compte de sa fonction ou de son intention sous-jacente.
- *analyser et interpréter l'information recueillie* : Lorsqu'elle ou il analyse des preuves et de l'information, l'élève applique les notions pertinentes de la pensée historique. Il est essentiel pour l'élève d'apprendre à reconnaître les préjugés dont sont empreints les documents, notamment les préjugés liés au contexte historique dans lequel ceux-ci ont été créés. Il est également important pour l'élève de déterminer si les sources reflètent tous les points de vue pertinents et si certains d'entre eux, s'il y a lieu, sont absents.
- *évaluer et tirer des conclusions* : En faisant la synthèse de l'information recueillie pour poser des jugements critiques avisés et tirer des conclusions bien fondées, l'élève fait des liens entre le passé et le présent, détermine l'importance et les implications à court et à long terme d'événements, de développements et d'enjeux pour différentes personnes et différents groupes, et évalue si un événement, une action ou une politique étaient justifiés du point de vue de l'éthique.
- *communiquer ses résultats* : L'élève, en communiquant clairement ses jugements et ses conclusions, accompagnés des preuves nécessaires, utilise la terminologie historique et les notions historiques appropriées, tout en respectant les normes établies de présentation des sources.

LES CONCEPTS DE LA PENSÉE CRITIQUE EN HISTOIRE

Dans le contexte du cours, comme dans tous les cours d'histoire, il est essentiel pour l'élève de ne pas seulement apprendre un ensemble de faits, mais aussi de développer la capacité de réflexion et de traitement du contenu qui convient à l'étude de l'histoire. À cette fin, le cours met l'accent sur la capacité de l'élève d'appliquer les concepts de la pensée critique en histoire présentés ci-dessous, qui font partie intégrante du travail de l'historienne ou de l'historien :

- importance historique
- cause et conséquence
- continuité et changement
- perspective historique

L'élève fait appel à ces concepts lorsqu'elle ou il aborde le processus d'enquête et que l'enquête implique un processus complet ou que l'élève soit en train d'utiliser des habiletés précises correspondant à des composantes du processus pour satisfaire à une attente donnée. Dans le cadre de ce cours, on met l'accent sur au moins un concept de la pensée critique en histoire dans chaque attente des domaines de B à F. Le personnel enseignant peut utiliser les concepts en question pour donner plus de profondeur aux

enquêtes des élèves (par exemple, en les encourageant à faire appel à la notion de perspective historique pour étudier, à partir de plusieurs points de vue, un enjeu lié aux peuples autochtones du Canada). Il est important que l'enseignante ou l'enseignant fasse preuve de discernement en s'assurant que le degré de complexité convient au niveau scolaire et au style d'apprentissage de l'élève, sans créer de la confusion.

Chacune des notions de la pensée historique est décrite ci-dessous.

Importance historique

Ce concept met l'élève au défi de déterminer l'importance d'un élément du passé (p. ex., une question, un événement, une évolution, une personne, un lieu, une interaction). L'importance historique est généralement déterminée par l'impact de cet élément sur un groupe de personnes ou sur un courant historique et par les effets durables de cet impact. L'élève prend progressivement conscience que ce qui revêt une importance historique pour un groupe n'a pas nécessairement la même importance pour un autre groupe. L'importance peut aussi être déterminée par le bien-fondé d'un élément du passé et ses liens avec une question d'actualité.

Dans ce cours, l'élève peut appliquer le concept d'importance historique à : son enquête portant sur les pratiques datant d'avant l'arrivée des Européens qui mettent en évidence les liens des Autochtones avec leurs territoires traditionnels ainsi que sur l'importance actuelle de ces pratiques; son évaluation de l'impact de la rafle des années 1960; son évaluation de l'importance de la création du Nunavut pour les Inuits.

Cause et conséquence

Ce concept met l'élève au défi de déterminer les facteurs qui influent sur un événement, une situation, une action ou une interaction, de même que leurs répercussions. L'élève développe une compréhension de la complexité des causes et des conséquences d'un événement ou d'une situation en se rendant compte qu'ils peuvent être causés par plus d'un facteur et avoir de nombreuses conséquences, tant voulues que non voulues. L'élève peut appliquer le concept de cause et conséquence à : son enquête portant sur les raisons d'être et l'impact des traités entre les Autochtones et les gouvernements coloniaux; son évaluation des facteurs ayant contribué au développement de la nation métisse; son analyse des impacts à court et à long terme du système des pensionnats indiens.

Continuité et changement

Ce concept met l'élève au défi de déterminer ce qui n'a pas changé et ce qui a changé au cours d'une période donnée. La continuité et le changement peuvent être étudiés à travers les modes de vie, les politiques, les pratiques économiques, la relation à l'environnement et les valeurs sociales. L'élève émet des jugements sur la continuité et le changement tout en établissant des comparaisons entre un moment dans le passé et le présent, ou entre deux moments dans le passé. Par exemple, l'élève peut appliquer le concept de continuité et changement à : son analyse des façons dont les interactions avec les colonisateurs ont changé les modes de vie des Autochtones sur les plans matériel, culturel ou spirituel; son enquête portant sur les façons dont diverses affaires judiciaires ont eu un impact sur les droits des Premières Nations, des Métis et des Inuits; son évaluation de l'impact de la mobilisation et des mouvements protestataires sur les vies des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans les dernières cinquante années.

Perspective historique

Ce concept met l'élève au défi de saisir à des fins d'analyse, des actions, des événements et des questions dans leur contexte historique. Pour y parvenir, il lui faut non seulement comprendre les contextes politique, économique, social et culturel ainsi que les valeurs et les croyances qui façonnaient la vie des personnes et dictaient leurs actions par le passé, mais aussi éviter d'appliquer au passé les valeurs et les normes sociales d'aujourd'hui. L'élève apprend aussi que différentes personnes ont différents points de vue sur les mêmes événements ou les mêmes questions, et ce, à toute époque. L'élève peut appliquer le concept de perspective à : l'examen des attitudes, des valeurs et des idées qui sous-tendent la *Loi sur les Indiens* ou le système de passe; l'analyse des réponses de Canadiens autochtones et non-autochtones à la Résistance du Nord-Ouest; ou à l'évaluation des points de vue des Inuits et du gouvernement fédéral sur le système d'identification alphanumérique.

Les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada, 10^e année

Cours ouvert

(NAC2O)

Ce cours explore les histoires des Premières Nations et des Inuits au Canada, depuis la période précédant le premier contact avec les Européens ainsi que celles des Métis depuis leurs débuts, jusqu'à nos jours. L'élève étudie les évolutions sociales, culturelles, économiques, politiques et juridiques qui ont eu et continuent d'avoir une incidence sur la vie des Premières Nations, des Métis et des Inuits. En appliquant le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique, l'élève acquiert les habiletés nécessaires pour explorer toute une gamme d'enjeux, d'événements et d'interactions d'importance pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits, y compris ceux qui influent sur les rapports actuels entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada.

Préalable : Aucun

A. PROCESSUS D'ENQUÊTE ET COMPÉTENCES TRANSFÉRABLES

ATTENTES

Tout au long du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique pour explorer divers aspects des histoires des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada, depuis la période précédant le premier contact avec les Européens jusqu'à nos jours.
- A2.** reconnaître l'utilité, dans la vie de tous les jours, des compétences transférables développées par l'étude de l'histoire, tout en identifiant les diverses possibilités de carrière faisant appel à une formation en histoire des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Utilisation du processus d'enquête

A1.1 formuler différents types de questions (*p. ex., questions de fait, de comparaison, de cause ou d'effet*) pour orienter le processus d'enquête et explorer divers aspects, événements ou enjeux de l'histoire des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada, depuis la période précédant les premiers contacts avec les Européens jusqu'à nos jours (*p. ex., à quelle rivalité la Grande Paix de Montréal de 1701 met-elle fin? Quelles étaient les ressemblances et les différences entre les pratiques et les croyances spirituelles des diverses nations autochtones au moment de leur rencontre avec les Européens? Quels étaient les fondements de la politique britannique à l'égard des peuples autochtones selon les termes de la Proclamation royale de 1763?*).

Pistes de réflexion : Aux termes de la *Loi sur les Indiens*, quelles sont les différences entre un Indien inscrit et un Indien non inscrit? Quelle est l'histoire de la cloche de Batoche et quelle est son importance pour le peuple métis? Comment les Métis en Ontario s'appropriaient-ils un territoire? Les Métis ont-ils des droits territoriaux en Ontario? Quel est l'historique du territoire traditionnel où se situe votre école? Sur quoi porte le traité qui s'applique à ce territoire traditionnel et quand fut-il signé?

A1.2 recueillir de l'information se rapportant aux questions posées et représentant divers points de vue en consultant une variété de sources primaires (*p. ex., artéfacts [objets d'art et d'artisanat, outils, instruments, vêtements], tradition orale [récits, chants, cérémonies], registres paroissiaux ou de la traite des fourrures, documents légaux ou juridiques, rapports gouvernementaux, archives audiovisuelles, photographies, traités]*) et secondaires (*p. ex., ouvrages de référence [manuel scolaire, encyclopédie, atlas], articles de journaux ou de magazines, documentaires, sites Web spécialisés*).

Pistes de réflexion : Quelles sources utiliserais-tu si tu voulais étudier l'histoire d'un conseil communautaire métis de l'Ontario? Où trouverais-tu des photos et des registres datant de diverses périodes sur les affaires communautaires métisses? Qui pourrait t'aider à confirmer l'exactitude des données trouvées dans des registres? Quelles sources pourrais-tu consulter pour examiner et confronter différents points de vue sur les actions de Louis Riel? Pourquoi devrais-tu aussi consulter des sources actuelles? Quels renseignements sur le site Web du Centre national pour la vérité et réconciliation t'aideraient-ils à élaborer une ligne de temps de l'histoire du système des pensionnats indiens au Canada? Qui est John Amagoalik et pourquoi le considère-t-on le père du Nunavut?

A1.3 évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis (*p. ex., perspective et intention de l'auteur, contexte de communication, souci d'exactitude et de précision, absence de préjugés, valeurs véhiculées*).

Pistes de réflexion : Pourquoi est-il important de savoir qui a créé un document (*p. ex., registre, chronique, rapport administratif*), d'où vient l'essentiel de l'information qui y est présentée et dans quel but le document a-t-il été publié? Pourquoi est-il nécessaire de consulter des sources qui reflètent divers points de vue (autochtones et non autochtones) lorsqu'on étudie, par exemple, les relations entre les peuples des Premières Nations et les missionnaires – jésuites ou autres, dans la Nouvelle-France?

A1.4 analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation et la synthèse en utilisant les concepts de la pensée critique en histoire – importance historique, cause et conséquence, continuité et changement et perspective historique (*p. ex., utiliser le concept d'importance historique pour déterminer les conséquences du système des pensionnats indiens sur les peuples et les communautés autochtones; utiliser le concept de cause et de conséquence pour identifier des événements et des actions ayant contribué à la reconnaissance constitutionnelle des Métis comme peuple autochtone; utiliser le concept de continuité et de changement pour définir des moments clés dans l'évolution des relations entre les Premières Nations, les Métis et les Inuits et le reste du Canada; utiliser le concept de perspective historique pour étudier comment le gouvernement recensait les habitants des trois collectivités*) et divers outils organisationnels (*p. ex., série de fiches sommaires pour décrire les différentes phases de la crise d'Ipperwash; ligne du temps annotée pour situer les principaux événements qui ont marqué les relations entre les peuples autochtones et le gouvernement fédéral; tableau de comparaison pour confronter des points de vue exposés dans différentes sources primaires sur un même événement*).

Pistes de réflexion : Sur quels critères te baserais-tu pour évaluer l'importance du *Livre blanc* de 1969? Quel événement pourrait être considéré comme le plus marquant pour les Inuits au XX^e siècle? Quel outil utiliserais-tu pour comparer les conséquences de l'exploitation minière sur deux communautés cries différentes? Est-ce que la présence de Samuel de Champlain et la traite des fourrures ont causé la rivalité entre Hurons-Wendat et Haudenosaunee ou bien celle-ci existait-elle déjà avant l'arrivée des Européens? Quelle est l'importance historique de la Bataille des Sept-Chênes pour le peuple métis?

A1.5 tirer des conclusions sur des questions, des événements ou des enjeux de l'histoire des Premières Nations, des Métis et des Inuits du Canada, depuis la période précédant les premiers contacts avec les Européens jusqu'à nos jours, en utilisant les concepts de la pensée critique en histoire (*p. ex., signature des traités entre les peuples autochtones et les Européens et son importance aujourd'hui; influence des missionnaires chrétiens auprès des communautés autochtones à partir du XVII^e siècle*).

Pistes de réflexion : En quoi le régime seigneurial en Nouvelle-France a-t-il contribué à restreindre l'expansion des terres agricoles et par conséquent à réduire les sources de conflit avec les Autochtones? Sur quels critères peux-tu te baser pour juger de la fiabilité de ton raisonnement et pour former tes propres conclusions sur le sujet?

A1.6 communiquer les résultats et les conclusions de son enquête en utilisant la terminologie appropriée (*p. ex., désignations des peuples et groupes autochtones, de leurs coutumes, de leurs traditions, de leurs artéfacts*), en citant ses sources selon les normes établies (*p. ex., références dans le texte, bibliographie, citations, notes de bas de page, remerciements*) et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., blogue sur la gestion environnementale des Premières Nations, des Métis et des Inuits; présentation multimédia sur les pratiques artistiques ou la production culturelle autochtones; présentation orale sur les conséquences négatives du racisme, des stéréotypes et de la discrimination sur les peuples autochtones au Canada; débat sur les stratégies utilisées par les peuples autochtones pour faire valoir leurs droits issus de traités ou revendiquer des territoires; présentation des effets de l'imposition de l'utilisation du français et de l'anglais dans les pensionnats indiens au détriment de la langue maternelle autochtone; représentation graphique des événements qui ont mené à la disparition des Béothuks*).

Pistes de réflexion : À ton avis, quel est le moyen le mieux adapté pour présenter les résultats de ton enquête? Pourquoi? Comment présenterais-tu une légende inuite à la classe? Quels éléments visuels utiliserais-tu? Comment intégrerais-tu le multimédia dans ta présentation? Pourquoi est-il important de connaître à la fois les ethnonymes utilisés par les Premières Nations (*p. ex., Haudenosaunee, Wendat*) et les noms que leur ont donnés les colons européens, et plus tard les gouvernements canadiens (*p. ex., Iroquois, Hurons*)?

A2. Développement des compétences transférables

A2.1 déterminer des compétences transférables dans la vie de tous les jours qui sont développées par l'étude de l'histoire des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., respect et compassion envers les autres, soin de la Terre et de l'environnement, service à la communauté, compétences en recherche d'information, en analyse de données, en création de graphiques, en communication orale, en littératie, en numérité, en rédaction et en résolution de problèmes; prise d'initiatives et persévérance au travail; travail en équipe; autonomie*).

Pistes de réflexion : Comment pourrais-tu intégrer les différents modèles holistiques d'enseignement des Premières Nations, des Métis et des Inuits à ton apprentissage? Comment pourrais-tu intégrer les Sept enseignements sacrés à ton quotidien? Y a-t-il des valeurs et des convictions du Qaujimajatuqangit inuit qui ressemblent aux tiennes ou que tu aimerais adopter?

A2.2 utiliser les connaissances acquises, les concepts de la pensée critique en histoire et les compétences développées par l'étude de l'histoire des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada pour mieux interpréter et comprendre des enjeux politiques, économiques et sociaux actuels et pouvoir agir en citoyenne ou citoyen éclairé (*p. ex., déterminer les partis pris et les préjugés présents dans les médias lors de la couverture d'événements d'actualité concernant les peuples autochtones; analyser les répercussions de tendances sociales actuelles sur les familles et les communautés autochtones et leurs pratiques culturelles; déterminer la réaction de citoyennes et de citoyens canadiens à un enjeu de société concernant de près les peuples autochtones; trouver des ressemblances entre les événements de l'histoire des Premières Nations, des Métis et des Inuits du XVII^e au XIX^e siècle et des événements de nos jours*).

Pistes de réflexion : En quoi consiste le mouvement Idle No More? Est-ce que tu te sens concerné par ce mouvement? Selon toi, dans quelles circonstances une communauté devrait-elle faire appel à sa connaissance des territoires traditionnels et des dispositions des traités? Ferais-tu appel à ces connaissances si tu devais choisir un nom pour une nouvelle école dans ta communauté? Quelle a été l'importance de la publication du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) pour ta sensibilisation à la réconciliation? Quelle est l'importance du concept de la vérité dans ce rapport?

A2.3 explorer les possibilités de carrière faisant appel à une formation en histoire des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., commissaire d'exposition, agente ou agent de revendication territoriale, chercheuse, conseillère ou conseiller en matière de politique, conservatrice ou conservateur de musée, guide touristique, journaliste*).

B. AVANT 1500

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** expliquer le but des principales alliances entre des peuples autochtones des différentes régions qui porteront le nom d'Amérique du Nord ainsi que les principales caractéristiques de l'organisation socioéconomique de ces peuples, avant 1500. (**ACCENT SUR** : *continuité et changement; perspective historique*)
- B2.** analyser les caractéristiques des schémas de peuplement et de l'occupation des différentes régions qui porteront le nom d'Amérique du Nord ainsi que la dynamique des relations entre divers groupes des Premières Nations et d'Inuits, avant 1500. (**ACCENT SUR** : *importance historique; cause et conséquence*)
- B3.** expliquer divers facteurs ayant contribué à l'identité, au bien-être et au patrimoine de certains groupes des Premières Nations et d'Inuits avant 1500, dans les différentes régions qui porteront le nom d'Amérique du Nord. (**ACCENT SUR** : *importance historique; perspective historique*)

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Contextes politique, économique et social

ACCENT SUR* : *continuité et changement; perspective historique*

- B1.1** comparer divers éléments du mode de vie d'avant 1500 de groupes des Premières Nations et d'Inuits des différentes régions qui porteront le nom d'Amérique du Nord (*p. ex., particularités culturelles de sociétés de chasseurs-pêcheurs-cueilleurs et d'agriculteurs pour ce qui est des rythmes saisonniers [chasse, cycles agricoles, échanges commerciaux], rôles des femmes et des hommes, organisation de la vie familiale et de l'éducation des enfants, habitations, croyances spirituelles, santé et médecine, lois et justice, perception des notions de richesse et de prospérité ou de terres et de propriété, transmission des connaissances de génération en génération, vie communautaire, artisanat, coutumes relatives aux naissances, aux mariages et aux décès*).

Pistes de réflexion : En quoi la production et les régimes alimentaires des peuples des Premières Nations différaient-ils d'une région à l'autre? Quels sont les facteurs qui expliquent ces différences? À quelles ressources naturelles ces peuples avaient-ils accès dans ces régions? Quels biens matériels produisaient-ils à partir de ces ressources? Pourquoi les fabrications

artisanales étaient-elles différentes d'un peuple à l'autre? Quelles différences y avait-il entre les habitations des peuples des Plaines, celles des forêts de l'Est, celles de la côte du Nord-Ouest ou celles des Inuits, dans les territoires qui porteront le nom de Canada? À quoi ces différences tiennent-elles? Qu'est-ce qui explique le système de parenté matrilinéaire des Haudenosaunee? Comment sont transmis les qualités, les esprits et les noms d'un membre de la communauté inuite lors de son décès? Comment les différents groupes d'Autochtones effectuaient-ils des échanges de produits? Quels étaient les principaux réseaux de commerce entre ces groupes? Quelles rivalités ces échanges suscitaient-ils?

- B1.2** décrire les principaux enjeux, tendances ou développements économiques dans les sociétés des Premières Nations et des Inuits des différentes régions qui porteront le nom d'Amérique du Nord, avant 1500 (*p. ex., sécurité alimentaire, accès aux routes de commerce et aux divers articles faisant l'objet d'échanges, système de dons pour la redistribution des richesses, répartition des tâches, mise en œuvre de protocoles de paix ou d'amitié quand une guerre menaçait les relations commerciales, conséquences économiques de la création d'alliances et de confédérations, utilisation des terres et des ressources naturelles*).

* Dans ce cours, « Accent sur » comprend les concepts de la pensée critique en histoire les plus significatifs pour les contenus d'apprentissage donnés.

Pistes de réflexion : Quels sont, avant l'arrivée des Européens, les biens ou les ressources ayant fait l'objet d'échanges entre les peuples autochtones des différentes régions qui porteront le nom d'Amérique du Nord? Quels sont les peuples qui ont entretenu des liens commerciaux et à quelles fins? Quelles étaient les principales routes de commerce? Pourquoi plusieurs expéditions commerciales se déroulaient-elles durant l'été? Comment savons-nous qu'avant l'arrivée des Européens, les Inuits faisaient du commerce avec les Premières Nations du sud du continent? Quelle était la fonction économique de la pratique du don chez certains peuples des Premières Nations? Que nous apprend l'archéologie au sujet des échanges commerciaux entre les Autochtones?

B1.3 expliquer la raison d'être de la conclusion de pactes, de traités ou d'alliances et de la formation de confédérations politiques entre les Premières Nations des différentes régions qui porteront le nom d'Amérique du Nord, avant 1500, en s'appuyant sur des exemples précis (*p. ex., la Grande loi de la Paix a raffermi la Confédération haudenosaunee et servi de base d'entente pour la représentation et la bonne gouvernance; les traités de paix et d'amitié de la Confédération des Trois Feux, représentés par les ceintures wampums, ont permis aux membres de cette confédération d'accéder aux routes de commerce contrôlées par les nations haudenosaunee*).

Pistes de réflexion : Qu'est-ce qui poussait les groupes autochtones à conclure entre eux des pactes, des traités ou des alliances? Quel rôle le commerce jouait-il dans l'établissement et le maintien des relations entre les peuples autochtones? Quelles étaient les implications des liens commerciaux entre les peuples en cas de conflit? Pourquoi l'identification de pactes, de traités ou d'alliances représente-t-elle un défi dans le cas des Inuits?

B2. Communautés, coopération et conflits

ACCENT SUR : *importance historique; cause et conséquence*

B2.1 identifier les populations, les schémas de peuplement et les territoires traditionnels des Premières Nations et des Inuits des différentes régions qui porteront le nom d'Amérique du Nord, à l'époque du premier contact avec les Européens, en s'appuyant sur des données statistiques historiques et d'autres sources (*p. ex., découvertes archéologiques qui ont permis d'établir l'ancienneté de l'occupation des territoires; vie de nomade et vie sédentaire; chasse et agriculture;*

particularités culturelles régionales associées aux six principales régions géographiques occupées par les Premières Nations des régions boisées dans la forêt boréale à l'est du pays, les Premières Nations haudenosaunee au sud, les Premières Nations des Plaines dans les Prairies, les Premières Nations du Plateau, les Premières Nations de la côte du Pacifique et les Premières Nations des bassins des fleuves Mackenzie et Yukon).

Pistes de réflexion : Pourquoi tant de Premières Nations vivaient-elles autour des Grands Lacs et dans les basses-terres du Saint-Laurent? Pourquoi les Autochtones étaient-ils moins nombreux dans les Plaines ou dans le Nord? Quels étaient les parcours des peuples autochtones de l'Arctique canadien? En quoi le fait que les Premières Nations et les Inuits aient vécu sur des territoires spécifiques depuis des temps immémoriaux concerne-t-il les revendications territoriales contemporaines? Grâce à quels moyens les peuples autochtones évitaient-ils les conflits internes au sein de leurs régions de chasse, de cueillette ou de vie? Quels étaient les protocoles ou les pratiques qui scellaient la reconnaissance de leurs territoires traditionnels respectifs?

B2.2 déterminer les causes et les conséquences de la création de la Confédération haudenosaunee (*p. ex., commerce et économie, bien-être collectif, entraide et soutien mutuel entre les peuples membres de la Confédération; situations de conflit avec d'autres peuples; rôle du Grand Pacificateur et de son porte-parole Hiawatha*).

Pistes de réflexion : À ton avis, quelles ont été les principales conséquences à court terme de la création de la Confédération haudenosaunee? Quelles sont les valeurs et les croyances véhiculées par la *Grande loi de la Paix*? En quoi l'augmentation de la population des peuples membres de la Confédération haudenosaunee rendait-elle la création de cette entente nécessaire? En quoi cette entente pouvait-elle inquiéter les peuples autochtones non membres de la Confédération? Quel rôle la Confédération haudenosaunee jouait-elle lors des premiers contacts avec les Français, les Hollandais ou les Anglais?

B3. Identité, culture et autodétermination

ACCENT SUR : *importance historique; perspective historique*

B3.1 décrire le rôle des récits des Premières Nations et des Inuits qui racontent leurs origines et leurs histoires anciennes (*p. ex., récits de la création, de la migration, de la paix et d'amitié*) ainsi que

la place qui leur a été accordée dans l'histoire du Canada par la suite (*p. ex., prédominance des croyances religieuses et des idéologies politiques occidentales; inégalités de pouvoir; impérialisme ou colonialisme; intérêts des gouvernements fédéraux ou provinciaux qui contestaient la légitimité des revendications territoriales ou des droits des Autochtones; pratiques scientifiques et croyances contradictoires sur la définition de la preuve historique*).

Pistes de réflexion : Que pourraient nous révéler divers phénomènes historiques tels que les récits issus de la tradition orale, les études et les recherches sur les origines des peuples autochtones ou les récits inuits portant sur les techniques traditionnelles de chasse? Comment les récits historiques ont-ils été consignés, gardés et transmis par des individus autochtones de génération en génération? Pourquoi une idée, une explication ou un récit acceptés par une communauté à une certaine époque pourraient-ils ne plus l'être aujourd'hui?

B3.2 expliquer, en s'appuyant sur des exemples précis, comment les structures sociales et politiques autochtones, y compris les rôles et les systèmes fondés sur la parenté, ont contribué à forger une identité et à assurer le bien-être et la cohésion sociale des peuples des Premières Nations et des Inuits de différentes régions qui porteront le nom d'Amérique du Nord, avant 1500 (*p. ex., concepts de structure sociale, de cohésion sociale et de rôles sociaux – chefs, membres du conseil, chamanes et shamans, prophètes, Aînées et Aînés, conteuses et conteurs, gardiennes et gardiens du tambour, guérisseuses et guérisseurs, guerrières et guerriers, chasseuses et chasseurs, cueilleuses-agricultrices et cueilleurs-agriculteurs; systèmes de clans*).

Pistes de réflexion : Quels rôles sociaux se retrouvaient dans la plupart des sociétés des Premières Nations? Lesquels étaient spécifiques à certains peuples? Comment les structures sociales ou politiques des Premières Nations des bassins des fleuves Mackenzie et Yukon diffèrent-elles de celles établies dans l'Ontario actuel? Quel était le rôle du clan de l'Ours dans les sociétés ojibwées, du clan de la Tortue dans les sociétés haudenosaunee ou du clan du Caribou dans les sociétés cries? Comment les clans donnent-ils une place à un individu dans la société et soutiennent-ils le bien-être de la communauté? Explique les forces et les faiblesses de l'organisation sociale d'une communauté, à partir d'un exemple précis.

B3.3 identifier des croyances et des valeurs de quelques peuples autochtones de différentes régions qui porteront le nom d'Amérique du Nord, avant 1500, notamment celles qui portaient sur les rapports de ces peuples avec autrui, l'univers spirituel, le territoire et l'environnement (*p. ex., croyances verbalisées dans les récits de la création, croyances animistes et respect connexe de tous les éléments de l'environnement [humains, animaux et végétaux, environnement marin, l'atmosphère], sentiment de reciprocité avec le monde spirituel et importance d'exprimer sa gratitude envers celui-ci, place prépondérante des animaux dans les récits et les traditions autochtones, transmission des pratiques et savoirs environnementaux aux nouvelles générations*), tout en faisant le rapprochement entre spiritualité et identité.

Pistes de réflexion : Que signifiaient les Trois Soeurs dans les sociétés de cultivateurs comme celle des Haudenosaunee? Que nous apprend la pratique de compagnonnage des semences comme celle des Trois Soeurs sur la gestion et la protection de l'environnement dans ces sociétés? Cette pratique est-elle compatible avec l'agriculture durable d'aujourd'hui? Comment les récits inuits expriment-ils les valeurs et les croyances des Inuits en matière de respect pour l'environnement? Comment les croyances et les valeurs transmises dans ces histoires reflètent-elles un savoir scientifique? Selon toi, les récits autochtones ont-ils contribué à assurer la protection de l'environnement avant la colonisation? Comment la relation des Premières Nations et des Inuits avec leur environnement naturel a-t-elle été influencée par leurs croyances spirituelles?

B3.4 décrire diverses évolutions artistiques et techniques au sein des Premières Nations et des Inuits des différentes régions qui porteront le nom d'Amérique du Nord, avant 1500 (*p. ex., pictogrammes, gravures sur pierre et sur bois, parchemins en écorce de bouleau, vêtements traditionnels [comme les mocassins et les jambières chez les Cris, l'amauti ou le qarliik chez les Inuits], poids de propulseurs, raquettes à neige, lunettes de montagne, peignes, canots, remèdes, armes [comme l'arc et la flèche], outils [comme le ulu et le harpon], techniques agricoles*), tout en soulignant leur importance au regard des représentations de la vie et de l'histoire des peuples autochtones au Canada.

Pistes de réflexion : Quels étaient les rôles de l'expression artistique dans la transmission de la culture chez les Premières Nations et les Inuits? Qu'est-ce que les rapports entre des arts et des techniques nous révèlent-ils au sujet des

valeurs et des croyances associées aux cultures autochtones avant l'arrivée des Européens? Pourquoi dit-on que les formes d'expression artistiques des Premières Nations et des Inuits sont indissociables de leurs cultures? Quelles sont l'esthétique et la fonction de divers outils créés par les Premières Nations ou les Inuits, tels que les mâts totémiques des Tsimshians représentant la généalogie, les emblèmes familiaux et le qilaut inuit, tambour en peau de caribou utilisé lors de rassemblements comme les danses marquant les changements dans la nature?

C. DE 1500 À 1763 : LE COLONIALISME ET SES IMPACTS (CONTACTS, CONFLITS, TRAITÉS)

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** décrire les développements d'ordres politique, économique et social engendrés par la rencontre entre les Européens et les peuples autochtones sur les territoires traditionnels qui forment maintenant le Canada, entre 1500 et 1763, tout en indiquant des changements issus de ces évolutions. (**ACCENT SUR** : cause et conséquence; continuité et changement)
- C2.** analyser les relations entre les peuples autochtones ainsi que leurs interactions avec les colons européens et les gouvernements coloniaux sur les territoires traditionnels qui forment maintenant le Canada, entre 1500 et 1763, et en particulier au temps de la Nouvelle-France ainsi que les facteurs ayant influé sur ces échanges. (**ACCENT SUR** : importance historique; perspective historique)
- C3.** analyser l'incidence des croyances, des valeurs et des attitudes des Européens et des Autochtones sur les Premières Nations et les Métis dans les territoires traditionnels qui forment maintenant le Canada, entre 1500 et 1763. (**ACCENT SUR** : cause et conséquence; perspective historique)

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Contextes politique, économique et social

ACCENT SUR : cause et conséquence; continuité et changement

- C1.1** décrire les effets des contacts et des échanges entre les peuples autochtones et les Européens sur la vie matérielle des Premières Nations, des Métis et des Inuits, des Français et des Anglais au Canada, entre 1500 et 1763 (*p. ex., vêtements, modes de déplacement et de transport, armes, animaux domestiques, outils, pratiques agricoles, chasse, pêche, habitudes alimentaires, médecine; armes à feu et objets en métal [couteaux, marmites] que les colons ont apportés; canot d'écorce; inventions comme les raquettes et le toboggan, qu'ils ont empruntés des Autochtones et sans lesquels l'exploration de l'Amérique du Nord n'aurait pas eu lieu.*)

Pistes de réflexion : Quelles formes d'échange ont pu se développer entre les peuples autochtones et les Européens qui pratiquaient de façon saisonnière la pêche, la chasse à la baleine et la traite des fourrures dans la seconde moitié du

XVI^e siècle? Quels objets les Autochtones et les colons engagés dans la traite des fourrures ont-ils empruntés les uns des autres à l'époque de la Nouvelle-France? En quoi un certain outil introduit par les Français ou les Anglais a-t-il modifié le mode de vie des Premières Nations ou des Inuits? Quelles ont été les conséquences sur les Premières Nations et les Inuits de l'utilisation d'objets métalliques par les Français et les Anglais?

- C1.2** expliquer les conséquences de la transmission de maladies contagieuses par les Européens aux Premières Nations et aux Inuits entre 1500 et 1763, en mettant en évidence des répercussions sur le développement colonial (*p. ex., effondrement démographique des sociétés autochtones, déséquilibre social, culturel et économique au sein de leurs communautés; méfiance et hostilité de leurs populations à l'égard des colons soupçonnés de propager volontairement les maladies; croissance de l'influence européenne sur les populations autochtones, notamment dans le cadre des soins prodigués par des missionnaires aux malades; expansion coloniale à la suite des épidémies*).

Pistes de réflexion : Pourquoi les maladies européennes se sont-elles propagées si vite au sein des populations autochtones? Que savaient les Européens au sujet de ces maladies? Les Français avaient-ils intérêt, comme l'avaient fait les Anglais, de propager ces maladies parmi les populations autochtones? Les jeunes et les vieux étant les plus vulnérables aux maladies, quelles pouvaient en être les conséquences pour l'avenir des sociétés autochtones? Quelles ont été les conséquences des maladies apportées par les Européens sur la traite des fourrures?

C1.3 décrire des mouvements économiques importants entre 1500 et 1763 qui ont eu un impact sur les Autochtones de cette époque (*p. ex., nouveaux partenariats commerciaux axés sur la traite des fourrures et inscrits dans de grands réseaux d'alliances entre nations autochtones et Européens; fluctuations du prix des fourrures; incursions dans les territoires autochtones à des fins d'exploitation des ressources; désorganisation économique et nouvelles règles dictées par la guerre et les rivalités franco-anglaises pour le contrôle de la traite des fourrures [du côté français : établissement d'un vaste réseau de forts et de postes de traite dans le bassin des Grands Lacs, les Prairies et le long du fleuve Mississippi; du côté anglais : établissement de la Compagnie de la Baie d'Hudson ainsi que de la Compagnie du Nord-Ouest et de ses postes de traite]; transformation de la vie socioéconomique des nations des Plaines avec l'arrivée du cheval; commerce d'alcool, d'objets en métal, d'armes à feu; métissage entre les populations françaises et celles des diverses Premières Nations; ententes économiques entre les représentants des Premières Nations et des gouvernements coloniaux*), tout en considérant l'incidence de ces changements sur les relations entre diverses Premières Nations et entre ces nations et leurs alliés français ou anglais.

Pistes de réflexion : Quels sont les grands réseaux d'alliances économiques et politiques qui se sont formés au cours de cette période entre les Premières Nations et les Européens? Décris des avantages et des contraintes résultant de ces alliances pour chaque partie. Quel a été l'effet de ces alliances sur les relations entre les Haudenosaunee et les Hurons-Wendat ou les Anishinaabek? Quels sont les facteurs économiques qui ont le plus pesé sur ces relations? En quoi la traite des fourrures et le commerce avec les Européens ont-ils transformé le mode de vie des Premières Nations et des Inuits? Les stratégies économiques des peuples autochtones participant à la traite des fourrures étaient-elles les mêmes que celles des commerçants de fourrures français et britanniques? Si non, comment peut-on expliquer ces

différences? Dans quelles circonstances les peuples autochtones ont-ils été amenés à négocier des traités d'alliance avec les autorités britanniques dans les Maritimes? Quelles dispositions le traité d'Halifax de 1752 prévoyait-il pour les Britanniques? Et pour les Micmacs? À ton avis, dans quelle mesure le traité d'Halifax de 1752 a-t-il été efficace en ce qui a trait aux perspectives économiques des Micmacs et à leurs relations avec les Britanniques?

C1.4 évaluer l'influence de grands leaders autochtones qui se sont engagés dans des relations diplomatiques avec les gouvernements coloniaux entre 1500 et 1763 (*p. ex., le chef micmac Membertou, le chef huron-wendat Ocharteguin, le chef algonquin Iroquet, le chef Ahrendarrhonon Atironata, le chef micmac Jean-Baptiste Cope, le chef ojibwé Minneweh [Le Grand Sauteux], le chef delaware Neolin, le chef outaouais Pontiac*) ainsi que les dynamiques sociales et économiques que ces relations ont engendrées entre différents groupes de colons et les Premières Nations colonisées.

Pistes de réflexion : Que nous enseignent les récits des relations diplomatiques entre les chefs autochtones et les représentants des monarchies française et britannique, d'abord sur les intentions et les attentes des peuples autochtones, puis sur celles des Européens? Quelles sont les transformations que les Premières Nations engagées dans une alliance avec les gouvernements coloniaux ont pu connaître sur les plans social et économique? Dans quelles circonstances et pour quelles raisons les relations politiques entre certains leaders des Premières Nations et les gouvernements coloniaux se sont-elles consolidées, dégradées ou rompues au cours de cette période? Décrire le rôle d'un leader autochtone donné dans les relations avec les Français ou avec les Anglais, ou les deux, tout en analysant l'influence qu'il a pu exercer. Comparer les relations de certains leaders autochtones avec Louis de Buade de Frontenac, Louis-Hector de Callières ou Charles Lawrence.

C2. Communautés, coopération et conflits

ACCENT SUR : *importance historique; perspective historique*

C2.1 décrire les représentations des explorateurs et des colons européens parmi des peuples autochtones et, inversement, les représentations des peuples autochtones parmi des explorateurs et colons européens entre 1500 et 1763 (*p. ex., traditions culturelles [religieuses ou spirituelles]*,

vie familiale et éducation des enfants, conception des droits territoriaux et de la gestion des ressources, leadership politique ou lois, connaissances médicales, innovations techniques, outils), en élaborant sur les conséquences de ces diverses perceptions (p. ex., tentative d'évangélisation des Autochtones et colonisation de leurs terres entraînant leur exode, leur dispersion ou leur marginalisation; création de toponymes à partir de racines autochtones).

Pistes de réflexion : Quelles ont pu être les raisons qui ont poussé certains Européens à qualifier les Autochtones de « sauvages » et de « païens » ? Jusqu'à quel point une telle perception a-t-elle pu servir à justifier les politiques coloniales mises en place à l'égard des Béothuks et d'autres peuples autochtones ? Pourquoi les premières rencontres entre Européens et Autochtones ont-elles parfois été suivies d'hostilités et d'autres fois de relations pacifiques ? Pourquoi le respect a-t-il généralement pris le dessus sur les préjugés et les stéréotypes chez les Européens qui travaillaient ou commerçaient avec les Autochtones ou vivaient parmi eux, comme les coureurs des bois et les voyageurs engagés dans la traite des fourrures ? Compare l'attitude de Jacques Cartier à celle de Samuel de Champlain à l'égard des Autochtones. En quoi la stratégie de Champlain avec les Hurons-Wendat était-elle différente de celle des Hollandais avec les Haudenosaunee ?

C2.2 expliquer l'importance des traités conclus entre 1500 et 1763, d'abord entre les divers peuples autochtones, puis entre les Autochtones et les Européens et consacrés par l'échange de ceintures wampums et par des traités internationaux (p. ex., traités conclus entre nations autochtones et européennes : alliance scellée en 1603 entre les peuples algonquin, montagnais [innus], etchemin et français par laquelle les Français intègrent le réseau d'alliance de ces peuples; wampum à deux rangs commémorant le traité d'alliance de 1613 entre Kanien'kehá:ka [Mohawks] et Hollandais; chaîne d'alliance de traités conclus de 1677 à 1755 entre les nations haudenosaunee et les Britanniques; Grande Paix de Montréal de 1701 par laquelle une paix générale est instaurée entre nations autochtones rivales et Français, ce qui facilitera l'expansion vers le sud et l'ouest de l'aire d'influence française en territoire autochtone; traités négociés à la suite du traité d'Utrecht; traité de Portsmouth de 1713; traité de Mascarene [nº 239] de 1725; traité de Boston de 1725; traité d'Halifax de 1752; traités internationaux : traité d'Utrecht de 1713, traité de Paris de 1763).

Pistes de réflexion : Quelle était la nature des traités conclus entre les nations autochtones et européennes avant 1763 ? Quelle était la signification des ceintures wampums échangées en ces occasions ? La valeur des accords des wampums est-elle reconnue aujourd'hui au Canada ? Pourquoi la chaîne d'alliance de 1677 et le wampum à deux rangs sont-ils importants aux yeux des nations haudenosaunee ? Que s'est-il passé lors de la signature de la Grande Paix de Montréal ? Quel engagement les nations signataires de ce traité ont-elles pris ? Quelle a été la réaction des Abénaquis et des Micmacs en apprenant que leurs alliés français avaient, par le traité d'Utrecht, cédé leurs territoires à la Couronne britannique ? À quelle situation les peuples autochtones ont-ils été confrontés au lendemain de la Conquête et de la signature du traité de Paris ? Pourquoi ces traités sont-ils des jalons de l'histoire du Canada ? Quelle importance ont-ils aujourd'hui pour les Premières Nations et les autres Canadiens ?

C2.3 analyser, en s'appuyant sur des données statistiques historiques et d'autres sources, les tendances en matière d'évolution démographique et les schémas d'établissement des peuples autochtones et des colons européens, y compris l'empiètement de ces derniers sur les territoires traditionnels des Premières Nations, entre 1500 et 1763 (p. ex., caractère dévastateur des épidémies qui ont frappé les populations autochtones; pression des colons sur les terres des Autochtones [établissements français le long du fleuve Saint-Laurent, colonies britanniques densément peuplées sur la côte atlantique]; concurrence de plus en plus vive pour les terres et les ressources; changements démographiques et schémas de peuplement chez les Haudenosaunee entre le XVI^e et le XVII^e siècle; emplacement des postes de traite des fourrures et expansion des Cris et des Assiniboines vers l'ouest).

Pistes de réflexion : Comment peut-on expliquer le départ des Haudenosaunee de la vallée du Saint-Laurent dans la deuxième moitié du XVI^e siècle ? Quels sont les facteurs qui ont contribué à l'expansion, à la disparition ou à la dispersion des autres groupes des Premières Nations engagés dans des alliances avec les colons européens ? Comment les communautés des Premières Nations ont-elles été affectées par l'établissement de colonies françaises ? Quelles preuves viennent démontrer que les Premières Nations étaient souvent déplacées de leur territoire traditionnel par les Européens ? Quelle était l'importance des nouveaux établissements, des postes de traite et des forts pour les Premières Nations et les Européens

dans le contexte de la traite des fourrures? En Nouvelle-France, était-ce la traite des fourrures ou la colonisation des terres par les Français qui était la cause principale des rivalités entre les peuples autochtones?

C2.4 décrire quelques conflits importants qui ont divisé les nations autochtones et qui les ont opposées aux puissances européennes entre 1500 et 1763, en mettant en évidence la nature de ces conflits et leurs conséquences (*p. ex., conflit entre Haudenosaunee et Anishinaabek, et Haudenosaunee et Hurons-Wendat, qui entrent en concurrence pour le contrôle des sources d'approvisionnement et de la traite des fourrures avec les Européens; guerres entre Français et Haudenosaunee liées aux aspirations politiques et économiques des deux parties belligérantes; conflit entre Micmacs et Britanniques dans les Maritimes arrimé aux luttes coloniales franco-anglaises; opposition et hostilité de certaines Premières Nations aux missionnaires jésuites; guerres de deuil ou de capture s'amplifiant à la suite des épidémies qui déciment les populations autochtones; conflits liés à l'expansion des colonies britanniques et françaises*).

Pistes de réflexion : Quels sont les facteurs qui ont entraîné la destruction de la Huronie à la fin des années 1640? Où les Hurons-Wendat ayant survécu à cet événement se sont-ils réfugiés? Qu'est-ce qui indique que les affrontements entre les puissances coloniales en Amérique du Nord ont avivé les conflits entre des Premières Nations? À l'époque, comment les armées coloniales s'affrontaient-elles? Pourquoi les colons français ont-ils rapidement adopté les pratiques guerrières autochtones? Quels avantages les guerriers des Premières Nations avaient-ils sur leurs ennemis européens, notamment britanniques, qui déployaient leurs régiments dans des espaces libres d'obstacles? Quelles ont été les répercussions de l'utilisation des armes à feu au combat sur les populations autochtones?

C3. Identité, culture et autodétermination

ACCENT SUR : cause et conséquence; perspective historique

C3.1 comparer les croyances et les valeurs des Autochtones à celles des Européens dans les années 1500 à 1763 en ce qui a trait aux relations entre les peuples, à leurs rapports au territoire, au monde spirituel et à l'environnement, tout en tenant compte des conséquences engendrées par les différences

(*p. ex., rapports de domination, effritement de l'autonomie, accaparement des terres, surexploitation et épuisement des ressources, représentations européennes inadéquates de la vision du monde des Premières Nations; conceptions différentes du territoire, de la propriété privée et de l'environnement*).

Pistes de réflexion : Quelles ont été les répercussions des valeurs colonialistes et impérialistes européennes sur les Autochtones par rapport à l'utilisation de la terre entre 1500 et 1763? Quel a été l'impact des coutumes européennes sur la relation qu'entretenaient les Autochtones avec la terre et leur environnement? Les gouvernements coloniaux ont-ils réussi à modifier les croyances des divers peuples des Premières Nations concernant les terres et la propriété?

C3.2 analyser divers facteurs ayant contribué, entre 1500 et 1763, à façonner l'opinion des Européens sur les peuples autochtones des territoires traditionnels qui forment maintenant le Canada (*p. ex., fascination pour le «Nouveau Monde» à la suite des voyages d'exploration; rencontres avec des individus des Premières Nations emmenés de force en Europe aux premiers temps des explorations puis voyageant librement en qualité d'invités ou d'ambassadeurs de leurs peuples; récits sur les sociétés et les cultures autochtones consignés dans des journaux de bord ou autres documents par les explorateurs et les missionnaires chargés de coloniser et de convertir les populations; registres tenus par des marchands et des capitaines de navire rendant compte de leurs échanges avec les peuples autochtones; popularisation des produits des colonies; contraste entre le mythe du «bon sauvage» dans certaines œuvres culturelles et philosophiques européennes et l'idée du devoir de civiliser les Autochtones*).

Pistes de réflexion : Pourquoi certains explorateurs comme Jacques Cartier ont-ils emmené des Autochtones de force en Europe? Quel effet leur présence là-bas a-t-elle pu avoir sur l'opinion des Européens sur les peuples autochtones? Quelles sont les observations rassemblées par les Jésuites et les autres congrégations religieuses qui ont pu susciter l'intérêt des Européens pour les peuples des Premières Nations? Comment l'essor des monarchies nationales, de même que la Renaissance, la Réforme et la Contre-Réforme des XVI^e et XVII^e siècles, ont-elles influencé l'opinion des Européens sur les Autochtones des territoires traditionnels qui forment maintenant le Canada? Compare l'opinion sur les peuples autochtones des Français de la Nouvelle-France avec celle des Anglais

de Terre-Neuve, de la baie d'Hudson et des colonies anglaises sur le continent américain. Comment peut-on expliquer ces différences? Quels sont certains facteurs qui ont pu influencer l'opinion d'un commerçant de fourrures, d'un missionnaire jésuite, d'un explorateur, d'un voyageur, d'un coureur des bois, ou d'un fermier-colon en Nouvelle-France sur les peuples autochtones?

C3.3 analyser les raisons de l'émergence de la Nation métisse ainsi que quelques-unes de ses manifestations sociales, culturelles, économiques et politiques, entre 1500 et 1763 (*p. ex., pratiques de mariage à la mode du pays encouragées par les autorités aux premiers temps de la Nouvelle-France; opposition de plus en plus vive des autorités coloniales et des religieux à ces unions et aux changements apportés par la suite aux lois de succession les concernant; communautés métisses formées au cours de cette période; mode de vie et culture qu'elles ont développées [rôles en fonction du genre, ordre social, vie économique, défis linguistiques et culturels, habitations]).*

Pistes de réflexion : Quels sont les facteurs démographiques et économiques qui ont favorisé les mariages à la mode du pays aux premiers temps de la Nouvelle-France? D'après toi, qu'est-ce qui a pu inciter certains Métis à fonder leurs propres communautés au cours de cette période? En quoi le discours dominant sur les mariages entre individus des Premières Nations et Européens à l'époque a-t-il influé sur le développement des communautés métisses? Dans les mariages qui unissaient une femme autochtone et un homme européen, quelles habiletés, compétences et ressources étaient partagées par le couple et transmises aux familles et aux communautés respectives? Compare le mode de vie des Autochtones et celui des colons européens en identifiant quels aspects les distinguaient les uns des autres. Quelle est l'origine de la langue métisse, le michif?

D. DE 1763 À 1876 : EXPANSIONNISME CANADIEN ET RÉSISTANCE AUTOCHTONE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- D1.** analyser des tendances, des enjeux et des évolutions politiques, économiques et sociaux ayant eu une incidence majeure sur les peuples autochtones des différentes régions du Canada entre 1763 et 1876.
(ACCENT SUR : *importance historique; continuité et changement*)
- D2.** expliquer la transformation des relations entre les peuples autochtones, les colons, les autorités coloniales et fédérales dans différentes régions du Canada entre 1763 et 1876, tout en analysant leur importance. **(ACCENT SUR :** *importance historique; cause et conséquence*)
- D3.** analyser les croyances, les valeurs et l'apport de divers individus et de groupes qui ont contribué à façonner les droits, l'identité et le patrimoine des Autochtones au Canada entre 1763 et 1876.
(ACCENT SUR : *cause et conséquence; perspective historique*)

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Contextes politique, économique et social

ACCENT SUR : *importance historique; continuité et changement*

- D1.1** comparer divers aspects du mode de vie des Premières Nations, des Métis et des Inuits à ceux des colons du Canada français et anglais entre 1763 et 1876 (*p. ex., habitations, vêtements, moyens de transport, caractéristiques familiales [taille, rôles en fonction du genre, liens familiaux, apprentissages traditionnels], croyances et valeurs ancrées dans les traditions des différents groupes, fêtes, cérémonies, rituels et spiritualité, technologie et activités économiques*).

Pistes de réflexion : Comment s'occupait-on des enfants et comment les élevait-on dans les sociétés autochtones traditionnelles et au sein de la société coloniale canadienne-française ou canadienne-anglaise? Qui jouait un rôle majeur à chaque étape du développement de l'enfant?

- D1.2** décrire des tendances et transformations économiques qui ont eu une incidence sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada entre 1763 et 1876, tout en évaluant

l'impact de ces changements sur les relations entre les peuples autochtones et les gouvernements coloniaux ou canadiens (*p. ex., expansion géographique de la traite des fourrures favorisée par la concurrence de la Compagnie de la Baie d'Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest jusqu'à leur fusion en 1821; expansion du commerce maritime sur la côte du Nord-Ouest; nouvelles politiques britanniques visant l'ouverture des terres autochtones à la colonisation agricole, minérale et forestière et diminution graduelle des paiements annuels et de la valeur des présents versés aux peuples des Premières Nations en échange de leurs terres; commerce du pemmican et des peaux de bison faisant partie intégrante de l'économie des Métis des plaines; déclin de la traite des fourrures et progression de la colonisation vers l'ouest; incitation des autorités coloniales puis canadiennes à cultiver la terre dans les réserves*).

Pistes de réflexion : Quels ont été les effets des dispositions relatives aux terres « de réserve » accordées lors de la cession des terres sur l'indépendance économique des Premières Nations? Quelle est la situation qui peut expliquer l'essor de l'artisanat chez les Hurons-Wendat au début du XIX^e siècle? Pourquoi les autorités coloniales et canadiennes

désapprouvaient-elles la pratique autochtone du potlatch? Quelles ont été les conséquences de cette attitude? Quels ont été les effets de l'exploitation des forêts de pin dans la vallée de l'Outaouais sur les peuples autochtones? Qu'est-ce qui a permis au peuple métis d'avoir un rôle clé dans la traite des fourrures de la région de la Rivière-Rouge? Comment les voyageurs canadiens-français interagissaient-ils avec les Autochtones à l'époque de la Compagnie du Nord-Ouest?

D1.3 expliquer les facteurs qui ont mené à la Proclamation royale de 1763 (*p. ex., nécessité, pour la Couronne britannique, d'organiser et de sécuriser les territoires nord-américains qui viennent de lui être cédés par la France à l'issue de la guerre de Sept Ans [traité de Paris]; réglementation de la nature des rapports entre la population canadienne-française et les commerçants anglophones*) ainsi que l'importance de ce document juridique pour le titre ancestral et les droits issus des traités (*p. ex., occupation des terres, propriété, autodétermination, rôle et responsabilités de la Couronne, territoires cédés et non cédés, relations entre les Premières Nations et la Couronne*).

Pistes de réflexion : Dans quelle mesure la révolte de Pontiac a-t-elle contribué à l'adoption de la Proclamation royale? Comment qualifierait-on les relations entre les Premières Nations et les autorités coloniales britanniques au moment de la signature de la Proclamation royale? L'adoption de ce texte a-t-elle amélioré la relation entre ces deux groupes? Quels ont été les effets à court et à long terme de ce document juridique en ce qui concerne les territoires autochtones au Canada? En quoi la conquête de la Nouvelle-France a-t-elle modifié les relations entre les Premières Nations et le Régime britannique?

D1.4 expliquer l'importance du traité de Niagara de 1764 pour les Premières Nations et comment il marque le début des relations de nation à nation entre la Couronne et les Autochtones (*p. ex., premier traité signé par la Couronne et les Premières Nations à la suite de la Proclamation Royale de 1763; traité qui établit les fondements pour les relations de nation à nation et donne une confirmation des droits des Autochtones à l'autodétermination; la Proclamation royale ainsi que le traité de Niagara en 1764 ont jeté les bases de la reconnaissance et de la protection constitutionnelles des droits ancestraux au Canada*).

Piste de réflexion : Pourquoi considère-t-on que le traité de Niagara est un des accords les plus importants conclus entre les Premières Nations et la Couronne?

D2. Communautés, coopération et conflits

ACCENT SUR : *importance historique; cause et conséquence*

D2.1 évaluer les conséquences de l'expansion coloniale canadienne vers l'ouest entre 1763 et 1876 sur la vie des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en s'appuyant sur une analyse préliminaire des principales étapes de cette expansion (*p. ex., établissement de la colonie de la Rivière-Rouge; tensions entre les Métis et la Compagnie de la Baie d'Hudson [CBH] qui impose des restrictions sur la traite des fourrures à partir des années 1830; vente du Territoire du Nord-Ouest et de la Terre de Rupert par la CBH au Canada [1869]; fondation du Manitoba par la Loi de 1870 qui règle de façon partielle les demandes de la Nation métisse; émission de certificats des Métis [certificats d'argent ou de terre] conformément aux dispositions de la loi précitée; entrée de la colonie de la Colombie-Britannique dans la Confédération [1871]; création de la Police à cheval du Nord-Ouest [1873]; début de la construction du chemin de fer transcontinental [1875]; mise en place des autorités fédérales à l'ouest; augmentation des expéditions européennes et américaines de pêche à la baleine sur la côte du Nord-Ouest*).

Pistes de réflexion : Quelle est la situation qui explique le conflit qui a opposé les Métis et les Sioux dans le contexte de la chasse annuelle au bison? Quel a été le rôle central des communautés métisses et des Premières Nations dans l'expansion coloniale vers l'ouest au cours de cette période? Quelles ont été les conséquences du transfert du Territoire du Nord-Ouest et de la Terre de Rupert de la CBH à la Couronne pour les peuples autochtones qui vivaient sur ces territoires? Quelle a été l'incidence de l'arrivée des colons canadiens dans la région de la Rivière-Rouge sur les Métis et les peuples autochtones? En quoi les missionnaires ont-ils influencé le mode de vie des Autochtones et des Métis de l'Ouest canadien?

D2.2 examiner certaines politiques coloniales britanniques et canadiennes à l'égard des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en expliquant leur incidence sur ces peuples et d'autres groupes du Canada (*p. ex., concession de vastes territoires du Labrador aux missionnaires moraves; laisser-faire des autorités terre-neuviennes face aux agressions et aux meurtres des Béothuks commis par les colons; politique d'assimilation des «Indiens» mise en œuvre par les autorités coloniales britanniques et poursuivie par les autorités canadiennes : adoption d'une première loi visant à protéger les terres des réserves indiennes*

dans le Haut-Canada en 1839, puis de la Loi pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages en 1857, paragraphe 91 [24] de la Loi constitutionnelle de 1867 qui donne au Parlement du Canada des pouvoirs sur les Autochtones et les terres qui leur sont réservées, et articles 31 et 32 de la Loi de 1870 sur le Manitoba par lesquels le Canada convenait de céder des terres aux Métis et reconnaissait leur propriété foncière existante; mesures promises aux Premières Nations des Plaines, dont celles qui ont été réellement appliquées; promulgation de la Loi sur les Indiens de 1876 par laquelle le gouvernement fédéral s'est doté du pouvoir de régir l'essentiel de la vie quotidienne des Autochtones).

Pistes de réflexion : Pourquoi les autorités coloniales britanniques n'empêchaient-elles pas les colons d'empiéter ou de s'installer sur les territoires des Premières Nations et des Métis? À ton avis, quelle influence a pu avoir l'indifférence du gouvernement par rapport à cet empiètement sur les idées des colons et des peuples autochtones au sujet de leurs droits sur ces terres? Quelles ont été les conséquences de l'installation de missionnaires chrétiens à Nain sur les Inuits du Labrador? Quelles ont été les conséquences de la réglementation gouvernementale des denrées alimentaires destinées à certains peuples des plaines? Quelles étaient certaines des mesures et politiques du Régime britannique visant l'assimilation des Autochtones à la société coloniale? Selon toi, est-ce que ces mesures et ces politiques ont contribué à l'appauvrissement de la culture des Autochtones? Appuie ton argument avec un exemple spécifique à un groupe des Premières Nations, des Métis ou des Inuits.

D2.3 identifier des traités conclus avec les peuples autochtones entre 1763 et 1876, y compris ceux consacrés par des ceintures wampums, en évaluant leur importance pour les peuples et communautés concernés (*p. ex., traité de Niagara [1764] qui crée une nouvelle chaîne d'alliance entre la Couronne britannique et les nations autochtones; traités liés au conflit américano-britannique – traité de Fort Stanwix [1784], Proclamation de Haldimand [1784], traité de Jay [1794], traité de Greenville [1795], traité de Selkirk [1817], traités du Haut-Canada – traité visant la parcelle Huron [1827], traité de la péninsule Saugeen [1836], accord sur la cession des terres avec les Mississaugas de New Credit [1805], traité de l'île Manitoulin [1836] renégocié en 1862, traités Robinson-Huron et Robinson-Supérieur [1850]; traités numérotés de l'Ouest du Canada [1 à 6]).*

Pistes de réflexion : Quelle est l'importance des traités territoriaux conclus au cours de cette période? Pourquoi la signature de traités de paix internationaux comme le traité de Paris (1783) ou le traité de Gand (1814) ont-ils profondément choqué les peuples autochtones, notamment les loyalistes de la Confédération haudenosaunee? Quelle importance la Proclamation de Haldimand revêtait-elle dans ce contexte? Que visait le traité de Longwoods (1822)? Quelle a été l'importance de ce traité dans le récent règlement de la revendication particulière de la Nation des Ojibwés de l'Ontario? Pourquoi les Premières Nations et le reste de la société canadienne peuvent-ils avoir des points de vue différents sur le Traité de Niagara et la chaîne d'alliance de 1764? Comment peut-on reconnaître un traité officiel entre un pays européen et un peuple autochtone? Quel a été le rôle de la paix conclue entre les États-Unis et l'Empire britannique à la conclusion de la guerre de 1812, dans la fin du rôle militaire des Premières Nations? Comment se déroule l'instauration des traités et du système de réserves sous le Régime britannique? Pourquoi ne trouve-t-on pas de réserves des Premières Nations ni de traités conclus avec eux dans le territoire du Bas-Canada? Comment se compare l'approche du régime français qui ne reconnaissait pas de droits particuliers aux Autochtones à l'approche britannique qui était de négocier des traités?

D2.4 identifier les tendances en matière de population et les schémas de peuplement des Premières Nations, des Métis et des Inuits entre 1763 et 1876, en s'appuyant sur une analyse de données statistiques historiques ainsi que sur d'autres sources (*p. ex., conséquences de la vente de la Terre de Rupert à la Couronne sur les villages ou les habitudes migratoires des Cris et des Métis; changements démographiques de l'île de Vancouver avant et après les traités de l'île de Vancouver aussi connus sous le nom de traités de Douglas [1850-1854]; conséquences des maladies européennes sur la Confédération des Pieds-Noirs et sur les Shoshones; conséquences de la quasi-disparition des bisons sur les Premières Nations et les Métis des Plaines; colonisation des Cantons-de-l'Est et de la région des Laurentides au Québec; la colonisation du sud de l'Ontario par les Loyalistes anglophones*).

Pistes de réflexion : Où se sont installés les loyalistes des Premières Nations après la Révolution américaine? Qu'est-ce que cet établissement signifiait à long terme? Quels schémas de peuplement suivaient les Métis quand le commerce de la peau de bison était

à son plus fort? En quoi ces schémas ont-ils changé quand les bisons ont été décimés? Comment l'expansion de l'agriculture coloniale en Ontario et au Québec a-t-elle contribué à la marginalisation des Autochtones? Comment les Autochtones du bassin des Grands Lacs se sont-ils adaptés au déclin de la traite des fourrures après 1821? Comment les Inuits de l'Arctique canadien sont-ils parvenus à développer une nouvelle économie d'art et d'artisanat pour pallier à la chute de la traite des fourrures?

D2.5 analyser l'engagement des peuples autochtones dans des conflits importants au Canada entre 1763 et 1876, en faisant ressortir les principales causes et conséquences (*p. ex., alliances entre les Autochtones et les colons pendant la guerre de l'Indépendance américaine et la guerre de 1812; participation des Autochtones aux stratégies militaires; conflit de la rivière Rouge et intervention de l'armée fédérale en 1870; montée du conflit entre les Pieds-Noirs et d'autres peuples autochtones [Haudenosaunee, Anishinaabek et autres nations de l'Est] qui empiétaient sur leur territoire de chasse dans le contexte de la traite; divers rôles des Premières Nations dans la lutte contre l'invasion américaine lors de la guerre de 1812.*)

Pistes de réflexion : Quel rôle clé les Autochtones ont-ils joué dans la résistance contre l'invasion américaine en 1812 et 1813? À ton avis, pourquoi le gouvernement colonial a-t-il omis de reconnaître la participation des vétérans des Premières Nations à cette guerre? Quelle est l'incidence de l'absence de données sur la participation des Premières Nations dans les études portant sur cette guerre? De quelles façons l'expansion coloniale a-t-elle attisé les conflits entre des groupes autochtones, ou entre ces groupes et les colons ou les gouvernements colonial et fédéral? Comment et pourquoi les Autochtones ont-ils résisté aux forces canadiennes en route vers la rivière Rouge en 1870 et en 1871? Quelles en ont été les conséquences pour les Métis? Comment et pourquoi les Autochtones ont-ils résisté aux forces canadiennes en 1885 dans les Territoires du Nord-Ouest?

D3. Identité, culture et autodétermination

ACCENT SUR : cause et conséquence; perspective historique

D3.1 souligner la contribution de divers leaders et groupes qui ont milité pour la souveraineté et la reconnaissance des droits, de l'identité et du patrimoine autochtones entre 1763 et 1876 (*p. ex., Shingwaukonse, Jean-Baptiste Assiginack, Nebenaigoching, Oshawanoo, Niibaakom, Itawashkash, Peguis, Louis Riel, Gabriel Dumont, Poundmaker, Crowfoot, Tecumseh; les leaders kanien'kehá:ka [mohawks] Mary Brant et Joseph Brant, Sitting Bull; la Confédération haudenosaunee et la Confédération des Trois Feux; guerriers et vétérans des Premières Nations et métis; gouvernement provisoire métis de 1870*).

Pistes de réflexion : En dehors du fait que les Anishinaabek combattaient sous le commandement du roi, qu'ils appelaient traditionnellement leur «Père», quelles autres raisons les ont poussés à rejoindre les rangs des Britanniques pendant la guerre de 1812? Quel rôle décisif Louis Riel et le gouvernement provisoire des Métis ont-ils joué dans la fondation du Manitoba et la reconnaissance de la Nation métisse au Canada? Pourquoi Louis Riel était-il un héros pour les Canadiens français et un traître pour les Canadiens anglais de l'époque? Pourquoi Shanawdithit est-elle importante pour les Premières Nations?

D3.2 évaluer l'incidence sur les peuples des Premières Nations, les Métis et les Inuits des conflits qui les ont opposés aux autorités coloniales et canadiennes du fait de leurs croyances, de leur spiritualité et de leur relation à la Terre entre 1763 et 1876 (*p. ex., hostilité des autorités à l'égard des traditions et pratiques spirituelles autochtones; concepts coloniaux ou fédéraux de domination de la Terre par opposition aux concepts autochtones de gestion de la Terre; conceptions coloniales de la propriété des terres par opposition aux convictions autochtones sur l'occupation immémoriale de leurs territoires traditionnels*).

Pistes de réflexion : Que révèlent les discours de certains chefs de l'Ouest sur les différentes façons dont les Premières Nations et les autorités coloniales ou canadiennes perçoivent les territoires et l'environnement? Quelles ont été les conséquences de ces dissensions sur les peuples des Premières Nations et leurs mœurs? Quels ont été les effets du déclin de la traite des fourrures et de l'extension des terres cultivées

sur le mode de vie, les croyances et la spiritualité des Autochtones? Quelle perception les habitants des fermes du bassin des Grands Lacs avaient-ils des Autochtones? Pourquoi les Métis francophones ont-ils été de plus en plus marginalisés après 1870?

D3.3 analyser les facteurs qui ont contribué à façonner l’opinion générale des Européens, des colons d’Amérique du Nord et du nouveau Dominion du Canada sur les peuples autochtones, entre 1763 et 1876 (*p. ex., croquis, cartes et illustrations cartographiques, peintures et récits réalisés par des explorateurs et des voyageurs, journaux de bord tenus par des colons ou lettres envoyées à leur famille; articles de journaux sur les révoltes et autres conflits concernant les Autochtones*).

Pistes de réflexion : Comment les artistes européens et ceux des colonies représentaient-ils les peuples autochtones? Comment les artistes autochtones représentaient-ils les colons? Quels sont les traits dominants qui ressortent des portraits, des estampes ou des dessins inspirés du mode de vie des peuples autochtones? Montraient-ils des hommes, des femmes ou des familles? En quoi ces dessins ont-ils façonné les représentations européennes des Autochtones? Comment les colons britanniques décrivaient-ils les Autochtones dans leur correspondance? Comment les événements de la rivière Rouge ont-ils été relatés dans la presse anglophone et francophone de cette époque? Comment les Autochtones voyaient-ils et décrivaient-ils les colons du Canada qui s’imposaient à eux, toujours plus nombreux? Comment les auteurs, illustrateurs et journalistes canadiens-français décrivaient-ils les Autochtones?

E. DE 1876 À 1969 : ASSIMILATION, CONQUÊTE ET VIE À L'ÈRE INDUSTRIELLE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- E1.** analyser des enjeux, des tendances et des développements politiques, économiques et sociaux, y compris l'adoption de la *Loi sur les Indiens*, ayant eu une incidence majeure sur la vie des peuples autochtones entre 1876 et 1969 ainsi que leurs conséquences. (**ACCENT SUR** : cause et conséquence; perspective historique)
- E2.** analyser divers facteurs qui ont eu une incidence sur les relations des peuples autochtones avec les non-Autochtones, entre 1876 et 1969. (**ACCENT SUR** : importance historique; continuité et changement)
- E3.** évaluer l'apport de personnalités marquantes et de groupes ainsi que les changements qui ont contribué à façonner l'identité, la culture et les droits des peuples autochtones au Canada entre 1876 et 1969. (**ACCENT SUR** : cause et conséquence; perspective historique)

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

E1. Contextes politique, économique et social

ACCENT SUR : cause et conséquence, perspective historique

- E1.1** expliquer les principales conséquences de la *Loi sur les Indiens* sur la vie des Premières Nations entre 1876 et 1969 (p. ex., statut d'«Indien» qui fait des Autochtones des pupilles de l'État; rôle des agentes et des agents des Indiens chargés de réglementer la vie des personnes vivant dans les réserves; interdiction de tenir des cérémonies et de pratiquer des rituels comme le potlatch et le pow-wow; expropriation de terres de réserve à des fins de travaux publics, de construction de routes ou de lignes de chemin de fer; question du droit de vote; fréquentation obligatoire des pensionnats indiens; obligation d'obtenir des autorités gouvernementales la reconnaissance de la recevabilité d'une revendication territoriale avant que celle-ci puisse faire l'objet d'une négociation à des fins de règlement; dispositions relatives aux «Indiennes» inscrites mariées à un homme non inscrit).

Pistes de réflexion : Que révèle la *Loi sur les Indiens* au sujet de la position des autorités à l'endroit des Premières Nations? De quelles

façons la loi limitait-elle les pratiques traditionnelles des peuples autochtones? Quelles sont les modifications apportées à la *Loi sur les Indiens* qui démontrent le paternalisme des gouvernements fédéral et provincial envers les peuples autochtones? Quels sont les impacts de cette loi sur les relations intergénérationnelles dans les communautés? Quels sont les aspects de la *Loi sur les Indiens* qui montrent l'intention des autorités d'assimiler et d'acculturer les Autochtones? Quelle a été l'incidence sur les Inuits d'être exclus du statut d'Indien selon la *Loi sur les Indiens*?

- E1.2** déterminer les principales conséquences sur la vie des Premières Nations, des Métis et des Inuits, des tendances et des transformations économiques majeures qu'a connues le Canada entre 1876 et 1969 (p. ex., révolution industrielle, ruée vers l'or du Klondike, projets d'établissement de communautés agricoles métisses en Alberta, expansion du réseau de chemins de fer et du réseau routier dans l'Ouest et le Nord-Ouest canadiens, autorité de la Loi sur les Indiens et des agentes et agents des Indiens contrôlant les affaires économiques des Indiens inscrits, enregistrement obligatoire des territoires de piégeage en Colombie-Britannique et dans le Grand Nord, développement

minier dans le Nord-du-Québec et de l'Ontario, construction du chemin de fer transcontinental, développement des projets hydroélectriques et des installations militaires dans le Nord).

Pistes de réflexion : Quels sont les facteurs qui ont permis l'ouverture du Nord et de la côte du Nord-Ouest au développement économique? Qu'est-ce qui explique l'affondrement des stocks de baleines dans l'Arctique au début des années 1900? Quelles sont les difficultés économiques auxquelles ont été confrontés les Premières Nations, les Métis et les Inuits qui ont vécu ces événements et ces transformations? En quoi l'industrialisation représentait-elle une menace pour les valeurs et les modes de vie traditionnels des Autochtones? Porte un jugement critique sur les termes des traités entre les Autochtones et le Canada qui sont à l'origine des réserves créées dans le Nord de l'Ontario à partir des années 1850. Comment ces traités et ces réserves ont-ils ouvert la porte à l'agriculture et à la colonisation de la Grande ceinture d'argile par les Canadiens français? Quelle a été la réaction des Autochtones du Nord de l'Ontario par rapport à la construction du chemin de fer entre North Bay et Moosonee? Quels sont les facteurs qui ont amené les Autochtones de la région de la Baie-James à s'installer progressivement dans les villes de cette région? En quoi la vie sur les réserves s'est-elle traduite par une détérioration du bien-être des Autochtones? Pourquoi n'existe-t-il pas de réserves dans les territoires inuits de l'Arctique canadien? Pourquoi cette différence entre les Inuits et les autres nations autochtones au Canada? Qui choisissait-on comme agents et agents des Indiens pour représenter le gouvernement fédéral? Quel fut l'effet de ce choix à court et à long terme?

E1.3 décrire certaines politiques et décisions gouvernementales ayant eu une incidence directe sur les peuples autochtones entre 1876 et 1969, en précisant la portée pour les Premières Nations, les Métis, les Inuits et d'autres groupes au Canada (*p. ex.*, Loi sur les Indiens et ses modifications; répression de la rébellion du Nord-Ouest et condamnation de Louis Riel pour haute trahison en 1885; mise en place d'un système de laissez-passer dans l'Ouest; création de nouvelles provinces à l'ouest; campagnes de recrutement d'immigrants européens pour peupler la région; application du Code criminel et des lois sur le gibier dans le Nord; adoption en 1938 d'une loi visant l'amélioration des conditions de vie des populations métisses en réponse aux recommandations de la Commission Ewing [1934-1936]; réinstallations d'Inuits dans l'Extrême-Arctique dans les années 1950; politique en matière d'éducation

autochtone; octroi du droit de vote en 1960; rafle des années 1960; rapport Haworth [1966-1967]).

Pistes de réflexion : Quels sont les enjeux qui ont poussé le gouvernement albertain à réaliser une enquête sur les Métis dans les années 1930? Pourquoi le terme « sang-mêlé », jusque-là couramment utilisé pour désigner les Métis, a-t-il été omis dans le rapport de la Commission Ewing? Dans quelle mesure les travaux de cette commission ont-ils contribué à faire évoluer l'image qu'on se faisait des Métis? Quelles ont été les répercussions des modifications apportées à la *Loi sur les Indiens* concernant l'émancipation sur les droits issus de traités des anciens Indiens inscrits et leurs descendants? Pour quelles raisons le gouvernement fédéral a-t-il décidé d'émanciper les Indiens inscrits? Compare le système de deux provinces en matière d'éducation pour les Autochtones dans les réserves, hors réserve et dans les pensionnats indiens. Quels sont les effets des lois provinciales, dont la *Charte de la langue française* communément appelée la *Loi 101* qui fait du français la langue officielle du Québec, sur les Autochtones qui habitent dans les provinces concernées? Quels sont les effets des grands centres urbains tels que Montréal, Toronto, Winnipeg ou Vancouver sur le mode de vie et l'identité des Autochtones qui s'y installent? Les effets sont-ils semblables dans les villes plus petites comme Val-d'Or, Timmins et Thunder Bay?

E1.4 analyser quelques-uns des principaux événements, enjeux et changements sociaux, économiques, culturels et politiques ayant eu une incidence sur les Inuits entre 1876 et 1969 (*p. ex.*, ruée vers l'or du Klondike; progression des postes de traite; expéditions scientifiques, missions chrétiennes et établissement de postes de la Police à cheval du Nord-Ouest dans l'Arctique au début du XX^e siècle; adoption au fédéral d'un système d'identification par numéro dit « disques d'identification » des Inuits et séentarisation forcée des populations à partir des années 1940; développement des ressources dans le Grand Nord et introduction de technologies modernes [avion, motoneige, bateaux à moteur]; intérêt grandissant pour la gravure et la sculpture inuites; application des lois provinciales sur le gibier; construction du Réseau d'alerte avancé [Réseau DEW Line] durant la Guerre Froide et introduction de systèmes de télécommunication et d'hôpitaux publics dans les communautés du Nord canadien; exploitation minière dans le Bouclier du Québec et de l'Ontario; construction des chemins de fer et des routes).

Pistes de réflexion : Quelles ont été les conséquences de la décision de la Cour suprême de placer les Inuits sous la juridiction fédérale en 1939? Pourquoi les chiens de traîneau des Inuits

ont-ils été abattus en grand nombre dans l'Extrême-Arctique pendant cette période? Pourquoi le gouvernement fédéral a-t-il décidé de déplacer des familles inuites dans l'Extrême-Arctique dans les années 1950? Quelles ont été les conséquences sociales, culturelles et politiques de ces relocalisations forcées sur les communautés inuites? Quelle a été l'incidence de l'arrivée de la radio communautaire sur les communautés inuites? Quels ont été les effets de la *Loi 101* sur les Inuits habitant le Nord-du-Québec?

E2. Communautés, coopération et conflits

ACCENT SUR : *importance historique, continuité et changement*

E2.1 expliquer la portée des principaux traités et accords territoriaux signés entre 1876 et 1969 pour les différents peuples autochtones concernés (*p. ex., traité de Collingwood de 1888, concession de terre pour la fondation de Saint-Paul-des-Métis en 1896, traité n° 7 de 1877 avec la Confédération des Pieds-Noirs, traité n° 8 de 1899, traité n° 9 [traité de la Baie-James] de 1905, traité n° 10 de 1906, traité n° 11 de 1921*).

Pistes de réflexion : Quelles sont les préoccupations principales que les peuples autochtones ont cherché à faire valoir dans le cadre de la négociation des traités conclus au cours de cette période (*p. ex., préservation de leur mode de vie, notamment le fait d'exercer librement leurs droits de chasse, de pêche et de trappage sur leurs territoires ancestraux*)? Pourquoi les Cris du Lubicon n'ont-ils pas signé le traité n° 8? Quelles ont été les conséquences immédiates et à long terme de cette exclusion? Quelles étaient les langues autochtones utilisées lors de la négociation des principaux traités et accords?

E2.2 identifier l'évolution démographique et les schémas de peuplement des Premières Nations, des Métis et des Inuits entre 1876 et 1969 à partir de données statistiques historiques et d'autres sources (*p. ex., données sur l'emploi, l'éducation, l'espérance de vie, le nombre d'habitants dans les réserves et hors réserve, par province, par ville, village et à la campagne, le nombre de déplacements saisonniers, la langue maternelle, la première langue officielle parlée*).

Pistes de réflexion : Pourquoi certains Autochtones ont-ils quitté leur communauté au cours de cette période? Comment était perçu dans les communautés autochtones le choix de celles et ceux qui partaient s'installer en milieu urbain? Quelle a été l'incidence de ces divergences de point de vue sur les familles

autochtones et sur le lien qui les unissait à leur territoire traditionnel? Quel a été l'effet de l'usage des termes « vivant dans une réserve » et « vivant hors réserve » pour désigner les Autochtones sur la cohésion des communautés? Pourquoi les Inuits ont-ils été sédentarisés pendant cette période? En quoi le mode de vie hors réserve, dans des villages ou en ville, a-t-il contribué à la disparition de leurs langues?

E2.3 expliquer comment les comportements des non-Autochtones à l'égard des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada entre 1876 et 1969 ont contribué à exacerber les tensions et à accentuer les divisions dans plusieurs régions du pays (*p. ex., Rébellion du Nord-Ouest et pendaison de Louis Riel, protestations autochtones ayant mené au traité n° 8, arrestation de plusieurs personnes dont le chef Daniel Cranmer pour avoir organisé un potlatch, déplacement forcé de communautés d'Inuits, d'Innu et de Micmacs, expropriation des terres de réserve, racisme, discrimination et politiques gouvernementales d'assimilation*).

Pistes de réflexion : Quelles attitudes pourraient être à l'origine de l'oppression subie par les Autochtones qui organisaient des cérémonies traditionnelles? Quels programmes gouvernementaux ont été mis en œuvre dans les politiques d'acculturation et d'assimilation des Autochtones menées par les gouvernements?

E2.4 évaluer le degré d'engagement des Premières Nations, des Métis et des Inuits aux côtés d'autres Canadiens dans les guerres auxquelles a participé le Canada entre 1876 et 1969 (*p. ex., enrôlement des Autochtones dans l'armée canadienne pendant la Première Guerre mondiale, la Deuxième Guerre mondiale et la guerre de Corée comparé à celui des non-Autochtones; missions qui leur ont été confiées en qualité de tireurs d'élite, d'éclaireurs et de « transmetteurs en code » pour communiquer des renseignements secrets dans leur langue maternelle; Autochtones qui se sont distingués au cours de leur service dans l'armée comme Henry Norwest, Francis Pegahmagabow et Tommy Prince*).

Pistes de réflexion : Durant la Première Guerre mondiale, des milliers de membres des Premières Nations, de Métis et d'Inuits se sont enrôlés volontairement dans les Forces armées canadiennes. Quels rôles y ont-ils joués? Quelles étaient les mesures incitatives qui leur étaient adressées? Quel a été le sort réservé à plusieurs anciens combattants des Premières Nations, métis et inuits à leur retour dans leur communauté? Ont-ils eu droit aux mêmes récompenses que les non-Autochtones? Identifie quelques combattants autochtones ayant reçu des médailles de bravoure et d'héroïsme. En

quoi les femmes autochtones se sont-elles démarquées pour leur contribution à l'effort de guerre? Quelles sont les promesses faites aux combattants autochtones? Quel en a été le résultat au retour de la guerre? Que sont-ils devenus aujourd'hui? Quel est leur héritage transmis aux nouvelles générations?

E3. Identité, culture et autodétermination

ACCENT SUR : cause et conséquence; perspective historique

E3.1 expliquer les conséquences à court et à long terme de la politique des pensionnats indiens et des pratiques qui y étaient associées (*p. ex., conséquences à court terme : privation des droits de l'enfant, des droits parentaux et familiaux, séparation des familles à long terme, perte des droits de la personne et des droits linguistiques, humiliations, maltraitance, services sexuels et décès; conséquences à long terme : traumatisme intergénérationnel, assimilation culturelle et perte d'identité, des savoirs et de savoir-faire culturels et linguistiques, exclusion du reste de la société et de la communauté d'origine, problèmes de santé physique et mentale, rupture des liens familiaux nécessaires à la transmission de l'affection, du partage des valeurs culturelles, des connaissances et des traditions, ainsi qu'au développement des compétences familiales*).

Pistes de réflexion : Qu'est-ce qui a motivé la mise en place de la politique des pensionnats indiens? Que révèle cette politique sur les attitudes des autorités à l'égard des peuples autochtones? À ton avis, quelle est la conséquence la plus durable du système des pensionnats indiens? Pourquoi? Si notre société devait tirer une leçon de la politique des pensionnats, quelle serait-elle selon toi? En prenant comme exemple un pensionnat indien géré par un ordre religieux de langue française, quelle était la nature de l'éducation transmise? Quelles habiletés et compétences étaient enseignées aux enfants des Premières Nations, métis et inuits? lesquelles n'étaient pas enseignées? Quelles sont les similarités et les différences entre les pensionnats indiens gérés par l'Église catholique de langue française et ceux gérés par l'église protestante?

E3.2 évaluer l'impact des stratégies utilisées par des individus et des groupes autochtones entre 1876 et 1969 pour obtenir la reconnaissance de leur titre ancestral et des droits issus des traités ou des ententes de revendications territoriales inuites, ou pour que soit respectée l'identité autochtone (*p. ex., Louis Riel, Gabriel Dumont,*

Frederick Ogilvie Loft [Onondeyoh] et Deskaheh; litiges comme R. c. Simon [1958] ou R. c. Francis [1969]; pétition des Six Nations adressée à la Société des Nations en 1923 pour la reconnaissance de leur souveraineté; création de passeports haudenosaunee; formation de la Ligue des Indiens du Canada; Association des Métis d'Alberta et des Territoires du Nord-Ouest ayant pris par la suite le nom de Woodland Métis Tribe; création d'Inuit Tapirisat of Canada [devenu par la suite Inuit Tapiriit Kanatami]).

E3.3 cerner quelques-uns des enjeux environnementaux qui ont eu une incidence directe sur les peuples autochtones entre 1876 et 1969, en précisant l'importance de chacun de ces enjeux pour les peuples concernés et le reste de la société canadienne (*p. ex., quasi-extinction du bison des prairies; effondrement des populations de baleines dans l'Arctique; pratiques traditionnelles autochtones de chasse, de piégeage et de pêche par opposition à la gestion gouvernementale des ressources naturelles; droits des animaux [colliers de localisation des ours polaires, boycott de la chasse aux phoques]; pollution au mercure provenant des usines de pâtes à papier du Nord de l'Ontario, contamination des terres arctiques le long du Réseau DEW, inondation des terres de la communauté atikamekw d'Obedjiwan au Québec [1918]*).

Pistes de réflexion : Quels étaient les enjeux environnementaux qui préoccupaient particulièrement les Autochtones à cette époque? Pourquoi ces enjeux étaient-ils importants? En général, le peuple canadien partageait-il ces inquiétudes? Si non, pourquoi?

E3.4 examiner les conséquences des innovations technologiques apparues entre 1876 et 1969 au Canada sur la culture des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., acculturation sous l'effet de la radio, du cinéma puis de la télévision, transformation du mode de vie avec l'évolution des moyens de transport [train, voiture, avion, motoneige], rupture avec les modes de vie traditionnels et les pratiques ancestrales résultant de l'exploitation des ressources naturelles*).

Pistes de réflexion : Quelle a été l'incidence des nouvelles percées en matière de transport sur les communautés autochtones autrefois isolées? Comment une telle évolution a-t-elle transformé ces communautés? Comment expliquerais-tu que les percées technologiques contribuent à la fois à l'extinction et au maintien des aspects de la vie traditionnelle des peuples des Premières Nations, des Métis ou des Inuits? Quelle a été l'incidence de l'exploitation des sables bitumineux, du pétrole et d'autres ressources minières pour les Inuits? Quels développements

ont eu un impact positif pour certaines communautés inuites?

E3.5 expliquer quelques enjeux, tendances ou évolutions d'importance pour les peuples autochtones dans le domaine des arts et de la culture populaire entre 1876 et 1969 ainsi que la contribution des Autochtones à la culture canadienne (*p. ex., popularité des expositions mettant en scène l'Ouest américain [Wild West shows] à la fin du XIX^e siècle; représentation des Autochtones dans les films hollywoodiens et à la télévision; influence grandissante de la culture américaine, appropriation culturelle de symboles autochtones à des fins publicitaires, emprunts que font des artistes aux cultures autochtones; parcours et contribution d'artistes, d'artisans ou d'écrivains autochtones comme Charles Edenshaw [Tahayghen], Pauline Johnson [Tekahionwake] ou Mungo Martin [Nakapankam]; histoire du Pavillon des Indiens du Canada à l'Exposition universelle de 1967 – Expo 67*).

Pistes de réflexion : Quelles sont certaines images autochtones qui ont été utilisées par les équipes sportives pendant cette période? Quelles sortes de réactions les mascottes et les logos suscitent-ils aujourd'hui dans le public? À ton avis, est-ce que les logos des équipes sportives s'inspirant des cultures autochtones perpétuent les stéréotypes? Pourquoi? Qu'ont pu découvrir les visiteurs de l'Expo 67 en se rendant au Pavillon des Indiens du Canada?

F. DE 1969 À NOS JOURS : RÉSILIENCE, DÉTERMINATION ET RÉCONCILIATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- F1.** analyser des enjeux et des changements sociaux, économiques et politiques ayant eu une incidence sur les peuples autochtones au Canada depuis 1969, tout en décrivant leur impact. (**ACCENT SUR :** *importance historique; continuité et changement*)
- F2.** expliquer les réactions suscitées par différents changements juridiques et démographiques d'importance pour les peuples autochtones au Canada depuis 1969. (**ACCENT SUR :** *cause et conséquence; continuité et changement*)
- F3.** expliquer l'importance de l'apport de personnalités marquantes, de groupes d'intérêt et d'organisations qui ont contribué à renforcer l'identité, la culture et les droits des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada depuis 1969. (**ACCENT SUR :** *importance historique; perspective historique*)

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

F1. Contextes politique, économique et social

ACCENT SUR : *importance historique; continuité et changement*

F1.1 expliquer l'incidence de certaines tendances et évolutions sociales significatives au Canada depuis 1969 sur les peuples autochtones, y compris l'impact sur leurs relations avec le reste de la population canadienne (*p. ex., mouvements en faveur des droits autochtones, des droits civiques, des droits des femmes, des droits des animaux; protection des espèces et des habitats naturels; efforts de mise en valeur de la culture et des langues autochtones, y compris l'uniformisation de l'orthographe et du système d'écriture inuits; adoption par divers groupes et établissements de pratiques et de stratégies adaptées à la culture autochtone; meilleure représentation des peuples autochtones dans les médias traditionnels et sociaux; mise en place d'organisations inuites comme le Conseil circumpolaire inuit; Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR] et rédaction de ses Appels à l'action*).

Pistes de réflexion : Quels sont les mouvements sociaux de cette période qui ont influencé les groupes de défense des intérêts autochtones ou qui se sont associés à leur cause? Certains de

ces mouvements étaient-ils en désaccord avec les groupes autochtones? Si oui, pourquoi? Quelles sont certaines pratiques mises en place par les agences sociales et gouvernementales qui visaient l'assimilation et l'acculturation, à l'insu des peuples autochtones? Quel est l'impact de l'octroi de la gouvernance des sociétés de l'aide à l'enfance aux Premières Nations?

F1.2 déterminer les conséquences sur la vie des Premières Nations, des Métis et des Inuits des tendances et des transformations économiques majeures qu'a connues le Canada depuis 1969 (*p. ex., mondialisation de l'économie, quête et exploitation des ressources naturelles, pouvoir accru des sociétés multinationales, pauvreté et chômage touchant les collectivités autochtones, initiatives et programmes de développement économique fédéraux et provinciaux à l'intention des communautés autochtones; impact de la Révolution tranquille qui a donné lieu à la laïcisation de l'éducation au Québec; projets comme le Plan Nord, le Cercle de feu et l'oléoduc Keystone*).

Pistes de réflexion : Quelle a été l'incidence du processus canadien en matière de revendication territoriale sur l'évolution économique des communautés autochtones? Quelles ont été les conséquences imprévues d'accords sur les revendications territoriales? Pourquoi certains

groupes autochtones se sont-ils employés à limiter le pouvoir des multinationales dans le secteur de l'agro-entreprise? Quels sont les avantages et les désavantages pour les Autochtones de projets d'infrastructure comme les oléoducs, les projets hydroélectriques, la recherche minière dans le Nord-du-Québec ou la construction de routes dans le Nord? Quel rôle les Autochtones francophones jouaient-ils dans les grands projets d'infrastructure? Quel est l'impact des changements climatiques et de la fonte du pergélisol pour les communautés inuites de l'Arctique canadien?

F1.3 décrire certaines politiques et décisions gouvernementales ayant eu une incidence directe sur les peuples autochtones depuis 1969, en en précisant la portée pour les Premières Nations, les Métis, les Inuits et d'autres groupes au Canada (*p. ex., Livre blanc de 1969; inclusion du titre ancestral, des droits autochtones et des droits issus de traités dans la Loi constitutionnelle de 1982 et la Charte canadienne des droits et libertés; reconnaissance des Métis comme peuple autochtone dans la Constitution; élaboration d'un processus spécial pour régler les différends en matière de revendication territoriale; création du Nunavut; mise sur pied de la Commission Berger, de la Commission royale sur les peuples autochtones ou du Comité parlementaire spécial sur les gouvernements indiens; élaboration du projet de loi C-31 de 1985 visant à modifier la Loi sur les Indiens pour éliminer les dispositions discriminatoires relatives au genre ou du projet de loi C-3 de 2010 qui deviendra la Loi sur l'équité entre les sexes relativement à l'inscription au registre des Indiens; Loi sur les langues officielles; Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR]).*

Pistes de réflexion : Quelle a été l'incidence de la *Charte canadienne des droits et libertés* sur l'égalité entre les sexes au sein des communautés autochtones? L'inclusion du titre ancestral, des droits autochtones et des droits issus de traités dans la *Loi constitutionnelle de 1982* a-t-elle eu les mêmes conséquences pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits? Si non, qui a eu le plus de difficulté à faire valoir ses droits? Quels sont les facteurs ayant mené à la création du Nunavut? Quelle est l'importance de l'entente qui a permis la création de ce territoire? Quels ont été les réussites et les défis auxquels les Autochtones ont dû faire face en tentant de faire respecter la *Loi sur les langues officielles* lors de la création de ce nouveau territoire? Comment les Métis ont-ils réussi à faire respecter leur patrimoine francophone et leur identité depuis 1969?

F1.4 analyser la réaction des Premières Nations aux idées et visées du *Livre blanc* de 1969 du gouvernement fédéral (*p. ex., Livre rouge; organisation et mobilisation de groupes de défense des intérêts politiques autochtones*) ainsi que les effets à long terme de la riposte autochtone (*p. ex., attention accrue à la protection des droits issus de traités; volonté ferme de protéger les droits acquis pour les générations futures, documentation sur le génocide culturel*).

Pistes de réflexion : À l'époque de son adoption, quelle attitude le *Livre blanc* laissait-il transparaître à l'endroit des peuples autochtones au Canada? Quelles mesures Harold Cardinal a-t-il prises à la suite de la publication du *Livre blanc*? Sa réaction reflétait-elle ou non celle des peuples des Premières Nations en général? Crois-tu que l'adoption du *Livre blanc* ait été un moment charnière pour les peuples autochtones au Canada? Pourquoi? Comment a-t-on tenté de respecter la *Loi sur les langues officielles* dans les organismes autochtones et au sein du gouvernement fédéral au cours de ces négociations?

F1.5 évaluer l'importance de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) pour les survivants des pensionnats indiens ainsi que l'incidence de ses Appels à l'action sur l'ensemble des Canadiens (*p. ex., survivants de pensionnats indiens et leurs enfants qui ont l'occasion de partager leurs expériences individuelles et de pouvoir trouver un certain apaisement; engagement des provinces à agir sur les Appels à l'action de la CVR*).

Pistes de réflexion : Qu'est-ce que la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens (CRRPI)? Quel est son lien avec la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR)? Comment la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens (CRRPI) a-t-elle reconnu les torts infligés par les pensionnats indiens? Que penses-tu de la déclaration du sénateur Murray Sinclair selon lequel la réconciliation n'est pas seulement un problème autochtone, mais un problème qui concerne la société canadienne dans son ensemble? Comment peut-on vivre la réconciliation de façon individuelle et collective en tant que Canadiens?

F2. Communautés, coopération et conflits

ACCENT SUR : cause et conséquence; continuité et changement

F2.1 évaluer les conséquences de tendances et d'évolutions de cette période qui ont eu une incidence sur les Autochtones vivant hors réserve, en milieu rural ou urbain (*p. ex., création du Congrès des peuples autochtones pour représenter les intérêts des personnes autochtones vivant hors des réserves; mise sur pied de différents types d'organismes sociaux dont des centres autochtones pour l'enfance et la famille; problèmes liés à l'emploi dans les réserves et à l'accès à des emplois bien rémunérés hors des réserves pour les travailleurs autochtones qualifiés; racisme et discrimination à l'égard des Autochtones; succès et échecs des initiatives engagées pour la conservation des langues traditionnelles, des coutumes et des croyances hors des communautés; nouveaux liens entre les Autochtones vivant en milieu urbain et dans les réserves.*)

Pistes de réflexion : Pourquoi de plus en plus d'Autochtones s'installent-ils en milieu urbain depuis 1969? Quels obstacles rencontrent-ils? Quels programmes a-t-on mis en place pour répondre aux besoins des Autochtones vivant en milieu urbain, notamment pour la préservation de leurs langues et de leurs relations avec la Terre? Compare le mode de vie des Autochtones vivant en milieu urbain dans des communautés de langue française à celui des Premières Nations, Métis et Inuits vivant dans des communautés de langue anglaise en ce qui a trait à la préservation et revitalisation des langues traditionnelles, des coutumes et des croyances. Quel était l'objectif de la Stratégie pour les Autochtones vivant en milieu urbain du gouvernement fédéral?

F2.2 évaluer les conséquences d'affaires judiciaires importantes de cette période liées au titre ancestral ou aux droits issus de traités (*p. ex., affaire Calder et al. c. Procureur général de la Colombie-Britannique [1973], Baker Lake c. Ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien [1980], Guerin c. La Reine [1984], Sparrow c. R. [1990], R. c. Adams [1996], Delgamuukw c. Colombie-Britannique [1997], Corbiere c. Canada [1999], Manitoba Métis Federation Inc. c. Canada [2013], Nation Tsilhqot'in c. Colombie-Britannique [2014]).*

Pistes de réflexion : En quoi la nature des contestations judiciaires liées au titre ancestral, aux droits autochtones, aux droits issus de traités ou celle de revendications territoriales varie-t-elle d'une province ou d'un territoire à l'autre?

Quelles ont été les contestations judiciaires d'importance en Ontario?

F2.3 comparer quelques-uns des principaux traités et accords relatifs au territoire conclus au cours de cette période (*p. ex., Convention de la Baie-James et du Nord québécois [1975]; Convention définitive des Inuvialuit [1984]; Accord sur les revendications territoriales du Nunavut [1993]; Renouvellement de la Politique sur les revendications territoriales globales; Loi sur l'Accord définitif nisga'a [2000]) avec les traités précédents.*

Pistes de réflexion : En quoi l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut se distingue-t-il des accords précédents en matière de revendication territoriale? Selon toi, cet accord confère-t-il aux Inuits davantage d'autonomie que ceux conclus auparavant avec d'autres peuples autochtones?

F2.4 analyser les tendances démographiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada depuis 1969, en s'appuyant sur des données statistiques historiques et actuelles et sur d'autres sources (*p. ex., données sur l'éducation, l'emploi, l'utilisation des langues autochtones, la croissance de la population en général et de la population autochtone dans les centres urbains, les conditions de vie dans les réserves, la consommation de drogues ou d'alcool, le suicide, la santé mentale, le bien-être, le décrochage scolaire, les troubles d'extériorisation et d'intériorisation, la crise du logement, le traumatisme intergénérationnel chez les jeunes dans les communautés éloignées, la violence faite aux femmes autochtones*).

Pistes de réflexion : Quel est l'âge moyen au Canada? Quel est l'âge moyen des Inuits? Y a-t-il des différences notables au niveau de la santé, du bien-être, du décrochage scolaire entre les jeunes inuites et les jeunes non autochtones? Que nous révèlent les données sur le rendement des élèves et le taux de diplomation des élèves des Premières Nations, métis et inuits en Ontario? Quel rôle la Fédération des coopératives du Nouveau-Québec (FCNQ) peut-elle jouer en tant que modèle de réussite en développement économique et en développement culturel? Quelles sont les initiatives qui ont été mises en place, notamment par des groupes de défense des droits des femmes et le gouvernement du Canada, pour contrer la violence faite aux femmes et aux filles autochtones? Quel est ton avis sur le phénomène d'assimilation à l'anglais des populations autochtones?

F2.5 examiner quelques conflits importants qui ont divisé les nations autochtones et les ont opposées aux non-Autochtones depuis 1969,

tout en mettant en évidence la nature de ces conflits et leurs conséquences (*p. ex., manifestations des Dénés et des Inuits contre le projet de gazoduc de la vallée du Mackenzie, manifestations des Innus contre les vols à basse altitude au Labrador, lutte des Cris du lac Lubicon pour que soient reconnus leurs droits fonciers, manifestations et barrages à Oka, Ipperwash, Burnt Church, Caledonia ou Akwasasne*).

Pistes de réflexion : Quelles étaient les causes sous-jacentes de la crise d'Ipperwash de 1995? Quelles ont été les conclusions de la Commission d'enquête sur Ipperwash dans son rapport en 2007? Quels sont les griefs portant sur les droits ancestraux ainsi que sur les conflits d'ordre linguistique qui ont alimenté la crise d'Oka?

F3. Identité, culture et autodétermination

ACCENT SUR : *importance historique; perspective historique*

F3.1 décrire des tendances, des évolutions et des enjeux ayant eu une incidence sur les peuples autochtones à l'échelle mondiale depuis 1969 ainsi que leurs effets sur les peuples autochtones et d'autres groupes au Canada (*p. ex., mondialisation, détérioration de l'environnement, changements climatiques, brevetage de produits, préoccupations croissantes concernant les violations des droits de la personne, reconnaissance et réparation de torts historiques; Conseil circumpolaire inuit [1977], Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones [2007]; présence du français, de l'anglais et des langues autochtones sur Internet, diversité linguistique, droits des minorités*).

Pistes de réflexion : Quelles considérations internationales ont motivé la décision du Canada d'accorder le droit de procéder à des vols de formation militaire à basse altitude à Goose Bay, au Labrador? Quelle incidence ces vols ont-ils eue sur la vie des Innus de la région? Pourquoi les groupes de défense des droits de la personne à l'échelle mondiale ont-ils attiré l'attention sur la disparition et le meurtre de femmes autochtones au Canada? Quelle est l'incidence des changements climatiques sur la vie des Inuits de l'Arctique canadien? Comment les Inuits utilisaient-ils l'uqualurait autrefois pour chasser et naviguer et comment l'utilisent-ils aujourd'hui? Quelle est l'incidence de la *Loi sur la langue officielle* (loi 22) au Québec et sur les peuples autochtones de cette province? Quels sont les défis linguistiques des Métis francophones à l'ère de l'Internet et quels atouts possèdent-ils pour y faire face?

F3.2 commenter l'impact des stratégies utilisées par des individus et des groupes autochtones de 1969 à nos jours dans la lutte pour l'autodétermination et la reconnaissance du titre ancestral ou des droits issus de traités depuis 1969 (*p. ex., Harold Cardinal, Jeannette Corbière Lavell, Ovide Mercredi, Elijah Harper, Ta'Kaiya Blaney, Shannen Koostachin, Mary Simon et Sheila Watt-Cloutier, Ghislain Picard, chef de l'Assemblée des Premières Nations du Québec; dépôt d'une revendication territoriale globale auprès du gouvernement fédéral par les actions en justice des trois groupes kanien'kehá:ka [les Mohawks de Kanehsatà:ke, de Kahnawá:ke et d'Akwesasne] contre le gouvernement fédéral d'Akwesasne pour régler des différends relatifs aux terres en 1975; Assemblée des Premières Nations [APN]; Association des femmes autochtones du Canada; Inuit Tapiriit Kanatami; Ralliement national des Métis; mouvement citoyen Idle No More*).

Pistes de réflexion : Quels sont les facteurs à l'origine de la création de l'Assemblée des Premières Nations (APN) en 1982? Quelles tendances as-tu vu s'affirmer relativement à l'activisme des femmes et des jeunes autochtones pendant cette période? D'après toi, quels sont les facteurs qui ont contribué à renforcer l'engagement de ces groupes pour la défense des peuples autochtones? Donne des exemples d'initiatives autochtones ou de projets visant à promouvoir et à valoriser les cultures autochtones chez les jeunes aujourd'hui. Quelle est la place des Autochtones, en tant qu'individus et en tant que nations, au sein de la société civile canadienne aujourd'hui? Comment envisagerais-tu l'avenir des liens et des relations entre les Autochtones et les non-Autochtones au Canada?

F3.3 présenter, en lien avec l'identité et l'autodétermination autochtones, des actions menées par les peuples des autochtones en réaction à des projets potentiellement ou manifestement néfastes pour l'environnement (*p. ex., réaction aux projets de gazoduc de la vallée du Mackenzie, de l'oléoduc du Northern Gateway, d'exploitation forestière à Grassy Narrows, d'aménagement d'un terrain de golf à Sun Peaks, de fracturation hydraulique à Elsipogtog, d'exploration des sables bitumineux de l'Alberta, au projet de loi C 45 [2012]*).

Pistes de réflexion : Quelles actions certains peuples autochtones ont-ils menées au cours de cette période pour attirer l'attention sur des activités jugées néfastes pour l'environnement? À quel point ces stratégies ont-elles été efficaces au Canada? D'où provient la clause qui oblige les instances gouvernementales à consulter les

peuples autochtones en matière environnementale avant d'effectuer un changement à celui-ci? Pourquoi les peuples autochtones du Nord sont-ils particulièrement préoccupés par les projets qui risquent d'entraîner une hausse des émissions de gaz à effet de serre? Quelles obligations incombent au gouvernement provincial en matière de consultation autochtone?

F3.4 examiner des enjeux, tendances et évolutions dans les domaines des arts, des sports et de la culture populaire portant sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada, y compris la contribution d'individus autochtones (*p. ex., Samian, Natasha Kanapé Fontaine, Christine Sioui Wawanoloath, Jeff Barnaby, Rita Mestokosho, Elizabeth Kaine, Kellypalik Qimirpik, Kenojuak Ashevak, Norval Morrisseau, Daphne Odjig, Shirley Cheechoo, Alanis Obomsawin, Rita Joe, Joé Juneau, Carey Price; Festival du film et des arts médiatiques imagineNATIVE; Canadian Indigenous Music Awards; Réseau de télévision des peuples autochtones [APTN]; Jeux autochtones de l'Amérique du Nord; Wapikoni Mobile*), tout en soulignant leur capacité de représenter de façon authentique et de mettre en valeur les identités des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., diversification des rôles confiés aux actrices et acteurs autochtones; meilleur accès des artistes autochtones aux marchés canadien et international; intérêt et respect grandissants que suscite la culture autochtone dans la société canadienne et reconnaissance de cet apport culturel au Canada*).

Pistes de réflexion : Crois-tu que l'ajout de catégories de prix destinés à récompenser des Autochtones lors de cérémonies nationales de remises de grands prix ait changé la perception générale des Canadiens sur la contribution des peuples autochtones à la société canadienne? D'après toi, pourquoi la première exposition solo d'un artiste autochtone au Musée des beaux-arts du Canada a-t-elle eu lieu 120 ans après la fondation du musée? Quelle en est l'importance d'après toi? Porte un jugement critique sur l'œuvre d'un artiste autochtone francophone canadien. Quels sont les défis auxquels les artistes autochtones francophones doivent faire face au Canada? Quels artistes autochtones canadiens contemporains sont régulièrement invités et reconnus dans les salons artistiques européens (*p. ex., à la Biennale de Venise, à l'Art Basel*)? Selon toi, le regard posé sur les Autochtones au Canada et dans le monde entier est-il en train de changer en faveur d'une meilleure reconnaissance et du respect?

Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits, 11^e année

Cours préuniversitaire, NBF3U

Cours précollégial, NBF3C

Cours préemploi, NBF3E

APERÇU

Le cours Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits a été conçu afin de servir comme remplacement possible aux cours obligatoires faisant partie du programme-cadre de français de 11^e et 12^e année. Le programme-cadre de français a parmi ses objectifs de permettre à l’élève :

- de comprendre le contenu des textes écoutés ou lus;
- de développer les habiletés reliées à la littératie, incluant les habiletés de la pensée critique et créative, de réflexion, de recherche ainsi que les habiletés relatives à l’utilisation des technologies de l’information et de la communication (TIC);
- de communiquer oralement et par écrit pour décrire, expliquer, informer et raconter son quotidien;
- d’appliquer les connaissances et les attitudes acquises dans les cours de français à une large gamme de tâches d’apprentissage et d’acquérir une vision critique du monde;
- de construire son identité personnelle.

Le programme-cadre de français reconnaît aussi le rôle de la littérature en tant que véhicule et manifestation de la culture et de l’identité. C’est à partir de ce contexte que le cours Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits permet à l’élève d’approfondir ses connaissances des thèmes et des éléments stylistiques des formes d’expression culturelles, en étudiant divers textes d’auteures et d’auteurs des Premières Nations, métis et inuits du Canada ou qui portent sur leurs cultures. Les connaissances et les habiletés décrites dans les attentes et les contenus d’apprentissage aideront l’élève à comprendre ces diverses formes d’expression culturelles. Celles-ci renvoient aux formes et moyens de communication – comprenant, par exemple, les éléments de la culture matérielle, les récits, la musique, la danse, les pratiques culturelles qui se sont développés sur la base des croyances et des valeurs sous-jacentes d’une culture, qui sont honorés et transmis de génération en génération et qui sont utilisés pour exprimer et communiquer ces croyances et valeurs. Dans ce cours, les textes à l’étude du programme-cadre de français, qu’ils soient littéraires ou courants, figurent parmi les

formes d'expression culturelles. L'exploration des formes d'expression culturelles permettra aussi à l'élève d'intérioriser les diverses significations sociales et culturelles associées à leur utilisation dans un contexte contemporain et historique. L'exploration de ces formes d'expression culturelles est donc essentielle dans le cadre du cours Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Il est également essentiel d'enseigner à l'élève d'interagir de façon responsable avec ces diverses formes d'expression, en suivant les protocoles culturels pertinents afin de veiller au respect des différentes cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en reconnaissant que ces protocoles peuvent varier d'une nation à l'autre.

DOMAINES D'ÉTUDE

La matière à l'étude des cours du programme-cadre de français de 11^e et 12^e année se répartit en trois domaines : Communication orale, Lecture et Écriture. Toute matière portant sur les technologies de l'information et de la communication est intégrée aux attentes et aux contenus d'apprentissage de ces trois domaines.

Dans le cadre du cours Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits, ces trois domaines sont précédés d'un autre, le domaine d'étude A, intitulé Perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits et formes d'expression culturelles au Canada. Bien que ce dernier soit présenté séparément des domaines de B à D, en pratique, l'élève devra mettre en application les connaissances et les approches présentées dans ce premier domaine tandis qu'elle ou il s'efforce de satisfaire aux attentes dans tous les domaines.

Les connaissances et les compétences décrites dans les trois autres domaines sont interdépendantes et complémentaires. L'enseignante ou l'enseignant planifie des activités d'apprentissage englobant les attentes de ces différents domaines de façon à offrir à l'élève des expériences susceptibles d'encourager un apprentissage constructif et de l'aider à reconnaître que les diverses compétences acquises se renforcent les unes les autres.

A. Perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits et formes d'expression culturelles au Canada

L'identité, les relations, l'autodétermination, la souveraineté et l'autonomie gouvernementale sont des concepts clés dans les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Tandis que l'élève explore des formes d'expression culturelles provenant de différentes cultures autochtones (ou portant sur celles-ci), elle ou il apprend à reconnaître et à analyser ces concepts, à formuler des questions et à comparer ses points de vue de façon à stimuler un échange d'idées éclairé. En lisant, en écoutant, en discutant et en écrivant à propos des différentes formes d'expression culturelles qui existent au Canada, l'élève approfondit également sa compréhension de la façon dont les représentations culturelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits sont influencées par des perspectives liées à la période historique, au contexte culturel, aux conditions sociopolitiques et aux événements, ainsi qu'à la différence entre les sexes et aux rôles des femmes.

Il est essentiel que l'élève apprenne à reconnaître la responsabilité qu'ont les créateurs de ces formes d'expression culturelles dans l'affirmation des cultures, des visions du monde et de la diversité des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en représentant leur vécu de façon exhaustive et avec authenticité.

B. Communication orale

L’élève a besoin de nombreuses occasions d’échanger avec les autres pour comprendre le fonctionnement de la communication orale (p. ex., conversation, discussion, travail d’équipe, jeu de rôle, présentation orale). Pour bien communiquer, l’élève doit aussi apprendre à écouter et s’efforcer de comprendre ce qui est dit. En s’exerçant à verbaliser sa pensée, l’élève acquiert progressivement de l’aisance et parvient à s’exprimer avec clarté et assurance. L’expression orale lui permet d’explorer ses propres idées, de les cerner, de les organiser et de les communiquer aux autres.

Le domaine de la communication orale doit donner à l’élève l’occasion de s’exprimer sur tout ce qui peut l’intéresser ou lui être utile. Le curriculum de l’Ontario permet de proposer de multiples thèmes et sujets d’intérêt (p. ex., situation des Autochtones, protection de l’environnement) conçus pour nourrir la réflexion et le dialogue dans les classes.

Dans ce domaine, comme en lecture et en écriture, l’étude des médias est intégrée. L’élève pourra notamment discuter du contenu de productions médiatiques, concevoir des produits médiatiques et en assurer la diffusion. De même, les technologies de l’information et de la communication (TIC) font partie intégrante du programme d’études de l’élève qui les utilisera à des fins de recherche pour élaborer, réaliser et diffuser ses projets d’apprentissage.

Pendant que l’élève explore les différents types de documents associés aux traditions orales des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits, elle ou il apprend à choisir et à employer des pratiques d’écoute adéquates au point de vue culturel de manière à améliorer sa compréhension des apprentissages que l’on peut tirer des récits traditionnels, y compris des connaissances historiques. L’élève découvre également ainsi les forces sociales, politiques et économiques qui ont une incidence sur la transmission des récits, et ce, non seulement pour les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits, mais pour la société canadienne dans son ensemble.

Il est important que l’élève parvienne également à comprendre que certaines connaissances sont sacrées et que celles-ci ne peuvent être transmises que si l’on en a la permission – et parfois uniquement dans certaines situations. Pour cette raison, l’enregistrement ou la reproduction d’un enseignement oral ou d’un récit ne devrait pas se faire sans la permission des Aînées ou des Aînés ou de la communauté.

C. Lecture

La lecture est un processus de construction du sens d’un texte. L’apprentissage mise sur l’acquisition graduelle d’habiletés qui permettront à l’élève de devenir une lectrice ou un lecteur attentif et compétent. Pour bien lire, il faut comprendre les idées exprimées, les assimiler et les utiliser dans des contextes différents. Ce processus d’analyse et d’assimilation forme l’esprit et ouvre de nouveaux horizons. Enrichie par la lecture, la pensée devient claire, précise, créative et critique. À mesure que son vocabulaire augmente, l’élève peut de mieux en mieux exprimer sa pensée, nuancer ses propos et saisir les messages des autres.

L’acquisition des compétences nécessaires pour devenir une lectrice ou un lecteur efficace peut se faire par la mise en application de diverses stratégies de compréhension lors de la lecture de textes des Premières Nations, des Métis et des Inuits, ainsi que de textes pertinents provenant de sources non autochtones.

Par ailleurs, lire renforce les compétences en écriture et en communication orale. Les activités de lecture sont conçues non seulement pour montrer à l’élève la nécessité de savoir lire, mais aussi pour lui en donner le goût. Pour développer le goût de lire, il est essentiel d’offrir un programme équilibré qui appuie l’enseignement dans toutes les matières et qui permet à l’élève de découvrir ce qui l’attire et de se découvrir.

Le cours Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits met l’accent sur le développement de connaissances et de compétences qui permettront à l’élève de devenir une lectrice ou un lecteur efficace, c’est-à-dire quelqu’un qui parvient non seulement à saisir les idées communiquées par un texte, mais aussi à les mettre en application dans de nouveaux contextes.

La lectrice ou le lecteur compétent lit fréquemment et à différentes fins, notamment pour : obtenir de l’information, satisfaire sa curiosité, se faire plaisir, développer son vocabulaire, faire des recherches. L’objectif de la lecture doit être déterminé soit par l’enseignante ou l’enseignant, soit par l’élève, selon le cas. Le programme de lecture doit englober une grande variété de textes littéraires, informatifs et illustrés susceptibles d’intéresser l’élève et de faire travailler son imagination, y compris des romans, poèmes, nouvelles, livres (sur les sciences, l’histoire, les mathématiques, la géographie), biographies, autobiographies, mémoires, journaux, pièces de théâtre, scénarios (d’émissions radio ou télé, ou de films), articles d’encyclopédie, graphiques, tableaux et diagrammes de livres ou de magazines, instructions et manuels, romans graphiques et bandes dessinées, articles et éditoriaux de journaux et de magazines, bases de données et sites Web, essais et rapports. L’enseignante ou l’enseignant doit régulièrement fournir des documents à l’image de la diversité des peuples autochtones. La régularité de l’exposition à une rédaction de qualité inspirera l’élève à atteindre de nouveaux sommets dans sa propre prose ainsi qu’à apprécier la puissance et la beauté du mot écrit.

D. Écriture

L’apprentissage de l’écriture ne se fait pas spontanément; c’est une entreprise de longue haleine faisant appel à une démarche rigoureuse, dont l’envergure varie selon l’âge de l’élève, le type de texte et la situation d’écriture. L’enseignante ou l’enseignant peut explorer des thèmes d’écriture sans nécessairement franchir toutes les étapes du processus d’écriture. Il lui est ainsi possible de travailler l’étape de la planification et de viser la rédaction d’une ébauche si son intention est d’amener l’élève à saisir l’importance de choisir des outils adéquats pour conceptualiser, classifier et organiser l’information ou ses idées (p. ex., constellations, tableaux, plans, schémas). Les besoins d’apprentissage de l’élève ou l’évolution du groupe en classe peuvent exiger de consacrer toute une période à la révision d’un texte.

L’acte d’écriture et la maîtrise du processus d’écriture doivent se vivre au quotidien avec l’encadrement de l’enseignante ou de l’enseignant. Pour apprendre ces conventions, la meilleure approche est celle d’activités de rédaction constructives et créatives aidant l’élève à développer sa capacité à réfléchir et à écrire clairement et efficacement sur une question touchant aux cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Les technologies de l’information et de la communication devraient être exploitées en classe pour favoriser l’écriture, car leur utilisation est un facteur de motivation pour l’élève. Il est important que le personnel enseignant veille à ce que l’élève apprenne à utiliser ces outils de manière efficace et sécuritaire en expliquant les principales fonctions des logiciels de

traitement de texte, de recherche et de création ainsi que des correcteurs orthographiques, grammaticaux et syntaxiques, et en explicitant les caractéristiques des différents services de communication électronique offerts sur Internet (p. ex., courriel, blogue).

Le processus d'écriture, des premières idées à la publication finale, est complexe et suppose l'intervention de diverses aptitudes de réflexion et de composition complémentaires, mais aussi de processus langagiers, y compris la lecture, la parole et l'écoute. Lorsque l'écrivaine ou l'écrivain compose son texte, elle ou il tient compte de son public, prend des décisions au sujet de la forme, du style et de l'organisation, et met en pratique ses connaissances linguistiques. Afin qu'elle ou il puisse parvenir à développer de telles compétences, l'élève a besoin d'un milieu d'apprentissage qui le soutient et lui donne des occasions de pratiquer et de peaufiner ses aptitudes, tant dans le cadre du processus de rédaction que pendant les recherches. L'élève a besoin qu'on lui donne des occasions de mettre en pratique ses compétences et d'écrire tous les jours, sous divers formes et genres, pour différentes fins et publics variés, le tout en respectant divers délais.

L'élève ne manquera pas de profiter des occasions qu'on lui donne de rédiger des textes intéressants et originaux, des textes qui reflètent sa capacité de réfléchir et de critiquer de façon indépendante des questions relatives aux cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Les activités de rédaction qui lui paraissent constructives et qui le mettent au défi de penser de façon créative à des sujets qui l'intéressent lui permettront de mieux maîtriser les compétences essentielles de l'écriture.

Cela dit, la rédaction sur des sujets qui touchent aux cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits doit être approchée de manière respectueuse et responsable. Effectivement, l'élève doit assumer la responsabilité de veiller à ce qu'il n'y ait ni préjugés, ni stéréotypes, ni désinformation, ni appropriation culturelle dans ses travaux.

LE PROCESSUS DE RECHERCHE ET D'ENQUÊTE

Nous encourageons le personnel enseignant à consulter la présentation générale du processus de recherche et d'enquête se trouvant dans l'introduction du document (voir pages 30 et 31) pour des renseignements qui s'appliquent à tous les cours d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits. L'enquête et la recherche composent le cœur même de l'apprentissage dans le cadre du cours Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Le processus de recherche et d'enquête est intégré dans chacun des domaines d'étude, l'élève devant trouver l'information, la remettre en question et la valider en suivant un processus rigoureux d'interprétation et de réflexion en communication orale, en lecture, en écriture et en études médiatiques. Elle ou il perfectionnera sa capacité de poser des questions profondes et judicieuses, et explorerà la variété de réponses possibles à ces questions.

Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits, 11^e année

Cours préuniversitaire

(NBF3U)

Ce cours permet à l'élève d'approfondir ses connaissances des thèmes et des éléments stylistiques des formes d'expression culturelles, en étudiant divers textes d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits du Canada ou qui portent sur leurs cultures. À partir d'une perspective contemporaine, l'élève analyse l'utilisation des formes d'expression culturelles par des auteures ou auteurs autochtones de diverses périodes pour s'exprimer au sujet de thèmes tels que l'identité, les relations, l'autodétermination, la souveraineté et l'autonomie gouvernementale. L'élève produit des textes oraux, écrits, ou créés en utilisant divers médias électroniques afin d'explorer ses propres idées et sa compréhension des thèmes, tout en développant des habiletés en littératie, en communication et en pensée critique et créative qui lui permettront de réussir dans ses études et au quotidien.

Ce cours est conçu pour préparer l'élève à suivre le cours préuniversitaire ou précollégial de français de 12^e année donnant droit à un crédit obligatoire.

Préalable : Français, 10^e année, cours théorique

TEXTES À L'ÉTUDE

Textes littéraires

	Communication orale : Interprétation	Communication orale : Présentation	Lecture	Écriture
Textes narratifs	Pièce de théâtre ou comédie musicale	Création théâtrale	<ul style="list-style-type: none"> Œuvres ou extraits significatifs de la littérature autochtone contemporaine Récits reflétant les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis ou des Inuits 	Récit
Textes poétiques			Poèmes ou chansons d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis ou inuits	

Textes courants

	Communication orale : Interprétation	Communication orale : Présentation	Lecture	Écriture
Textes descriptifs ou explicatifs	Reportage vidéo	<ul style="list-style-type: none"> Reportage vidéo Chronique 	<ul style="list-style-type: none"> Reportage Chronique ou article de blogue Extraits de textes juridiques 	<ul style="list-style-type: none"> Dissertation littéraire de type explicatif Chronique ou article de blogue Projet autonome
Textes argumentatifs ou incitatifs		Débat ou table ronde	Éditorial	Éditorial

A. PERSPECTIVES DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS ET FORMES D'EXPRESSION CULTURELLES AU CANADA

ATTENTES

Tout au long du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** analyser, à partir de différentes formes d'expression culturelles, des thèmes liés à l'identité, aux relations, à l'autonomie gouvernementale, à l'autodétermination et à la souveraineté des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en formulant des questions à ces sujets pour faire ressortir différentes perspectives.
- A2.** expliquer comment les représentations des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans diverses formes d'expression culturelles ont été influencées et façonnées par des perceptions liées à la période, au contexte culturel, à l'identité de genre ainsi que par des conditions et des événements sociaux et politiques.
- A3.** dégager, à partir de diverses formes d'expression culturelles historiques et contemporaines, des représentations conformes aux réalités de la vie, de la culture, de la vision du monde et de la diversité des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en évaluant l'incidence sur la société des mesures prises pour contrer les perspectives colonialistes et les représentations inexactes ou dépassées.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Exploration

- A1.1** identifier des formes d'expression culturelles* liées aux diverses coutumes propres aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits, tout en expliquant comment elles favorisent la transmission du savoir au sein de leurs sociétés (*p. ex., ceinture wampum revêtant une grande importance pour les nations du Nord-Est, de l'Ontario et de la région des Grands Lacs à la côte Est canado-américaine; rouleaux en écorce de bouleau utilisés par les communautés anishinaabek pour noter des événements, récits, ou schémas migratoires; vêtements cérémoniaux et traditionnels incorporant des symboles ou modèles qui permettent à celles et ceux qui les portent d'exprimer leur identité culturelle*).

Pistes de réflexion : Pourquoi est-il important d'officialiser une entente entre deux parties? En quoi le fait de savoir que les ceintures wampums servaient à sceller un accord contractuel modifie-t-il ton point de vue sur leur importance?

- A1.2** formuler des questions à partir de formes d'expression culturelles autochtones et des textes non autochtones pour orienter son étude des thèmes, des idées et des enjeux liés à l'identité, aux relations, à l'autodétermination, à l'autonomie gouvernementale et à la souveraineté des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., s'interroger sur le point de vue des Premières Nations, des Métis et des Inuits quant à l'utilisation de leurs terres traditionnelles*

* Dans le présent document, «formes d'expression culturelles» renvoie aux formes et moyens de communication – comprenant, par exemple, les éléments de la culture matérielle, les récits, la musique, la danse, les pratiques culturelles, qui se sont développés sur la base des croyances et des valeurs sous-jacentes d'une culture, qui sont honorés et transmis de génération en génération et qui sont utilisés pour exprimer et communiquer ces croyances et valeurs. Les formes d'expression culturelles font appel à divers symboles, pratiques, images, sons et formes tridimensionnelles pour communiquer de l'information et des idées à un public. On peut trouver aux pages 194 à 196 plus de renseignements ainsi qu'un tableau relatif aux formes d'expression culturelles.

pour le développement énergétique, sur les fondements de relations harmonieuses entre les Autochtones et les non-Autochtones, sur les similitudes et les différences entre les récits de la création du monde des Premières Nations, Métis et Inuits et ceux d'au moins une autre culture).

Pistes de réflexion : Quelles sont les répercussions de la *Loi modifiant la Loi sur les Indiens* (1985) sur les femmes autochtones et sur les enfants issus de mariages entre des femmes autochtones et des hommes non autochtones? Peut-on considérer que cette loi constitue une forme de discrimination de genre? Quelles sont les questions qui permettraient d'analyser les divers points de vue en ce qui a trait au contrôle de l'appartenance aux bandes des Premières Nations tel que stipulé dans la *Loi modifiant la Loi sur les Indiens*? Quelles sont les limites imposées par cette loi aux enfants de mariages mixtes après la deuxième génération?

A1.3 déterminer, à partir de diverses formes d'expression culturelles, des thèmes, des idées et des enjeux liés aux identités des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., croyances spirituelles, identité culturelle, identification légale au Canada, auto-identification, lien entre l'identité et le territoire, rôles et responsabilités au sein de la famille traditionnelle*).

Pistes de réflexion : Dans les écrits d'auteures et d'auteurs inuits, pourquoi retrouve-t-on souvent le thème de la famille élargie? Que dénote la récurrence de ce thème sur l'identité individuelle et collective des Inuits?

A1.4 identifier, à partir de diverses formes d'expression culturelles, des thèmes, des idées et des enjeux qui portent sur les relations dans les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., interdépendance de tout ce qui vit, droits et responsabilités découlant de la loi naturelle qui régit les relations entre l'humanité et la nature, relations entre le monde spirituel et les familles, liens entre la famille et la communauté*).

Pistes de réflexion : Quel est le rôle des récits dans la transmission des enseignements et des valeurs des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Dans le roman à l'étude, la narration aborde-t-elle la vision du monde des Premières Nations quant à l'interdépendance de tout ce qui vit? Comment le lien entre les concepts d'*Aadizookaan* (enseignements traditionnels) et *Dibaajimowinan* (expressions contemporaines des enseignements de base) est-il fait par les Aînées et les Aînés anishinaabek?

A1.5 identifier, à partir de diverses formes d'expression culturelles, des thèmes, des idées et des enjeux qui portent sur l'autodétermination, l'autonomie gouvernementale et la souveraineté des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., relations de nation à nation, revendications territoriales, citoyenneté, politiques colonisatrices, revitalisation des cultures et des langues autochtones*).

Pistes de réflexion : Comment la ceinture wampum servait-elle à consigner des relations de nation à nation?

A1.6 comparer divers points de vue se rapportant à l'identité, aux relations, à la souveraineté, à l'autodétermination et à l'autonomie gouvernementale des Premières Nations, des Métis et des Inuits, à partir de sources autochtones et non autochtones (*p. ex., textes juridiques traitant des relations entre nations, de l'autonomie gouvernementale, du règlement des revendications territoriales et des territoires traditionnels; chroniques traitant de la revitalisation des langues et des cultures autochtones; chansons faisant appel à la mobilisation et dénonçant le colonialisme; romans traitant de la citoyenneté*).

Pistes de réflexion : Comment la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) traite-t-elle de la question de la souveraineté dans ses *Appels à l'action*? En quoi les droits spécifiques des peuples autochtones sont-ils différents des droits des autres Canadiens garantis par la Charte? Comment la résurgence de la jeunesse autochtone s'exprime-t-elle à travers de nouveaux genres comme le pow-wow électrique et le slam?

A2. Déconstruction des idées reçues

A2.1 analyser divers points de vue se rapportant aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits qui sont reflétés dans différentes formes d'expression culturelles autochtones et non autochtones, tout en réfléchissant aux façons dont les facteurs historiques, culturels, politiques et ceux liés aux questions de genre orientent les perceptions des auteures et auteurs (*p. ex., traités avec les Premières Nations dans lesquels le texte était en anglais ou en français et souvent la signature du représentant de la Première Nation était une croix, ce qui pouvait renforcer des stéréotypes; Emily Pauline Johnson de la réserve indienne des Six Nations du Haut-Canada [1861 – 1913] connue pour sa poésie qui célèbre son héritage et qui situe des femmes et des enfants autochtones dans des contextes idéalisés*).

Pistes de réflexion : Quelle est la différence entre faire connaître les réalités autochtones et s'approprier leur voix? Selon toi, des auteures et auteurs comme Richard Desjardins et Robert Monderie (*Le Peuple invisible*, documentaire), Laure Morali (*Aimititau! Parlons-nous!*, anthologie), Julie Beaudin et David Ducoin (*L'odyssée amérindienne : de l'Alaska à la Terre de Feu, à la rencontre des peuples indigènes*, documentaire), Alanis Obomsawin (*Ruse ou traité*, documentaire) ont-ils réussi à faire connaître les cultures autochtones sans se les approprier? Comment changeons-nous les perceptions lorsque nous parlons avec les Autochtones pour en apprendre sur leurs réalités ou lorsque nous discutons de notre relation avec les peuples autochtones dans un esprit de réciprocité?

A2.2 identifier des représentations contradictoires des Autochtones dans des textes littéraires et courants historiques et contemporains ainsi que les raisons possibles de ces divergences (*p. ex., contextes dans lesquels des qualificatifs comme «nobles» et «sauvages», «sages» et «non civilisés», «souverains» et «pupilles de l'État», «misérables» et «économiquement diversifiés», «culturellement riches» et «sans religion» ont été utilisés pour qualifier les Premières Nations, les Métis ou les Inuits.*)

Pistes de réflexion : Crois-tu que les artistes autochtones sont aux prises avec les effets néfastes d'un certain regard anthropologique? Comment certains d'entre eux revendiquent-ils le respect et valorisent-ils leurs savoirs traditionnels tout en utilisant des pratiques contemporaines? Quels sont certains thèmes des chansons d'artistes comme Elisapie Isaac, Samian, Florent Vollant?

A2.3 tirer des conclusions sur les points de vue véhiculés sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits dans une variété de formes d'expression culturelles historiques et contemporaines, en se fondant sur les arguments présentés et l'importance qui leur est accordée (*p. ex., abondance de la documentation appropriée, nombre de passages pertinents, importance de ces passages par rapport au reste du texte, fiabilité des sources d'information*).

Pistes de réflexion : Quels artistes des Premières Nations, métis et inuits contemporains déconstruisent les préjugés et les stéréotypes véhiculés sur les Autochtones? Selon toi, quels exemples de formes d'expression culturelles contemporaines sont-ils représentatifs de cette démarche de déconstruction des stéréotypes?

A2.4 décrire divers facteurs historiques et contemporains qui ont eu et qui continuent d'avoir une incidence sur l'accès à diverses formes d'expression culturelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., accès limité à certaines formes d'expression culturelles qui ne peuvent pas être transcrrites ou enregistrées; rôle et raisonnement des tribunaux à l'égard de la réglementation de l'affirmation des Premières Nations, des Métis et des Inuits au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle; savoirs traditionnels et sacrés transmis oralement par les Aînées et les Aînés autochtones*).

Pistes de réflexion : Crois-tu que les festivals, galas, prix de musique et événements locaux, provinciaux et nationaux qui donnent la parole aux auteures et auteurs francophones des Premières Nations, métis et inuits sont connus du grand public? Quels sont les médias qui contribuent le plus à la diffusion des œuvres d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits?

A2.5 identifier des défis liés à l'application de critères littéraires occidentaux aux textes des Premières Nations, des Métis et des Inuits, y compris aux autres formes d'expression culturelles (*p. ex., problèmes liés aux lois sur le droit d'auteur et à la notion de propriété individuelle des produits culturels; avantages des formes d'expression culturelles de la société occidentale, comme les textes imprimés, par rapport aux traditions autochtones orales ou visuelles; appropriation des savoirs et de la culture autochtones traditionnels par les non-Autochtones*).

Pistes de réflexion : Quels sont certains défis soulevés par les anthropologues non autochtones dans leurs efforts pour recueillir et publier des récits issus des traditions orales des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Quels sont des avantages et des inconvénients des technologies de l'information et de nouveaux médias pour le patrimoine culturel autochtone?

A3. Reconstruction des réalités autochtones

A3.1 évaluer, en se basant sur les formes d'expression culturelles à l'étude, l'importance de la lutte des individus, des groupes et des communautés des Premières Nations, métis et inuits au Canada pour se réapproprier leurs histoires et de résister à l'oppression coloniale (*p. ex., textes du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle qui s'appuient sur des stéréotypes négatifs sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits et qui les perpétuent; romans graphiques*

contemporains d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits qui s'opposent aux représentations coloniales).

Piste de réflexion : Plusieurs artistes, auteures et auteurs autochtones sont des porte-paroles du mouvement canadien Idle No More. Selon toi, quelle est la portée du message des personnes impliquées comme la poète slameuse innue Natasha Kanapé Fontaine et l'artiste multidisciplinaire et la militante innue Melissa Mollen Dupuis?

A3.2 discerner les appellations correctes des peuples des Premières Nations, des Métis et des Inuits des celles à éviter ou à proscrire que l'on trouve dans des formes d'expression culturelles de diverses périodes, dans différents contextes (*p. ex., usage dans les lois fédérales et provinciales, langues des traités, forums internationaux, récits historiques, communications d'ordre personnel reflétant les choix individuels, textes traitant des communautés locales contemporaines*).

Pistes de réflexion : Pourquoi la question des ethnonymes est-elle particulièrement problématique pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada? En quoi la connaissance de l'histoire des Autochtones t'aide-t-elle à reconnaître la nécessité d'employer les termes appropriés dans tes propres écrits? Quelle est ta réaction en entendant les termes : «Indien» au lieu d'«Autochtone», «Esquimau» au lieu d'«Inuit»?

A3.3 comparer les façons dont sont représentées ou sous-représentées la culture, la vision du monde et la diversité des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada dans différentes formes d'expression culturelles historiques et contemporaines (*p. ex., comparaison des représentations d'une communauté des Premières Nations, métisse ou inuite dans un documentaire récent à celles proposées dans un documentaire plus ancien, en observant, dans chaque cas, comment est reflétée la spécificité de chaque communauté; analyse des représentations des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans les textes d'auteures et d'auteurs contemporains comme Richard Wagamese ou Jean Sioui*).

Pistes de réflexion : Étant donné l'utilisation généralisée du terme «Indiens» au cours des siècles précédents pour désigner différents groupes autochtones en Amérique du Nord, quelles sont les stratégies auxquelles les historiennes et les historiens peuvent avoir recours pour faire ressortir la contribution de chaque nation autochtone à l'histoire du Canada? Selon toi, comment les médias autochtones et non autochtones reflètent-ils les intérêts politiques

des Premières Nations, des Métis et des Inuits d'aujourd'hui? En quoi les représentations véhiculées par les médias autochtones diffèrent-elles de celles véhiculées par les médias non autochtones?

A3.4 déterminer, dans diverses formes d'expression culturelles contemporaines, l'exactitude ou la véracité de la représentation qui y est faite des pratiques et de la vie ancestrales et actuelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en évaluant comment des représentations inexactes ou dépassées influent sur les attitudes sociétales.

Pistes de réflexion : Dans quelle mesure les informations présentées dans ce texte sont-elles inexactes? Comment peut-on expliquer que certains textes reflètent des perspectives inexactes ou dépassées sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits, tant au niveau des individus que des communautés?

A3.5 évaluer l'incidence sur la société des mesures prises pour affirmer la valeur symbolique de formes d'expression culturelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits et pour contrer les perspectives colonialistes et les représentations inexactes ou dépassées (*p. ex., valeur symbolique d'objets d'art, de tenues et d'ornements traditionnels, de récits, de formes d'expression culturelles qui revêtent une importance fondamentale à l'égard de la vision du monde et de la spiritualité, et qui affirment la relation avec l'environnement naturel*).

Pistes de réflexion : Comment des étiquettes comme «légende», «mythe» ou «objet artisanal» accolées à des formes d'expression culturelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits limitent-elles la capacité des non-Autochtones à comprendre les systèmes de croyances des Autochtones et à leur accorder l'importance qu'ils méritent? Que peut-on apprendre sur les croyances des Autochtones grâce aux campagnes visant le retour ou le rapatriement dans leurs communautés d'objets importants (*p. ex., ballots de remèdes, ossements*) conservés ou exposés dans des musées au Canada ou ailleurs dans le monde? Quelle peut être la portée du retour ou du rapatriement de tels objets (*p. ex., retour des nombreux écrits d'Abraham Ulrikab à la communauté inuite du Labrador*)? Comment explique-t-on le fait que certains objets culturels autochtones se retrouvent dans les musées et non dans les galeries d'art? Quelle est la différence entre un artéfact et une œuvre d'art?

B. COMMUNICATION ORALE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** expliquer comment les formes d'expression culturelles, les coutumes et les pratiques associées aux traditions orales des Premières Nations, des Métis et des Inuits favorisent la transmission d'enseignements culturels et spirituels.
- B2.** s'exprimer spontanément dans le contexte de diverses situations de communication portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits.
- B3.** interpréter diverses communications orales ainsi que de textes littéraires et courants d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits ou portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives autochtones pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- B4.** faire des présentations orales portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, préparées en utilisant des connaissances linguistiques et textuelles appropriées et en faisant preuve d'esprit critique.
- B5.** réinvestir les apprentissages réalisés en lecture, en écriture et en utilisation des technologies de l'information et de la communication dans ses productions orales portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Tradition orale

- B1.1** identifier différentes formes d'expression culturelles liées aux traditions orales des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., formes orales telles que récits, chants, discours, histoires, pétitions, enseignements spirituels*), tout en expliquant leur importance (*p. ex., but et symbolisme*) et les coutumes qui leur sont associées (*p. ex., répétition et variation des histoires, rituels des transitions entre les saisons et les périodes de la vie, rôles et responsabilités des conteuses et conteurs, métaphores suscitant une réflexion plus approfondie, restrictions concernant l'enregistrement ou la diffusion de certaines histoires sacrées, pratiques visant à assurer la préservation et l'exactitude des histoires, recours à l'humour pour retenir l'attention de l'auditoire*).

Pistes de réflexion : Dans les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits, comment perçoit-on le fait que les Aînées et les Aînés soient reconnus comme ayant une plus grande sagesse? Selon toi, le rôle central des Aînées et des Aînés dans la préservation d'une tradition orale a-t-il encore sa place dans la société contemporaine?

- B1.2** décrire l'origine, le rôle, les caractéristiques et les comportements de personnages importants de la tradition orale des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., Chikapash, Lumiuk [Lumaag], Nuliajuk [Sedna], Waynaboozho [Nanabush], le Grand Esprit ou le Créateur [Gitche Manitou], la Terre mère, animaux symbolisant des clans, Windigo, Amarok, Agoolik, Atahensic, Maymaygwashi*), tout en expliquant comment ils traduisent et transmettent les perspectives, les croyances et les valeurs d'une certaine culture (*p. ex., création du monde, vie animale et végétale, relations entre les humains, relations avec des entités spirituelles, relations à la Terre, à la vie de famille, à la mortalité, à la capacité de transformation, au corps et aux fonctions corporelles, à l'humour, à la langue*).

Pistes de réflexion : Comment le filou-créateur ou les figures spirituelles importantes interagissent-ils avec les humains dans les récits oraux? Dans ce récit, quels sont les aspects culturels de la vision du monde qui sont révélés par le comportement des personnages?

B1.3 recourir à des habitudes d'écoute propres à certaines cultures autochtones pendant une narration orale (*p. ex., éviter d'interrompre pour obtenir une précision sauf si l'Aînée ou l'Aîné, la gardienne ou le gardien du savoir qui dispense l'enseignement vous y invite; pendant l'enseignement, prendre note mentalement des points clés; faire des rapprochements entre le contenu de l'enseignement et ses connaissances personnelles pour extraire la signification d'une histoire orale; éviter de prendre des notes ou d'enregistrer un enseignement traditionnel à moins d'avoir obtenu une autorisation explicite*).

Pistes de réflexion : Pourquoi pourrait-il être inapproprié de faire un enregistrement sonore ou une vidéo, ou de prendre des notes durant un enseignement oral? Par quels moyens les membres d'une culture s'assurent-ils que leurs pratiques sont respectées? En quoi ces conventions affectent-elles la transmission du savoir et des traditions d'une génération à l'autre?

B1.4 expliquer comment diverses influences sociales et politiques (*p. ex., colonisation, oppression culturelle et politique, décolonisation, revitalisation culturelle, différends fonciers et décisions des tribunaux concernant les traditions orales, pensionnats indiens, érosion des structures sociales qui soutenaient la transmission orale des savoirs, évolutions dans le domaine du droit d'auteur*) ont contribué soit à la disparition, soit au maintien des traditions orales dans les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits d'aujourd'hui.

Pistes de réflexion : Quels ont été les effets des lois, y compris de la *Loi sur les Indiens*, régissant les droits de propriété intellectuelle, des médias numériques et de la prédominance de l'écrit sur le rôle des traditions orales dans les sociétés contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Quelle a été l'influence des différends relatifs au territoire sur le statut juridique des traditions orales dans les tribunaux? En quoi la décision Tsilhqot'in a-t-elle une importance particulière pour le Canada?

B2. Communication orale spontanée

B2.1 prendre la parole spontanément en tenant compte du contexte, des traditions et des pratiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour interagir, informer, s'informer, présenter et défendre ses prises de position, préciser sa pensée et susciter une réaction (*p. ex., prise de parole pour exprimer ses sentiments dans un cercle de parole; réaction au témoignage d'une*

survivante ou d'un survivant d'un pensionnat indien lors d'une discussion ouverte).

Pistes de réflexion : Quelle a été ta réaction à l'écoute des chansons de Derek Miller?

B2.2 discuter avec ses pairs pour mieux connaître les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits et faire connaître son opinion tout en respectant les points de vue de chacun (*p. ex., opinions sur les Sept enseignements sacrés respectés et suivis par plusieurs peuples autochtones, discussion autour du mouvement Idle No More et de la lutte contre la dépossession du territoire, de la langue et de la culture*).

Piste de réflexion : En quoi les Sept enseignements sacrés contribuent-ils à nous aider à mieux comprendre la spiritualité autochtone et la sagesse qu'elle peut nous offrir? Quels sont les arguments avancés par les groupes de résistance autochtones contre les pipelines et l'industrie extractive? Quelles luttes les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont-ils menées pour revendiquer les droits inhérents et collectifs que leur confère leur territoire traditionnel?

B2.3 prendre la parole dans divers contextes pour manifester son appréciation envers les langues et les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que son engagement envers la langue française (*p. ex., réaction aux propos d'un éditorialiste; critique spontanée d'une œuvre littéraire*).

Pistes de réflexion : Selon le rappeur métis Samian, premier musicien à chanter tant en français qu'en algonquin, la langue algonquienne est en voie de disparition et il faut faire quelque chose pour la protéger. Que penses-tu de son affirmation? Quels sont les facteurs qui ont favorisé l'adoption du bungee aux dépens du michif par un bon nombre de Métis de l'ouest du Canada?

B3. Interprétation

B3.1 recourir au processus de communication orale pour interpréter une variété de communications relevant de la tradition orale des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., recherche sur les traditions orales d'un peuple des Premières Nations, des Métis ou des Inuits et l'interpréter selon les trois étapes du processus*), tout en se familiarisant avec ses conventions.

Pistes de réflexion : En quoi les traditions orales de divers peuples autochtones se ressemblent-elles? En quoi sont-elles différentes?

B3.2 relever l’information exprimée de façon explicite (*p. ex., exemples de traumatisme racontés par des survivants des pensionnats indiens lors d’un reportage vidéo*) et implicite (*p. ex., habits traditionnels portés lors d’un pow-wow pour montrer qu’on est fier de son héritage autochtone*) dans des formes d’expression culturelles d’auteures ou d’auteurs des Premières Nations, métis et inuits, ou portant sur leurs cultures.

B3.3 reconnaître des causes de bris de compréhension (*p. ex., message véhiculé par une prière d’ouverture dans une langue autochtone qui sera difficile à comprendre par un auditoire non autochtone*), tout en identifiant des stratégies pour corriger la situation (*p. ex., discussion avant une réunion avec l’Aînée ou l’Aîné qui énoncera la prière d’ouverture afin de comprendre la nature de celle-ci; connaissance du territoire traditionnel où a lieu la réunion afin de le reconnaître en tant que tel*).

Pistes de réflexion : Comment une prière d’ouverture menée par une Aînée ou un Aîné haudenosaunee serait-elle différente d’une prière menée par une Aînée ou un Aîné anishinaabe? En quoi serait-elle similaire?

B3.4 recourir à des connaissances linguistiques d’ordre lexical, syntaxique, morphologique et prosodique, ainsi qu’à des connaissances textuelles (*p. ex., utilisation d’archaïsmes, d’emprunts, d’euphémismes et de métaphores, débit, rythme de la communication, mélodie, chant, fluidité*) pour analyser des communications relevant de la tradition orale.

B3.5 comparer des référents culturels des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans diverses communications orales pour se donner des repères culturels (*p. ex., chant de gorge inuit, violon lors de gigues métisses, coiffes des Premières Nations lors des cérémonies de remerciements*).

B3.6 faire preuve d’esprit critique en réagissant à diverses présentations orales, par rapport notamment :

- au contenu (*p. ex., demande faite à une gardienne ou gardien du savoir d’expliquer certains faits historiques; recherche d’informations sur le sujet avant de participer à une table ronde*);
- aux référents culturels (*p. ex., réaction aux œuvres d’artistes renommés des Premières Nations, métis et inuits*);
- aux valeurs (*p. ex., importance du Créateur et de l’environnement pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits telle qu’exprimée lors de cérémonies*);

- aux perceptions véhiculées par la locutrice ou le locuteur (*p. ex., reconnaissance des différentes perspectives présentées lors de négociations portant sur un traité et la répartition du territoire; identification de possibles omissions du gouvernement fédéral lors de la présentation d’un rapport sur la disparition et l’assassinat de femmes et de jeunes filles autochtones*).

Pistes de réflexion : Quel point de vue présente-t-on dans ce texte oral? A-t-on omis des détails importants afin de préserver son point de vue? Quels intérêts défend ce point de vue? Qui n’est pas représenté dans ce texte? Comment peux-tu te documenter sur d’autres perspectives par rapport à ce texte?

B3.7 interpréter la représentation d’une pièce de théâtre ou d’une comédie musicale d’une auteure ou d’un auteur autochtone ou portant sur les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis ou des Inuits, en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la progression dramatique (*p. ex., éléments qui assurent l’unité; ruptures et rebondissements*);
- la structure dramatique (*p. ex., histoires connexes; durée narrative et durée réelle*);
- le contexte socioculturel (*p. ex., lien entre le milieu socioculturel et les lieux, les décors, les costumes et les caractéristiques de l’époque représentée; façon d’agir et de réagir des personnages*);
- les motivations et l’évolution des personnages principaux et secondaires (*p. ex., à travers leurs paroles, leurs gestes, leurs réactions et les rapports entre eux*);
- les éléments de la mise en scène (*p. ex., décor, éclairage*);
- le jeu des comédiens;
- l’importance du texte, de la musique ou de la trame sonore (*p. ex., atmosphère créée, émotions suscitées*).

Pistes de réflexion : Comment, dans la pièce *Ononharoi'wha ou Le Renversement de cervelle*, l’auteur Yves Sioui Durand réussit-il à sensibiliser l’auditoire à la relation entre les Jésuites et les Hurons?

B3.8 interpréter des vidéoreportages sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis ou des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le traitement du sujet (*p. ex., exposition, interprétation, analyse*);

- la structure (*p. ex., importance relative des aspects abordés, transitions*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., énumérations de faits, comparaisons, lien de cause à effet*);
- les procédés linguistiques (*p. ex., registre de langue, choix du vocabulaire*);
- le point de vue (*p. ex., faits et opinions; prise en compte des marqueurs de modalité indiquant la distanciation ou non de la narratrice ou du narrateur*);
- les éléments sonores et visuels (*p. ex., support musical, présentation de données sous forme de tableaux ou de séquences visuelles*);
- les aspects cinématographiques (*p. ex., jeux de la caméra, intertitres, son*);
- le découpage technique (*p. ex., dialogues intégrés, transitions sonores*).

Pistes de réflexion : Comment, dans la série télévisée *8e feu*, le docteur Stanley Vollant réussit-il à capter l'intérêt des jeunes qu'il rencontre? Quels sont les éléments de la bande sonore qui, à votre avis, ont contribué ou ont nui à la présentation des faits? L'éducation des jeunes Autochtones sur les réserves est-elle comparable à celle des jeunes dans les écoles financées par les fonds publics de l'Ontario? Quel a été le parcours de Charles Bender et de Wab Kinew et comment contribuent-ils à la crédibilité des faits présentés dans cette série télévisée?

B4. Communication orale préparée

B4.1 suivre les étapes du processus de communication orale – préparation, expression et réaction, pour faire des présentations orales portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en respectant les conventions de communication de ces peuples (*p. ex., préparation d'une présentation orale sur les récits inuits; invitation adressée à une personne qui comprend la nature de la purification et son but, et qui pourrait faire, selon sa tradition, une cérémonie de purification avec la classe*).

B4.2 respecter les caractéristiques des textes par rapport aux traditions et aux cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits, lors d'une présentation orale (*p. ex., certaines prières ou incantations des Premières Nations, des Métis ou des Inuits sont dans leur langue et n'ont pas été toujours traduites; obligation de ne jamais interrompre une prière d'ouverture ou une chanson d'une Aînée ou d'un Aîné*).

B4.3 utiliser les éléments linguistiques appropriés d'ordre syntaxique, lexical, morphologique et prosodique de même que les éléments textuels pour assurer la qualité de ses présentations.

B4.4 exercer son esprit critique pour présenter des communications orales de manière appropriée selon le contexte des cultures, des traditions ou des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., tabac offert à une Aînée ou un Aîné avant de demander un service tel que répéter une présentation; absence de préjugés, d'affirmations gratuites ou du vocabulaire sexiste ou raciste dans ses communications*).

B4.5 tenir compte des repères culturels des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que des valeurs du milieu local pour produire ses communications orales (*p. ex., traditions des Métis du Manitoba qui pourraient différer légèrement de celles des Métis de l'Ontario*).

B4.6 présenter une **création théâtrale** d'auteures ou d'auteurs autochtones ou portant sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits en prenant en compte, entre autres, les éléments suivants :

- le préambule pour situer l'auditoire (*p. ex., temps et lieu de l'action; sommaire du schéma dramatique où s'insère la scène créée*);
- l'action dramatique de la scène créée (*p. ex., péripeties, dénouement*);
- le choix de l'époque ou du contexte socioculturel;
- le choix du ton en fonction du sujet de l'action (*p. ex., comique, sérieux, mélodramatique*);
- le registre de langue selon les personnages et la situation;
- les didascalies et les indications techniques et scéniques;
- la mise en scène (*p. ex., jeux et déplacements des personnages, décors*);
- les costumes, les accessoires, les appuis sonores et visuels (*p. ex., extraits musicaux, éclairage, bruitage*).

Piste de réflexion : Comment, dans ta présentation de la production *L'écho d'un peuple fier et métissé*, as-tu souligné l'utilisation des éléments théâtraux pour mettre en valeur la culture métisse?

B4.7 présenter un **vidéoreportage** relatif à une question d'actualité portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- l'intérêt du sujet et le traitement des aspects en fonction des besoins en information des destinataires;
- la structure (*p. ex., séquence de présentation des aspects traités en fonction de leur importance relative et des effets recherchés*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., énumérations de faits, comparaisons, lien de cause à effet*);
- les procédés linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., phrases interrogatives, auxiliaires de modalité tels que falloir et devoir suivis d'un infinitif*);
- les appuis sonores et visuels (*p. ex., utilisation d'un support musical, recours à des éléments visuels pour présenter l'information*);
- les techniques de communication des présentateurs, des personnes interviewées et des commentateurs.

Pistes de réflexion : L'Office national du film (ONF) a réalisé plus de 700 productions sur les peuples des Premières Nations, des Métis et des Inuits dont des documentaires, des courts métrages de fiction et des films. Quels sont les sujets qui te paraissent les plus importants et pourquoi? Comment les entrevues présentées, entre autres, dans la série télévisée *8^e feu* ou par la Commission de vérité et réconciliation du Canada tiennent-elles compte des éléments proposés, tout en respectant les valeurs, les traditions et les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits?

B4.8 présenter une **chronique** ou un **article de blogue** portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits ou rédigé par une auteure ou un auteur autochtone (*p. ex., entrevue avec une survivante ou un survivant du système de pensionnats indiens; reportage sur une nouvelle stratégie pour contrer la violence faite aux femmes autochtones; article sur la prévalence des maladies chroniques chez les peuples autochtones*), en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la présentation de l'objet de la chronique (*p. ex., commentaires sur un événement récent*);
- le choix d'une stratégie de communication (*p. ex., recours à un média particulier*) et des appuis techniques adéquats (*p. ex., logiciel de présentation, schémas, illustrations*);

- le recours à un ton et à un registre de langue appropriés (*p. ex., humoristique, sarcastique, sérieux*);
- la prosodie et les éléments extralinguistiques (*p. ex., intonation adaptée au sujet, contact avec l'auditoire*).

B4.9 participer à un **débat** ou une **table ronde** avec des Autochtones en prenant en compte, entre autres, les éléments suivants :

DANS LE CAS D'UN DÉBAT :

- le rôle des participantes et participants (*p. ex., intervention de l'animatrice ou de l'animateur; rapport entre les participants*);
- l'argumentation : arguments appuyés à l'aide de divers procédés (*p. ex., témoignages d'experts, citations, statistiques*);
- les types d'arguments (*p. ex., argument d'autorité, appel à la raison*);
- la structure et l'organisation des échanges (*p. ex., durée des interventions, respect du minutage attribué, commentaire de clôture*);
- les règles de la discussion structurée;
- le registre de langue et le ton appropriés (*p. ex., vouvoiement, formules de politesse*);
- l'application de stratégies d'écoute active (*p. ex., reformulations, reprise de l'information à partir de la dernière idée émise, questions de clarification*);
- les éléments prosodiques (*p. ex., accent d'insistance, intonation, rythme, pauses*).

DANS LE CAS D'UNE TABLE RONDE :

- le choix d'un thème à discuter (*p. ex., comment faire valoir davantage les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits au niveau de la salle de classe et de l'école*);
- la documentation et la préparation adéquates pour soutenir la discussion, présenter des éléments nouveaux et répondre aux questions (*p. ex., faits – le nombre d'élèves des Premières Nations, métis et inuits dans la classe, à l'école; références – le nom du centre d'amitié local qui pourrait appuyer l'initiative; citations, statistiques et autres données pertinentes sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits*);
- le respect des règles propres à ce format de discussion (*p. ex., conventions associées au bâton de parole; ordre de présentation – l'interlocutrice ou l'interlocuteur passe le bâton à la prochaine personne qui veut parler; durée de chaque présentation et de la période d'échanges*);
- les stratégies d'écoute active pour maintenir une interaction soutenue entre les participantes et participants (*p. ex., écoute attentive de la*

personne qui détient le bâton de parole; reprise de l'information à partir de la dernière idée émise, reformulation du propos entendu);

- l'utilisation de questions de clarification ou de prévision tout en respectant les conventions de communication des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., Que voulez-vous dire par...? Pouvez-vous donner un exemple de...? Quelles seront les conséquences ou retombées de...?*);
- le registre de langue, le ton et le vocabulaire appropriés;
- les éléments prosodiques (*p. ex., accent d'insistance, intonation, rythme, pauses*).

Pistes de réflexion : Comment pourrions-nous utiliser les médias sociaux pour solliciter des commentaires en temps réel qui permettraient aux Autochtones et aux non-Autochtones de participer à un débat dans un climat engageant et sécurisant? Comment les stratégies d'écoute apprises lors d'un événement communautaire autochtone vont-elles t'aider à préparer un débat sur les besoins des Autochtones en milieu urbain?

- technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recours au moteur de recherche de l'ONF ou au site Isuma.tv pour se familiariser avec les productions sur les peuples autochtones au Canada, enregistrement de sa performance, projection d'une photo numérisée comme décor de présentation d'un reportage vidéo*).

- B5.2** porter un regard critique sur sa performance en communication orale en consignant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en communication orale (*p. ex., commentaires critiques des partenaires; pistes pour améliorer son niveau de langue*).

B5. Réinvestissement

B5.1 réinvestir, dans ses communications orales portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, les apprentissages réalisés en lecture et en écriture, de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication, tout en respectant les conventions de communication des différentes Premières Nations, des Métis et des Inuits :

- lecture (*p. ex., utilisation de moyens appropriés pour la reprise de l'information, respect des caractéristiques d'une pièce de théâtre*);
- écriture (*p. ex., recours à divers types et formes de phrases, progression du texte, emploi correct des verbes du 2^e groupe à l'oral, aux temps et aux modes usuels*);

C. LECTURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** interpréter une variété de textes littéraires et courants d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits ou portant sur leurs cultures, traditions ou perspectives, pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- C2.** analyser de manière critique une variété de textes d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits, pour mieux comprendre les moyens d'ordre linguistique et textuel qui servent à véhiculer le sens.
- C3.** réinvestir des apprentissages réalisés en communication orale, en écriture et en utilisation des technologies de l'information et de la communication dans ses lectures de textes d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits ou portant sur leurs cultures, traditions ou perspectives.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Interprétation

C1.1 recourir au processus de lecture pour interpréter une variété de formes d'expression culturelles d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits ou portant sur leurs cultures, traditions ou perspectives (*p. ex., dans la phase de prélection, faire appel à ses connaissances sur la chasse et son importance dans la culture autochtone avant de lire le poème de Vera Wabegijig, «La chasse»; reconstituer le contenu du roman Le soixantième parallèle de Didier Leclair, en décrivant un de ses personnages*).

C1.2 relever, dans les textes à l'étude d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits ou portant sur leurs cultures, traditions ou perspectives, l'information exprimée de façon explicite (*p. ex., renseignements présentés dans un article sur une poète innue*) et implicite (*p. ex., message véhiculé dans un récit inuit*).

Piste de réflexion : Dans la collection de nouvelles *Jonctions impossibles* de Jean-Louis Trudel, quels noms donne-t-on à l'Algonquin? Dans le roman *Étienne Brûlé, tome 2 – Le fils des Hurons*, de Jean-Claude Larocque et Denis Sauvé, quelles sont les communautés franco-phones de l'Ontario auxquelles on fait référence? Dans la collection de poèmes *S'agripper aux fleurs*, quelles sont les émotions véhiculées dans les haïkus des trois auteures innues?

C1.3 établir un parallèle entre, d'une part, ses connaissances des cultures, des traditions ou des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits et, d'autre part, les thèmes des textes à l'étude (*p. ex., choix d'un peuple autochtone [p. ex., iroquois, cri, inuit] présenté dans le roman Akuna-Aki, meneur de chiens, de Gilles Dubois, recherche sur ses coutumes et traditions et comparaison avec la vie contemporaine de ces peuples*).

Pistes de réflexion : Comment peut-on placer les expériences décrites dans le roman *Aussi longtemps que les rivières couleront* de James Bartleman dans le contexte de la réconciliation avec les Autochtones? Quelles émotions évoque ce roman?

C1.4 comparer les référents culturels historiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits présentés dans les œuvres à l'étude avec ceux de leur vie d'aujourd'hui pour se donner des repères culturels (*p. ex., identification, dans les trois tomes du roman historique Étienne Brûlé de Jean-Claude Larocque et Denis Sauvé, des traditions des Hurons-Wendat qui sont toujours respectées dans cette culture*).

C1.5 interpréter des œuvres ou extraits significatifs de la littérature contemporaine d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits (*p. ex., Kuessipan de Naomi Fontaine; Nous sommes tous des sauvages de Joséphine Bacon et José Acquelin; Ourse bleue de Virginia Pésémapéo*

Bordeleau; Évangile de Louis Riel de Jean-Pierre Dubé en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- l'auteure ou l'auteur et son œuvre;
- les caractéristiques du genre littéraire à l'étude;
- les enjeux présentés dans les œuvres étudiées;
- les variations linguistiques (*p. ex., observation de tournures stylistiques, morphologiques et syntaxiques*);
- les périodes ou mouvements littéraires associés aux œuvres littéraires à l'étude;
- les liens entre certaines caractéristiques de la vie dans les œuvres étudiées et le monde contemporain;
- les repères culturels des Premières Nations, des Métis et des Inuits;
- les indices qui permettent de connaître le contexte socioculturel ou sociohistorique (*p. ex., coutumes ou traditions des Premières Nations, des Métis ou des Inuits décrites dans le roman*);
- la progression de l'action (*p. ex., succession des péripéties, point culminant*);
- l'évolution des personnages et leur rôle dans la progression de l'action (*p. ex., traits physiques et psychologiques*);
- les indices qui permettent de connaître les personnages (*p. ex., faits et gestes, paroles et pensées*);
- l'importance relative des séquences descriptives, explicatives et des dialogues;
- les procédés narratifs (*p. ex., écart entre la durée réelle et la durée narrative, retour en arrière, discours rapporté direct et indirect*);
- le point de vue de la narration (*p. ex., narrateur omniscient, narrateur participant*);
- les procédés poétiques (*p. ex., versification, images, figures de style, sonorités*).

C1.6 interpréter des **récits** des Premières Nations, métis et inuits (*p. ex., récit de Sedna, de Lumiuk, de Kiviuq, de Tikta'Likta, de la création du monde chez les Hurons-Wendat, récit métis des castors, récit du capteur de rêves*) en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le contexte sociohistorique et culturel dans lequel s'inscrit le récit (*p. ex., soutien aux coutumes, codes comportementaux, relation étroite avec la nature, croyance aux pouvoirs magiques des animaux, croyance aux pouvoirs des chamanes ou chamans de voyager en transe ou dans les rêves*);

- le schéma narratif ou le développement du thème (*p. ex., expériences, phénomènes et événements, dimension spirituelle*);
- la progression de l'action (*p. ex., succession des phénomènes naturels et surnaturels, dénouement*);
- les valeurs transmises ou le message légué (*p. ex., enrichir et éclaircir la descendance; divertissement*);
- l'évolution des personnages et leur rôle dans la progression de l'action (*p. ex., chamanes ou chamans, animaux, êtres surnaturels*);
- les éléments permettant de créer un univers narratif (*p. ex., situation temporelle, endroits, éléments du merveilleux permettant de créer un univers mythique*);
- le point de vue de la narration (*p. ex., narrateur omniscient, narrateur participant, narrateur témoin*);
- les procédés narratifs (*p. ex., ordre des actions, discours rapporté direct et indirect*);
- le ton (*p. ex., humoristique, révérencieux, revendicateur, familier, engageant*).

Pistes de réflexion : Lis un récit autochtone tiré du recueil de 44 histoires des Premières Nations et des Inuits du Canada de Marc Scott. Quelle est la progression de l'action? Quel type de narrateur retrouves-tu dans ce récit autochtone? Quelles valeurs y sont transmises?

C1.7 interpréter des **poèmes** ou des **chansons** d'artistes autochtones (*p. ex., «N'entre pas dans mon âme avec tes chaussures», de Natasha Kanapé Fontaine; «Bâtons à message/Tshissinuatshitakana», de Joséphine Bacon; «De la paix en jachère», de Louis-Karl Picard-Sioui; «Béante», de Marie-Andrée Gill*) en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le développement du thème;
- la forme poétique (*p. ex., caractéristiques des poèmes à forme fixe, versification*);
- le champ lexical;
- l'univers poétique (*p. ex., atmosphère, figures de style*);
- les procédés poétiques et les éléments syntaxiques ou stylistiques (*p. ex., images, répétitions*);
- le rythme et les sonorités.

C1.8 interpréter des **reportages** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le type de reportage et ses caractéristiques (*p. ex., reportages explicatifs, d'investigation,*

d'intérêt humain [centrés sur une personne ou une collectivité]; rétrospective, enquête historique, reportage libre);

- les aspects traités et leur agencement (*p. ex., art autochtone, représentations autochtones, colonialisme, souveraineté, résistance, jeunesse*);
- l'ordre, la qualité et la quantité des informations présentées;
- l'objectivité ou la subjectivité du point de vue et les indices de modalité qui le traduisent (*p. ex., pronoms, adjectifs, adverbes, modes des verbes*);
- le point de vue adopté par le narrateur et le rapport qu'il établit avec les destinataires (*p. ex., jugement personnel, commentaires déguisés*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., résultats d'enquêtes, citations, statistiques*).

C1.9 interpréter des **chroniques** ou des **articles de blogues** d'auteurs des Premières Nations, métis ou inuits ou portant sur leurs cultures, traditions ou perspectives, en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le contenu et la structure libre (*p. ex., commentaire spontané sur un événement récent, commentaire réfléchi sur les propos d'une personne interviewée dans un reportage*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., descriptions, témoignages, illustrations*);
- les procédés argumentatifs (*p. ex., utilisation de connecteurs logiques, des faits, d'anecdotes, de témoignages*);
- les procédés linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., emploi de verbes qui expriment l'engagement de l'auteure ou de l'auteur, comme «je crois sincèrement que...»; emploi d'adjectifs et d'adverbes comme «absolument»*);
- le registre de langue;
- le ton (*p. ex., humoristique, sarcastique, sérieux*).

C1.10 interpréter des **éditoriaux** d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis ou inuits ou portant sur leurs cultures, traditions ou perspectives, en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- l'objet de l'argumentation (*p. ex., thèse soutenue, idée principale présentée*);
- les procédés argumentatifs (*p. ex., utilisation des connecteurs logiques, de témoignages d'expertes et d'experts, de citations, de statistiques*);
- les types d'arguments (*p. ex., argument d'autorité, appel à la raison*);

• la structure des séquences narratives, descriptives, explicatives et argumentatives, leur importance relative et leur rôle (*p. ex., mise en contexte, narration des circonstances entourant un événement*);

- le point de vue adopté par l'éditorialiste et le rapport qu'il établit avec les destinataires et le sujet (*p. ex., point de vue distancié ou engagé; indices qui traduisent l'autorité de l'auteure ou de l'auteur*);
- les procédés linguistiques (*p. ex., phrases complexes, figures de construction*).

C1.11 interpréter des **extraits de textes juridiques**

(*p. ex., traités*) se rapportant aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- les composantes habituelles d'un texte de loi (*p. ex., dispositions introductives, définitions, objet de la loi, champs d'application*);
- le recours à des stratégies pour trouver des renseignements (*p. ex., onglets, table des matières, index, bibliographie, notes en bas de page*);
- le sens des mots et des expressions techniques;
- le champ lexical (*p. ex., mots du domaine juridique*);
- les conventions d'écriture et les formules d'usage (*p. ex., division en parties, sections, articles, alinéas*).

C2. Analyse/Littératie critique

C2.1 recourir à des connaissances relatives à la grammaire du texte et à la langue pour construire le sens des textes lus (*p. ex., organisation et progression de l'information, types de phrases selon le genre de texte*).

C2.2 recourir à l'analyse linguistique pour construire le sens des textes lus (*p. ex., sens des modificateurs des groupes adjectivaux*).

C2.3 expliquer le rôle des marqueurs de relation et des organisateurs textuels.

C2.4 identifier les éléments contribuant à la cohérence du texte (*p. ex., coordonnants et subordonnants comme marqueurs de relation*).

C2.5 réagir aux choix stylistiques et lexicaux pour en commenter l'efficacité (*p. ex., champ lexical dans un éditorial*).

C2.6 réagir, en faisant preuve d'esprit critique, à divers textes lus, par rapport notamment :

- aux renseignements (*p. ex., quantité, pertinence, précision*);
- aux référents culturels des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., importance des Sept enseignements sacrés [respect, amour, courage, sagesse, humilité, honnêteté, vérité]*);
- aux valeurs (*p. ex., rôle des Aînées et des Aînés dans une communauté, sens des responsabilités*);
- aux perceptions véhiculées par la narratrice ou le narrateur (*p. ex., point de vue, stéréotypes*).

C3. Réinvestissement

C3.1 utiliser dans ses activités de lecture les connaissances linguistiques et textuelles apprises en :

- communication orale (*p. ex., structure utilisée dans un reportage vidéo*);
- écriture (*p. ex., types de phrases*);
- technologies de l'information et de la communication (*p. ex., publier ses commentaires sur des sites dédiés à la critique d'œuvres littéraires*).

C3.2 porter un regard critique sur les textes lus en consignant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en lecture (*p. ex., capacité à reconnaître ses difficultés de lecture, à organiser l'information*).

D. ÉCRITURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- D1.** produire une variété de textes littéraires et courants portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en s'appuyant sur les repères culturels et en tenant compte des caractéristiques propres à chaque texte.
- D2.** améliorer ses textes en mettant à contribution ses connaissances relatives à la grammaire du texte et à la langue, tout en faisant preuve d'esprit critique.
- D3.** réinvestir, dans ses productions écrites, des apprentissages réalisés en communication orale et en lecture, de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Production de textes

D1.1 écrire régulièrement, de façon spontanée, de courts textes portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour exprimer une opinion, une réaction, des sentiments, son imaginaire (*p. ex., signification de l'aigle pour certaines Premières Nations, description d'un pow-wow dans sa communauté*).

D1.2 recourir au processus d'écriture pour rédiger une variété de textes littéraires et courants (*p.ex., récit portant sur un soldat des Premières Nations, métis ou inuit, sur l'histoire de «l'île de la Tortue», sur une invention des Premières Nations, des Métis et des Inuits*).

D1.3 recourir à l'écrit pour exprimer ses idées et ses valeurs et les faire connaître à des Autochtones qui parlent français (*p. ex., utilisation des médias sociaux pour communiquer avec des réseaux des Premières Nations, des Métis ou des Inuits, rédaction d'un commentaire pour le blogue d'une auteure ou d'un auteur autochtone, communication par courriel avec un élève des Premières Nations, métis ou inuit*).

D1.4 tenir compte, au moment de la collecte de renseignements, de ses champs d'intérêt et de ses connaissances des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour traiter certains aspects dans ses productions écrites (*p. ex., consultation des sites Web des gouvernements territoriaux, provinciaux ou fédéral, d'une Aînée ou d'un Aîné*).

D1.5 rédiger des **récits** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le schéma narratif;
- le point de vue de la narration (*p. ex., narrateur omniscient, narrateur témoin*);
- les dialogues pour faire interagir les personnages entre eux et faire progresser l'action;
- l'adaptation de la langue aux personnages selon le contexte et l'époque;
- la durée réelle et la durée narrative;
- les procédés narratifs (*p. ex., ordre chronologique, retour en arrière*);
- les procédés linguistiques (*p. ex., variété de phrases, choix lexicaux*).

Pistes de réflexion : Dans un récit, quels pourraient être les points de vue de jeunes autochtones sur leur vie, sur la disparition de leurs valeurs traditionnelles et leurs espoirs face à l'avenir?

D1.6 rédiger une **dissertation littéraire de type explicatif** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la sélection de l'information en fonction des aspects à développer;
- la présentation d'une introduction pour amener, poser et diviser le sujet;

- le développement des aspects du sujet à l'aide de procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., définitions, comparaisons, reformulations*);
- le point de vue et le ton (*p. ex., vocabulaire dénotatif, emploi de verbes impersonnels*);
- le choix des articulations (*p. ex., phrase de présentation de l'aspect traité et résumé succinct de l'essentiel du contenu présenté dans chaque grande division*);
- les transitions appropriées (*p. ex., transitions explicites au moyen de marqueurs de relation, transitions implicites selon le rapport entre les idées*);
- les procédés linguistiques (*p. ex., lexicaux, syntaxiques, stylistiques*);
- le modèle de présentation (*p. ex., mode de présentation de citations, bibliographie des sources consultées*).

Pistes de réflexion : Qu'est-ce qui pourrait motiver de jeunes autochtones en milieu urbain à fréquenter un centre d'amitié autochtone?

D1.7 rédiger des **chroniques ou articles de blogues** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la structure (*p. ex., précision du sujet, rappel de l'événement, contextualisation, énoncé du point de vue*);
- le choix et l'agencement de séquences narratives, descriptives et explicatives (*p. ex., organisation logique, transition*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., descriptions, témoignages, illustrations*);
- le registre de langue en fonction du contexte et de l'effet recherché (*p. ex., langue courante, langue familiale*);
- les choix lexicaux et syntaxiques (*p. ex., mots liés à certains aspects du sujet, tournures de phrases*).

D1.8 réaliser un **projet autonome** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., compilation de récits autochtones, photoreportage sur l'art inuit, biographie d'un personnage historique métis*) en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la nature du projet (*p. ex., production d'un dossier, écriture de textes littéraires, rédaction d'un rapport d'enquête*);
- le sujet du projet (*p. ex., Autochtones avant l'arrivée des Européens, Autochtones dans la*

guerre de 1812; introduction des technologies et des armes par les Européens; partage des connaissances environnementales autochtones avec les Européens; symbolisme de la Terre mère pour les Autochtones);

- le recours à des sources variées pour la recherche (*p. ex., entrevues, enquêtes, sondages; lecture de divers textes narratifs, descriptifs, explicatifs, argumentatifs; écoute de chansons et d'émissions radiophoniques; visionnement de films et d'émissions télévisées; consultation de sites Web*);
- le choix des renseignements à communiquer selon la situation de communication;
- l'organisation des renseignements selon un plan détaillé;
- les procédés descriptifs, explicatifs et argumentatifs (*p. ex., descriptions, définitions, illustrations, appui aux arguments*);
- les procédés linguistiques (*p. ex., lexicaux, syntaxiques, stylistiques*);
- le modèle de présentation (*p. ex., mode de présentation de citations, bibliographie des sources consultées*).

Pistes de réflexion : En quoi les nouveaux médias peuvent-ils contribuer à donner une voix aux jeunes des Premières Nations, métis et inuits, comme le montrent les initiatives de l'organisation sans but lucratif Wapikoni?

D1.9 rédiger des **éditoriaux** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la structure (*p. ex., rappel des faits, prise de position, contextualisation, élargissement*);
- le choix et l'agencement de séquences narratives, descriptives, explicatives et argumentatives (*p. ex., organisation logique, transitions*);
- les procédés descriptifs, explicatifs et argumentatifs (*p. ex., témoignages, exactitude et variété des référents à l'appui*);
- le point de vue en rapport avec ses prises de position et le rapport à établir avec les destinataires (*p. ex., distancié, engagé*);
- les procédés linguistiques (*p. ex., phrases complexes, figures de construction*).

Pistes de réflexion : Dans son livre *Le Canada et le Canada autochtone aujourd'hui*, Paul Martin, ancien premier ministre du Canada, tente d'obtenir justice pour les peuples autochtones du pays et lance un appel à l'action. Quelles sont les questions de justice et d'égalité pour

les peuples des Premières Nations, des Métis et des Inuits du Canada? Qui sont les jeunes leaders autochtones au Canada? Quelles sont leurs luttes?

D2. Amélioration des textes

D2.1 écrire ses textes portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte de certains principes de base de la grammaire du texte (*p. ex., unité du sujet, reprise de l'information, progression, constance du point de vue*).

D2.2 assurer la cohérence du texte par l'emploi de marqueurs de relation et d'organiseurs textuels.

D2.3 recourir à des choix lexicaux et stylistiques pour réviser ses textes en fonction de la situation de communication.

D2.4 exercer son esprit critique pour produire des textes dont la teneur est appropriée au contexte des cultures, des traditions ou des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., absence de préjugés, d'affirmations gratuites, de vocabulaire sexiste ou raciste*).

D2.5 respecter les conventions d'usage dans ses textes en tenant compte en particulier des contenus prescrits dans le tableau des connaissances linguistiques et textuelles (*p. ex., morphologie verbale, accord des participes passés, orthographe d'usage*).

D3. Réinvestissement

D3.1 utiliser, dans ses productions écrites, les connaissances linguistiques et textuelles apprises en :

- communication orale (*p. ex., formulation des arguments dans un débat*);
- lecture (*p. ex., emploi d'une structure observée dans le reportage pour rédiger une chronique ou un article de blogue*);
- technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recours à des outils de recherche, de correction et de révision, recours à Internet pour collaborer à l'écriture d'un texte avec des élèves des Premières Nations, métis et inuits*).

D3.2 porter un regard critique sur ses productions écrites en consignant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en écriture (*p. ex., mesures à prendre pour améliorer la présentation matérielle de sa dissertation; aspects réussis de sa chronique*).

Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits, 11^e année

Cours précollégial

(NBF3C)

Ce cours permet à l'élève d'approfondir ses connaissances des thèmes et des éléments stylistiques des formes d'expression culturelles, en étudiant divers textes d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits du Canada ou qui portent sur leurs cultures. À partir d'une perspective contemporaine, l'élève examine l'utilisation des formes d'expression culturelles par des auteures et des auteurs autochtones de diverses périodes pour s'exprimer au sujet de thèmes tels que l'identité, les relations, l'autodétermination, la souveraineté et l'autonomie gouvernementale au Canada. L'élève élabore des textes oraux, écrits, ou créés en utilisant divers médias électroniques pour explorer ses propres idées et sa compréhension des thèmes, tout en misant sur le développement des habiletés en littératie, en communication et en pensée critique et créative qui lui permettront de réussir dans ses études et au quotidien. Ce cours est conçu pour préparer l'élève à suivre le cours précollégial de français de 12^e année donnant droit à un crédit obligatoire.

Préalable : Français, 10^e année, cours théorique ou appliqué

TEXTES À L'ÉTUDE :

Textes littéraires

	Communication orale : Interprétation	Communication orale : Présentation	Lecture	Écriture
Textes narratifs	Court métrage narratif ou téléroman		<ul style="list-style-type: none"> Roman Pièce de théâtre Récits reflétant les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis ou des Inuits 	Récit historique, d'un fait vécu, ou de voyage
Textes poétiques	Poème ou chanson reflétant les valeurs ou les perspectives des Premières Nations, des Métis ou des Inuits		Poème ou chanson reflétant les valeurs ou les perspectives des Premières Nations, des Métis ou des Inuits	

Textes courants

	Communication orale : Interprétation	Communication orale : Présentation	Lecture	Écriture
Textes descriptifs ou explicatifs	Reportage télévisé ou radiodiffusé	Production radiophonique ou télévisuelle d'un bulletin de nouvelles ou d'un magazine de nouvelles technologiques, scientifiques ou culturelles	<ul style="list-style-type: none"> Article de revue Texte lié à la correspondance commerciale Fiche technique ou guide d'utilisation 	<ul style="list-style-type: none"> Bulletin de nouvelles ou reportages Textes liés à la correspondance commerciale
Textes argumentatifs ou incitatifs	Tribune radiophonique ou télévisuelle	Table ronde	<ul style="list-style-type: none"> Texte d'opinion ou article de blogue Lettre de plainte Consigne ou directive administrative 	<ul style="list-style-type: none"> Texte d'opinion ou article de blogue Lettre de plainte Consigne

A. PERSPECTIVES DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS ET FORMES D'EXPRESSION CULTURELLES AU CANADA

ATTENTES

Tout au long du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** analyser, à partir de différentes formes d'expression culturelles, des thèmes liés à l'identité, aux relations, à l'autonomie gouvernementale, à l'autodétermination et à la souveraineté des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en formulant des questions à ces sujets pour faire ressortir différentes perspectives.
- A2.** expliquer comment les représentations des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans diverses formes d'expression culturelles ont été influencées et façonnées par des perceptions liées à la période, au contexte culturel, à l'identité de genre ainsi que par des conditions et des événements sociaux et politiques.
- A3.** dégager, à partir de diverses formes d'expression culturelles historiques et contemporaines, des représentations conformes aux réalités de la vie, de la culture, de la vision du monde et de la diversité des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en évaluant l'incidence sur la société des mesures prises pour contrer les perspectives colonialistes et les représentations inexactes ou dépassées.

NBF3C

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Exploration

- A1.1** identifier des formes d'expression culturelles* liées aux diverses coutumes propres aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits, tout en expliquant comment elles favorisent la transmission du savoir au sein de leurs sociétés (*p. ex., la plume d'aigle est un symbole de paix qui sert aussi à disperser les énergies négatives et à attirer l'énergie vitale lors des rituels de guérison, tout en dirigeant les pensées et les prières vers le Grand Esprit.*)

Pistes de réflexion : Les récits inuits sont souvent inspirés par des animaux et servent à expliquer certains phénomènes naturels. Quels animaux retrouve-t-on dans les récits inuits? Quel récit

raconte la création de la Lune et du Soleil? et la création des poissons et des mammifères marins? Que raconte le récit du mariage du hibou?

- A1.2** formuler des questions à partir de formes d'expression culturelles autochtones et des textes non autochtones pour orienter son étude des thèmes, des idées et des enjeux liés à l'identité, aux relations, à l'autodétermination, à l'autonomie gouvernementale et à la souveraineté des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., après avoir visionné la série Je suis Michif de Radio-Canada, s'interroger sur ce que c'est que d'être Métisse ou Métis à travers l'histoire d'Aimée Craft qui essaie de définir son identité et évoque sa passion et son angoisse devant des enjeux qui*

* Dans le présent document, «formes d'expression culturelles» renvoie aux formes et moyens de communication – comprenant, par exemple, les éléments de la culture matérielle, les récits, la musique, la danse, les pratiques culturelles, qui se sont développés sur la base des croyances et des valeurs sous-jacentes d'une culture, qui sont honorés et transmis de génération en génération et qui sont utilisés pour exprimer et communiquer ces croyances et valeurs. Les formes d'expression culturelles font appel à divers symboles, pratiques, images, sons et formes tridimensionnelles pour communiquer de l'information et des idées à un public. On peut trouver aux pages 194 à 196 plus de renseignements ainsi qu'un tableau relatif aux formes d'expression culturelles.

sont ceux des Métis et de leur diversité en tant que peuple; s'interroger sur le point de vue des Premières Nations, des Métis et des Inuits quant à l'utilisation de leurs territoires traditionnels pour le développement énergétique).

Pistes de réflexion : D'après toi, pourquoi des Premières Nations, des Métis et des Inuits estiment-ils selon leurs divers systèmes de croyances, que la langue, la culture et l'identité sont interreliées? Pourquoi les membres d'un grand nombre de communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits estiment-ils qu'il est impératif de revitaliser les langues autochtones?

A1.3 déterminer, à partir de diverses formes d'expression culturelles, des thèmes, des idées et des enjeux liés aux identités des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., réconciliation, traités, rôle des Aînées et des Aînés, spiritualité, droits de chasse et de pêche [droit de subsistance] des Premières Nations, des Métis et des Inuits*).

Pistes de réflexion : Quels ont été les effets de la colonisation, des politiques d'assimilation et des pensionnats indiens sur les structures et les traditions culturelles des Autochtones? En quoi consiste le traumatisme intergénérationnel? Quels sont les processus par lesquels les traumatismes peuvent-ils être transmis? Quelles stratégies de guérison holistiques sont mises en œuvre pour tenter de briser le mécanisme de transmission intergénérationnelle du traumatisme? Comment la politique des certificats de Métis a-t-elle désavantagé les Métis de l'Ouest canadien dans l'obtention de terres? Qu'est-ce que la rafle des années 1960 et pourquoi fait-elle l'objet de manchettes encore aujourd'hui?

A1.4 identifier, à partir de diverses formes d'expression culturelles, des thèmes, des idées et des enjeux qui portent sur les relations dans les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., textes portant sur les relations entre les Inuits et les saisons; œuvres portant sur les relations des Premières Nations avec divers animaux*).

Pistes de réflexion : Comment un récit portant sur le corbeau montre-t-il le rôle que joue cet animal dans la vie des Premières Nations? Est-ce que cette perspective est très différente du rôle du corbeau dans la nature?

A1.5 identifier, à partir de diverses formes d'expression culturelles, des thèmes, des idées et des enjeux qui portent sur l'autodétermination, l'autonomie gouvernementale et la souveraineté des Premières Nations, des Métis et des Inuits

(*p. ex., textes juridiques traitant des relations entre nations, de l'autogouvernance; chroniques traitant de la revitalisation des langues et des cultures autochtones; chansons faisant appel à la mobilisation et dénonçant le colonialisme; romans traitant de la citoyenneté*).

Pistes de réflexion : Pourquoi l'auteure ou l'auteur d'un texte portant sur la souveraineté s'assurerait-elle ou s'assurerait-il de mentionner le profil géographique du territoire où se passe l'histoire ainsi que son importance pour les habitants de la communauté avant de se prononcer sur la souveraineté ou l'autogouvernance?

A1.6 comparer divers points de vue se rapportant à l'identité, aux relations, la souveraineté, à l'autodétermination et à l'autonomie gouvernementale des Premières Nations, des Métis et des Inuits, à partir de sources autochtones et non autochtones (*p. ex., comparaison entre les perspectives sur les relations entre les êtres humains et l'environnement naturel exprimées dans le texte d'une auteure ou d'un auteur autochtone et dans celui d'une auteure ou d'un auteur non autochtone; comparaison entre les perspectives exprimées dans divers textes d'auteures et d'auteurs autochtones et non autochtones par rapport à la notion de communauté*).

Pistes de réflexion : Comment les perspectives d'articles sur l'histoire et la vie actuelle des Métis au Canada peuvent-elles varier en fonction de leurs sources? Comment se comparent les perspectives de deux articles sur les rôles des hommes et des pères autochtones aujourd'hui? Comment est représentée la notion de communauté dans ces deux récits?

A2. Déconstruction des idées reçues

A2.1 analyser divers points de vue se rapportant aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits qui sont reflétés dans différentes formes d'expression culturelles autochtones et non autochtones, tout en réfléchissant aux façons dont les facteurs historiques, culturels, politiques et ceux liés aux questions de genre orientent les perceptions des auteures et des auteurs (*p. ex., reportage sur l'expédition du Docteur Stanley Vollant, dans lequel on constate la fierté des peuples autochtones des différentes communautés qu'il visite; reportage d'une chaîne nationale sur le mouvement Idle No More qui n'explique pas la mission et le bien-fondé de cette initiative*).

Pistes de réflexion : Comment un reportage sur les femmes qui manifestent dans le cadre de l'événement Sacred Water Walk réussit-il à nous sensibiliser à l'importance de l'eau de

la planète? Pourquoi cette initiative est-elle importante pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits du Canada? Quel est le symbolisme de la guitare peinte à la main par Christi Belcourt qui est exposée au Musée canadien pour les droits de la personne?

A2.2 identifier des représentations contradictoires des Autochtones dans des textes littéraires et courants historiques et contemporains ainsi que les raisons possibles de ces divergences (*p. ex., dans le film Au-delà des profits, produit par l'ONF, le public canadien pouvait entendre pour la première fois des voix autochtones raconter leurs histoires*).

Pistes de réflexion : Quelle influence les médias ont-ils sur tes perceptions des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Comment la chaîne de télévision autochtone APTN vient-elle contribuer à l'essor des cinéastes autochtones dans un contexte contemporain? Est-ce que les connaissances sur les Autochtones que tu as acquises à l'école viennent affirmer ou réfuter ces perceptions?

A2.3 tirer des conclusions sur les points de vue véhiculés sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits dans une variété de formes d'expression culturelles historiques et contemporaines, en se fondant sur les arguments présentés et l'importance qui leur est accordée (*p. ex., réfléchir aux centaines de témoignages de survivantes et de survivants des pensionnats indiens en les comparant à la description des pensionnats indiens de l'époque et aux perceptions véhiculées par les autorités [clergé, gouvernement]*).

Pistes de réflexion : Comment les artistes des Premières Nations, des Métis et des Inuits réussissent-ils à déconstruire les préjugés et les stéréotypes souvent véhiculés sur les Autochtones?

A2.4 décrire divers facteurs historiques et contemporains qui ont eu et qui continuent d'avoir une incidence sur l'accès à diverses formes d'expression culturelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., colonisation, disparition de certaines langues traditionnelles, déclin des traditions orales, enseignement restreint des œuvres des écrivaines et écrivains autochtones dans les institutions scolaires et postsecondaires, barrières linguistiques entre les champs littéraires du Canada français et anglais*).

Pistes de réflexion : Une anthologie intitulée *Littérature amérindienne du Québec* regroupe des biographies et des extraits de romans et de pièces de théâtre, des récits, des poèmes et des témoignages d'une trentaine d'artistes

des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Selon toi, de telles anthologies contribuent-elles à faire connaître les œuvres autochtones à un public élargi? Quel est le rôle d'organismes culturels autochtones comme Terres en vues et l'Institut Tshakapesh dans la promotion de la culture des Premières Nations et de la culture innue? À part Richard Wagamese et Bernard Assiniwi, quels autres auteures et auteurs autochtones ont reçu des prix pour leurs œuvres?

A2.5 identifier des défis liés à l'application de critères littéraires occidentaux aux textes d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits, y compris aux autres formes d'expression culturelles (*p. ex., problèmes de droit d'auteur et de propriété individuelle de produits culturels; avantages des formes d'expression culturelles de la société occidentale – comme les textes imprimés, par rapport aux traditions orales ou visuelles; mariage de la tradition orale à la tradition écrite romanesque européenne*).

Pistes de réflexion : Comment les lois relatives à la propriété intellectuelle et au droit d'auteur posent-elles des défis dans leur application à la transmission des connaissances autochtones?

A3. Reconstruction des réalités autochtones

A3.1 évaluer, en se basant sur les formes d'expression culturelles à l'étude, l'importance de la lutte des individus, des groupes et des communautés des Premières Nations, métis et inuits au Canada pour se réapproprier leurs histoires et pour résister à l'oppression coloniale (*p. ex., perspective eurocentriste de certains manuels scolaires ne tenant pas compte du savoir autochtone, du savoir holistique et du savoir local ancré dans une culture*).

Pistes de réflexion : Comment pourrions-nous utiliser les connaissances des Premières Nations, des Métis et des Inuits sur la Terre et ses ressources pour développer des pratiques écologiques locales? Quel serait l'effet de cette nouvelle approche inclusive sur la valorisation du savoir autochtone?

A3.2 discerner les ethnonymes corrects des Premières Nations, des Métis et des Inuits de ceux à éviter ou à proscrire que l'on trouve dans des formes d'expression culturelles de diverses périodes, dans différents contextes (*p. ex., préférences personnelles; usage dans les lois fédérales et provinciales; langues des traités; préférences courantes de la nation visée; contextes local, national ou mondial*).

Pistes de réflexion : Pourquoi la question des ethnonymes est-elle particulièrement problématique pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada? En quoi la connaissance de l'histoire des Autochtones t'aide-t-elle à reconnaître la nécessité d'employer les termes appropriés dans tes propres écrits? Qu'est-ce qui t'incite à penser que le terme « autochtone » représente plus fidèlement la vision du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits que des termes comme « indigène » ou « indien »?

A3.3 comparer les façons dont sont représentées ou sous-représentées la culture, la vision du monde et la diversité des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada dans différentes formes d'expression culturelles historiques et contemporaines (*p. ex., débuts de la colonisation de l'Amérique tels qu'ils sont décrits dans les manuels d'histoire; exclusion des Métis en tant que peuple autochtone du Canada jusqu'en 1982; rôle des Métis dans la création de la province du Manitoba [statut bilingue]*).

Pistes de réflexion : Quelle est la représentation des Inuits dans les manuels d'histoire des années 1950 et 1960 par rapport à celle que l'on trouve dans les manuels scolaires d'aujourd'hui? Qu'est-ce qui a changé? Qu'est-ce qui est resté intact? Qu'est-ce qui expliquerait l'absence marquée des Métis de l'Est du Canada dans les anciens manuels scolaires?

A3.4 déterminer, dans diverses formes d'expression culturelles contemporaines, l'exactitude ou la véracité de la représentation qui y est faite des pratiques et de la vie ancestrales et actuelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en évaluant comment des représentations inexactes ou dépassées influent sur les attitudes sociétales (*p. ex., expliquer comment certaines représentations véhiculées par les médias renforcent des stéréotypes sur des communautés autochtones; expliquer pourquoi avoir plus de journalistes autochtones dans les médias locaux et nationaux pourrait aider à mieux présenter la vie des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans le contexte social contemporain*).

Piste de réflexion : Quel type de texte, littéraire, informatif ou médiatique, a eu le plus gros impact sur tes idées concernant les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Quelles images ont été renforcées ou réfutées quant à la perception que les peuples autochtones sont des peuples du passé? Pourquoi un texte comme celui d'Alcide Giroux, *My First Sixty Years Enjoying Nature as a Trapper*, est-il si important pour la culture métisse?

A3.5 évaluer l'incidence sur la société des mesures prises pour affirmer la valeur symbolique de formes d'expression culturelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits et pour contrer les perspectives colonialistes et les représentations inexactes ou dépassées (*p. ex., objets d'art, habillements traditionnels; témoignages des survivantes et survivants des pensionnats indiens archivés par le gouvernement fédéral; sculptures inuites en serpentine ou en d'autres matériaux auxquelles sont souvent associés des récits autochtones*).

Pistes de réflexion : Comment des étiquettes comme « légende » et « mythe » accolées à des genres de textes des Premières Nations, des Métis et des Inuits peuvent-elles limiter la capacité des non-Autochtones à comprendre les systèmes de croyances des Autochtones et à leur accorder l'importance qu'ils méritent? À ton avis, pourquoi devrait-on conserver les témoignages des survivantes et survivants de pensionnats indiens?

B. COMMUNICATION ORALE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** expliquer comment les formes d'expression culturelles, les coutumes et les pratiques associées aux traditions orales des Premières Nations, des Métis et des Inuits favorisent la transmission d'enseignements culturels et spirituels.
- B2.** s'exprimer spontanément dans le contexte de diverses situations de communication portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits.
- B3.** interpréter diverses communications orales ainsi que des textes littéraires et courants d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits ou portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives autochtones pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- B4.** faire des présentations orales portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, préparées en utilisant des connaissances linguistiques et textuelles appropriées et en faisant preuve d'esprit critique.
- B5.** réinvestir les apprentissages réalisés en lecture, en écriture, de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans ses productions orales portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Tradition orale

- B1.1** identifier différentes formes d'expression culturelles liées aux traditions orales des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., formes orales telles que récits, discours, chansons, histoires, pétitions, enseignements spirituels*), tout en expliquant leur importance (*p. ex., but et symbolisme*) et les coutumes qui leur sont associées (*p. ex., répétition et variation des histoires; rituels des transitions entre les saisons et les périodes de la vie; rôles et responsabilités des conteuses et conteurs; métaphores suscitant une réflexion plus approfondie; restrictions concernant l'enregistrement ou la diffusion de certaines histoires sacrées; pratiques visant à assurer la préservation et l'exactitude des histoires; recours à l'humour pour retenir l'attention de l'auditoire*).

Pistes de réflexion : Comment une personne d'une Première Nation acquiert-elle le titre d'Aînée ou d'Aîné? et une personne inuite? et une personne métisse? Est-ce un titre officiel? Quelle est la signification d'offrir du tabac à une Aînée ou un Aîné qui vient en salle de classe pour offrir des enseignements traditionnels?

- B1.2** décrire l'origine, le rôle, les caractéristiques et les comportements de personnages importants de la tradition orale des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., Sila – l'esprit du temps, Ithaqua, debaajimoojig [les conteurs], Glooscap [héros des Micmacs], la Terre mère, le corbeau*), tout en expliquant comment ils traduisent et transmettent les perspectives, les croyances et les valeurs d'une certaine culture (*p. ex., création du monde, vie animale et végétale, relations entre les humains, relations avec des entités spirituelles, relations à la Terre, à la vie de famille, à la mortalité, à la capacité de transformation, au corps et aux fonctions corporelles, à l'humour, à la langue*).

Pistes de réflexion : Quelle est la signification du vent d'après Sila? Quelle est l'importance de cet esprit dans la culture inuite? Quelle est l'importance de la métisse Anne Anderson dans la transmission de la langue criée?

- B1.3** recourir à des habitudes d'écoute propres à certaines cultures autochtones pendant une narration orale (*p. ex., écouter en étant conscient que les récits, tout comme les chansons et les danses, font partie de l'héritage culturel, en sachant que le*

fait d'avoir entendu un récit ne donne pas le droit de le raconter, en respectant le fait que certains récits sont protégés, qu'ils ne sont jamais écrits et qu'ils sont contés uniquement à un certain auditoire, en appréciant l'honneur d'avoir été choisi pour entendre le récit, en reconnaissant que le passage du savoir est un témoignage de confiance, car on s'attend à ce que le message véhiculé reste authentique, et en n'interrompant pas l'Aînée ou l'Aîné).

Pistes de réflexion : Quel était le rôle de la personne responsable de mémoriser les textes, traditions, récits et autres formes d'expression culturelles dans une communauté? Pourquoi les histoires contemporaines de Premières Nations, de Métis ou d'Inuits sont-elles aussi importantes que les traditions orales?

B1.4 expliquer comment diverses influences sociales et politiques (*p. ex., colonisation, politiques gouvernementales, reconnaissance des traditions orales dans les tribunaux*) ont contribué soit à la disparition, soit au maintien des traditions orales dans les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits d'aujourd'hui.

Pistes de réflexion : En quoi le fait de ne jamais transposer à l'écrit certaines traditions orales a empêché leur perte et assuré leur maintien? Pourquoi penses-tu qu'une instance judiciaire au Canada admettrait une tradition orale lors de la conclusion de certains traités? Quelle était l'importance de la *Chanson de la Grenouillère* du poète métis Pierre Falcon? Pourquoi la chanson est-elle importante dans la tradition orale des Métis?

B2. Communication orale spontanée

B2.1 prendre la parole spontanément en tenant compte du contexte, des traditions et des pratiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour interagir, informer, s'informer, présenter et défendre ses prises de position, préciser sa pensée et susciter une réaction (*p. ex., réagir spontanément à l'occasion d'une table ronde, rendre hommage lors d'un cercle pour exprimer sa gratitude*).

Pistes de réflexion : Comment qualifierais-tu la relation qu'entretiennent les Premières Nations, les Métis et les Inuits avec la Terre? Qu'est-ce qu'on peut apprendre d'eux? Quel geste pourrais-tu poser pour démontrer ton engagement écologique?

B2.2 discuter avec ses pairs pour mieux connaître les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits et faire connaître son opinion, tout en respectant les points de vue de chacun (*p. ex., lors d'une discussion avec ses pairs et*

lorsque c'est son tour, exprimer son opinion sur les facteurs sociaux incluant la pauvreté, le manque d'éducation, la toxicomanie, santé mentale, qui ont une incidence sur les femmes autochtones assassinées ou portées disparues).

Pistes de réflexion : Si tu avais l'occasion d'apprendre une langue autochtone, laquelle choisirais-tu? Pourquoi serait-ce un atout de pouvoir parler une langue autochtone?

B2.3 prendre la parole dans divers contextes pour manifester son appréciation envers les langues et les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que son engagement envers la langue française (*p. ex., lire un texte en michif ou visionner un documentaire et avoir une discussion avec ses pairs sur son sens et sa structure*).

Pistes de réflexion : En consultant le *Lexique des noms indiens du Canada : Les noms géographiques* de Bernard Assiwini, quels noms reflétant la diversité de l'histoire et du patrimoine autochtones capturent ton imagination? Que penses-tu de l'origine du nom «Canada» et «Ontario»? Quelle est l'origine d'Etobicoke, de Kapuskasing, de Mississauga, d'Oshawa, d'Ottawa? Quels sont les facteurs qui ont favorisé l'adoption du bungee aux dépens du français michif par un bon nombre de Métis de l'Ouest du Canada?

B3. Interprétation

B3.1 recourir au processus de communication orale pour interpréter une variété de communications relevant de la tradition orale des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., se renseigner sur les prières d'un chef spirituel lors du décès d'une personne de la Nation anishinaabe ainsi que sur les protocoles qui s'y rattachent*), tout en se familiarisant avec ses conventions.

Pistes de réflexion : Les croyances par rapport au Créateur sont-elles semblables parmi les différents peuples autochtones? Identifier quelques particularités qui les distinguent les unes des autres.

B3.2 relever l'information exprimée de façon explicite (*p. ex., renseignements communiqués par les médias lors d'un reportage télévisé*) et implicite (*p. ex., importance qu'une instance gouvernementale accorde aux reportages des médias au sujet d'un dossier qui fait l'objet de son examen*) dans des formes d'expression culturelles d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits, ou portant sur leurs cultures.

B3.3 identifier des causes de bris de compréhension (*p. ex., le message véhiculé par une prière d'ouverture dans une langue autochtone sera difficile à comprendre par un auditoire non autochtone*) ainsi que des stratégies pour corriger la situation (*p. ex., demander à l'Aînée ou l'Aîné de partager son message en français après la prière*).

B3.4 recourir à des connaissances linguistiques d'ordre lexical, syntaxique, morphologique et prosodique, ainsi qu'à des connaissances textuelles (*p. ex., la structure formelle du discours, la présence de doublets, l'intonation du locuteur, la toponymie en langue autochtone*) pour analyser des communications relevant de la tradition orale.

B3.5 comparer des référents culturels des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans diverses communications orales pour se donner des repères culturels (*p. ex., les inuksuit sur le territoire inuit, l'Ordre de la ceinture fléchée des Métis, la sauge utilisée lors des fumigations par plusieurs Premières Nations*).

Pistes de réflexion : Quelle est la signification des inuksuit qu'on retrouve sur les territoires inuits? Quel est le lien entre les Canadiens français et la ceinture fléchée de la tradition métisse?

B3.6 faire preuve d'esprit critique en réagissant à diverses présentations orales, par rapport notamment :

- au contenu (*p. ex., se renseigner sur la tradition de la fraise chez les Ojibwés et son importance dans la vie d'une jeune femme*);
- aux référents culturels (*p. ex., réagir aux œuvres d'artistes renommés des Premières Nations, métis et inuits*);
- aux valeurs (*p. ex., valeurs des Premières Nations et des Métis identifiées dans les Sept enseignements sacrés; importance du partage, de la collaboration et de la famille chez les Inuits*);
- aux perceptions véhiculées par la locutrice ou le locuteur (*p. ex., reconnaître la diversité des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en utilisant les appellations qu'ils approuvent pour les nommer; ne pas omettre de reconnaître le territoire autochtone traditionnel avant d'amorcer une présentation*).

Pistes de réflexion : En quoi la narration comme forme de tradition orale est-elle un complément à l'enseignement? Quels rapprochements peut-on constater? Comment peut-on distinguer une tradition orale d'un récit?

B3.7 interpréter des courts métrages narratifs ou des téléromans dirigés par des Autochtones

ou portant sur leurs cultures, en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le schéma narratif (*p. ex., événement perturbateur dans le court métrage de l'Office National du Film [ONF] Pour Angela... de Nancy Trites Botkin et Daniel Prouty*);
- le développement du thème;
- le registre de langue et le ton;
- les caractéristiques des personnages principaux et secondaires et leurs rapports (*p. ex., leurs paroles et leurs gestes*);
- le jeu des personnages;
- les éléments sonores et visuels qui créent un effet (*p. ex., support musical, décor*);
- les aspects techniques (*p. ex., images, mouvements de la caméra, narration*).

Pistes de réflexion : Quels rapprochements peux-tu faire entre le thème du court métrage *Pour Angela...* de Nancy Trites Botkin et Daniel Prouty et ton vécu quotidien? Qu'est-ce que tu pourrais faire pour contrer ces perceptions?

B3.8 interpréter des poèmes ou des chansons d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis ou inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la forme poétique (*p. ex., versification*);
- l'univers créé par les mots, les images et les figures de style (*p. ex., métonymies, antithèses*);
- les procédés syntaxiques et stylistiques (*p. ex., ellipses*);
- l'appréciation des aspects musicaux (*p. ex., flûte autochtone et histoires de David Bouchard; arrangement ou ensemble sonore de la musique traditionnelle*).

Pistes de réflexion : Quelle est la tradition du chant de gorge inuit? Comment l'artiste contemporaine Tanya Tagak manifeste-t-elle sa fierté pour sa culture? Quelle est l'origine du violon dans la tradition métisse? Quelles sont les émotions véhiculées dans *La voie qu'emprunteraient mes enfants* d'Albert Dumont? Quels sont les messages de vie que Vera Wabegijig nous transmet-elle dans son poème *La chasse*?

B3.9 interpréter des reportages télévisés sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis ou des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le type de reportage (*p. ex., sportif, politique, scientifique*);
- les renseignements (*p. ex., précision, ordre : du général au particulier*);

- le préambule, s'il y a lieu, et son rôle (*p. ex., présenter le sujet et l'intention du reportage, accrocher l'auditoire*);
- la conclusion et son rôle (*p. ex., suggestions de solutions, lien entre l'événement et certaines valeurs*);
- l'organisation des informations (*p. ex., à la manière d'un récit, d'une nouvelle journalistique*);
- le point de vue du reporter (*p. ex., narration objective d'un événement sans commentaire ou interprétation personnelle du reporter*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., définitions, comparaisons, exemples, témoignages*);
- les procédés linguistiques (*p. ex., registre de langue, choix du vocabulaire*);
- les aspects techniques (*p. ex., plans, angles, trame sonore*).

Pistes de réflexion : Quels sont les messages véhiculés dans une entrevue avec le gardien de but au hockey, Carey Price, dans laquelle il parle de ses racines autochtones? Pourquoi ces messages sont-ils importants? Quelle est la réaction des Premières Nations face à certains logos adoptés par des équipes sportives? Quel est le rôle des médias sociaux dans la vente de viande d'animaux sauvages dans le Grand Nord canadien?

B3.10 interpréter des **tribunes radiophoniques** ou **télévisuelles** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis ou des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- ses connaissances antérieures sur le sujet et ses besoins supplémentaires en information;
- le rôle des participantes et participants (*p. ex., animatrice ou animateur, invités, intervenantes et intervenants*);
- la pertinence des interventions, la qualité de l'argumentation et la progression de la discussion en cours;
- les interventions et leur lien avec l'intention des participantes et participants;
- les procédés linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., registre de langue, comparaisons révélatrices*);
- les procédés utilisés par les participantes et participants pour soutenir leur prise de position (*p. ex., ton de la voix, témoignages, répétitions*);
- la structure de l'émission (*p. ex., rythme des séquences, ordre de présentation des exposés et des témoignages*);

- la comparaison entre les prises de position des participantes et participants d'une part et ses propres valeurs et opinions personnelles sur le sujet d'autre part.

Pistes de réflexion : Dans l'émission radiophonique *Unreserved*, l'animatrice Rosanna Deerchild parle du racisme qui existe dans sa communauté de Winnipeg. Pourquoi est-ce un sujet difficile à aborder pour elle? Pourquoi est-ce un sujet difficile pour nous en tant que Canadiens? Comment la perception du racisme envers les Autochtones pourrait-elle être différente pour les Canadiens français et les Canadiens anglais?

B4. Communication orale préparée

B4.1 suivre les étapes du processus de communication orale – préparation, expression et réaction, pour faire diverses communications orales portant sur les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en respectant les conventions de communication de ces peuples (*p. ex., présentation sur la musique de Buffy Sainte-Marie, récipiendaire du Prix Polaris 2015 à l'âge de 74 ans*).

B4.2 respecter les caractéristiques des textes par rapport aux traditions et aux cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits lors d'une présentation orale (*p. ex., certaines prières des Premières Nations, des Métis ou des Inuits ne doivent être jamais traduites; il ne faut jamais abréger une prière d'ouverture ou une chanson d'une Aînée ou d'un Aîné*).

B4.3 utiliser les éléments linguistiques appropriés d'ordre syntaxique, lexical, morphologique et prosodique, de même que les éléments textuels, pour assurer la qualité de ses présentations.

B4.4 exercer son esprit critique pour présenter des communications orales de manière appropriée au contexte des cultures, des traditions ou des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., reconnaissance du territoire autochtone traditionnel d'un lieu de rencontre au début de sa présentation; reconnaissance de la diversité des peuples des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans ses présentations*).

B4.5 tenir compte des repères culturels et des valeurs des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que des valeurs du milieu local pour produire ses communications orales (*p. ex., certaines traditions orales perdent leur signification si on tente de les établir à un autre endroit ou si on les entend hors contexte*).

B4.6 présenter une production radiophonique ou télévisuelle d'un bulletin de nouvelles ou

d'un magazine de nouvelles technologiques, scientifiques ou culturelles provenant d'auteures et d'auteurs de Premières Nations, métis ou inuits, ou portant sur leurs cultures, en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la pertinence, la variété et la crédibilité des informations;
- l'ordre de présentation des informations;
- le format de présentation, les stratégies de communication et les supports techniques (*p. ex., carte pour les prévisions météorologiques, échantillons ou photos pour accompagner une nouvelle sur la technologie, fiches techniques*);
- le rôle de l'animatrice ou de l'animateur et des autres intervenants (*p. ex., témoignages de spécialistes, de scientifiques*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., définitions, exemples, présentation des causes et des conséquences*);
- les éléments linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., registre de langue, vocabulaire tendancieux*);
- l'emploi d'un vocabulaire spécialisé ou technique;
- l'emploi d'appuis sonores et visuels pour enrichir la présentation (*p. ex., courts extraits visuels ou sonores; démonstration avec un échantillon ou un modèle*).

Pistes de réflexion : Dans un épisode de la série radiophonique *Autochtones : L'autre histoire*, l'anthropologue Serge Bouchard partage ses connaissances sur les peuples autochtones de l'Amérique. Que nous apprend-il au sujet des Haudenosaunee? En quoi différaient-ils des Algonquins?

B4.7 participer à une table ronde avec des Premières Nations, des Métis et des Inuits en prenant en compte, entre autres, les éléments suivants :

- le choix d'un thème à discuter;
- la documentation et la préparation adéquates pour soutenir la discussion, présenter des éléments nouveaux et répondre aux questions (*p. ex., faits, références, citations, statistiques*);
- le respect des règles propres à ce format de discussion (*p. ex., ordre de présentation, durée de chaque présentation et de la période d'échanges*);
- les stratégies d'écoute active permettant de maintenir une interaction soutenue entre les participantes et participants (*p. ex., contact visuel, reformulations, reprise de l'information à partir de la dernière idée émise*);
- l'utilisation de questions de clarification ou de prévision tout en respectant les conventions

de communication des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., Que voulez-vous dire par...? Pouvez-vous donner un exemple de...? Quelles seront les conséquences ou retombées de...?*);

- le registre de langue, le ton et le vocabulaire appropriés.

Pistes de réflexion : Se préparer pour une table ronde en se documentant sur un des sujets suivants :

- les noms traditionnels des Autochtones – leur signification, leur importance, les traditions associées aux noms;
- presque un quart des victimes d'homicide au Canada en 2014 étaient autochtones, alors que les Autochtones ne représentent qu'à peine 5 % de la population;
- plus de deux tiers des individus des Premières Nations au Canada ont dû bouillir leur eau à un moment ou à un autre au cours des dix dernières années;
- la chasse aux phoques au Canada et les traditions autochtones.

B5. Réinvestissement

B5.1 réinvestir, dans ses communications orales portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, les apprentissages réalisés en lecture et en écriture, de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication, tout en respectant les conventions de communication des différentes Premières Nations, des Métis et des Inuits :

- lecture (*p. ex., utilisation des données d'une fiche technique pour se documenter; réutilisation du vocabulaire technique*);
- écriture (*p. ex., élaboration d'un plan pour présenter des renseignements; accord des déterminants et des pronoms*);
- technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recours à des moyens graphiques pour présenter des données; maniement d'une caméra numérique pour la production d'un bulletin de nouvelles; les technologies utilisées par Wapikoni mobile; studio ambulant de formation et de création audiovisuelle des Premières Nations*).

B5.2 porter un regard critique sur sa performance en communication orale en consignant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en communication orale (*p. ex., intérêt suscité par le sujet de sa présentation, pistes pour améliorer son articulation*).

C. LECTURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** interpréter une variété de textes littéraires et courants d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits ou portant sur leurs cultures, traditions ou perspectives, pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- C2.** analyser de manière critique une variété de textes d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits, pour mieux comprendre les moyens d'ordre linguistique et textuel qui servent à véhiculer le sens.
- C3.** réinvestir des apprentissages réalisés en communication orale, en écriture, de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans ses lectures de textes d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits ou portant sur leurs cultures, traditions ou perspectives.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Interprétation

C1.1 recourir au processus de lecture pour interpréter une variété de textes littéraires et courants portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., lecture de l'article du journal L'Actualité – « Pensionnats autochtones : des excuses du pape réclamées » sur les excuses officielles que les Premières Nations réclament du pape François pour les mauvais traitements subis par les élèves autochtones dans le système des pensionnats indiens et réaction à l'article en prenant position par rapport au contenu*).

C1.2 relever, dans les textes à l'étude d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits ou portant sur leurs cultures, traditions ou perspectives, l'information exprimée de façon explicite (*p. ex., représentations véhiculées par Patrick Lagacé, blogueur dans La Presse, sur des peuples autochtones*) et implicite (*p. ex., déclaration de La fédération des coopératives du Nouveau-Québec [FCNQ] sur son site Web, dans laquelle on rapporte que l'engagement du peuple inuit par rapport à la philosophie du travail collectif se traduit par son bien-être et son développement*).

Piste de réflexion : Sur le site de l'Organisation nationale de la santé autochtone (ONSA), quels sont les grands enjeux environnementaux

soulevés par les Aînées et les Aînés inuits dans le rapport *Unikkaaqatigii?*

C1.3 établir un parallèle entre, d'une part, ses connaissances des cultures, des traditions ou des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits et, d'autre part, les thèmes des textes à l'étude (*p. ex., lieux et personnages historiques présentés dans la pièce de théâtre de Laurier Gareau – La Trahison, ou dans une pièce métisse; lien entre les thèmes présentés dans les chansons de Simian et ses propres convictions*).

Piste de réflexion : Dans ses poèmes, quel lien l'Innue Joséphine Bacon fait-elle entre sa culture et le territoire?

C1.4 comparer les référents culturels historiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits présentés dans les œuvres à l'étude avec ceux de leur vie d'aujourd'hui pour se donner des repères culturels (*p. ex., traditions des Béothuks comparées à celles des Micmacs d'aujourd'hui*).

Pistes de réflexion : L'équipement sportif comme le canot, le kayak, le toboggan et la raquette a été conçu par les peuples des Premières Nations, métis et inuits. Compare l'utilisation que les premiers peuples faisaient de ces articles à celle qu'on en fait aujourd'hui.

C1.5 interpréter un **roman** d'une auteure ou d'un auteur des Premières Nations, métis ou inuit en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la progression de l'intrigue (*p. ex., succession des péripéties, point culminant*);
- les personnages (*p. ex., traits physiques et psychologiques, motivation*);
- l'évolution des personnages (*p. ex., observation des attitudes et des réactions*);
- les éléments permettant de créer un univers narratif (*p. ex., descriptions réalistes, éléments fictifs*);
- le point de vue de la narration (*p. ex., narrateur participant, narrateur témoin*);
- les procédés narratifs (*p. ex., durée réelle, durée narrative*).

Pistes de réflexion : Dans le roman *Cheval indien* de Richard Wagamese, comment la description des pensionnats indiens se rapproche-t-elle du vécu réel des enfants? Comment le thème du racisme y est-il articulé? Trouve-t-on d'autres thèmes importants dans ce roman?

C1.6 interpréter une **pièce de théâtre** d'une auteure ou d'un auteur des Premières Nations, métis ou inuit (*p. ex., La trahison de Laurier Gareau*) en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la progression de l'intrigue (*p. ex., événements inattendus, réactions des personnages*);
- le contexte socioculturel et les valeurs véhiculées;
- l'évolution du personnage principal et des personnages secondaires (*p. ex., caractère, préoccupations, aspirations*);
- le registre de langue des personnages selon leur rôle et l'époque;
- les didascalies et les indications scéniques concernant notamment les décors, les accessoires, les costumes, les effets sonores, la musique, l'éclairage.

Pistes de réflexion : Dans la pièce de théâtre *Muliats*, comment les auteures et les auteurs réussissent-ils à mettre en valeur l'identité culturelle des deux personnages principaux? Qu'est-ce qui les distingue? Qu'est-ce qui les rassemble?

C1.7 interpréter des **récits** des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., récit de Sedna, de Lumiuuk, de Kiviuq, de Tikta'Likta, de la création du monde chez les Hurons-Wendat, récit métis des*

castors, récit du capteur de rêves) en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le contexte sociohistorique et culturel dans lequel s'inscrit le récit (*p. ex., soutien aux coutumes, codes comportementaux, relation étroite avec la nature, croyance aux pouvoirs magiques des animaux, croyance aux pouvoirs des chamanes ou chamans de voyager en transe ou dans les rêves*);
- le schéma narratif ou le développement du thème (*p. ex., expériences, phénomènes et événements, dimension spirituelle*);
- la progression de l'action (*p. ex., succession des phénomènes naturels et surnaturels, dénouement*);
- les valeurs transmises ou le message légué (*p. ex., enrichir et éclaircir la descendance; divertissement*);
- l'évolution des personnages et leur rôle dans la progression de l'action (*p. ex., chamanes ou chamans, animaux, êtres surnaturels*);
- les éléments permettant de créer un univers narratif (*p. ex., situation temporelle, endroits, éléments du merveilleux permettant de créer un univers mythique*);
- le point de vue de la narration (*p. ex., narrateur omniscient, narrateur participant, narrateur témoin*);
- les procédés narratifs (*p. ex., ordre des actions, discours rapporté direct et indirect*);
- le ton (*p. ex., humoristique, révérencieux, revendicateur, familier, engageant*).

Pistes de réflexion : Lis un récit autochtone tiré du recueil de 44 histoires des Premières Nations et des Inuits du Canada de Marc Scott. Quelle est la progression de l'action? Quel type de narrateur retrouves-tu dans ce récit? Quelles valeurs y sont transmises?

C1.8 interpréter des **poèmes** ou des **chansons** d'artistes des Premières Nations, métis et inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le développement du thème;
- la forme poétique (*p. ex., versification*);
- l'univers poétique créé par les mots, les images et les figures de style (*p. ex., métonymies, antithèses*);
- les procédés syntaxiques et stylistiques (*p. ex., ellipse*);
- l'appréciation des aspects musicaux (*p. ex., mélodie, interprétation de l'artiste, arrangement ou ensemble sonore*).

Piste de réflexion : Compare les paroles de chansons ou les poèmes de deux artistes autochtones en discutant de leurs similarités et de leurs différences par rapport aux thèmes et aux aspects musicaux.

C1.9 interpréter des **articles de revue** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le sujet et le degré de précision des renseignements;
- la structure (*p. ex., introduction, développement, séquences descriptives et explicatives, conclusion*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., résultats d'enquêtes, citations, statistiques*) et leur rôle (*p. ex., précision selon les destinataires, renseignements essentiels à la compréhension*);
- le registre de langue, le vocabulaire technique, la variété des tournures;
- les procédés linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., emploi des auxiliaires de modalité comme : « il faut que », « il paraît que »; emploi d'adjectifs et d'adverbes comme : « assurément »; emploi du conditionnel*);
- les éléments visuels et les conventions de mise en page (*p. ex., photos, graphiques, illustrations dans un article de revue*).

Pistes de réflexion : En consultant une revue touristique autochtone comme *Origine*, quel endroit aimerais-tu explorer davantage? Quel genre d'activité traditionnelle aimerais-tu expérimenter? Quels éléments visuels ou descriptifs t'ont attiré?

C1.10 interpréter des **textes liés à la correspondance commerciale** destinés principalement à un public autochtone ou portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., expédition en traineau à chiens dans le Grand Nord; vente de vêtements d'inspiration inuite*) en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le développement du sujet;
- la précision des renseignements (*p. ex., emploi d'adjectifs, d'adverbes*);
- les procédés argumentatifs (*p. ex., faits, justifications, appuis*);
- la disposition du texte selon l'usage (*p. ex., dans une lettre, une note de service, un courriel ou une page de garde de télecopie*);

- la formulation du message en fonction du contexte et de l'effet recherché (*p. ex., formulation dynamique, ton positif*);
- les éléments linguistiques qui révèlent le point de vue distancié ou engagé (*p. ex., interpellation du destinataire, utilisation d'un vocabulaire mélioratif*).

Piste de réflexion : Choisis une entreprise privée qui figure dans Répertoire des entreprises autochtones de l'Ontario publié par le ministère des Affaires autochtones et décris en quoi cette compagnie se distingue des autres. Quels services particuliers peut-elle offrir à sa clientèle? Comment les programmes de l'organisme 4H-Ontario peuvent-ils appuyer les jeunes autochtones dans leur réussite scolaire, tout en bâtiissant leur estime de soi?

C1.11 interpréter des **fiches techniques** (*p. ex., patrons de tricot Cowichan; plans de construction de meubles ou de raquettes en babiche; techniques de sculpture de la stéatite [pierres à savon]; modèle de construction d'un capteur de rêves*) ou des **guides d'utilisation** d'équipement ou de dispositifs provenant des Premières Nations, des Métis ou des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la structure du document (*p. ex., description des parties d'un produit, mesures de sécurité, explications des pictogrammes*);
- les données essentielles pour exécuter une tâche (*p. ex., étapes à suivre pour la réparation d'un appareil ou l'entretien d'un ordinateur*);
- les consignes, les étapes de la tâche à exécuter ou de la procédure (*p. ex., ordre et prévision des actions à poser*);
- le sens des mots et des expressions techniques (*p. ex., recours à des dictionnaires spécialisés en ligne, à l'étymologie*);
- le recours à des stratégies pour trouver des renseignements :
 - onglets, table des matières, index, notes en bas de page,
 - lien entre le texte et les illustrations,
 - graphiques de tous genres et légendes explicatives,
 - pictogramme, représentation schématique, organigramme et dessin à échelle;
- la mise en page (*p. ex., disposition du texte en colonnes, taille et police de caractères, utilisation de la couleur*).

Pistes de réflexion : Utilise le *Guide alimentaire canadien – Premières Nations, Inuit et Métis*, pour préparer un menu santé d'une journée pour une famille de Premières Nations, de Métis et d'Inuits de quatre : deux adultes et deux enfants âgés de 2 et 6 ans. En quoi ce guide diffère-t-il du *Guide alimentaire canadien*?

C1.12 interpréter des **textes d'opinion** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la prise de position et les aspects traités;
- la distinction entre faits et opinions;
- le point de vue (*p. ex., objectif, subjectif, tendancieux*);
- les procédés descriptifs et argumentatifs (*p. ex., faits, statistiques, citations, témoignages*);
- les mots et expressions servant à exprimer une opinion (*p. ex., penser, croire, juger, prétendre, à leur avis, selon les experts*);
- la qualité de la langue (*p. ex., variété des tournures, utilisation de figures de style*);
- la qualité de l'organisation (*p. ex., progression, structure parallèle*).

Pistes de réflexion : Pourquoi la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* est-elle si importante pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits d'aujourd'hui? L'autodétermination des peuples autochtones telle qu'elle est énoncée dans la déclaration serait-elle possible? Pourquoi cette question reçoit-elle tant de résistance de la part des instances gouvernementales? Comment les réflexions de divers auteures et auteurs dans le recueil *Clamer ma vérité* nous présentent-elles diverses pistes pour mieux comprendre le traumatisme intergénérationnel?

C1.13 interpréter des **lettres de plainte** provenant d'un organisme des Premières Nations, métis ou inuit en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- les divisions habituelles de ce genre de lettre (*p. ex., description du problème, description du contexte, formulation d'une demande*);
- le point de vue en fonction de l'effet recherché (*p. ex., ton neutre ou engagé selon l'importance ou l'urgence de la demande*);
- les éléments visuels et les conventions d'écriture (*p. ex., mise en page, formules épistolières usuelles*).

Pistes de réflexion : Quels sont les recours des Premières Nations pour bloquer les travaux d'un projet de pipeline? Quelle est l'importance du droit de consentement dans une telle situation?

C1.14 interpréter des **consignes** ou des **directives administratives** destinées principalement à un public autochtone ou portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- l'objet de la consigne ou de la directive;
- la précision des renseignements;
- la structure du texte (*p. ex., avant-propos, intitulés*);
- les caractéristiques du texte (*p. ex., concision, tournures elliptiques, tableaux*);
- les éléments linguistiques (*p. ex., modes et temps des verbes, constructions particulières*);
- les éléments visuels qui assurent la clarté du texte.

Pistes de réflexion : Quelles sont les consignes de sécurité à respecter lors d'une activité en canot des voyageurs? Les participantes et participants à une cérémonie de sudation doivent s'engager dans cette cérémonie spirituelle avec une intention spécifique. Quelles sont les consignes à suivre lorsqu'on prend part à ce rite selon une tradition autochtone particulière?

C2. Analyse/Littératie critique

C2.1 recourir à des connaissances relatives à la grammaire du texte et à la langue pour construire le sens des textes lus (*p. ex., unité du sujet, valeur des subordonnées*).

C2.2 recourir à l'analyse linguistique pour construire le sens des textes lus (*p. ex., emploi de certaines tournures pour modifier le sens des phrases ou pour les rendre plus complexes*).

C2.3 expliquer le rôle des marqueurs de relation et des organisateurs textuels.

C2.4 expliquer les éléments contribuant à la cohérence du texte (*p. ex., reprise de l'information et progression du texte*).

C2.5 réagir aux choix stylistiques et lexicaux pour en commenter l'efficacité (*p. ex., mots et expressions techniques*).

C2.6 réagir, en faisant preuve d'esprit critique à divers textes lus, par rapport notamment :

- aux renseignements (*p. ex., pertinence, précision*);
- aux référents culturels (*p. ex., façon de penser, mode de vie*) des Premières Nations, des Métis et des Inuits;
- aux valeurs (*p. ex., franchise, sens des responsabilités*);
- aux perceptions véhiculées par la narratrice ou le narrateur (*p. ex., partis pris, clichés*).

C3. Réinvestissement

C3.1 utiliser dans ses activités de lecture les connaissances linguistiques et textuelles apprises en :

- communication orale (*p. ex., arguments énoncés à l'occasion d'une tribune radiophonique ou télévisuelle*);
- écriture (*p. ex., ordre des idées à l'aide d'organisateurs textuels*);
- technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recours à des dictionnaires en ligne*).

C3.2 porter un regard critique sur les textes lus en consignant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en lecture (*p. ex., habileté à recourir au contexte pour trouver le sens des mots, pistes d'amélioration*).

D. ÉCRITURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- D1.** produire une variété de textes littéraires et courants portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en s'appuyant sur les repères culturels et en tenant compte des caractéristiques propres à chaque texte.
- D2.** améliorer ses textes en mettant à contribution ses connaissances relatives à la grammaire du texte et à la langue, tout en faisant preuve d'esprit critique.
- D3.** réinvestir, dans ses productions écrites, des apprentissages réalisés en communication orale et en lecture, de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Production de textes

D1.1 écrire régulièrement, de façon spontanée, de courts textes portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour exprimer une opinion, une réaction, des sentiments, son imaginaire (*p. ex., description d'un jeu traditionnel inuit; critique d'un récit historique autochtone de l'Office National du Film [ONF]*).

Pistes de réflexion : Rédiger le récit historique d'un voyage en canot sur un cours d'eau en Ontario en décrivant le paysage naturel, les obstacles rencontrés et les succès célébrés.

D1.2 recourir au processus d'écriture pour rédiger une variété de textes littéraires et courants (*p. ex., récit portant sur un soldat canadien des Premières Nations, métis ou inuit, ou sur une invention des Premières Nations, des Métis et des Inuits*).

Piste de réflexion : Quel thème propre à la culture des Premières Nations, des Métis et des Inuits et reflétant le mieux ta personnalité choisirais-tu pour écrire un poème? Explique ton choix.

D1.3 recourir à l'écrit pour exprimer ses idées et ses valeurs et les faire connaître à des Autochtones qui parlent français (*p. ex., récit d'un fait vécu, lettre d'opinion*).

Pistes de réflexion : Que dirais-tu à Natasha Kanapé Fontaine après avoir étudié quelques poèmes de son recueil *N'entre pas dans mon âme avec tes chaussures?* Quels éléments de son style de rédaction te touchent particulièrement? Comment décrirais-tu ses poèmes?

D1.4 tenir compte, au moment de la collecte de renseignements, de ses champs d'intérêt et de ses connaissances des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour traiter certains aspects dans ses productions écrites (*p. ex., vérifier les sites Web des gouvernements provinciaux ou fédéral, consulter une Aînée ou un Aîné*).

Pistes de réflexion : Pourquoi l'histoire du violoneux John Arcand est-elle représentative de la musique métisse? Comment incorporerais-tu son histoire, en plus de sa musique ou celle d'un autre musicien métis dans ta présentation?

D1.5 rédiger un récit historique, un récit d'un fait vécu ou un récit de voyage sur les cultures, les traditions ou les perspectives Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- l'ordre de présentation (*p. ex., ordre chronologique, retour en arrière*);
- la durée réelle et la durée narrative;
- les indications de temps et de lieux;
- le registre de langue approprié à la situation de communication et aux personnages;
- un vocabulaire clair et précis de même que des expressions imagées;
- les éléments descriptifs (*p. ex., appel aux sens, emploi d'adjectifs et d'adverbes*).

Piste de réflexion : En rédigeant un récit historique relatant le voyage du chef Tessouat au pays des Hurons en 1636, quel moment important de l'histoire inclurais-tu?

D1.6 rédiger des bulletins de nouvelles ou des reportages sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

DANS LE CAS D'UN BULLETIN DE NOUVELLES :

- la structure habituelle d'une nouvelle journalistique (*p. ex., réponse aux questions Qui?, Quoi?, Quand?, Où?, Comment?, Pourquoi?*);
- la pertinence, la variété et la crédibilité des informations;
- l'ordre de présentation des informations;
- le point de vue et le ton (*p. ex., phrases impersonnelles, objectivité, subjectivité et sensationalisme de la nouvelle*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., définitions, exemples, présentation des causes et des conséquences*);
- les éléments linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., registre de langue, vocabulaire spécialisé ou courant*);
- l'emploi d'un vocabulaire spécialisé ou technique;
- l'emploi d'appuis sonores et visuels pour enrichir la présentation (*p. ex., courts extraits visuels ou sonores; démonstration avec un échantillon ou un modèle*).

Pistes de réflexion : Dans le bulletin de nouvelles sur les jeux d'hiver de l'Arctique que tu as rédigé, quels sont les sports qui y ont fait la manchette? Quels sont les pays qui participent à ces jeux? Où les prochains jeux auront-ils lieu? De quelles régions les athlètes canadiens viennent-ils?

DANS LE CAS D'UN REPORTAGE :

- le type de reportage et ses caractéristiques (*p. ex., événement sportif, consommation, vulgarisation scientifique*);
- les aspects traités et leur agencement (*p. ex., organisation des informations autour de sous-thèmes, séquences descriptives et explicatives*);
- la qualité et la quantité des informations présentées;
- l'organisation des informations (*p. ex., à la manière d'un récit, d'une nouvelle journalistique*);
- l'objectivité ou la subjectivité du point de vue et les indices de modalité qui la traduisent (*p. ex., adjectifs mélioratifs, adverbes, mode conditionnel*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., résultats d'enquêtes, citations, statistiques*);

• les procédés linguistiques (*p. ex., registre de langue, choix du vocabulaire*).

Pistes de réflexion : Prépare un reportage sur le dévoilement de la statue célébrant le 400^e anniversaire de l'arrivée de Champlain en Ontario. Pourquoi cet événement est-il si important pour les Franco-Ontariens? Que révèle la statue sur l'importance des Hurons-Wendat en Ontario?

D1.7 rédiger des textes liés à la correspondance commerciale destinés principalement à un public autochtone ou portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le choix des renseignements à communiquer selon la situation de communication;
- l'organisation des renseignements;
- la disposition du texte selon l'usage (*p. ex., dans une lettre, une note de service, un courriel, une page de garde de télécopie*);
- la formulation du message en fonction du contexte et de l'effet recherché (*p. ex., formulation dynamique et ton positif pour valoriser l'image de l'entreprise*);
- les éléments linguistiques qui révèlent le point de vue distancié ou engagé (*p. ex., interpellation du destinataire*);
- les éléments linguistiques (*p. ex., formules épistolaires, style approprié*).

Piste de réflexion : Quelle documentation et quelle preuve de ses origines un individu doit-il fournir avec sa demande écrite à son association provinciale pour obtenir sa carte de statut d'une Première Nation?

D1.8 rédiger des textes d'opinion sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la prise de position;
- le choix et l'ordre des renseignements qui appuient l'opinion;
- les éléments linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., emploi de verbes qui expriment un jugement comme je pense que; modes des verbes*);
- les procédés argumentatifs (*p. ex., faits, justifications, appuis*);
- la mise en page et les conventions d'écriture (*p. ex., formules usuelles*).

Pistes de réflexion : Comment exprimerais-tu ton opinion dans un article de blogue pour faire

part de ta position au sujet du manque d'eau potable dans plusieurs communautés des Premières Nations au Canada?

D1.9 rédiger des **lettres de plainte** destinées principalement à un public autochtone en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le respect des conventions d'écriture et du format approprié (*p. ex., mise en page, formules épistolaires*);
- l'organisation selon les divisions habituelles de ce genre de lettre (*p. ex., description du problème, description du contexte, formulation d'une demande*);
- le choix d'un point de vue en fonction de l'effet recherché (*p. ex., ton neutre ou engagé selon l'importance ou l'urgence de la demande*).

D1.10 rédiger des **consignes** destinées principalement à un public autochtone ou portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la structure du texte (*p. ex., préambule, division des sections*);
- l'ordre des consignes, des étapes à suivre;
- le sens des mots et des expressions techniques;
- les appuis visuels pour présenter les renseignements (*p. ex., illustrations, légendes*);
- les éléments linguistiques (*p. ex., modes appropriés, adverbes, adjectifs*);
- la mise en page (*p. ex., disposition du texte en colonnes, taille et police des caractères, utilisation de la couleur*).

D2. Amélioration des textes

D2.1 écrire ses textes portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte de certains principes de base de la grammaire du texte (*p. ex., reprise de l'information, progression, constance du point de vue*).

D2.2 assurer la cohérence du texte par l'emploi de marqueurs de relation et d'organiseurs textuels.

D2.3 recourir à des choix lexicaux et stylistiques pour réviser ses textes en fonction de la situation de communication.

D2.4 exercer son esprit critique pour produire des textes dont la teneur est appropriée au contexte des cultures, des traditions ou des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., absence de préjugés, d'affirmations gratuites, de vocabulaire sexiste ou raciste*).

D2.5 respecter les conventions d'usage dans ses textes en tenant compte en particulier des contenus prescrits dans le tableau des connaissances linguistiques et textuelles (*p. ex., orthographe d'usage, exceptions*).

D3. Réinvestissement

D3.1 utiliser, dans ses productions écrites, les connaissances linguistiques et textuelles apprises en :

- communication orale (*p. ex., argument entendu pendant une tribune radiophonique ou télévisuelle*);
- lecture (*p. ex., format d'une lettre*);
- technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recours à un schéma pour illustrer une fiche technique*).

D3.2 porter un regard critique sur ses productions écrites en consignant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en écriture (*p. ex., intérêt suscité par un récit, moyens à utiliser pour rendre le récit plus vivant*).

Français : Découvrir les voix contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits, 11^e année

Cours préemploi

(NBF3E)

Ce cours permet à l'élève d'approfondir ses connaissances des thèmes et des éléments stylistiques des formes d'expression culturelles, en étudiant divers textes d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits du Canada ou qui portent sur leurs cultures. À partir d'une perspective contemporaine, l'élève examine les liens entre des formes d'expression culturelles de diverses périodes et des aspects communautaires de l'identité, des relations, de l'autodétermination, de la souveraineté et de l'autonomie gouvernementale des Premières Nations, des Métis et des Inuits. L'élève élabore des textes oraux, écrits, ou créés en utilisant divers médias électroniques, tout en misant sur le développement des habiletés en littératie, en communication et en pensée critique qui lui permettront de réussir dans le milieu de travail et au quotidien. Ce cours est conçu pour préparer l'élève à suivre le cours préemploi de français de 12^e année donnant droit à un crédit obligatoire.

Préalable : Français, 10^e année, cours théorique ou appliqué, ou cours de français élaboré à l'échelon local donnant droit à un crédit obligatoire de 10^e année

TEXTES À L'ÉTUDE

Textes littéraires

	Communication orale : Interprétation	Communication orale : Présentation	Lecture	Écriture
Textes narratifs	Transposition cinématographique d'une œuvre littéraire		<ul style="list-style-type: none">RomanConte ou bande dessinéeRécits reflétant les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis ou des Inuits	Récit historique, d'un fait vécu ou de voyage
Textes poétiques			Poème à forme fixe (calligramme ou épigramme ou haïku)	Poème à forme fixe (calligramme ou épigramme ou haïku)

A. PERSPECTIVES DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS ET FORMES D'EXPRESSION CULTURELLES AU CANADA

ATTENTES

Tout au long du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** analyser, à partir de différentes formes d'expression culturelles, des thèmes liés à l'identité, aux relations, à l'autonomie gouvernementale, à l'autodétermination et à la souveraineté des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en formulant des questions à ces sujets pour faire ressortir différentes perspectives.
- A2.** expliquer comment les représentations des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans diverses formes d'expression culturelles ont été influencées et façonnées par des perceptions liées à la période, au contexte culturel, à l'identité de genre ainsi que par des conditions et des événements sociaux et politiques.
- A3.** dégager, à partir de diverses formes d'expression culturelles historiques et contemporaines, des représentations conformes aux réalités de la vie, de la culture, de la vision du monde et de la diversité des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en évaluant l'incidence sur la société des mesures prises pour contrer les perspectives colonialistes et les représentations inexactes ou dépassées.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Exploration

- A1.1** identifier des formes d'expression culturelles* liées aux diverses coutumes propres aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits, tout en expliquant comment elles favorisent la transmission du savoir au sein de leurs sociétés (*p. ex., traditions inuites illustrées dans le documentaire Martha qui vient du froid qui raconte l'histoire d'une jeune inuite dont le gouvernement canadien a relocalisé la famille dans l'Extrême-Nord canadien dans les années 1950, sous prétexte d'une meilleure qualité de vie*).

Pistes de réflexion : Le site Web de l'Encyclopédie du patrimoine culturel de l'Amérique française présente un bref exposé de l'histoire de la raquette. Quelle est l'histoire découlant d'une des illustrations et quelle est la signification de la coutume? Pourquoi la pipe est-elle considérée une forme d'expression culturelle dans les traditions des Premières Nations et des Métis? Comment le rôle du porteur de pipe communique-t-il un savoir spirituel en relation avec sa pipe?

- A1.2** formuler des questions à partir de formes d'expression culturelles autochtones et des textes non autochtones pour orienter son étude

* Dans le présent document, « formes d'expression culturelles » renvoie aux formes et moyens de communication – comprenant, par exemple, les éléments de la culture matérielle, les récits, la musique, la danse, les pratiques culturelles, qui se sont développés sur la base des croyances et des valeurs sous-jacentes d'une culture, qui sont honorés et transmis de génération en génération et qui sont utilisés pour exprimer et communiquer ces croyances et valeurs. Les formes d'expression culturelles font appel à divers symboles, pratiques, images, sons et formes tridimensionnelles pour communiquer de l'information et des idées à un public. On peut trouver aux pages 194 à 196 plus de renseignements ainsi qu'un tableau relatif aux formes d'expression culturelles.

des thèmes, des idées et des enjeux liés à l'identité, aux relations, à l'autodétermination, à l'autonomie gouvernementale et à la souveraineté des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., Autochtones francophones et leur appartenance aux deux cultures; cas des frères Powley et les droits ancestraux des Métis; citoyenneté des Autochtones se trouvant aux frontières canadiennes et américaines; statut légal des Indiens inscrits et non inscrits*).

Pistes de réflexion : Le territoire traditionnel des Premières Nations, des Métis et des Inuits a-t-il une influence sur l'identité de la communauté qui l'habite? Comment le concept de « relations de nation à nation » est-il lié à cette question? Que sont les droits issus des traités? Pourquoi la question d'identité est-elle complexe pour les Métis? Quelles formes d'expression culturelles sont associées à la souveraineté ou à l'autogouvernance?

A1.3 déterminer, à partir de diverses formes d'expression culturelles, des thèmes, des idées et des enjeux liés aux identités des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., distinctions entre les Anishinaabek et les Haudenosaunee; sens spirituel des cheveux longs pour les Premières Nations; importance des récits pour véhiculer des croyances et des valeurs*).

Pistes de réflexion : Quels conseils donnerais-tu à quelqu'un qui soignerait un patient issu d'une Première Nation? Quelle est la signification des points cardinaux pour certains peuples autochtones? Quelle était la conception du Soleil, de la Lune et de constellations pour certaines Premières Nations? et pour les Inuits? et pour les Métis?

A1.4 identifier, à partir de diverses formes d'expression culturelles, des thèmes, des idées et des enjeux qui portent sur les relations dans les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., perspectives de différentes Premières Nations, des Métis et des Inuits sur leurs relations avec l'environnement naturel; rôle de la femme dans la famille autochtone*).

Pistes de réflexion : Quel est le rôle central du Créateur dans la vie de certaines Premières Nations, de Métis et d'Inuits? Comment la notion du Créateur influe-t-elle sur les relations de ces peuples avec tout ce qui vit? Comment une description du rôle de la famille étendue provenant d'un auteur inuit serait-elle différente de celle provenant d'un auteur non autochtone?

A1.5 identifier, à partir de diverses formes d'expression culturelles, des thèmes, des idées et des enjeux qui portent sur l'autodétermination, l'autonomie gouvernementale et la souveraineté

des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., textes traitant des relations entre nations, de l'autogouvernance, du règlement des revendications territoriales, des territoires ancestraux, de la revitalisation des langues et des cultures, de la citoyenneté, du colonialisme*).

Piste de réflexion : Quelle est la perspective des Chiefs of Ontario sur la question de la souveraineté des Premières Nations sur le territoire ontarien? Quel a été le résultat de la Crise de Caledonia en 2008?

A1.6 comparer divers points de vue se rapportant à l'identité, aux relations, à la souveraineté, à l'autodétermination et à l'autonomie gouvernementale des Premières Nations, des Métis et des Inuits, à partir de sources autochtones et non autochtones (*p. ex., articles traitant du rôle de la famille élargie dans les sociétés des Premières Nations, des Métis et des Inuits et dans les sociétés non autochtones; définitions des notions de succès et de bien-être dans de textes d'auteures et d'auteurs autochtones et non autochtones*).

A2. Déconstruction des idées reçues

A2.1 analyser divers points de vue se rapportant aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits qui sont reflétés dans différentes formes d'expression culturelles autochtones et non autochtones, tout en réfléchissant aux façons dont les facteurs historiques, culturels, politiques et ceux liés aux questions de genre orientent les perceptions des auteures et auteurs (*p. ex., point de vue du gouvernement du Canada sur les anciens combattants d'origine autochtone; perspective d'une Métisse qui veut réclamer sa culture*).

Pistes de réflexion : Comment te renseignerais-tu sur un ancien combattant autochtone dans ta communauté? Qu'est-ce que tu ferais ressortir dans ta présentation? Pourquoi un reporter aurait-il choisi de présenter la perspective du promoteur immobilier dans l'article d'une proposition de projet à bâtir sur un territoire traditionnel d'une Première Nation? Comment l'article aurait-il été perçu différemment s'il incluait aussi des citations de membres de la communauté de la Première Nation en question?

A2.2 identifier des représentations contradictoires des Autochtones dans des textes littéraires et courants historiques et contemporains ainsi que les raisons possibles de ces divergences (*p. ex., comparer les représentations des Autochtones dans les livres d'histoire du Canada des années 1960 à celles proposées par l'anthropologue Serge Bouchard dans sa série radiophonique Autochtones : L'autre histoire*).

Pistes de réflexion : Comment ta perception de l'histoire des Premières Nations au Canada a-t-elle changé après avoir visionné des épisodes de la série *Autochtones : L'autre histoire*, de l'anthropologue Serge Bouchard? Sur quels aspects ta perception a-t-elle surtout changé?

A2.3 tirer des conclusions sur les points de vue véhiculés sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits dans une variété de formes d'expression culturelles historiques et contemporaines, en se fondant sur les arguments présentés et l'importance qui leur est accordée (*p. ex., reportages dans les médias qui mettent en valeur les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada; importance accordée par divers paliers de gouvernement à la réconciliation avec les Premières Nations, les Métis et les Inuits*).

Pistes de réflexion : Quelles conclusions tirerais-tu en lisant un article portant sur un projet visant la promotion du bien-être et de l'engagement communautaire de jeunes des Premières Nations, métis et inuits comme celui de la Première Nation de Carcross/Tagish, au Yukon, En route pour la gloire (Single Track to Success)? Quelle est ton opinion sur ce projet?

A2.4 décrire divers facteurs historiques et contemporains qui ont eu et qui continuent d'avoir une incidence sur l'accès à diverses formes d'expression culturelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., accès limité à certaines formes d'expression culturelles qui ne peuvent pas être transcris ou enregistrées; Internet et médias sociaux donnant aujourd'hui accès aux cultures, aux traditions et aux perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, alors qu'autrefois cela n'était pas possible*).

Pistes de réflexion : Connais-tu des auteures canadiennes et des auteurs canadiens des Premières Nations, métis et inuits? Comment t'y prendrais-tu pour obtenir des œuvres de ces auteures et auteurs? Crois-tu que les réseaux sociaux, les librairies en ligne et les sites Web des organisations autochtones facilitent l'accès à ces œuvres? Avant l'arrivée de l'Internet, comment les récits, les valeurs et les traditions étaient-ils transmis?

A2.5 identifier des défis liés à l'application de critères littéraires occidentaux aux textes des Premières Nations, des Métis et des Inuits, y compris aux autres formes d'expression culturelles (*p. ex., traditions orales et récits qui sont des modes de transmission du savoir auquel les critères littéraires occidentaux ne s'appliquent pas : leur contenu est souvent symbolique, les récits utilisent des images complexes qui donnent lieu à*

des métaphores, les critères occidentaux ne tiennent pas compte d'indices non verbaux tels que le silence ou le contact visuel qui sont des méthodes de communication importantes dans la tradition orale).

Pistes de réflexion : Comment ta perception d'un récit serait-elle différente si tu le lisais toi-même et si une Aînée ou un Aîné te le racontait? Quels éléments viendraient s'ajouter à ta compréhension du récit?

A3. Reconstruction des réalités autochtones

A3.1 évaluer, en se basant sur les formes d'expression culturelles à l'étude, l'importance de la lutte des individus, des groupes et des communautés des Premières Nations, métis et inuits au Canada pour se réapproprier leurs histoires et de résister à l'oppression coloniale (*p. ex., examiner la différence entre un récit rédigé par une auteure ou un auteur autochtone et un autre rédigé sur le même sujet par une auteure ou un auteur non autochtone*).

Pistes de réflexion : Qui est Louis Riel? Pourquoi est-il un personnage important de l'histoire du Canada? Comment peut-on expliquer la divergence de points de vue face à cet homme qui a été la voix des Métis à la fin du XIX^e siècle?

A3.2 discerner les appellations correctes des peuples des Premières Nations, des Métis et des Inuits des celles à éviter ou à proscrire que l'on trouve dans des formes d'expression culturelles de diverses périodes, dans différents contextes (*p. ex., termes comme «Indien» ou «Esquimaux» qui autrefois étaient acceptables et qui sont aujourd'hui généralement perçus comme erronés ou péjoratifs*).

Pistes de réflexion : Pourquoi les noms donnés aux équipes sportives, par exemple les Eskimos d'Edmonton, sont-ils particulièrement problématiques pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada? En quoi la connaissance de l'histoire des Premières Nations, des Métis et des Inuits t'aide-t-elle à reconnaître l'importance d'employer les termes appropriés dans tes propres écrits et tes communications orales?

A3.3 comparer les façons dont sont représentées ou sous-représentées la culture, la vision du monde et la diversité des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada dans différentes formes d'expression culturelles historiques et contemporaines (*p. ex., débuts de la colonisation de l'Amérique tels que décrits dans les manuels d'histoire; exclusion des Métis en tant que peuple autochtone du Canada jusqu'en 1982*).

Pistes de réflexion : Au début des années 1900, Knud Rasmussen, qui avait passé sa jeunesse au Groenland, parlait l'inuktitut et pratiquait la chasse et la conduite des traîneaux à chiens, a mené plusieurs expéditions et publié ses journaux de voyage relatant la vie des Inuits. Selon toi, quels autres explorateurs représentent de façon précise la culture des peuples autochtones? Quel est l'apport de leurs récits de voyage?

A3.4 déterminer, dans diverses formes d'expression culturelles contemporaines, l'exactitude ou la véracité de la représentation qui y est faite des pratiques et de la vie ancestrales et actuelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en évaluant comment des représentations inexactes ou dépassées influent sur les attitudes sociétales.

Pistes de réflexion : D'après ce reportage, comment le réchauffement planétaire met-il en danger la survie des communautés du Grand Nord canadien suite à la fonte des routes de glace? Comment le mode de transport dans le Grand Nord a-t-il évolué? Que pourrait-on suggérer pour remédier à la situation? Quel est le plus gros impact du réchauffement planétaire sur les Inuits?

A3.5 évaluer l'incidence sur la société des mesures prises pour affirmer la valeur symbolique de formes d'expression culturelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits et pour contrer les perspectives colonialistes et les représentations inexactes ou dépassées (*p. ex., objets d'art, costumes, poèmes en langues autochtones*).

Piste de réflexion : Pourquoi plusieurs artistes autochtones choisissent-ils de publier leurs poèmes en français ou en anglais?

B. COMMUNICATION ORALE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** expliquer comment les formes d'expression culturelles, les coutumes et les pratiques associées aux traditions orales des Premières Nations, des Métis et des Inuits favorisent la transmission d'enseignements culturels et spirituels.
- B2.** s'exprimer spontanément dans le contexte de diverses situations de communication portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits.
- B3.** interpréter diverses communications orales ainsi que de textes littéraires et courants d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits ou portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives autochtones pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- B4.** faire des présentations orales portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, préparées en utilisant des connaissances linguistiques et textuelles appropriées et en faisant preuve d'esprit critique.
- B5.** réinvestir les apprentissages réalisés en lecture, en écriture, de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans ses productions orales portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Tradition orale

- B1.1** identifier différentes formes d'expression culturelles liées aux traditions orales des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., formes orales telles que prières, discours, chansons, oraisons, histoires, pétitions, enseignements spirituels, grâitudes, affirmations, récits sacrés, récits de la création*), tout en expliquant leur importance (*p. ex., but et symbolisme*) et les coutumes qui leur sont associées (*p. ex., répétition et variation des histoires; rituels des transitions entre les saisons et les périodes de la vie; rôles et responsabilités des conteuses et conteurs; métaphores suscitant une réflexion plus approfondie; restrictions concernant l'enregistrement ou la diffusion de certaines histoires sacrées; rôle des médias sociaux dans la transmission du savoir; recours à l'humour pour retenir l'attention de l'auditoire*).

Pistes de réflexion : Quelles références ou allusions à l'identité, aux valeurs ou aux traditions des Premières Nations, des Métis ou des Inuits peux-tu relever dans un blogue vidéo d'une auteure ou d'un auteur autochtone? À ton avis, les points de vue exprimés dans ce

blogue vidéo contribuent-ils à la transmission des valeurs? Explique ton point de vue. Quels autres médias te permettraient de trouver d'autres renseignements sur les Premières Nations, les Métis ou les Inuits?

- B1.2** décrire l'origine, le rôle, les caractéristiques et les comportements de personnages importants de la tradition orale des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., le Plongeur terrestre, les deux Transformateurs – le bon et le mauvais, Glooscap et Malsum, l'Esprit protecteur*), tout en expliquant comment ils traduisent et transmettent les perspectives, les croyances et les valeurs d'une certaine culture (*p. ex., création du monde, vie animale et végétale, relations entre les humains, relations avec des entités spirituelles, relations à la Terre, à la vie de famille, à la mortalité, à la capacité de transformation, au corps et aux fonctions corporelles, à l'humour, à la langue*).

Pistes de réflexion : Quelle est l'importance de la tradition orale inuite d'après Sarah Silou? Quels sont les thèmes que sous-tendent ces traditions? Quelle est l'importance de l'Esprit protecteur dans la tradition orale des Premières Nations, des Métis et des Inuits?

B1.3 recourir à des habitudes d'écoute propres à certaines cultures autochtones pendant une narration orale (*p. ex., éviter d'interrompre pour obtenir une précision sauf si l'Aînée ou l'Aîné qui dispense l'enseignement l'y invite; pendant l'enseignement, prendre note mentalement des points clés; faire des rapprochements entre le contenu de l'enseignement et ses connaissances personnelles pour extraire la signification d'une histoire orale; éviter de prendre des notes ou d'enregistrer un enseignement traditionnel à moins d'avoir obtenu une autorisation explicite*).

Piste de réflexion : Dans quelles circonstances pourrait-il être inapproprié de faire un enregistrement sonore ou une vidéo, ou de prendre des notes durant un enseignement oral?

B1.4 expliquer comment diverses influences sociales et politiques (*p. ex., changement de gouvernement; projet rassembleur qui engage les jeunes; médias sociaux*) ont contribué soit à la disparition, soit au maintien des traditions orales dans les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits d'aujourd'hui.

Pistes de réflexion : Comment la technologie a-t-elle contribué à développer nos connaissances sur les traditions orales des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Pourquoi peut-on dire que la technologie a contribué au maintien et à la diffusion de la tradition orale des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Quelle est la plus grande cause de la disparition de plusieurs pratiques culturelles de Premières Nations, des Métis et des Inuits?

B2. Communication orale spontanée

B2.1 prendre la parole spontanément en tenant compte du contexte, des traditions et des pratiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour interagir, informer, s'informer, présenter et défendre ses prises de position, préciser sa pensée et susciter une réaction (*p. ex., participer à un travail d'équipe portant sur le sujet de la guérison et de la réconciliation; exprimer son opinion sur un court métrage d'animation, un récit inuit ou un documentaire autochtone réalisé par l'Office National du Film [ONF]*).

Pistes de réflexion : Comment qualifierais-tu la relation qu'entretiennent les Premières Nations, les Métis et les Inuits avec la Terre? Qu'est-ce qu'on peut apprendre d'eux? Pourquoi certains narrateurs sont-ils spécialement choisis pour transmettre les récits de la création? Comment s'assurent-ils que les récits traditionnels restent fidèles à leur forme d'origine? Pourquoi penses-tu que, dans des sociétés des Premières

Nations, Métis et Inuits, les Aînées, les sénatrices et les sénateurs métis, les gardiennes et les gardiens du savoir ainsi que les narrateurs continuent à transmettre leurs traditions oralement? Quelles sont certaines perceptions des Premières Nations, des Métis et des Inuits au sujet de l'appropriation culturelle de leurs traditions?

B2.2 discuter avec ses pairs pour mieux connaître les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits et faire connaître son opinion, tout en respectant les points de vue de chacun (*p. ex., s'exprimer sur une question d'actualité touchant les Premières Nations, les Métis et les Inuits*).

Pistes de réflexion : Comment les enseignements traditionnels peuvent-ils nous guider dans notre quotidien? Quels exemples peux-tu fournir à l'appui de ta réponse?

B2.3 prendre la parole dans divers contextes pour manifester son appréciation envers les langues et les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que son engagement envers la langue française (*p. ex., improviser une annonce publicitaire sur un site touristique autochtone; discuter de la signification des paroles d'une chanson en langue autochtone à partir d'une transcription en français*).

Piste de réflexion : Comment s'occupent les jeunes à Rankin Inlet au Nunavut d'après ce qu'on dit dans le documentaire radio *De la raquette à l'Internet* de Radio-Canada? Pourquoi l'Association des Métis du Manitoba négocie-t-elle les droits des Métis avec le gouvernement canadien?

B3. Interprétation

B3.1 recourir au processus de communication orale pour interpréter une variété de communications relevant de la tradition orale des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., effectuer un retour sur le message entendu et sur sa démarche d'écoute d'une chanson d'une artiste ou d'un artiste autochtone*), tout en se familiarisant avec ses conventions.

Pistes de réflexion : Comment une chanson interprétée par une ou un artiste autochtone comme Moe Clark, artiste métisse multidisciplinaire, Florent Vollant, chanteur innu, ou Samian, rappeur de la Première Nation Abitibiwinni, rend-elle hommage aux racines de l'interprète? À quels procédés de mise en relief et à quelles modalités d'énonciation l'interprète a-t-il ou a-t-elle fait appel?

B3.2 relever l'information exprimée de façon explicite (*p. ex., renseignements importants d'un documentaire*) et implicite (*p. ex., valeurs véhiculées dans un film*) dans des formes d'expression culturelles d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits, ou portant sur leurs cultures.

Piste de réflexion : Quelles informations explicites et implicites peux-tu relever dans un documentaire portant sur de jeunes autochtones qui poursuivent une quête spirituelle et identitaire tel que *360 degrés* de Caroline Monnet de l'ONF?

B3.3 reconnaître des causes de bris de compréhension (*p. ex., manque de connaissances sur le sujet*), tout en identifiant des stratégies pour corriger la situation (*p. ex., préciser certains termes techniques, poser des questions de clarification*).

Pistes de réflexion : Comment l'explication de l'Aînée ou de l'Aîné sur la prière qu'elle ou il vient de réciter t'aide-t-elle à reconnaître l'importance des traditions orales? Pourquoi penses-tu que les Aînées et les Aînés récitent les prières dans leur langue maternelle?

B3.4 recourir à des connaissances linguistiques d'ordre lexical, syntaxique, morphologique et prosodique, ainsi qu'à des connaissances textuelles (*p. ex., synonymie, intonation*) pour analyser des communications relevant de la tradition orale.

Pistes de réflexion : Quelle est l'histoire que raconte Marilyn Dumont dans sa « Lettre à Sir John A. MacDonald »? Pourquoi cette lettre est-elle si importante pour Marilyn – descendante de Gabriel Dumont?

B3.5 comparer des référents culturels des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans diverses communications orales pour se donner des repères culturels (*p. ex., valeurs véhiculées dans les prières, relations avec l'environnement naturel, enseignements transmis dans des récits*).

Pistes de réflexion : Comment se compare la poésie de Taqralik Partridge, poétesse inuite, à celle de Joséphine Bacon, poétesse innue? Y a-t-il des thèmes rassembleurs dans leurs écrits? Qu'est-ce qui les distingue?

B3.6 faire preuve d'esprit critique en réagissant à diverses présentations orales, par rapport notamment :

- au contenu (*p. ex., pertinence de l'information, organisation*);

- aux référents culturels (*p. ex., réalisation artistique, mode de pensée*);
- aux valeurs (*p. ex., éthique professionnelle, engagement social*);
- aux perceptions véhiculées par la narratrice ou le narrateur ou le locuteur (*p. ex., idées fixes, manque d'ouverture*).

Piste de réflexion : Qu'est-ce que la Commission de vérité et de réconciliation du Canada (CVR) et quand a-t-elle été créée? Plusieurs personnes ou groupes ont répondu à l'appel de la CVR en choisissant de mettre en œuvre certains des appels à l'action recommandés par la Commission. Quel est ton point de vue sur l'engagement social exprimé dans ces témoignages? Qu'est-ce qui motive ces personnes à faire avancer la cause de la réconciliation?

B3.7 interpréter la **transposition cinématographique d'une œuvre littéraire** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la progression dramatique (*p. ex., enchaînement des péripéties, de la situation initiale à la situation finale*);
- le contexte socioculturel (*p. ex., choix des temps et lieux liés aux péripéties, traitement du sujet selon l'époque*);
- l'évolution des personnages principaux et secondaires (*p. ex., à travers leurs paroles, leurs gestes, leurs réactions et les rapports entre eux*);
- le registre de langue des personnages selon l'époque et le lieu de l'intrigue;
- les techniques dramatiques (*p. ex., coup de théâtre, retour en arrière*) et les effets créés (*p. ex., maintien de l'intérêt, intensité dans le déroulement de l'action*);
- les éléments de la mise en scène (*p. ex., décors, accessoires, éclairage*);
- la vraisemblance entre les comportements et les paroles des personnages;
- les aspects cinématographiques (*p. ex., angles, plans, travellings*);
- la version filmée et la version écrite (*p. ex., comparaison de certains éléments caractéristiques de la télévision ou du cinéma*).

Pistes de réflexion : En consultant la programmation du festival *Présence autochtone* de Montréal, retrouve-t-on des films basés sur des œuvres littéraires? Est-ce que la version cinématographique te semble fidèle au roman?

B3.8 interpréter des **reportages** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le sujet et l'ordre des renseignements (*p. ex., réponse aux questions Qui?, Quoi?, Quand?, Où?, Comment?, Pourquoi?*);
- la structure du reportage (*p. ex., schéma d'un récit si les renseignements s'y prêtent, schéma d'une nouvelle journalistique*);
- le point de vue (*p. ex., recours à la 1^{re} personne dans un témoignage, absence de pronoms à la 1^{re} personne et ton neutre dans un reportage*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., citations, statistiques*) et leur rôle (*p. ex., ajout de précisions; renseignements essentiels à la compréhension*);
- les aspects techniques (*p. ex., plans, angles, trame sonore*).

Pistes de réflexion : Comment la Première Nation de Carcross, au Yukon, a-t-elle transformé sa communauté pour les jeunes? Quels autres avantages la communauté a-t-elle tirés du projet En route pour la gloire (Single Track to Success), d'une durée de sept ans? Quelles compétences les jeunes ont-ils acquises grâce à ce projet?

B3.9 interpréter un **documentaire** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la situation de communication (*p. ex., émetteur, destinataire, message, intention*);
- le contenu (*p. ex., thèmes abordés, événements décrits, idées principales et secondaires*);
- la structure du document : introduction, développement, conclusion;
- le point de vue et le ton (*p. ex., indices révélant un ton neutre ou subjectif*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., statistiques, définitions, comparaisons*) et leur rôle (*p. ex., précision des détails*);
- les aspects techniques (*p. ex., images, mouvements de la caméra*);
- les éléments sonores et visuels (*p. ex., trame sonore, tableaux, séquences visuelles*).

Pistes de réflexion : Dans le premier épisode de la série Autochtones, pourquoi caractérise-t-on les Algonquins comme de «grands voyageurs»? Comment leur habitation varie-t-elle avec les saisons? Comment s'alimentent-ils?

B4. Communication orale préparée

B4.1 suivre les étapes du processus de communication orale – préparation, expression et réaction, pour faire des présentations orales portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en respectant les conventions de communication de ces peuples (*p. ex., participer à un cercle de parole*).

Pistes de réflexion : Dans le cadre de la préparation d'un exposé critique suite au visionnement d'un documentaire sur la nation métisse tel qu'*Un peuple dans l'ombre : La Nation métisse* disponible à partir du site Web de Bibliothèque et archives Canada : Préparation – Quelles sont tes connaissances antérieures au sujet de la nation métisse? Expression – Comment résumerais-tu l'information exprimée de façon explicite dans le documentaire? Réaction – Que provoquent chez toi les propos entendus dans ce documentaire? Quel sujet autochtone choisirais-tu pour présenter une communication pour un épisode de la série 8^e feu?

B4.2 respecter les caractéristiques des textes par rapport aux traditions et aux cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits, lors d'une présentation orale (*p. ex., lors de la présentation d'un bref exposé*).

Pistes de réflexion : Dans le cadre de la présentation d'un bref exposé portant sur les entrepreneurs et entrepreneurs des Premières Nations, métis et inuits et le tourisme autochtone : Préparation – Quels éléments sonores ou visuels utiliserais-tu? Serait-il approprié d'utiliser des tenues traditionnelles ou des objets spirituels pour appuyer ta présentation? Expression – Quelle serait ton interaction avec ton auditoire pour l'engager dans ta présentation? Réaction – Quel aspect de ton exposé a été bien reçu? Quel aspect améliorerais-tu?

B4.3 utiliser les éléments linguistiques appropriés d'ordre syntaxique, lexical, morphologique et prosodique de même que les éléments textuels pour assurer la qualité de ses présentations.

B4.4 exercer son esprit critique pour présenter des communications orales de manière appropriée au contexte des cultures, des traditions ou des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

Pistes de réflexion : Dans le cadre d'un exposé critique portant sur les plantes utilisées en médecine traditionnelle autochtone et le rôle

de gardiennes et de gardiens de la Terre des Premières Nations, métis et inuits : Préparation – Quelles ressources utiliserais-tu pour te documenter sur le sujet? Expression – Quel procédé utiliserais-tu pour mettre en relief les éléments importants de ton exposé? Réaction – En te basant sur la réaction de ton auditoire, quels éléments de ta présentation garderais-tu ou changerais-tu?

B4.5 tenir compte des repères culturels des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que des diverses valeurs locales pour produire ses communications orales (*p. ex., traditions des Inuits qui diffèrent de celles des Premières Nations et des Métis*).

Piste de réflexion : Pourquoi la transmission et la survie des traditions autochtones au Canada sont-elles importantes?

B4.6 présenter des **topos (brefs exposés)** rédigés par des auteures et auteurs des Premières Nations, des Métis et des Inuits ou portant sur leurs cultures, en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la pertinence et la crédibilité des renseignements;
- l'ordre de présentation des renseignements;
- le format de présentation, les stratégies de communication et les supports techniques (*p. ex., échantillons ou photos pour accompagner la présentation, fiche technique*);
- les procédés descriptifs, explicatifs, incitatifs et argumentatifs (*p. ex., définitions, exemples, présentation des causes et des conséquences*);
- les procédés linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., registre de langue, vocabulaire tendancieux*);
- l'emploi d'un vocabulaire spécialisé ou technique;
- l'emploi d'appuis sonores et visuels pour enrichir la présentation (*p. ex., courts extraits visuels ou sonores; démonstration avec un échantillon ou un modèle*).

Pistes de réflexion : Comment le projet Wapikoni mobile pourrait-il venir en aide aux communautés autochtones isolées qui vivent des situations de crise? Comment le court métrage *Le rêve d'une mère* de Wapikoni traduit-il la réalité d'un bon nombre de femmes autochtones?

B4.7 présenter des **messages publicitaires** élaborés par des individus des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- l'organisation des données sur le produit ou l'événement à annoncer (*p. ex., idées principales et secondaires, ordre du déroulement*);
- les procédés incitatifs (*p. ex., statistiques, énumérations, descriptions, témoignages, comparaisons*);
- les procédés linguistiques (*p. ex., mots mélioratifs, variété de phrases, jeux de mots*);
- le point de vue du publicitaire (*p. ex., ton engagé pour convaincre, ton neutre pour informer ou décrire*);
- les nuances des divers modes verbaux (*p. ex., indicatif, impératif, infinitif*);
- les éléments extralinguistiques (*p. ex., images, graphiques, couleur*);
- les éléments prosodiques (*p. ex., articulation, prononciation, volume, débit*).

Pistes de réflexion : Quels aspects d'un lieu touristique ontarien en lien avec les Premières Nations, les Métis et les Inuits mettrais-tu en évidence dans une annonce publicitaire? Quels sites Web du tourisme autochtone canadien peux-tu utiliser pour te documenter?

B4.8 présenter des **critiques** rédigées par des individus des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le choix du sujet et la raison du choix;
- la sélection des aspects à critiquer (*p. ex., utilité d'un bien de consommation; stéréotypes relevés dans une publicité; rêves suscités par un produit; valeurs proposées; identification personnelle ou non à un produit*);
- les renseignements importants pour informer l'auditoire (*p. ex., caractéristiques de l'objet de la critique; résumé d'un film*);
- la prise de position et les moyens de l'appuyer (*p. ex., comparaison de produits du même type, démonstrations, exemples, témoignages, statistiques*);
- le choix du point de vue (*p. ex., point de vue subjectif*) et du ton approprié (*p. ex., ton engagé*);
- le choix de la stratégie de communication (*p. ex., recours à un média, présentation formelle*) et des supports techniques appropriés (*p. ex., logiciel de présentation, schémas, illustrations*);
- les éléments extralinguistiques (*p. ex., images, graphiques, couleurs*);
- les éléments prosodiques (*p. ex., articulation, prononciation, volume, débit, tonalité*).

Pistes de réflexion : Comment décrit-on les conditions de vie des gens dans le film *Le peuple de la rivière Kattawapiskak* d'Alanis Obomsawin? Quel est l'auditoire cible de ce reportage? Après avoir étudié la communauté d'Attawapiskat, crois-tu que le film décrit adéquatement les gens qui habitent au sein de cette communauté? Justifie ta réponse.

B5. Réinvestissement

B5.1 réinvestir, dans ses communications orales portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, les apprentissages réalisés en lecture et en écriture, de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication, tout en respectant les conventions de communication des différentes Premières Nations, des Métis et des Inuits :

- lecture (*p. ex., utilisation d'expressions et d'une banque de mots; utilisation des données d'une fiche technique pour se documenter*);
- écriture (*p. ex., recours au vocabulaire mélioratif d'un texte publicitaire; accord des déterminants et des pronoms*);
- technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recours à des moyens graphiques pour présenter un message publicitaire; projection d'images numérisées comme arrière-plan d'un topo; recours au moteur de recherche de l'ONF pour se familiariser avec sa collection de productions sur les peuples autochtones au Canada; enregistrement de sa performance; projection d'une photo numérisée comme décor de présentation d'un reportage vidéo*).

B5.2 porter un regard critique sur sa performance en communication orale en consignant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en communication orale (*p. ex., intérêt suscité par un film; pistes pour améliorer sa langue*).

C. LECTURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** interpréter une variété de textes littéraires et courants d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits ou portant sur leurs cultures, traditions ou perspectives, pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- C2.** analyser de manière critique une variété de textes d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits, pour mieux comprendre les moyens d'ordre linguistique et textuel qui servent à véhiculer le sens.
- C3.** réinvestir des apprentissages réalisés en communication orale, en écriture, de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans ses lectures de textes d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits ou portant sur leurs cultures, traditions ou perspectives.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Interprétation

- C1.1** recourir au processus de lecture pour interpréter une variété de formes d'expression culturelles d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits ou portant sur leurs cultures, traditions ou perspectives (*p. ex., dans l'étape de prélecture, faire des recherches sur le Grand Nord avant de lire le roman Akuna-Aki, meneur de chiens de Gilles Dubois; visualiser le déroulement des événements du roman à l'aide de l'imagerie mentale*).

Pistes de réflexion : Quelle est ta position par rapport à la justesse de l'information traitée dans le roman *Akuna-Aki, meneur de chiens* de Gilles Dubois, qui se situe dans le Grand Nord canadien? Selon toi, l'auteur est-il fidèle à la réalité de cette région? De quelles nations les personnages du roman sont-ils originaires?

- C1.2** relever, dans les textes à l'étude d'auteures et d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits ou portant sur leurs cultures, traditions ou perspectives, l'information exprimée de façon explicite (*p. ex., les renseignements présentés dans un article de presse*) et implicite (*p. ex., éléments descriptifs ou explicatifs qui suggèrent l'engagement*).

Pistes de réflexion : Dans un texte d'opinion valorisant l'apport de jeunes autochtones comme dans l'article de Raymond Desmarteau

intitulé «De belles histoires de jeunes autochtones», quel a été le point tournant pour la jeune Judith Beaver? Quel autre jeune autochtone vous a touché par sa persévérance? Qu'a-t-il ou qu'a-t-elle accompli?

- C1.3** établir un parallèle entre, d'une part, ses connaissances des cultures, des traditions ou des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits et, d'autre part, les thèmes des textes à l'étude (*p. ex., comparaison entre l'alimentation des Inuits telle que présentée dans un roman comme Agaguk d'Yves Thériault et celle des Inuits d'aujourd'hui*).

Pistes de réflexion : Quelles comparaisons peut-on faire entre les traditions de la culture inuite, telles que décrites dans le roman *Agaguk* d'Yves Thériault et celles des Inuits d'aujourd'hui en ce qui concerne les habitudes alimentaires, l'identité, la chasse et la pêche? Expliquer l'importance des traditions pour les Inuits.

- C1.4** comparer les référents culturels historiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits présentés dans les œuvres à l'étude avec ceux de leur vie d'aujourd'hui pour se donner des repères culturels (*p. ex., thèmes véhiculés dans une chanson*).

Pistes de réflexion : Comment les jeunes de la communauté anishinaabe du Lac Seul dans le Nord de l'Ontario font-ils valoir leur culture à

travers l'initiative *N'we Jinan*? Pourquoi cette initiative connaît-elle tant de succès?

C1.5 interpréter un **roman** d'une auteure ou d'un auteur autochtone ou portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- l'enchaînement des péripéties de l'intrigue (*p. ex., progression, rebondissements*);
- les personnages (*p. ex., traits physiques et psychologiques, motivation*);
- l'évolution des personnages (*p. ex., observation des attitudes et des réactions*);
- les éléments permettant de créer un univers narratif (*p. ex., descriptions réalistes, éléments fictifs*);
- le point de vue de la narration (*p. ex., narrateur témoin*);
- les procédés narratifs (*p. ex., ordre des péripéties, retour en arrière, discours rapporté direct et indirect*).

Pistes de réflexion : Quels procédés narratifs retrouve-t-on dans le roman *Le vent en parle encore* de Michel Jean? Pourquoi ce roman est-il si émouvant? Le personnage principal a-t-il des traits physiques particuliers? Lesquels?

C1.6 interpréter des **récits** ou des **contes** ou des **bandes dessinées** d'une auteure ou d'un auteur autochtone ou portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., Louisbourg de Nadège Devaux; Une aventure au pays des Ouendats de Micheline Marchand; L'homme aux yeux de loup de Gilles Dubois; Étienne Brûlé – Le fils des Hurons, Tome 2 de Jean-Claude Larocque et Denis Sauvé*), en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le schéma narratif;
- les personnages (*p. ex., traits physiques et psychologiques, préoccupations, motivation*);
- les éléments permettant de créer un univers narratif (*p. ex., descriptions permettant de se situer dans le temps et le lieu; éléments permettant de créer un univers réaliste ou merveilleux*);
- le point de vue de la narration (*p. ex., narrateur témoin, narrateur participant*);
- les procédés narratifs (*p. ex., ordre des actions, retour en arrière, discours rapporté direct et indirect*);
- les éléments linguistiques (*p. ex., variété des phrases, figures de style*);
- les éléments visuels dans la bande dessinée (*p. ex., images, plans, angles, dessins*).

Pistes de réflexion : Dans la bande dessinée *Tracer son chemin*, quels trois messages clés le Docteur Stanley Vollant espère-t-il de transmettre aux jeunes? Quelles difficultés a-t-il rencontrées sur son trajet? Comment les a-t-il surmontées? Selon toi, une bande dessinée peut-elle encourager des jeunes à croire en leurs rêves et à bâtir leur avenir?

C1.7 interpréter des **récits** d'auteures ou d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits (*p. ex., récit de Sedna, de Lumiuk, de Kiviuq, de Tikta'Likta, récit de la création du monde chez les Hurons-Wendat, récit métis des castors, récit du capteur de rêves*) en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le contexte sociohistorique et culturel dans lequel s'inscrit le récit (*p. ex., soutien aux coutumes; codes comportementaux; relation étroite avec la nature; croyance aux pouvoirs magiques des animaux; croyance aux pouvoirs des chamans et des chamans de voyager en transe ou dans les rêves*);
- le schéma narratif ou le développement du thème (*p. ex., expériences, phénomènes et événements, dimension spirituelle*);
- la progression de l'action (*p. ex., succession des phénomènes naturels et surnaturels; dénouement*);
- les valeurs transmises ou le message légué (*p. ex., enrichir et éclaircir la descendance; divertissement*);
- l'évolution des personnages et leur rôle dans la progression de l'action (*p. ex., chamans ou chamans, animaux, êtres surnaturels*);
- les éléments permettant de créer un univers narratif (*p. ex., situation temporelle, endroits; éléments du merveilleux permettant de créer un univers mythique*);
- le point de vue de la narration (*p. ex., narrateur omniscient, narrateur participant, narrateur témoin*);
- les procédés narratifs (*p. ex., ordre des actions; discours rapporté direct et indirect*);
- le ton (*p. ex., ton humoristique, révérencieux, revendicateur, familier, engageant*).

Pistes de réflexion : Lis un récit autochtone tiré du recueil de 44 histoires des Premières Nations et des Inuits du Canada de Marc Scott. Quelle est la progression de l'action? Quel type de narrateur retrouves-tu dans ce récit? Quelles valeurs y sont transmises?

C1.8 interpréter des **poèmes à forme fixe** (**calligrammes** ou **épigrammes** ou **haïkus**) d'auteures ou d'auteurs des Premières Nations, métis et inuits (*p. ex., recueil de haïkus S'agripper aux fleurs regroupant des textes de trois auteures innues – Shan dak, Louve Mathieu et Louise Canapé*) en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le développement du thème;
- la forme poétique (*p. ex., caractéristiques des poèmes à forme fixe, versification*);
- le champ lexical;
- l'univers poétique créé par les mots (*p. ex., atmosphère, figures de style*);
- les procédés poétiques et les éléments syntaxiques ou stylistiques (*p. ex., images, répétitions*);
- le rythme et les sonorités.

Pistes de réflexion : Dans son poème *La chasse*, comment Vera Wabegijig utilise-t-elle la description des animaux pour captiver l'intérêt de ses lecteurs? Quel autre animal ajouterais-tu pour inclure une autre strophe à ton poème? Quel autre poète autochtone mettrais-tu en valeur si tu avais à choisir un poème de ton choix?

C1.9 interpréter des **recettes** (*p. ex., recettes métisses traditionnelles – galettes métisses, beignets, crêpes au riz sauvage, fèves au lard, gibier sauvage tel que la perdrix rôtie, le caribou, l'ours ou le lièvre au four*) ou des **fiches techniques** provenant des Premières Nations, des Métis ou des Inuits (*p. ex., patrons de tricot Cowichan; plans de construction de meubles ou de raquettes en babiche; techniques de sculpture de la stéatite [pierrres à savon]; modèle de construction d'un capteur de rêves*), en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la structure du document (*p. ex., description des parties d'un produit, mesures de sécurité, explication des pictogrammes*);
- les données essentielles pour exécuter une tâche (*p. ex., étapes à suivre pour la réparation d'un appareil ou l'entretien d'un ordinateur*);
- le sens des mots et des expressions techniques;
- le recours à des stratégies pour trouver des renseignements : onglets, table des matières, index, bibliographie, notes en bas de page, lien entre le texte et les illustrations;
- l'utilisation de graphiques de tous genres et de récits explicatifs;

- la mise en page (*p. ex., disposition du texte en colonnes, taille et police des caractères, utilisation de la couleur*).

Pistes de réflexion : Quelle est l'importance du doré pour les Ojibwés? Comment l'apprête-t-on? Quel est le meilleur moment de l'année pour préparer un repas d'anguilles? À quelles méthodes de conservation des aliments les Autochtones font-ils appel?

C1.10 interpréter des **textes liés à la correspondance commerciale** destinés principalement à un public autochtone ou portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., expédition en traîneau à chiens dans le Grand Nord; vente de vêtements d'inspiration inuite*) en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le développement du sujet;
- la disposition du texte selon l'usage (*p. ex., dans une lettre, une note de service, un courriel, une page de garde de télécopie*);
- les éléments linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., interpellation du destinataire, emploi de verbes qui expriment un jugement comme «je pense que»*);
- les procédés descriptifs, explicatifs et argumentatifs (*p. ex., reconstitution des faits, énumération, justification*);
- les éléments visuels et les conventions d'écriture (*p. ex., mise en page, formules usuelles*).

Pistes de réflexion : Comment la *Loi sur les espèces en péril* du gouvernement fédéral s'applique-t-elle aux Autochtones? En quoi son application est-elle différente pour la pêche commerciale, la pêche sportive, l'aquaculture ou la recherche scientifique? Comment la *Loi de 2007 sur les espèces en voie de disparition en Ontario* protège-t-elle ces organismes? Est-ce qu'on y retrouve des dispositions particulières pour les Autochtones en Ontario?

C1.11 interpréter des **textes d'opinion** sur les cultures, les traditions ou les perspectives de Premières Nations, de Métis et d'Inuits (*p. ex., article de blogue portant sur l'enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues ou assassinées*) en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la prise de position et les aspects traités;
- le point de vue (*p. ex., ton objectif, subjectif, tendancieux*);

- les procédés descriptifs et argumentatifs (*p. ex., faits, statistiques, citations, témoignages*);
- les mots et expressions servant à exprimer une opinion (*p. ex., penser, croire, juger, prétendre, à leur avis, selon les experts*);
- la qualité de la langue (*p. ex., variété des tournures, utilisation de figures de style*).

Pistes de réflexion : Quelle a été la réaction des médias suite à la canonisation de Kateri Tekakwitha, la première femme autochtone à recevoir cet honneur de l'Église catholique? Pourquoi cette canonisation est-elle importante?

C1.12 interpréter des **textes publicitaires** ou des **dépliants** à caractère incitatif destinés principalement à un public autochtone ou provenant des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., tourisme autochtone*) en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- les aspects du sujet et les renseignements clés;
- l'organisation du document (*p. ex., regroupement de renseignements, intertitres*);
- les procédés descriptifs, explicatifs et incitatifs (*p. ex., témoignages, néologismes, slogans*);
- les éléments linguistiques (*p. ex., mode du verbe, termes mélioratifs, figures de style*);
- les éléments visuels (*p. ex., illustrations, couleur, éléments typographiques*) et les conventions d'écriture (*p. ex., interpellation, formules usuelles*);
- le format et la mise en page (*p. ex., proportion et disposition des illustrations et du texte*).

Pistes de réflexion : Quelle est l'importance pour les peuples autochtones du Site-de-la-Rivière-Pic, lieu historique national du Canada dans le Nord de l'Ontario? Qu'est-ce que les trouvailles archéologiques pourraient-elles révéler?

C1.13 interpréter des **consignes** destinées principalement à un public autochtone ou portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la précision dans les consignes;
- le format (*p. ex., concision, tournures elliptiques, liste, tableau*);
- la structure (*p. ex., ordre des consignes*);
- les procédés linguistiques (*p. ex., mode impératif ou infinitif, termes précis, adjectifs, modificateurs*);
- les éléments visuels et les conventions d'écriture (*p. ex., couleur, illustrations, taille et police des caractères*).

Pistes de réflexion : Quelles sont les consignes de sécurité à respecter lors d'une activité en canot des voyageurs? Les participantes et participants à une cérémonie de sudation ne peuvent le faire en tant que touristes, mais doivent plutôt s'engager dans cette cérémonie spirituelle avec une intention spécifique. Quelles sont les consignes à suivre lorsqu'on prend part à ce rite selon une tradition autochtone particulière?

C2. Analyse/Littératie critique

C2.1 recourir à des connaissances relatives à la grammaire du texte et à la langue pour construire le sens des textes lus (*p. ex., reprise de l'information, valeurs des modificateurs du groupe adjetival*).

C2.2 recourir à l'analyse linguistique pour construire le sens des textes lus (*p. ex., sens de certaines tournures de phrases et sens de phrases complexes*).

C2.3 expliquer le rôle des marqueurs de relation et des organisateurs textuels.

C2.4 expliquer les éléments contribuant à la cohérence du texte (*p. ex., constance du point de vue et progression du texte*).

C2.5 réagir aux choix stylistiques et lexicaux pour en commenter l'efficacité (*p. ex., mots et expressions relatifs au marché du travail*).

C2.6 réagir en faisant preuve d'esprit critique à divers textes lus, par rapport notamment :

- aux renseignements (*p. ex., pertinence, précision*);
- aux référents culturels (*p. ex., façon de penser, mode de vie*) des Premières Nations, des Métis et des Inuits;
- aux valeurs (*p. ex., justice, sens des responsabilités*);
- aux perceptions véhiculées par la narratrice ou le narrateur (*p. ex., point de vue, stéréotypes*).

Pistes de réflexion : Suite à la lecture d'un texte portant sur le traumatisme intergénérationnel, qu'est-ce que tu y as appris sur le mode de vie et les valeurs des Premières Nations, des Métis ou des Inuits? La perception de la narratrice ou du narrateur est-elle objective? Crois-tu que les renseignements présentés dans ce texte sont pertinents?

C3. Réinvestissement

C3.1 utiliser en lecture les connaissances linguistiques et textuelles apprises en :

- communication orale (*p. ex., importance du dialogue entendu dans une transposition cinématographique d'une œuvre littéraire*);
- écriture (*p. ex., conventions usuelles utilisées dans un formulaire*);
- technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recours à un moteur de recherche*).

Pistes de réflexion : Serait-il approprié de développer une application destinée à diffuser les savoirs traditionnels des Premières Nations, des Métis et des Inuits?

C3.2 porter un regard critique sur les textes lus en consignant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en lecture (*p. ex., intérêt démontré par les choix de lecture; reconnaissance de ses difficultés de lecture*).

D. ÉCRITURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- D1.** produire une variété de textes littéraires et courants portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en s'appuyant sur les repères culturels et en tenant compte des caractéristiques propres à chaque texte.
- D2.** améliorer ses textes en mettant à contribution ses connaissances relatives à la grammaire du texte et à la langue, tout en faisant preuve d'esprit critique.
- D3.** réinvestir, dans ses productions écrites, des apprentissages réalisés en communication orale et en lecture, de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Production de textes

- D1.1** écrire régulièrement, de façon spontanée, de courts textes portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour exprimer une opinion, une réaction, des sentiments, son imaginaire (*p. ex., après le visionnement d'un film, après avoir lu un récit, après la construction d'une maquette*).

Pistes de réflexion : Prépare une série de questions que tu poserais à un Métis voyageur pour lui demander des renseignements sur les randonnées en canot sur la rivière Mattawa. Quelle signification historique ce cours d'eau a-t-il pour les peuples autochtones? Y a-t-il un lieu autochtone historique dans ta communauté? Quelle est son importance pour ta communauté?

- D1.2** recourir au processus d'écriture pour rédiger une variété de textes littéraires et courants (*p.ex., dépliant qui explique les droits de pêche des peuples autochtones au Canada et les différentes zones de chasse des bélugas; poème sur un animal qui a une signification pour les Premières Nations, les Métis ou les Inuits; conte pour enfants sous forme de récit*).

Pistes de réflexion : Quels renseignements sur la chasse aux bélugas dans les différentes communautés autochtones inclurais-tu dans ton dépliant publicitaire? Quelles données sont enregistrées par le gouvernement fédéral? Serait-il pertinent d'y inclure une comparaison

entre deux communautés inuites en ce qui concerne la chasse aux bélugas? Pourquoi?

- D1.3** recourir à l'écrit pour exprimer ses idées et ses valeurs et les faire connaître à des Autochtones qui parlent français (*p. ex., remercier une Aînée ou un Aîné suite à sa visite*).

Pistes de réflexion : Que dirais-tu à Natasha Kanapé Fontaine après avoir étudié quelques poèmes de son recueil *N'entre pas dans mon âme avec tes chaussures*? Quels éléments de son style de rédaction te touchent particulièrement? Comment décrirais-tu ses poèmes?

- D1.4** tenir compte, au moment de la collecte de renseignements, de ses champs d'intérêt et de ses connaissances des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour traiter certains aspects dans ses productions écrites (*p. ex., vérifier les sites Web des gouvernements territoriaux, provinciaux ou fédéral; consulter une Aînée ou un Aîné*).

Pistes de réflexion : Pourquoi l'histoire du violoneux John Arcand est-elle si représentative de la musique métisse? Comment incorporerais-tu son histoire, en plus de sa musique, dans ta présentation?

- D1.5** rédiger un **récit d'un fait vécu**, un **récit de voyage** ou un **récit historique** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- l'ordre de présentation (*p. ex., ordre chronologique, retour en arrière*);

- les indications de temps et de lieux;
- le temps des verbes;
- le registre de langue approprié à la situation de communication;
- un vocabulaire clair et précis de même que des expressions imagées;
- les éléments descriptifs (*p. ex., appel aux sens, emploi d'adjectifs et d'adverbes*).

Pistes de réflexion : Dans ton récit historique sur la traite des fourrures de la Compagnie de la Baie d'Hudson, quelle perspective décriras-tu? Celle des Autochtones ou celle des agents de la Compagnie? Comment les défis des Autochtones dans leurs relations avec les commerçants se comparent-ils aux défis des responsables des postes de traite avec les autorités en Angleterre?

D1.6 rédiger des poèmes à forme fixe (**calligrammes** ou **épigrammes** ou **haïkus**) sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le développement du thème;
- les règles relatives aux formes fixes;
- l'univers poétique créé par les mots, les images et les figures de style (*p. ex., métaphores, comparaisons*);
- les éléments syntaxiques et stylistiques (*p. ex., ellipses, répétitions*);
- le rythme et les sonorités.

Pistes de réflexion : Si tu avais à choisir un animal pour ton thème de poème à forme fixe, lequel choisisrais-tu? Quelles figures de style viennent appuyer ta description de l'animal? Ton animal a-t-il une importance particulière dans une des cultures des Premières Nations, des Métis ou des Inuits?

D1.7 rédiger des **comptes rendus** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le choix des renseignements selon l'objet;
- l'ordre des renseignements (*p. ex., réponse aux questions Qui?, Quoi?, Quand?, Où?, Comment?, Pourquoi?*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., citations, témoignages, énumération, lien de cause à effet*);
- les éléments linguistiques (*p. ex., marqueurs de relation, organisateurs textuels*);

- l'objectivité du point de vue (*p. ex., vocabulaire neutre, phrases impersonnelles*);
- les appuis visuels (*p. ex., photos, tableaux*).

Pistes de réflexion : Quel passage extrait du roman *Le silence de la Restigouche* de Jocelyne Mallet-Parent citerais-tu sur la quatrième de couverture pour inciter les potentiels lectrices ou lecteurs? Qu'utiliserais-tu pour créer de l'intrigue?

D1.8 remplir divers **formulaires** (**imprimés** ou **en ligne**) liés aux cultures des Premières Nations, Métis et Inuits, en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- les instructions pour remplir un formulaire;
- les conventions usuelles utilisées pour les formulaires en ligne;
- l'utilisation de divers outils de navigation (*p. ex., onglets, hyperliens, boutons de commande*);
- les messages d'erreur;
- les conventions usuelles utilisées pour les formulaires en format papier;
- le système de renvois (*p. ex., si vous répondez «Oui», passez à la question 16.*);
- l'espace alloué pour la réponse;
- l'espace pour la signature et la date;
- la concision;
- l'organisation des renseignements demandés;
- l'attention aux détails importants.

Pistes de réflexion : Comment les renseignements généalogiques sur le formulaire de citoyenneté d'un individu des Premières Nations pourraient-ils appuyer ou non une demande de citoyenneté?

D1.9 rédiger des **textes d'opinion** sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la prise de position;
- le choix et l'ordre des renseignements qui appuient l'opinion;
- les éléments linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., emploi de verbes qui expriment un jugement comme je pense que; mode des verbes*);
- les procédés argumentatifs (*p. ex., faits, justifications, appuis*);
- la mise en page et les conventions d'écriture (*p. ex., formules usuelles*).

Pistes de réflexion : Comment le fait d'apprendre une langue autochtone serait-il, à ton avis, une bonne façon d'amorcer la réconciliation avec les Premières Nations, les Métis et les Inuits? Quelle langue autochtone choisirais-tu? Pourquoi?

D1.10 rédiger des **textes publicitaires** ou des **dépliants** à caractère incitatif sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- le format approprié;
- les procédés incitatifs (*p. ex., faits, slogans, jeux de mots*);
- les éléments linguistiques (*p. ex., modes et temps des verbes, variété des phrases, mots mélioratifs, association d'idées, néologismes, figures de style*);
- les mécanismes de cohérence (*p. ex., marqueurs de relation, organisateurs textuels, éléments paratextuels*);
- les appuis visuels.

Pistes de réflexion : Quels éléments visuels et linguistiques ajouterais-tu à ton annonce d'un camp pour les enfants inuits? Quels éléments de l'annonce d'un pow-wow dans ta communauté t'ont incité à vouloir y participer?

D2. Amélioration des textes

D2.1 écrire ses textes portant sur les cultures, les traditions ou les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits en tenant compte de certains principes de base de la grammaire du texte (*p. ex., unité du sujet, constance du point de vue*).

D2.2 assurer la cohérence du texte par l'emploi de marqueurs de relation et d'organisateurs textuels.

D2.3 recourir à des choix lexicaux et stylistiques pour réviser ses textes en fonction de la situation de communication.

D2.4 exercer son esprit critique pour produire des textes dont la teneur est appropriée au contexte des cultures, des traditions ou des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., absence de préjugés, d'affirmations gratuites, de vocabulaire sexiste ou raciste*).

Pistes de réflexion : Est-ce que ton message publicitaire sur le tourisme des Premières Nations, des Métis et des Inuits est inclusif? Présente-t-il une image positive du peuple?

D2.5 respecter les conventions d'usage dans ses textes en tenant compte en particulier des contenus prescrits dans le tableau des connaissances linguistiques et textuelles (*p. ex., ponctuation, orthographe d'usage*).

D3. Réinvestissement

D3.1 utiliser, dans ses productions écrites, les connaissances linguistiques et textuelles apprises en :

- communication orale (*p. ex., façon de rapporter un témoignage entendu dans un reportage*);
- lecture (*p. ex., mise en page d'une publicité*);
- technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recours à des photos numérisées pour un texte publicitaire ou un dépliant*).

Piste de réflexion : Comment les médias sociaux font-ils valoir davantage la culture des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Comment peuvent-ils aussi nuire aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits?

D3.2 porter un regard critique sur ses productions écrites en consignant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en écriture (*p. ex., intérêt suscité par un récit, moyens à utiliser pour rendre le récit plus vivant*).

Pistes de réflexion : Est-ce que ton texte d'opinion a été relu pour son contenu et pour les révisions grammaticales? Quel référent culturel des Premières Nations, des Métis ou des Inuits te touche particulièrement?

Annexe aux cours de français

FORMES D'EXPRESSION CULTURELLES

Les formes d'expression culturelles jouent un rôle important dans les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits, étant utilisées pour exprimer et communiquer leurs croyances et valeurs. Leurs but et fonction les distinguent des créations purement artistiques, bien qu'elles aient aussi souvent des qualités esthétiques. Les formes d'expression culturelles peuvent être des éléments de la culture matérielle, des histoires, de la musique, des chansons, des danses, ou de pratiques culturelles, y compris celles qui sont associées à la nourriture ou à la médecine. Les formes d'expression culturelles et leurs significations peuvent inclure :

- les vêtements traditionnels exprimant souvent les identités culturelles, spirituelles, sociales ou politiques des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits;
- les chansons et la musique, y compris les pratiques des gardiens de tambour et danseurs (dont les rôles sont souvent distribués selon le sexe), utilisées pour transmettre les savoirs autochtones;
- les prières exprimant souvent la croyance en la puissance guérissante des esprits;
- les allocutions, les affirmations et les oraisons illustrant l'importance de la tradition orale;
- les feux qu'on allume et les herbes sacrées qu'on brûle pour purifier ou pour communiquer avec des esprits;
- les éléments symboliques de la vie matérielle reflétant les liens de parenté, les histoires familiales, la vie spirituelle;
- les récits oraux et écrits utilisés pour documenter et communiquer des explications sur l'origine de choses ou phénomènes, les histoires des familles et des nations ainsi que les relations avec la Terre, l'esprit et la Création;
- les langues autochtones elles-mêmes, qui incarnent et reflètent les croyances, les valeurs et les relations importantes entre l'humanité et la Création.

Chaque culture a sa façon unique de créer, de transmettre, d'utiliser et de respecter les formes d'expression culturelles. Selon les traditions autochtones, certaines en sont protégées. Il est donc important que le personnel enseignant reconnaîsse la nécessité de faire appel aux communautés spécifiques d'où proviennent ces formes d'expression culturelles pour obtenir la permission de les utiliser en salle de classe.

Certaines formes d'expression culturelles, comme la prière, le chant et la musique, se retrouvent dans plusieurs communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tandis que d'autres sont propres à des nations particulières. Le tableau qui suit fournit des exemples de formes d'expression culturelles utilisées par des communautés spécifiques. Il présente la richesse des formes de communication des peuples autochtones au Canada.

Nation	Exemple de formes d'expression culturelles	Sens et intention	Mode d'utilisation
Siksikas (Pieds-Noirs)	Décomptes des hivers	Calendriers illustrés ou histoires dessinées sur des peaux de bison, comprenant la représentation d'un événement significatif pour chaque année.	À regarder, lire et présenter
Ojibwés	Chanson pour l'eau	Une chanson chantée par les femmes qui sont les gardiennes de l'eau, pour montrer le respect et la révérence à l'égard de l'esprit de l'eau, en reconnaissance de son caractère sacré et de son immense importance pour toute la Création.	À écouter
Anishinaabek, Haudenosaunee et autres Premières Nations	Ceinture de la chaîne d'alliance de 1764	Une ceinture wampum affichant des symboles faits de coquillages, de perles et de ficelle qui rend compte de l'entente conclue à Niagara entre les Britanniques et plusieurs Premières Nations.	À regarder et lire
Haudenosaunee	Action de grâce	Mots prononcés au début des cérémonies et des réunions importantes pour rendre grâce à l'environnement naturel.	À écouter
Haudenosaunee	Kaswenta (Guswenta) ou wampum à deux rangs	Une ceinture wampum affichant des symboles faits de coquillages et de ficelle qui rend compte de l'accord entre les Haudenosaunee et les Hollandais au milieu du XVII ^e siècle. Chaque rangée représente une nation, la ceinture montrant que les nations coexistent sans interférer dans les affaires de l'autre.	À regarder et lire

Nation	Exemple de formes d'expression culturelles	Sens et intention	Mode d'utilisation
Métis	Vêtements perlés	Vêtements décorés avec du perlage minutieux, comportant souvent dans des motifs floraux distinctifs. Les couleurs et les motifs peuvent véhiculer des aspects de l'histoire des Métis, des enseignements métis ou l'identité familiale.	À regarder
Inuits/Inuvialuit	Danse du tambour	Une combinaison de tambours et de danse, traditionnellement interprétée par des hommes. Les danses du tambour peuvent être utilisées comme un moyen pacifique de régler les différends.	À écouter, regarder et présenter
Tsimshians	Couverture à boutons	Un vêtement orné de boutons blancs formant l'image de l'animal qui représente le clan de l'individu portant la couverture.	À regarder, lire et présenter
Tsimshians	Danses comme la danse du corbeau et la danse des baleines	Danses qui communiquent des histoires importantes sur l'histoire et la Création. Les familles ou les clans recueillent et protègent ces danses, qui sont transmises d'une génération à l'autre.	À présenter et à regarder

Enjeux et perspectives d'actualité des Premières Nations, des Métis et des Inuits, 11^e année

Cours préuniversitaire/précollégial, NDA3M

APERÇU

Dans notre monde toujours plus connecté, il est important de comprendre les différents points de vue culturels, d'en reconnaître la valeur et de constater que les différentes cultures vivent différentes réalités; ces capacités sont indispensables pour une citoyenne ou un citoyen engagé et réfléchi. Le cours Enjeux et perspectives d'actualité des Premières Nations, des Métis et des Inuits donne à l'élève un aperçu des expériences des Premières Nations, les Métis et les Inuits au niveau communautaire, régional et national, ainsi que du contexte mondial de ces expériences. Dans le cadre du cours, l'élève aura l'occasion d'analyser les différents points de vue des Premières Nations, des Métis et des Inuits sur des enjeux et des événements touchant aux terres, à la communauté, aux modèles de gouvernance, à l'identité, à la culture et aux tendances internationales. En utilisant les concepts de la pensée critique et le processus d'enquête en politique, l'élève acquiert les habiletés nécessaires pour déterminer là où des changements sont nécessaires et pourquoi. L'exploration des facteurs façonnant l'action sociale et des approches autochtones du leadership et de la gouvernance aidera l'élève à reconnaître la résilience et la persistance des cultures et des identités des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans la vie contemporaine, ainsi que leur contribution à la société canadienne d'aujourd'hui.

DOMAINES D'ÉTUDE

Le cours comporte cinq domaines d'étude. Le domaine A, Processus d'enquête en politique et compétences transférables, est suivi de quatre domaines d'étude propres à chaque matière, organisés par thème. Les cinq domaines sont les suivants :

A. Processus d'enquête et compétences transférables

L'élève apprend à utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique pour guider son exploration de divers enjeux, événements, développements et idées. L'élève devra mettre constamment en pratique les aptitudes et les approches apprises dans le domaine A tandis qu'elle ou il s'efforce de satisfaire aux attentes des autres domaines.

B. Identité et continuité culturelles

L'élève apprend l'importance de la revitalisation de la culture tandis qu'elle ou il explore l'influence qu'ont le colonialisme, le racisme, les stéréotypes et le leadership culturel sur l'identité et la continuité culturelles.

C. Perspectives communautaires

L'élève examine divers enjeux politiques, économiques et sociaux touchant à la gouvernance, à l'administration et au développement des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Au moyen de son enquête, elle ou il parvient à mieux comprendre les aspirations communautaires et les approches du leadership, et à mieux en reconnaître la valeur.

D. Perspectives nationales et régionales

L'élève développe sa propre compréhension des enjeux politiques, constitutionnels et juridiques touchant les relations qu'entretiennent les Premières Nations, les Métis et les Inuits avec les gouvernements non autochtones du Canada.

E. Contexte mondial

L'élève apprend à situer les enjeux auxquels font face les Premières Nations, les Métis et les Inuits, ainsi que leurs communautés au Canada dans le contexte des tendances internationales actuelles en culture, en environnement et en justice sociale. Elle ou il compare les réponses à ces tendances au Canada et dans d'autres pays, et explore des stratégies de sensibilisation aux enjeux touchant les peuples autochtones du monde entier.

PROCESSUS D'ENQUÊTE ET CONCEPTS DE LA PENSÉE CRITIQUE EN POLITIQUE

Pour des renseignements qui s'appliquent à tous les cours d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits, nous encourageons le personnel enseignant à consulter la présentation générale du processus de recherche et d'enquête se trouvant dans l'introduction du document (voir pages 30 et 31). Vous trouverez ci-après une courte discussion du processus d'enquête et des concepts de la pensée critique en politique dans le contexte du cours dont il est ici question. Pour de plus amples renseignements sur ces sujets, l'enseignante ou l'enseignant peut consulter *Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année : Études canadiennes et mondiales* (2015), p. 585-587.

Dans ce cours, l'élève met à l'emploi le processus d'enquête afin d'examiner les enjeux existants et émergents d'importance locale, régionale et nationale pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits du Canada. Elle ou il recueillera des données probantes de nombreuses sources différentes (y compris des sources de connaissances autochtones), les analysera et les évaluera. L'élève formera des jugements éclairés et arrivera à des conclusions viables. Enfin, elle ou il communiquera efficacement ces jugements et ces conclusions.

Comme dans tous les cours qui examinent les événements, les développements et les enjeux d'un point de vue politique, l'élève devra non seulement acquérir de l'information, mais aussi développer la capacité de réfléchir et de traiter le contenu des façons les plus

appropriées. À cette fin, le cours met l'accent sur la capacité de l'élève à appliquer les concepts de la pensée critique en politique suivants :

- importance politique;
- objectif et résultat;
- continuité et changement;
- perspective politique.

Les notions de la pensée critique en politique sont décrites ci-dessous.

IMPORTANCE POLITIQUE

Ce concept met l'élève au défi de déterminer l'importance de certaines réalités comme des politiques gouvernementales, des questions, des événements ou des enjeux politiques et sociaux, ainsi que l'action civique de personnes et de groupes. L'importance politique est généralement déterminée par l'impact d'une politique ou d'une décision gouvernementale sur la vie des citoyennes et citoyens, ou par l'influence d'une action civique émanant des jeunes, sur la prise de décisions politiques ou relevant de la vie publique. L'élève prend progressivement conscience que ce qui revêt une importance civique et politique pour un groupe n'a pas nécessairement la même importance pour un autre groupe.

OBJECTIF ET RÉSULTAT

Ce concept met l'élève au défi d'explorer les facteurs qui entraînent l'apparition d'événements, l'élaboration et la mise en œuvre de politiques, de certaines décisions ou l'élaboration de plans d'action ayant une importance civique ou politique. Son application amène aussi l'élève à analyser les effets de l'action civique et politique, et à reconnaître que les politiques et les décisions gouvernementales, de même que les réponses à des enjeux civiques, peuvent produire des effets sur différents groupes de personnes. La mise en parallèle des objectifs d'une politique publique ou d'une décision et de ses effets fera apparaître à l'élève les résultats escomptés ou non, ainsi que l'efficacité de ces interventions.

CONTINUITÉ ET CHANGEMENT

Ce concept met l'élève au défi de déterminer comment et pourquoi les institutions politiques et les politiques gouvernementales changent au fil du temps ou au contraire pourquoi elles ne changent pas. L'élève détermine comment les structures et des décisions politiques prises à l'échelle locale, nationale ou mondiale contribuent à la continuité ou au changement dans une variété de communautés. L'élève analyse la façon dont les institutions, les groupes et les personnes résistent au changement ou le soutiennent, et prend ainsi conscience de la variété des facteurs, dont l'action civique, qui influent sur la continuité ou le changement. L'application de ce concept l'aide aussi à déterminer quand un changement s'avère nécessaire et comment contribuer personnellement au changement ou protéger certains acquis fondamentaux par l'action civique.

PERSPECTIVE POLITIQUE

Ce concept met l’élève au défi d’analyser les croyances et les valeurs d’une variété de groupes, dont différents gouvernements, qui sont actifs au sein des communautés à l’échelle locale, nationale ou mondiale. L’élève analyse l’influence de ces croyances et valeurs, de même que l’influence d’idéologies politiques sur les prises de position de personnes sur des questions d’importance civique et politique. L’élève prend aussi conscience de la manière dont divers groupes de pression peuvent influer sur les politiques, les programmes de partis politiques et les décisions des gouvernements. Des perspectives variées permettent également d’évaluer l’efficacité relative de plans d’action civique.

Dans le contexte de ce cours, le concept d'*importance politique* exige que l’élève détermine l’impact qu’ont certaines mesures, certaines politiques et certains enjeux politiques, sociaux et économiques sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits, ainsi que sur leurs communautés. En mettant en pratique le concept d'*objectif et résultat*, l’élève parvient à cerner les facteurs qui ont causé des événements, des politiques, des décisions et des plans d’action touchant les peuples autochtones. Le concept de *continuité et changement*, pour sa part, demande que l’élève détermine les raisons pour lesquelles les institutions politiques et les approches changent ou demeurent les mêmes. L’élève met en application ce concept afin de mieux déterminer si le changement est nécessaire ainsi que, le cas échéant, comment le favoriser, par exemple en participant à des actions citoyennes pour appuyer la vérité et la réconciliation. Enfin, l’application du concept de *perspective politique* demande que l’élève analyse les croyances et les valeurs sur lesquelles reposent les aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits, ainsi que les relations entre les Autochtones et les gouvernements non autochtones. L’élève analyse l’impact de ces croyances et valeurs sur les points de vue relatifs aux enjeux importants pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits et leurs communautés, ainsi que les actions sociales faites en réponse à ces enjeux.

Il faut noter que, dans ce cours, même si l’élève a recours à la pensée critique en politique pour orienter et structurer son processus d’enquête, les sujets sur lesquels elle ou il enquêtera ne sont pas seulement de nature politique, mais aussi de nature économique, sociale et culturelle. Toute étude sur les points de vue et les réalités des Premières Nations, des Métis et des Inuits doit reconnaître que plusieurs des enjeux d’importance importants pour les Autochtones sont interreliés. Ainsi, quand les communautés autochtones demandent de nouer des relations de nation à nation avec les gouvernements non autochtones, leurs objectifs et actions sont manifestement, mais non exclusivement, politiques. En affirmant leur droit à la souveraineté et à l’autonomie gouvernementale, les Autochtones expriment également le désir de prendre des décisions économiques autonomes et de développer des institutions sociales à l’image de leurs croyances et de leurs valeurs. Aussi, quand les chefs autochtones abordent des enjeux internationaux comme la protection de l’environnement en se servant de stratégies fondées sur leurs connaissances traditionnelles, leurs actions politiques ont également une motivation sociale et culturelle.

Enjeux et perspectives d'actualité des Premières Nations, des Métis et des Inuits, 11^e année

Cours préuniversitaire/précollégial

(NDA3M)

Ce cours porte sur les enjeux existants et émergents d'importance locale, régionale et nationale pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada. L'élève analyse diverses perspectives présentées dans une variété de sources – comme des médias, des travaux universitaires et des sondages d'opinion, qui portent sur des enjeux et des événements liés au territoire, à la communauté, à la gouvernance, à l'identité, à la culture et à des tendances à l'échelle mondiale. En utilisant les concepts de la pensée critique et le processus d'enquête, l'élève acquiert les compétences nécessaires pour mieux comprendre ces enjeux, explorer ses idées et celles des autres, et déterminer ce qui doit changer et les raisons de ces changements. L'élève a aussi la possibilité d'élaborer ses propres stratégies de résolution de problèmes afin de résoudre une question de son choix.

Préalable : Premières Nations, Métis et Inuits, 10^e année, cours ouvert, ou Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10^e année, cours théorique ou appliqué.

A. PROCESSUS D'ENQUÊTE ET COMPÉTENCES TRANSFÉRABLES

ATTENTES

Tout au long du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique pour explorer divers enjeux, événements et développements d'importance pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada.
- A2.** démontrer sa compréhension des compétences transférables développées par l'étude des réalités et des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada, ainsi que des possibilités de carrière faisant appel à ces connaissances et compétences.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Utilisation du processus d'enquête

- A1.1** formuler différents types de questions (*p. ex., questions de fait, de comparaison, de cause ou d'effet*) pour orienter le processus d'enquête et explorer des sujets d'actualité portant sur divers enjeux, événements et développements d'importance pour les peuples autochtones au Canada (*p. ex., questions de fait : De quelles formes de gouvernement ou structures de gouvernance les communautés des Premières Nations et des Métis de l'Ontario disposent-elles? questions de comparaison : Quelles sont les différences et les similitudes entre les positions des différents paliers de gouvernement à l'égard du développement minier du Cercle de feu dans le Nord de l'Ontario? Comment se compare l'effet du jugement Daniels c. Canada en 2016 à celui de la décision Re Eskimo de 1939? questions de cause : Pour quelles raisons le projet de loi C-33 portant sur le contrôle par les Premières Nations de leur système d'éducation a-t-il fait l'objet d'une grande controverse au printemps 2014 au Canada? Quels pourraient être les avantages pour les Inuits et les Canadiens en général de la mise en œuvre de l'Ingrirrasiliqta/Let's Get Moving, stratégie des transports du Nunavut, qui présente la façon dont le gouvernement compte améliorer le système de transport du territoire?*).

Pistes de réflexion : Quelles sont les mesures particulières qui distinguent les droits des peuples autochtones par rapport aux droits des non-Autochtones au Canada? Compare les taux d'auto-identification des Premières Nations, des Métis et des Inuits et interprète

les tendances observées. Quel est l'effet du traumatisme intergénérationnel provoqué par l'expérience des pensionnats indiens sur la réussite scolaire des élèves autochtones?

- A1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions d'actualité portant sur divers enjeux, événements et développements d'importance pour les peuples autochtones au Canada et provenant de diverses sources primaires, incluant diverses sources de savoirs autochtones (*p. ex., artefacts, œuvres d'art, peintures, archives audio-visuelles, récits, entrevues avec des Aînées et des Aînés, témoignages, résultats de sondages, photos, lois, documents légaux ou juridiques, lettres, traités, manuels*), et sources secondaires (*p. ex., articles de journaux, enquêtes journalistiques, bibliographies, ouvrages de référence [manuel de classe, encyclopédie], documentaires, sites Web spécialisés*).

Pistes de réflexion : Pourquoi est-il nécessaire de consulter des sources qui reflètent divers points de vue autochtones et non autochtones lorsqu'on étudie, par exemple, des conflits importants qui ont divisé les nations autochtones ou les ont opposées aux non-Autochtones au Canada? Quelles sources primaires et secondaires pourrait-on consulter pour en apprendre davantage sur les griefs portant sur les droits ancestraux? Pourquoi le terme de recherche « Première Nation » est-il moins recommandé lors de la quête de renseignements au sujet des Haudenosaunee? De quelle façon cela pourrait-il conduire à des inexactitudes quant à sa compréhension de la culture haudenosaunee?

A1.3 évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis (*p. ex., contexte de communication, perspective et intention de l'auteure ou de l'auteur, absence de préjugés, valeurs véhiculées, expertise, souci d'exactitude et de précision, pertinence de l'information*), en respectant les perspectives et les savoirs autochtones (*p. ex., reconnaître le fait qu'une perspective pourrait entrer en conflit avec d'autres visions du monde; ne pas s'arroger un savoir universel, hiérarchique ou exclusif*).

Pistes de réflexion : Est-ce que l'auteure ou l'auteur apporte des preuves ou des données précises pour justifier sa position, ou ses affirmations sont-elles sans fondement? Quelles idées ont été exprimées au cours de cette entrevue? Quelles perspectives n'y sont pas représentées? D'autres sources d'information sur cette question appuient-elles ces idées? Sur quels critères peut-on se baser pour déterminer la crédibilité d'une source? De quelle façon les sondages d'opinion respectent-ils les normes de recherche généralement acceptées? Crois-tu qu'il est important de soumettre la publication de sondages d'opinion à un code de conduite éthique? Pourquoi ou pourquoi pas?

A1.4 analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation et la synthèse en utilisant les concepts de la pensée critique en politique – importance politique, objectif et résultat, continuité et changement, perspective politique (*p. ex., utiliser le concept d'importance politique pour analyser les répercussions de la décision d'Elijah Harper de ne pas appuyer l'Accord du lac Meech en 1990; utiliser le concept d'objectif et résultat pour évaluer les effets souhaités et ceux imprévus d'une décision en matière de planification communautaire; utiliser le concept de continuité et changement pour analyser l'élection du chef national de l'Assemblée des Premières Nations; utiliser le concept de perspective politique pour évaluer la position des divers chefs métis concernant l'inclusion des Métis à l'article 35 de la Loi constitutionnelle de 1982) ainsi que divers outils organisationnels (*p. ex., grille de questionnement pour analyser l'information sur un événement, cerner des lacunes dans les données recueillies, déterminer si tous les points de vue sont représentés dans un document ou évaluer la validité et le degré d'importance des arguments qui y sont présentés; tableau pour comparer les positions de différents acteurs politiques et de la société civile sur une question*).*

Pistes de réflexion : Comment pourrait-on utiliser les concepts de changement et de continuité lors de son analyse de l'effet de la

Déclaration des Nations Unies sur les peuples autochtones sur les droits des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada aujourd'hui? Comment pourrais-tu utiliser le concept de perspective politique dans cette analyse et dans l'interprétation de différentes positions sur la question des femmes autochtones disparues et assassinées? Quelles questions poserais-tu à des personnes qui travaillent sur un dossier pour les amener à préciser et à développer leurs idées ou à justifier leur position? Lors de ton enquête, à quelles méthodes pourrais-tu recourir pour faire entendre la voix des personnes dont la parole n'est pas toujours entendue? Comment comptes-tu intégrer dans tes recherches les renseignements transmis par des Aînées et Aînés des Premières Nations, métis ou inuits?

A1.5 tirer des conclusions sur divers enjeux, événements et développements d'importance pour les peuples autochtones au Canada, en utilisant les concepts de la pensée critique en politique – importance politique, objectif et résultat, continuité et changement, perspective politique.

Pistes de réflexion : Qu'as-tu appris sur cet événement lors de ton enquête? Ton opinion a-t-elle changé à la suite de ton enquête? Si oui, pourquoi? Quand tu as réexaminé tes recherches, quels données et arguments t'ont semblé les plus convaincants? Comment ont-ils influencé tes conclusions?

A1.6 communiquer les résultats de son enquête en utilisant la terminologie appropriée (*p. ex., termes juridiques ou légaux; appellations officielles pour désigner les Premières Nations, les Métis et les Inuits, leurs coutumes et leurs traditions*), en citant ses sources de référence selon les normes bibliographiques établies (*p. ex., références dans le texte, bibliographie, citations*) et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., chant de protestation pour dénoncer une violation des droits autochtones au Canada ou sensibiliser le public à ce sujet, pétition réclamant de l'eau potable dans les réserves, débat sur les questions concernant une revendication territoriale, œuvre d'art pour célébrer les rôles des femmes au sein des communautés autochtones*).

Pistes de réflexion : Comment illustrerais-tu les responsabilités civiques d'une communauté des Premières Nations dans l'affiche qu'on te demande de préparer? Par quels moyens représenterais-tu les célébrations culturelles autochtones au sein d'une communauté locale dans ta présentation multimédia? De quelles façons intégrerais-tu la diversité des Métis dans ta présentation?

A2. Développement des compétences transférables

A2.1 déterminer des compétences développées par l'étude des enjeux contemporains concernant les Premières Nations, les Métis et les Inuits et transférables dans la vie de tous les jours (*p. ex., habiletés en recherche, en création de graphiques, en communication orale, en littératie, en numérité, en rédaction, en résolution de problèmes, en processus décisionnel, en médiation; prise d'initiatives; persévérance au travail; travail en équipe; autonomie*), et celles présentées dans le Cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté.

Pistes de réflexion : Quelles pratiques te semblent les plus utiles lorsque tu mènes une enquête sur des enjeux importants touchant les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada? En quoi l'application de cette expérience de résolution de problèmes à des enjeux actuels concernant des communautés autochtones peut-elle t'aider à approfondir ta compréhension des enjeux qui touchent les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada?

A2.2 utiliser les connaissances acquises, les concepts de la pensée critique et les habiletés développées par l'étude des questions d'actualité concernant les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada, et les peuples autochtones du monde pour interpréter et comprendre les enjeux politiques, économiques et sociaux contemporains, pour favoriser la vérité et la réconciliation et pour agir en citoyenne ou citoyen éclairé (*p. ex., répondre de manière respectueuse et appropriée aux pratiques culturelles significatives des Premières Nations, des Métis et des Inuits; comprendre les perspectives des groupes autochtones lorsqu'ils s'expriment sur les droits des Premières Nations, des Métis et des Inuits; réfléchir aux répercussions possibles de l'adoption d'une nouvelle loi concernant les Premières Nations, les Métis et les Inuits; comprendre différentes opinions portant sur un sujet d'actualité, présentées lors d'un panel de discussion; demander la permission aux individus et aux communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits d'utiliser des récits oraux, des photos ou des enregistrements*).

Pistes de réflexion : Comment vas-tu déterminer si un reportage sur un événement d'actualité recèle des préjugés? Choisis et analyse une politique gouvernementale actuelle pour en déduire les répercussions possibles sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Quelle a été la réaction du public canadien à la publication du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada?

A2.3 explorer des possibilités de carrière faisant appel à la connaissance des enjeux importants pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada (*p. ex., chercheuse ou chercheur; journaliste; députée ou député; conseillère ou conseiller municipal; activiste; lobbyiste; agente ou agent communautaire; muséographe; archiviste du patrimoine autochtone; ingénierie ou ingénieur; musicienne ou musicien; artiste; travailleuse ou travailleur dans les secteurs du droit, de l'agriculture, de la santé, de la construction, de l'énergie, de l'industrie minière, du marketing, du tourisme, du commerce, de l'administration publique, de la mode*) et des itinéraires d'études pour accéder à ces carrières, en particulier ceux offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire de langue française.

Pistes de réflexion : Pourquoi est-il d'autant plus important que les représentants parlementaires soient sensibilisés aux droits, aux réalités et aux perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada? Quelles preuves de ton questionnement, de ton cheminement, de tes points forts et de tes champs d'intérêt peux-tu inclure dans ton plan d'itinéraire d'études? À la suite d'une recherche sur les réalités des peuples autochtones au Canada, y a-t-il des possibilités d'apprentissage et de travail en français que tu peux envisager? Quelles compétences sont nécessaires pour faire carrière dans un domaine associé aux enjeux importants pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits?

B. IDENTITÉ ET CONTINUITÉ CULTURELLES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** déterminer l'incidence des désignations et des représentations des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada sur l'identité culturelle de ces peuples. [ACCENT SUR : *importance politique, continuité et changement*]
- B2.** analyser les enjeux, les progrès et les défis associés à la revitalisation et à la continuité des langues et des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits. [ACCENT SUR : *importance politique, objectif et résultat, continuité et changement*]
- B3.** évaluer l'influence des perceptions, du racisme, des stéréotypes, de la culture contemporaine et du leadership culturel sur la formation de l'identité culturelle et sur l'auto-identification des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada. [ACCENT SUR : *importance politique, perspective politique*]

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Désignations des peuples autochtones et identité culturelle

ACCENT SUR : *importance politique; continuité et changement*

B1.1 décrire des classifications culturelles et linguistiques servant à répertorier les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada (*p. ex., classification culturelle : Inuits de l'Arctique, de la région subarctique, Premières Nations de la côte du Nord-Ouest, des Plaines, du Plateau, des régions boisées de l'Est; classification linguistique : familles algonquienne, eskimo-aléoute, iroquoienne, na-déné*) en considérant certaines conséquences de ces classifications sur l'identité culturelle.

Pistes de réflexion : Quels critères ont été utilisés par les anthropologues occidentaux pour distinguer les diverses cultures autochtones au Canada? De quelle façon la perspective anthropologique occidentale a-t-elle influé sur la vie des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada? Comment continue-t-elle à le faire? En quoi les interprétations anthropologiques occidentales des groupes autochtones ont-elles changé au fil du temps? Quelles sont certaines conséquences politiques de ces changements?

B1.2 expliquer l'impact de l'évolution des noms donnés par les colonisateurs aux Autochtones (*p. ex., toponymes et noms de famille dans la documentation historique*) sur l'identité culturelle des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada (*p. ex., l'attribution historique de noms coloniaux pour identifier les peuples autochtones a rompu le lien entre l'identité culturelle et les pratiques de dénomination; les noms coloniaux ne reconnaissaient pas la diversité au sein des régions; les liens entre les lieux et la tradition orale des Autochtones ont été effacés en faveur de toponymes reflétant la géographie et les perspectives des peuples francophones et anglophones*).

Pistes de réflexion : De quelles façons les lignages familiaux ont-ils été préservés au fil du temps? Comment les noms attribués par les Européens ont-ils contribué à la perte ou à la disparition de connaissances relatives aux lignages familiaux des Premières Nations, des Métis et des Inuits? En quoi les structures fondées sur la parenté des Premières Nations, des Métis et des Inuits ont-elles contribué à préserver l'identité culturelle de chaque groupe? Quels effets l'attribution de noms aux Autochtones par les Européens a-t-elle eus sur les structures fondées sur la parenté? Quelle est la fonction des toponymes dans la tradition orale anishinaabe?

B1.3 expliquer l'influence des termes définis par la loi, des appellations et des classifications des peuples autochtones dans la législation fédérale et les dossiers administratifs (*p. ex., Acte pour encourager la civilisation graduelle [1857], Loi constitutionnelle de 1982, Loi sur les Indiens [1985], Loi C-31, Loi modifiant la Loi sur les Indiens, Registre des Indiens, rapports sur les populations autochtones [1801] et données de recensement [2012], Projet Noms de famille, système d'identification par numéro des Inuits avec des « disques d'identification ») sur l'identité culturelle des individus et des communautés autochtones au Canada (*p. ex., non-reconnaissance des droits autochtones, politiques d'assimilation, déséquilibre des pouvoirs créé par les désignations « Indien inscrit » et « Indien non inscrit », distinction entre les communautés métisses « avec droits » et « sans droits », critère Powley, possibilité pour les femmes autochtones de maintenir leurs identités familiale et culturelle*).*

Pistes de réflexion : Quels effets a eu la Loi C-31 sur les identités culturelles des femmes des Premières Nations et métisses? Quelle est l'importance de cette loi pour les petits-enfants des femmes touchées? De quelle façon, en modifiant le sens du terme « Indien », l'affaire Daniels c. Canada (2016) a-t-elle eu un effet sur l'identité culturelle des Métis? Quelles conclusions peut-on tirer au sujet des croyances et des valeurs représentées dans le *Projet Noms de famille* et le système d'identification par numéro des Inuits? Quelles en sont les principales retombées à l'égard de l'identité culturelle des Inuits?

B1.4 décrire l'incidence des actions entreprises par des organismes de défense des droits des Autochtones visant la revalorisation du patrimoine culturel autochtone et la réparation pour les préjudices subis (*p. ex., rétablissement de l'identité des familles par le retour légal aux noms autochtones d'origine, recherches menées sur les clans familiaux afin de retrouver des liens de parenté traditionnels, projets d'inventaire toponymique en milieu autochtone pour conserver et mettre en valeur les patrimoines culturels des Premières Nations, des Métis et des Inuits*).

Pistes de réflexion : La communauté de la Première Nation Aamjiwnaang était désignée auparavant sous l'appellation de Réserve indienne Sarnia 45. Qu'est-ce que le changement de nom a fait disparaître? Qu'a-t-il permis de rétablir? Quel peut être le rôle de la revitalisation langagière dans le rétablissement d'ethnonymes autochtones? Quelle sera l'incidence de l'appel à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada qui demande au gouvernement de permettre aux survivantes et survivants et à leurs familles de reprendre leurs noms qui

ont été changés par le système des pensionnats indiens? Quels lieux historiques peut-on attribuer à des territoires métis traditionnels?

B2. Revitalisation et continuité culturelles

ACCENT SUR : objectif et résultat, continuité et changement

B2.1 décrire différentes façons dont les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits utilisent des sources de savoirs autochtones pour promouvoir la revitalisation ou la continuité culturelles (*p. ex., pétroglyphes, parchemins, ceintures wampum, traditions orales communautaires, procès-verbaux des rencontres de bandes, documents de planification communautaires, renseignements généalogiques, Aînées et Aînés, gardiennes et gardiens du savoir, guérisseuses et guérisseurs traditionnels, oratrices et orateurs, archivistes, conseillères et conseillers culturels, historiennes et historiens*).

Pistes de réflexion : De quelles façons les communautés des Premières Nations utilisent-elles les pétroglyphes pour transmettre des connaissances, raconter des histoires ou partager des croyances? Quels seraient quelques exemples de femmes autochtones qui sont artistes contemporaines et qui peuvent être considérées comme des agents de changement social? En quoi leurs œuvres s'inspirent-elles souvent de savoirs autochtones pour assurer une continuité culturelle? Comment pourrait-on appliquer les concepts de continuité et de changement lors d'une recherche sur les droits de chasse et de pêche des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Quels obstacles les communautés isolées des Premières Nations et des Inuits ont-elles rencontrés dans les dernières années? Quelle incidence l'utilisation de la technologie pourrait-elle avoir sur l'identité culturelle et les pratiques traditionnelles? Quels avis et permissions devrait-on considérer avant de partager des connaissances traditionnelles ou des enseignements sacrés au moyen des technologies contemporaines?

B2.2 analyser l'influence de diverses tendances sociales contemporaines et évolutions technologiques sur la capacité des Premières Nations, des Métis et des Inuits de maintenir leurs croyances et leurs traditions culturelles (*p. ex., incidence de la présence des produits culturels non traditionnels ou non autochtones sur le marché; effet de la technologie sur les modes de vie traditionnels tels que les activités associées à l'alimentation, à l'habillement ou au transport; coexistence de différentes croyances au sein de communautés et partout au Canada; accès aux lieux*

de rassemblement pour fins cérémonielles; niveau de participation aux traditions culturelles).

Pistes de réflexion : À ton avis, comment des artistes comme l'auteur-compositeur-interprète innu Florent Vollant, le rappeur algonquin Samian et l'auteure-compositrice-interprète Andrée Levesque Sioui, qui chantent dans leur langue maternelle, contribuent-ils à la revitalisation des langues autochtones? Si on consulte les textes publiés dans des banques documentaires comme *Autochtonia* et *Érudit*, que peut-on apprendre des recherches actuelles sur la disparition de langues autochtones, la résurgence ou la revitalisation langagière? Un projet national comme Wapikoni Mobile pourrait-il contribuer à la revitalisation langagière chez les jeunes Autochtones? Si oui, comment? Quels genres de programmes télévisés ont le plus influencé les jeunes du Grand Nord quant aux traditions et aux changements culturels? Comment peut-on confirmer ces conclusions?

B2.3 examiner le rôle de l'éducation dans la continuité culturelle en analysant certains défis, progrès et initiatives des Premières Nations, des Métis et des Inuits portant sur l'autonomie éducative et la revitalisation langagière (*p. ex., défis : interruption de la transmission des savoirs entre les générations, pénurie de locutrices et de locuteurs des langues autochtones, manque de reconnaissance du michif comme langue à part entière, mécompréhension du lien entre la langue et la culture, financement inadéquat des programmes d'éducation communautaire, imposition d'exigences scolaires mandatées ne reflétant pas les valeurs culturelles; progrès et initiatives : foyers de revitalisation langagière locaux, camps d'immersion linguistique, usage des médias sociaux pour la prestation de cours de langues en ligne, manifestations contre le projet de loi C-33 sur le contrôle du système d'éducation des Premières Nations, appui à la langue et à la culture inuites au sens de l'Acte de l'Éducation du Nunavut [2008], création du conseil scolaire Kativik, transfert de la responsabilité du Yukon Native Language Centre du gouvernement au Council of Yukon First Nations, création du programme collégial de Nunavut Sivuniksavut*).

Pistes de réflexion : Quelle a été la réaction de certaines communautés des Premières Nations au contrôle proposé par la *Loi sur l'éducation des Premières Nations*? Que sont les foyers de revitalisation langagière? De quelle manière cette approche d'acquisition linguistique reflète-t-elle les valeurs et les aspirations autochtones?

B2.4 expliquer les façons dont les célébrations, les festivals et le respect culturels valorisent les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits et encouragent la revitalisation ou

la continuité culturelles (*p. ex, rencontres de Récolte qui renforcent les liens et rapprochent les peuples de la Terre; journée nationale des Inuits qui accroît la sensibilisation à la culture inuite et favorise la fierté culturelle; cérémonies de la suerie qui fournissent une guérison spirituelle traditionnelle; les pow-wow rapprochant les familles par des célébrations de danses, de chansons et d'activités culturelles; événement « De retour à l'époque de Batoche »; journée Louis Riel et journée Powley qui accroissent une connaissance culturelle et inculquent une fierté communautaire*).

Pistes de réflexion : Comment les Metis Rendezvous permettent-ils de favoriser la compréhension culturelle des participants? Pourquoi cette forme de célébration garde-t-elle sa pertinence pour les Métis au XXI^e siècle? En quoi la Journée nationale des peuples autochtones reflète-t-elle des valeurs importantes à l'égard de la revitalisation ou de la continuité culturelles? Quelle est l'importance du pow-wow pour les Premières Nations? Sachant que le tourisme autochtone prend de plus en plus d'ampleur dans toutes les régions du Canada, penses-tu que cette tendance favorise la revitalisation et la continuité culturelles? Quels lieux patrimoniaux favorisent, dans ta communauté, la transmission de la culture autochtone locale? Comment la construction d'un musée dans une communauté autochtone, la création d'un blogue ou d'une série documentaire mettent-elles en valeur l'univers culturel et spirituel des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans une perspective contemporaine? Comment la Nation Métisse de l'Ontario utilise-t-elle les voyages de canot pour revigorer les modes de vie traditionnels? Comment les Inuits affirment-ils leur identité culturelle dans les milieux urbains de l'Ontario?

B2.5 décrire le rôle des institutions culturelles, gouvernementales, éducatives, économiques et sociales contemporaines (*p. ex., musées, centres d'amitié autochtones, lieux patrimoniaux, galeries d'art, théâtres, écoles, centres de santé communautaire, aires de conservation, centres d'affaires, syndicats, universités, centres de recherche*) dans la revitalisation ou la continuité culturelles des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., rapatriement des objets sacrés, protection et entreposage des objets culturels, sensibilisation du public à l'égard d'une histoire commune et partagée, réexamen de l'exactitude des récits historiques, établissement de partenariats communautaires grâce à la participation au processus de planification*).

Pistes de réflexion : Quels genres de programmation intégrant les points de vue des Premières Nations, des Métis et des Inuits sont présentés

par les musées contemporains? De quelle façon ces programmations favorisent-elles la revitalisation culturelle? Que recèle la page du Patrimoine autochtone de Bibliothèque et Archives Canada? Quelle est l'importance du centre de santé autochtone Wabano à Ottawa? Quels sont les fondements culturels du centre Wabano?

B2.6 expliquer l'incidence de certains changements politiques, économiques, sociaux et technologiques sur la capacité des Premières Nations, des Métis et des Inuits d'affirmer leurs identités culturelles à l'aide de pratiques fondées sur les savoirs et les savoir-faire traditionnels (*p. ex., les tissus industriels ont supplanté les fourrures, les cuirs et les peaux préparées et décorées manuellement; l'activité des missionnaires a encouragé l'adoption des religions et des cultures occidentales à l'aide de textes traduits en langues autochtones et a conduit à l'abandon des modes de vie traditionnels; les pensionnats indiens et les écoles de formation professionnelle ont affaibli la transmission des identités culturelles d'une génération à l'autre; la Loi sur les Indiens a rendu les gouvernements des Premières Nations responsables selon un modèle européen de gouvernance qui ne reposait pas sur des pratiques fondées sur le savoir traditionnel; les médias sociaux fournissent un accès beaucoup plus étendu aux différentes cultures traditionnelles; les instances gouvernementales collaborent étroitement avec les peuples autochtones sur différentes initiatives.*)

Pistes de réflexion : De quelles façons les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits continuent-elles à produire et à échanger les biens nécessaires à leurs activités cérémonielles et sociales et à leurs rituels alors que la réglementation en matière de chasse, de pêche et d'utilisation du territoire limite l'accès aux objets sacrés? Comment le gouvernement de la Saskatchewan appuie-t-il ses peuples autochtones dans la distribution des objets sacrés? Y a-t-il d'autres programmes semblables au Canada? Quelle est l'influence de la technologie sur les identités culturelles et les pratiques traditionnelles?

B2.7 évaluer l'efficacité des efforts variés d'individus et des communautés des Premières Nations, métis et inuits pour affirmer et renforcer leurs identités sociales et culturelles en réponse aux changements culturels, religieux, politiques, économiques, sociaux et technologiques (*p. ex., prise en compte des mouvements de contestations autochtones contre des projets industriels qui menacent les droits de ces peuples; mise sur pied de programmes de formation pour les jeunes Autochtones dans l'industrie minière; recours judiciaire visant le rétablissement de l'autonomie gouvernementale des Autochtones;*

élaboration de stratégies économiques comme Anishinabek Economy : Our Economic Blueprint [2008].

Pistes de réflexion : Quelles ont été les réactions des Autochtones et des non-Autochtones au *Livre blanc* de 1969 réclamant l'assimilation des Premières Nations partout au Canada? Quelles ont été les réactions de certaines communautés autochtones au projet de loi sur le contrôle par les Premières Nations de leurs systèmes d'éducation? Pourquoi? Quel a été l'engagement du gouvernement fédéral face aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada? En quoi les technologies contribuent-elles à la protection et à la diffusion des savoirs et des savoir-faire traditionnels incluant les langues autochtones? Y a-t-il des politiques et des mécanismes juridiques en place pour fournir une protection efficace aux savoirs traditionnels et au patrimoine culturel autochtones ainsi qu'à leur utilisation équitable?

B3. Compréhension et leadership culturels

ACCENT SUR : *importance politique, perspective politique*

B3.1 décrire différentes façons dont des individus des Premières Nations, métis et inuits s'auto-identifient ou sont identifiés comme tels au Canada, en indiquant la signification politique de cette identification (*p. ex., comme « Indien inscrit » ou « Indien non inscrit » ayant résidence dans une réserve ou non; en fonction de l'appartenance culturelle, de l'ascendance, du degré de sang, du vécu urbain ou rural; comme Métis de la Rivière Rouge ou de l'Ouest ou comme Métis de l'Ontario ou des Grands Lacs.*)

Pistes de réflexion : Quels sont certains critères utilisés par les Premières Nations, les Métis et les Inuits pour s'auto-identifier sur le plan culturel? Pourquoi une personne autochtone pourrait-elle choisir de ne pas s'identifier en tant que citoyenne ou citoyen canadien? Pourquoi une personne autochtone pourrait-elle choisir de ne pas s'identifier comme membre d'une communauté des Premières Nations, des Métis ou des Inuits lorsqu'elle s'inscrit dans un établissement scolaire? Pourquoi la décision de s'auto-identifier ou non a-t-elle une incidence politique? De quelles façons certains membres des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits définissent-ils leur appartenance historique ou contemporaine à une communauté particulière? Comment une Inuite ou un Inuit habitant à l'extérieur du Inuit Nunangat exprimerait-il son identité

culturelle par rapport à une Inuite ou un Inuit qui habite sur son territoire traditionnel?

B3.2 analyser les principales répercussions historiques et contemporaines des diverses expressions de racisme et des stéréotypes au Canada à l'égard des personnes et des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits en s'appuyant sur des exemples politiques, sociaux ou économiques pour confirmer ses conclusions (*p. ex., refus d'accorder aux anciens combattants autochtones des prestations d'anciens combattants après la Première et la Seconde Guerre mondiale; renforcement des perceptions négatives par les représentations stéréotypées des peuples autochtones dans les noms d'équipes sportives, les insignes et les logos; violation des droits de propriété intellectuelle lors de l'utilisation de l'inuksuk comme symbole des Jeux olympiques d'hiver de Vancouver en 2010, sans avoir consulté les Inuits – ceux-ci ont déposé une plainte contre les organisateurs de ces jeux, puis ont déposé une marque de commerce pour l'inuksuk; taux d'incarcération des Autochtones; obstacles à l'emploi ou à l'accès aux services sociaux tels que les soins médicaux et l'éducation*).

Pistes de réflexion : D'après toi, pourquoi la première exposition solo d'un artiste autochtone au Musée des beaux-arts du Canada a-t-elle eu lieu seulement 120 ans après la fondation du musée? La surreprésentation autochtone dans les prisons du Canada pourrait-elle dénoter une disparité entre les détenus autochtones et les détenus non autochtones quant aux chances qui leur sont accordées par le système judiciaire fédéral? Pourquoi les savoirs et les savoir-faire autochtones sont-ils si peu représentés dans les milieux universitaires? De quelles façons un employeur pourrait-il reconnaître et aborder la question des obstacles systémiques à l'emploi d'Autochtones? Quelle a été l'incidence sur la culture métisse du manque de reconnaissance par le gouvernement de l'Ontario? De quelles façons cette position historique continue-t-elle à affecter des Métis? Comment l'accès aux services de santé est-il reconnu comme un déterminant social de la santé des Inuits?

B3.3 analyser les influences de la littérature, des médias contemporains et de la culture populaire sur la façon dont les personnes et les communautés des Premières Nations, métisses et inuites au Canada s'identifient et sont identifiées ou perçues aujourd'hui (*p. ex., les films peuvent renforcer ou défier les stéréotypes; les émissions de télévision peuvent promouvoir des modèles autochtones positifs ou négatifs; les bulletins d'information peuvent mettre l'accent sur des aspects positifs ou négatifs concernant les communautés autochtones; les tendances de la*

mode peuvent s'approprier des symboles culturels autochtones; les romans, études et essais peuvent mettre en valeur la diversité des peuples autochtones et leurs identités culturelles).

Pistes de réflexion : Quelles sont, dans les médias, les représentations dominantes de la vie des communautés autochtones? Les non-Autochtones accordent-ils beaucoup d'importance à ce que présentent les médias en ce qui a trait aux communautés autochtones? En quoi ces perceptions propagent-elles des stéréotypes? La littérature présente-t-elle la même image que les médias? De quelle manière les tendances de la mode présentent-elles les identités particulières des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Comment le fait que la culture métisse était plus ou moins cachée pendant des générations a-t-il diminué sa visibilité dans la littérature contemporaine, les médias et la culture populaire? Comment les opinions eurocentriques sur l'utilisation des fourrures et des peaux d'animaux dans l'industrie de la mode ont-elles influencé les stéréotypes sur la culture inuite?

B3.4 décrire l'influence de personnalités autochtones d'importance, y compris des leaders, artistes, militantes et militants, Aînées et Aînés, historiennes et historiens, auteures et auteurs, poètes, politiciennes et politiciens autochtones, qui ont contribué de façon significative à la compréhension des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada à l'échelle nationale et internationale (*p. ex., Dr Bernard Assiniwi, Élisapie Isaac, André Dudemaine, Taqralik Partridge, Christine Sioui Wawanoloath, Michel Noël, Perry Bellegarde, Francis Pegahmagabow, Jody Wilson-Raybould, Alan Corbiere, Roberta Jamieson, Rita Joe, Alanis Obomsawin, Christi Belcourt, Peter O'Chiese, Murray Sinclair, Jake Swamp, Dominique Rankin, Ghislain Picard, Michèle Audette, Roméo Saganash, Michèle Rouleau, Rebecca Belmore, Alex Janvier, Douglas Cardinal, Zacharias Kanuk, Jim Hart, Tanya Tagaq, Tompson Highway, Santee Smith*).

Pistes de réflexion : Qui était Lypa Pitsiulak? De quelle façon a-t-il sensibilisé la population canadienne à la culture inuite? Quelle a été la contribution d'Édith Cloutier, récipiendaire de l'Ordre national du Québec, au bien-être des peuples autochtones? À l'origine de quel courant artistique est Norval Morrisseau? Quel a été le rayonnement de ce courant en Ontario et au Canada durant les années 1970 et 1980? Cindy Blackstock est une militante sociale influente; quels étaient ses objectifs et qu'a-t-elle mis en lumière? Comment Christi Belcourt nous a-t-elle sensibilisés à l'importance de la protection culturelle dans l'industrie de la mode?

C. PERSPECTIVES COMMUNAUTAIRES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** expliquer les principaux enjeux politiques, économiques et sociaux qui ont une incidence sur la gouvernance communautaire des Premières Nations, des Métis et des Inuits, y compris ceux qui concernent les revendications territoriales. [ACCENT SUR : *importance politique, objectif et résultat*]
- C2.** analyser les principaux enjeux liés à la planification, au développement et au leadership communautaires des Premières Nations, des Métis et des Inuits, y compris leurs retombées possibles sur l'ensemble de la société canadienne. [ACCENT SUR : *importance politique, perspective politique*]

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Planification, administration et gouvernance communautaires

ACCENT SUR : *importance politique, objectif et résultat*

- C1.1** identifier des enjeux et développements politiques d'importance pour les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada en expliquant les façons dont ces enjeux et développements se rapportent à la gouvernance et à l'administration communautaire (*p. ex., réintroduction de systèmes traditionnels de gouvernance, autonomie dans la prise de décisions civiques, administration des services et soutiens gouvernementaux en vertu de la Loi sur les Indiens, consultations afin d'assurer la participation de la communauté aux discussions relatives aux titres ancestraux et aux droits issus de traités, revendications territoriales*).

Pistes de réflexion : Pourquoi était-il important pour les chefs héréditaires des Six Nations de s'opposer à la *Loi sur les Indiens* [1924] qui imposait une certaine structure de gouvernance? Pourquoi le système imposé par la *Loi sur les Indiens* et composé d'une ou d'un chef et d'un conseil élus ne répond-il pas aux besoins des communautés des Premières Nations? Quelle importance revêt la vision communautaire à l'égard de la mise en œuvre de l'autonomie gouvernementale pour les communautés des Premières Nations? Pourquoi l'Accord politique de 2015 entre les Premières Nations et le gouvernement de l'Ontario est-il d'importance historique? Quelle en est la signification? Comment la revendication territoriale des Territoires du Nord-Ouest par les Inuits en

1993 a mené à la création du Nunavut? Quelle forme d'autonomie politique a été mise en place avec l'établissement du Territoire du Nunavut, le 1^{er} avril 1999? Quels sont les nouveaux droits conférés aux Nunavimmiuts (les habitants du Nunavik) par l'établissement d'un gouvernement régional du Nunavik au sein de la province du Québec?

- C1.2** expliquer l'importance de divers enjeux économiques contemporains pour les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada en précisant leurs rapports avec des initiatives de planification communautaire (*p. ex., exercice des droits traditionnels de chasse et de cueillette; conséquences continues du traité Jay concernant le mouvement transfrontalier des ressources; structures fiscales communautaires; participation au régime de gestion des terres des Premières Nations; investissements dans la santé publique, les services sociaux et des infrastructures comme les installations récréatives et culturelles; diversification économique et soutien aux petites entreprises*).

Pistes de réflexion : Quelles opportunités économiques pour certaines Premières Nations de l'Ontario sont le résultat de décisions politiques? De quels secteurs d'activités proviennent les entrepreneuses et entrepreneurs des Premières Nations, métis et inuits qui jouent un rôle de plus en plus important dans l'économie canadienne? Quel est l'apport des jeunes Autochtones? Combien d'entre eux sont propriétaires de leur entreprise? Quelles sont les initiatives en place pour leur permettre d'améliorer leurs perspectives d'avenir? Le

développement de la création artistique inuite joue un rôle économique essentiel depuis 1949 et les artistes autochtones canadiens sont de plus en plus représentés à l'étranger. De quelle façon l'art contemporain des Inuits et des Premières Nations véhicule-t-il une certaine image du Canada à l'étranger? Selon toi, ces artistes sont-ils des porte-paroles de leur culture et des leaders culturels?

C1.3 identifier des enjeux sociaux et des perspectives d'importance pour les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada relatifs à la scolarité et à la formation (*p. ex., répercussions intergénérationnelles du système des pensionnats indiens; absence de soutien pour créer des occasions de partager les langues, les cultures et les identités autochtones au sein de milieux éducatifs non autochtones; nécessité de programmes et services sociaux pour des étudiantes et étudiants des Premières Nations, des Métis et des Inuits au postsecondaire; financement insuffisant des écoles situées dans les réserves; accès difficile aux universités souvent éloignées des communautés autochtones; soutien aux familles ayant des enfants qui reçoivent des soins conformes aux traditions; enseignement des approches traditionnelles en matière de protection de l'environnement et de la biodiversité; choc culturel possible lors du relogement des jeunes en milieu urbain pour leurs études postsecondaires; divergence entre les approches eurocentriques et celle autochtones de l'éducation).*

Pistes de réflexion : Quels sont les obstacles à l'amélioration des taux d'obtention de diplôme identifiés par divers groupes d'Autochtones dans des milieux urbains? De quelle façon l'écart de réussite scolaire entre les élèves autochtones et non autochtones est-il abordé au sein des systèmes d'éducation au Canada? De quelle façon la reconnaissance des acquis pourrait-elle répondre aux besoins des élèves des Premières Nations, des Métis et des Inuits qui possèdent déjà diverses aptitudes à la vie quotidienne et qui souhaitent suivre une formation professionnelle, collégiale ou universitaire?

C1.4 décrire certains défis auxquels font face les communautés des Premières Nations, à l'échelon local, en ce qui concerne les revendications territoriales et la mise en œuvre des ententes (*p. ex., dispositions et restrictions de la politique fédérale régissant la négociation des revendications particulières, frais de litige, durée du processus de règlement, dispositions de la Loi sur les Indiens régissant la cession du territoire des réserves, obligation de posséder une certaine capacité de gestion comme le précise la Loi sur la gestion des terres des premières nations, nécessité d'une connaissance particulière du secteur*).

Pistes de réflexion : Dans le contexte des négociations portant sur des revendications territoriales au Nunavut, explique le concept de la dévolution qui permet à un peuple autochtone de prendre des décisions concernant l'utilisation et l'exploitation de ses terres et de ses ressources. La dévolution est-elle importante pour le Nunavut? Crois-tu que la dévolution puisse être interprétée comme la poursuite du processus colonial? Pourquoi ou pourquoi pas? Quelle a été l'incidence de la *Loi sur le Manitoba de 1870* sur les droits territoriaux des Métis? Comment cette loi continue-t-elle à faire obstacle aux négociations concernant des revendications territoriales des Métis?

C1.5 analyser les retombées politiques, socioculturelles et économiques sur les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits de certains traités importants et des litiges et règlements territoriaux connexes subséquents (*p. ex., occupation des territoires en litige, manifestations par des groupes opposés, prestation de ressources financières pour des programmes sociaux, cession des territoires à la suite du règlement des différends, accroissement du revenu disponible grâce au mécanisme de distribution des paiements aux membres, possibilité d'expansion territoriale des réserves, question de l'exploitation des ressources minières et souterraines dans les réserves ou territoires autochtones*).

Pistes de réflexion : Quels effets sur leur réserve les Ojibwés d'Onigaming avaient-ils anticipés en raison de la construction non autorisée d'une autoroute? Quel a été le résultat de cette revendication? Quel est le lien entre la Proclamation de Haldimand (1784) et le litige de la réserve des Six Nations à Caledonia? De quelle façon ce litige a-t-il touché les communautés locales? Pourquoi l'affaire Calder a-t-elle été considérée comme un cas faisant jurisprudence dans le droit autochtone? Quelles sont certaines de ses répercussions sociales et économiques? Quelle est l'incidence de la réussite de la revendication territoriale de la Manitoba Metis Federation sur d'autres revendications territoriales métisses au Canada?

C2. Aspirations, développement et leadership communautaires

ACCENT SUR : importance politique, perspective politique

C2.1 identifier des tendances et enjeux socio-démographiques associés aux individus et aux communautés des Premières Nations, métis et inuits en examinant leurs retombées sur la société canadienne (*p. ex., données démographiques*

concernant les Autochtones au Canada comparées à celles des non-Autochtones; logement et infrastructure sur les réserves; politiques sur le logement dans les territoires autochtones; planification et développement communautaires; politiques d'éducation et programmes de formation autochtone; systèmes de santé communautaires; éducation, carrières, santé et culture; croissance démographique et mobilité de la population).

Pistes de réflexion : Comment les services de santé autochtones et non autochtones peuvent-ils tirer profit des pratiques traditionnelles autochtones en matière de santé et bien-être? Pourquoi certains économistes pensent-ils que l'augmentation du taux de scolarisation des Autochtones contribuerait grandement à la prospérité des communautés et de l'ensemble du Canada? Quels sont des avantages de faire appel à des conseillères et conseillers culturels autochtones dans les établissements de santé mentale? Comment la prestation d'une formation en compétence culturelle par des experts des Premières Nations, des Métis et des Inuits destinée aux non-Autochtones permettrait-elle d'améliorer les résultats économiques des jeunes Autochtones qui entrent sur le marché du travail? Pourquoi les gouvernements encouragent-ils les partenariats d'affaires avec les communautés autochtones? Quelle a été l'incidence sur la société canadienne de l'augmentation de 61,9 pour cent de la population inuite vivant à l'extérieur du territoire inuit traditionnel de 2006 à 2016?

C2.2 identifier des possibilités de formation (*p. ex., programmes d'apprentissage professionnel, programme de formation de Nasittuq Corporation, Stratégie de formation pour les compétences et l'emploi destinée aux Autochtones [SFCEA], programmes de l'Institut technique des Premières Nations*), des domaines professionnels (*p. ex., force policière, enseignement, santé, ingénierie, informatique*) et des secteurs économiques (*p. ex., gestion financière, construction, développement de petites entreprises, énergie verte, écotourisme*) qui favorisent le développement communautaire des Premières Nations, des Métis et des Inuits, ainsi que leurs avantages.

Pistes de réflexion : Service Canada a mis sur pied plusieurs programmes destinés aux jeunes Autochtones qui désirent poursuivre leurs études postsecondaires, lancer une entreprise ou joindre le marché du travail. Quel est le fonctionnement de certains d'entre eux, comme le Programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université, le programme Bold Eagle, le Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire, ou le programme Capital destiné à assurer la croissance des entreprises autochtones?

C2.3 expliquer la contribution d'un leadership efficace à la réalisation des aspirations communautaires des Premières Nations, des Métis et des Inuits en s'appuyant sur des preuves de partout au Canada (*p. ex., dynamique culturelle, initiatives communautaires, revitalisation de la langue, revitalisation et continuité culturelles, taux de scolarisation, modes de vie sains, développement économique*).

Pistes de réflexion : Quel rôle joue le leadership dans les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Quelles sont les principales caractéristiques d'un leadership communautaire efficace? À quels moyens particuliers les dirigeantes et dirigeants communautaires ont-ils recours pour aider leurs communautés à se concentrer sur leurs priorités, à faire un meilleur usage des ressources et à atteindre leurs objectifs? Comment la société canadienne fournit-elle un appui aux initiatives de leadership communautaire des Premières Nations, des Métis et des Inuits?

C2.4 proposer une initiative répondant à une réalité déterminée, au sein d'une école ou d'une communauté, qui bénéficierait aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits ou à d'autres membres de la communauté ou de l'équipe scolaire (*p. ex., tenir compte des connaissances écologiques traditionnelles autochtones dans le cadre de la planification d'un jardin; encourager la participation de diverses cultures dans des événements communautaires; faire place à la diversité culturelle lors d'événements communautaires; établir des partenariats économiques entre des groupes autochtones et non autochtones; développer des activités socioculturelles, pédagogiques et économiques autour de la création de territoires protégés par Parcs Canada, au Nunavut et au Nunavik; aborder la question des inégalités ou de la discrimination auxquelles les élèves autochtones font face au secondaire*).

Pistes de réflexion : Quels types de projets et de partenariats permettraient d'accroître les connaissances d'un public cible et de le sensibiliser aux enjeux touchant les Premières Nations, les Métis et les Inuits? Selon toi, quelle initiative scolaire pourrait permettre de donner une voix aux élèves autochtones? Pourquoi? Comment pourrait-on se familiariser avec les territoires traditionnels de notre communauté, avec des approches traditionnelles en matière de protection de l'environnement, et apprendre ainsi des pratiques fondées sur les savoirs et les savoir-faire ancestraux, comme l'utilisation des plantes médicinales?

D. PERSPECTIVES NATIONALES ET RÉGIONALES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- D1.** démontrer sa compréhension des principales questions constitutionnelles et juridiques concernant les peuples, les gouvernements et les individus autochtones au Canada, tout en expliquant leur importance pour les relations des Premières Nations, des Métis et des Inuits avec les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux. [ACCENT SUR : *importance politique, objectif et résultat*]
- D2.** expliquer l'influence des principales politiques gouvernementales et de leurs processus d'élaboration sur les relations des Premières Nations, des Métis et des Inuits avec les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux ainsi qu'avec les individus et les communautés non autochtones partout au Canada. [ACCENT SUR : *importance politique, objectif et résultat, continuité et changement*]
- D3.** analyser diverses stratégies et initiatives mises en œuvre par des leaders et des organismes pour répondre aux enjeux politiques, sociaux et environnementaux touchant les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada. [ACCENT SUR : *importance politique, objectif et résultat, perspective politique*]

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Droits des Autochtones et Constitution

ACCENT SUR : *importance politique, objectif et résultat*

- D1.1** décrire le contexte historique de certains traités importants relatifs à diverses régions du Canada, en précisant l'influence continue de leur mise en œuvre sur les gouvernements des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., chaîne d'alliance [1613], traités des Micmacs [1760 et 1761], ceinture Gchi-Miigaabiiagan ou la grande ceinture wampum et la ceinture des vingt-quatre nations [1764], Traité de Niagara [1764], Traité de Jay [1794], Traité de Gand [1814], Traité de Selkirk [1817], traités Robinson-Supérieur et Robinson-Huron [1850], traités numérotés, revendication de l'Ouest de l'Arctique : Convention définitive des Inuvialuit*).

Pistes de réflexion : Quelles sont les dispositions du traité Jay concernant les « Indiens », qui ont des retombées sur les membres des Premières Nations traversant la frontière canado-américaine aujourd’hui? Quels droits issus de traités des Micmacs ont été violés lorsque les pêcheurs des Premières Nations ont été poursuivis en Nouvelle-Écosse en 1997? Quel a été l’effet

de cette violation de droits sur les politiques provinciales actuelles relatives à la pêche? De quelles façons les traités Robinson de 1850 continuent-ils à toucher les Métis?

- D1.2** expliquer les façons dont les dispositions de la Proclamation royale de 1763 définissent et réglementent les relations de nation à nation entre les gouvernements des Premières Nations et l’État canadien (*p. ex., dispositions relatives aux « terres réservées » pour les populations autochtones; exigence selon laquelle les terres autochtones ne peuvent pas être vendues ou cédées qu'à la Couronne, et non aux personnes qui souhaitent s'y établir*).

- D1.3** identifier les principales décisions des tribunaux concernant le titre ancestral des Autochtones (*p. ex., St Catharines Milling and Lumber and Co. c. La Reine [1888] qui indiquait que le titre ancestral était concédé par la Couronne et pouvait donc être retiré; Calder et al. c. Procureur général de la Colombie-Britannique [1973] qui mena à la volonté du gouvernement de négocier des revendications territoriales ou traités modernes; Delgamuukw c. Colombie-Britannique [1997] qui établissait les façons dont les tribunaux doivent*

prendre en cas le titre autochtone ancestral et les critères pour l'attester; *Guerin c. La Reine* [1984]; décision de la Cour établissant que les titres ancestraux, c'est-à-dire l'occupation historique du territoire, constituent un droit absolu) en expliquant l'influence qu'elles ont eue sur les relations des Autochtones avec les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux.

Pistes de réflexion : Quelle est la différence entre un titre ancestral, l'utilisation et l'occupation d'un territoire? De quelle manière ces différences sont-elles liées aux concepts politiques de changement et de stabilité? Pourquoi l'affaire Calder est-elle importante pour les Premières Nations en ce qui concerne le titre ancestral? En quoi les décisions judiciaires prises en Colombie-Britannique touchent-elles les Premières Nations, les Métis et les Inuits partout au Canada?

D1.4 identifier les principales décisions des tribunaux canadiens concernant les personnes ou les groupes autochtones (*p. ex.*, sur les droits des Métis : *Daniels c. Canada* [2016] indiquant que les Métis et les « Indiens non inscrits » sont des « Indiens », que la Couronne fédérale a une obligation de fiduciaire envers les Métis et les « Indiens non inscrits » et que les Métis et les « Indiens non inscrits » ont droit à la tenue de consultations et de négociations; *R. c. Powley* [2003] qui indique que les Métis ont un droit ancestral leur permettant de chasser pour se nourrir en vertu de l'article 35 de la Loi constitutionnelle de 1982; *R. c. Sparrow* [1990] qui donne une interprétation des droits autochtones existants en vertu de l'article 35 de la Loi constitutionnelle de 1982; *R. c. Marshall* [1999] portant sur une décision de la Cour Suprême du Canada d'accorder le droit de pêche en vertu des droits de traités; *R. c. Agawa* [1988]; sur l'imposition d'une peine : *R. c. Gladue* [1999] exigeant les tribunaux à considérer les antécédents antérieurs pertinents du délinquant autochtone avant de fixer la peine) en décrivant l'influence qu'elles ont eue sur les relations des Premières Nations, des Métis et des Inuits avec la Couronne.

Pistes de réflexion : En quoi l'affaire Daniels, concernant la portée des pouvoirs du gouvernement fédéral et l'inclusion des Métis comme « Indiens », aux termes du paragraphe 91(24) de la Constitution, est-elle importante pour les gouvernements provinciaux et pour les Métis? L'affaire Powley a-t-elle eu une influence sur les droits de chasse des Métis à l'échelle nationale? Qu'a indiqué l'affaire Marshall au sujet des droits de pêche des Micmacs? Quelles sont les conséquences de ces décisions pour les Autochtones partout au pays, ainsi que pour

le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux?

D1.5 expliquer les façons dont les gouvernements des Premières Nations, des Métis et des Inuits définissent et affirment leur souveraineté territoriale par rapport à la Constitution canadienne (*p. ex.*, carte de citoyenneté, codes d'appartenance à la bande ou à la communauté, systèmes nationaux de police, demandes de modification de la Constitution, affirmation du droit inhérent à l'autodétermination comme le définit la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones; émergence de divers organismes représentant les Métis, les Indiens non inscrits et les Autochtones en milieu urbain).

Pistes de réflexion : Pourquoi est-il important pour le peuple haudenosaunee de créer ses propres cartes de citoyenneté? Qu'indique cette mesure à propos de la souveraineté des Haudenosaunee au Canada? Quelles sont les conséquences d'une carte de citoyenneté nationale pour les Premières Nations, le Canada et les autres pays dans le monde? Toutes les nations métisses utilisent-elles une carte de citoyenneté comme preuve d'identité et de statut autochtone? Que veut dire une carte de citoyenneté métisse par rapport aux droits autochtones? Que signifie le statut du bénéficiaire en matière des revendications territoriales des Inuits? Comment un individu inuit obtient-il son statut de bénéficiaire?

D2. Politiques et élaboration des politiques

ACCENT SUR : importance politique, objectif et résultat, continuité et changement

D2.1 évaluer les répercussions de politiques gouvernementales d'importance pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits sur leurs relations avec l'État canadien (*p. ex.*, Loi sur la protection des terres de la Couronne [1839], Loi sur les Indiens [1876], pensionnats indiens, rafle des années 1960 [une politique fédérale qui consistait à retirer des enfants autochtones de leur famille d'origine afin de les placer en famille d'accueil non autochtone ou de les offrir en adoption], Livre blanc de 1969, Commission royale sur les peuples autochtones [1996], politique d'approvisionnement énoncée dans la Loi concernant l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut [1993], politiques d'aménagement et de planification du territoire découlant du plan de mise en œuvre de la Loi sur l'Accord définitif nisga'a [2000], Loi C-45 [2004], Loi sur l'emploi, la croissance et la prospérité durable [2012]).

Pistes de réflexion : Quelles étaient certaines des réponses individuelles et collectives au *Livre Blanc* de 1969 qui préconisait l’assimilation des Premières Nations au Canada? Comment les Autochtones ont-ils réagi à ces recommandations et quelles en ont été les conséquences? Pourquoi des individus et des groupes autochtones se sont-ils opposés à l’adoption du projet de loi omnibus C-45 en 2012? À ton avis, quelle a été l’influence de cette mesure législative fédérale sur les relations entre les peuples autochtones et l’État canadien?

D2.2 analyser la façon dont les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits sont représentées au sein des institutions gouvernementales au Canada, et les effets de la participation autochtone sur les mécanismes d’élaboration des politiques (*p. ex., nomination de personnes autochtones au Sénat, élection des députés autochtones au Parlement fédéral et aux assemblées législatives provinciales, pratiques et protocoles du tribunal canadien des droits de la personne pour l'aide à l'enfance des Premières Nations, gestion du territoire, développement des ressources au Canada*).

Pistes de réflexion : Identifie les perspectives politiques des participants à la Table ronde Canada-Autochtones à l’Accord de Kelowna : Négociations stratégiques avec les Autochtones en 2004 et en 2005. Quels étaient les objectifs et les réalisations de cette rencontre? Quels enjeux doivent être considérés lors de l’élaboration de politiques municipales en partenariat avec les organismes autochtones urbains? De quelles façons ta municipalité a-t-elle répondu à ces enjeux? Les groupes autochtones au Canada sont-ils représentés au Parlement fédéral ou dans les assemblées législatives des gouvernements provinciaux et territoriaux? Qu’a révélé, en 2013, le rapport de l’honorable Frank Iacobucci intitulé *La représentation des Premières Nations sur la liste des jurés en Ontario*? Les recommandations de ce rapport ont-elles été adoptées?

D2.3 expliquer la mise en œuvre de politiques sociales sur le plan national ou régional (*p. ex., éducation sur l’histoire des traités, droits issus de traités, titre ancestral, représentation dans les médias, inclusion, accès à l’éducation*) en évaluant la contribution de ces politiques à l’amélioration des relations entre les individus et les communautés autochtones et non autochtones au Canada (*p. ex., justice sociale, respect mutuel, réévaluation des injustices sociales*).

Pistes de réflexion : Quel était le mandat de la Commission de vérité et réconciliation du Canada? De quelles façons la Commission a-t-elle influencé la politique sociale? De quelles

façons les divers ministères de l’Éducation canadiens utilisent-ils les politiques en éducation pour améliorer les relations entre Autochtones et non-Autochtones? Quels exemples peux-tu tirer de tes expériences personnelles? De quelles façons ces politiques ont-elles influencé tes opinions? En quoi l’adoption de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA) par le gouvernement fédéral peut-elle influer sur le statut des peuples autochtones au Canada? Quelle est l’importance de cette déclaration? À ton avis, la couverture médiatique des questions autochtones au Canada est-elle influencée par des préjugés culturels des non-Autochtones? De quelles façons les accords tripartites avec les gouvernements fédéral, provinciaux et métis ont-ils amélioré les politiques pour les peuples métis? Quels exemples peux-tu fournir pour appuyer ta réponse? Comment de nouvelles politiques peuvent-elles aider à éliminer les obstacles et à améliorer les rapports entre les non-Autochtones et les individus et les communautés des Premières Nations, métis et inuits?

D3. Leadership national et régional

ACCENT SUR : *importance politique, objectif et résultat, perspective politique*

D3.1 décrire les principales organisations politiques autochtones nationales, provinciales, territoriales et régionales au Canada, y compris leurs structures de gouvernance (*p. ex., Assemblée des Premières Nations, Inuit Tapiriit Kanatami, Ralliement national des Métis, Chiefs of Ontario, la Nation Métisse de l’Ontario, Assembly of Manitoba Chiefs, Métis Nation of Saskatchewan, Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, l’Assemblée du Nunavut*).

Pistes de réflexion : En quoi les décisions prises par le chef national de l’Assemblée des Premières Nations touchent-elles les différentes communautés des Premières Nations partout au Canada? Quelle est la nature du mandat d’organismes politiques autochtones sur les plans national, provincial et régional? De quelles façons les membres de la Nation Métisse de l’Ontario assurent-ils que leur gouvernement reste sensible à leurs préoccupations? À qui les organismes autochtones nationaux et régionaux au Canada sont-ils redevables? Quels rôles joue le Conseil inuit circumpolaire (fondé en 1977, il réunit les Inuits de l’Alaska, du Canada et du Groenland) à l’échelle internationale?

D3.2 décrire certaines stratégies et initiatives mises en œuvre par des leaders et des organismes autochtones dans le but d'influencer la sensibilisation du grand public aux réalités autochtones au Canada (*p. ex., l'intervention d'Elijah Harper en chambre en 1995 pour prévenir le vote de l'Accord du lac Meech a augmenté la sensibilisation du public aux failles de l'Accord; Phil Fontaine a publiquement parlé des sévices physiques et sexuels qu'il a subis aux pensionnats indiens et sa rencontre avec le Pape Benoît XVI afin de recevoir une excuse pour le tort causé par l'Église catholique; la création de l'Initiative d'éducation autochtone Martin par l'ancien premier ministre Paul Martin qui visait à améliorer le rendement scolaire des enfants autochtones; le Plan Nunavik proposé par les Nunavimmiuts répond au Plan Nord de Jean Charest*).

Pistes de réflexion : Des chefs religieux et le gouvernement du Canada ont présenté des excuses aux Premières Nations pour les sévices et les préjudices subis par les enfants et leurs familles dans les pensionnats indiens. Cette démarche a-t-elle entraîné des réformes sociales ou des réformes du système d'éducation pour les peuples autochtones et non autochtones au Canada? Si oui, de quelle façon? Dans quelle mesure les poursuites judiciaires sont-elles efficaces pour obtenir justice par rapport aux violations des traités et des accords? Quelles ont été les réactions des différents paliers de gouvernements canadiens à la suite de la soumission du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada? Que veut dire, pour toi, la réconciliation entre les peuples? Que pourrais-tu faire pour démontrer ton engagement envers cette démarche de réconciliation?

D3.3 analyser l'influence de diverses initiatives et stratégies sur l'orientation des politiques publiques portant sur des enjeux régionaux et nationaux pour les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., mémoire de Mary Two-Axe Early à la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada concernant la discrimination à l'endroit des « Indiennes inscrites »; initiatives de sensibilisation concernant les femmes autochtones disparues ou assassinées mises en œuvre par l'Association des femmes autochtones du Canada; rapport du Vérificateur général citant des données de 1996, 2001 et 2004 révélant l'écart grandissant entre les taux d'obtention du diplôme des élèves autochtones et non autochtones; travail de Cindy Blackstock visant à combattre les pratiques discriminatoires touchant les enfants autochtones; efforts de l'organisme Pauktuutit dans l'amélioration sociale, culturelle, politique et économique de la condition des femmes inuites*).

Pistes de réflexion : Quelle est l'importance politique des excuses officielles du gouvernement canadien et des dirigeants de l'Église pour les sévices et les expériences traumatisques subis par les enfants dans les pensionnats indiens?

À ton avis, ces excuses officielles ont-elles contribué aux réformes sociales et éducatives pour les Autochtones et les non-Autochtones au Canada? Pourquoi est-il essentiel que les individus et les organismes autochtones et non autochtones poursuivent la sensibilisation aux injustices sociales éprouvées par les individus et les communautés des Premières Nations, métis et inuits?

D3.4 analyser l'influence de diverses initiatives et stratégies d'orientation des politiques publiques concernant des enjeux environnementaux régionaux et nationaux sur les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., grief déposé par la Land Claims Agreement Coalition au Conseil des droits de l'homme des Nations Unies; création du mouvement Idle No More en réponse à la Loi sur la protection des eaux navigables intégrées dans la loi omnibus C-45 en 2012; contestation du projet de pipeline Enbridge Northern Gateway au tribunal d'appel fédéral par les Premières Nations de la côte; appui de la Fondation David Suzuki aux Inuits qui s'opposent aux essais sismiques à la rivière Clyde au Nunavut; manifestation en canot de Matthew Coon Come contre le Projet Grande-Baleine d'Hydro-Québec; tournée Honorez les traités de Neil Young pour sensibiliser le public aux conséquences de l'exploitation des sables bitumineux sur l'environnement*).

Pistes de réflexion : À ton avis, dans quelle mesure l'aide juridique est-elle efficace pour régler des violations de traités? Justifie ta réponse. De quelles façons le mouvement Idle No More a-t-il influencé les politiques environnementales au Canada? Quelles ont été certaines conséquences du tollé soulevé par l'empoisonnement de l'eau par le mercure dans la communauté de la Première Nation Grassy Narrows?

E. CONTEXTE MONDIAL

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- E1.** démontrer sa compréhension des tendances mondiales concernant des enjeux majeurs sur les plans de l'environnement, de la culture et de la justice sociale, tels qu'ils se rapportent aux Autochtones, au Canada comme ailleurs dans le monde. [**ACCENT SUR :** *importance politique, objectif et résultat*]
- E2.** analyser les principaux facteurs influençant l'action sociale et les diverses stratégies et initiatives qui en découlent, y compris les approches traditionnelles de leadership des organisations non gouvernementales autochtones, pour aborder des enjeux d'envergure internationale pour les Autochtones, au Canada comme ailleurs dans le monde. [**ACCENT SUR :** *objectif et résultat, continuité et changement, perspective politique*]

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

E1. Tendances mondiales et peuples autochtones

ACCENT SUR : *importance politique, objectif et résultat*

- E1.1** comparer les principales tendances qui se manifestent au Canada et ailleurs dans le monde et qui sont liées aux droits des peuples autochtones en matière de territoire et de ressources – eau, nourriture, production alimentaire, ressources minières, y compris les droits relatifs à la protection des pratiques et des territoires traditionnels (*p. ex., obtention de brevet pour des semences et des aliments autochtones, contamination des sources d'eau et de nourriture, conséquence écologique du détournement de cours d'eau, déplacement des communautés en raison du développement minier, aménagement forestier, reconnaissance et protection des sites sacrés, autonomie économique en matière de développement des ressources, représentation dans le cadre de l'élaboration des politiques environnementales et alimentaires*).

Pistes de réflexion : En quoi consiste l'insécurité alimentaire? Pourquoi est-ce un problème sérieux pour les communautés autochtones nordiques et isolées au Canada? Pourquoi tant de peuples autochtones estiment-ils que les accords de libre-échange du Canada ont des retombées négatives sur les pays en développement et les populations autochtones? En quoi cela touche-t-il les relations entre les Premières Nations, les Métis et les Inuits et l'État canadien?

- E1.2** comparer les réponses sociopolitiques canadiennes aux principales tendances liées à la revitalisation des langues et des cultures autochtones au Canada et ailleurs dans le monde (*p. ex., manque de médias dans les langues autochtones, absence de la reconnaissance de langue officielle, programmes culturels communautaires, échanges culturels, excursions scolaires dans les communautés autochtones à travers le monde, mouvement de revitalisation langagière, enseignement bilingue, enrichissement du vocabulaire des langues autochtones afin d'y incorporer des concepts contemporains, programmes d'études culturelles élaborés à l'échelon local, activités de documentation et de conservation*).

Pistes de réflexion : Le Canada peut-il adapter les innovations internationales en matière de revitalisation langagière, par exemple, en reproduisant le mouvement de renaissance de la langue maori ici? Si oui, de quelles façons? Par quels moyens les Aînées et les Aînés peuvent-ils contribuer à la préservation des langues? De quelle manière les enseignantes et enseignants autochtones et non autochtones peuvent-ils contribuer au partage de pratiques culturelles entre communautés autochtones et non autochtones?

- E1.3** comparer les principales tendances en matière de justice sociale touchant les peuples autochtones au Canada et ailleurs dans le monde (*p. ex., interprétations par les gouvernements nationaux de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones; protocoles*

de nation à nation; mesures de résolution des différends entre les États et les peuples autochtones; excuses et réparations gouvernementales à l'égard des injustices passées; droit des communautés autochtones d'avoir accès à de l'eau potable, à des services médicaux et à des efforts de secours; commissions de vérité et réconciliation; traités mis en place par le Conseil inuit circumpolaire).

Pistes de réflexion : En quoi les événements de la rafle des années 1960 au Canada et ceux relatifs aux « générations volées » en Australie sont-ils semblables ou différents? Quels sont certains effets des cultures dominantes sur les sociétés autochtones? Après avoir identifié des peuples autochtones, détermine les raisons pour lesquelles il est essentiel de reconnaître leurs liens à la terre et à des lieux précis sur le plan de la justice sociale.

E2. Action sociale et leadership

ACCENT SUR : objectif et résultat, continuité et changement, perspective politique

E2.1 comparer des facteurs qui influent sur l'action sociale individuelle et collective pour exposer des enjeux majeurs pour les peuples autochtones au Canada et ailleurs dans le monde (*p. ex., sensibilisation du public, éducation, lois civiles, disponibilité ou absence de capacité communautaire, acceptation culturelle et inclusion sociale*).

Pistes de réflexion : De quelle façon les facteurs politiques et sociaux influent-ils sur le potentiel d'action sociale des Sami en Norvège et des Maoris en Nouvelle-Zélande? Ces facteurs sont-ils semblables ou différents de ceux qui exercent une influence sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada? Quelle influence le mouvement canadien Idle No More a-t-il eue sur les communautés autochtones partout dans le monde? Quels facteurs ont favorisé ou entravé cette influence? En France, pourrait-on considérer les Basques, les Bretons ou les Corse comme des Autochtones, selon la définition des Nations Unies? En quoi le concept français d'« identité nationale » définit-il les politiques d'éducation du gouvernement et contribue-t-il à réduire les diversités culturelles et linguistiques au profit d'une normalisation culturelle?

E2.2 évaluer l'efficacité de divers stratégies et regroupements internationaux (*p. ex., Conseil mondial des peuples indigènes, Conseil inuit circumpolaire, Inuit Tapiriit Kanatami, Saami Council, Instance permanente de l'ONU sur les questions autochtones, réseaux autochtones*

internationaux, conférences internationales, plans d'action pour assurer l'accès à l'eau potable et à la sécurité alimentaire au sein des communautés autochtones) visant à marquer la perception des gouvernements canadiens sur les questions capitales pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada.

Pistes de réflexion : Dans ses deux derniers rapports, l'ONU dénonce le non-respect des droits des peuples autochtones au Canada par les gouvernements canadiens; quels sont les moyens de pression et d'action de l'ONU pour faire respecter les droits des peuples autochtones dans le monde? Comment pourrais-tu t'engager à défendre ces droits? Quelle a été la contribution de l'organisme Human Rights Watch pour attirer l'attention sur le traitement des femmes autochtones au Canada en 2013? Dans quelle mesure une enquête, comme celle menée en 2013 par l'envoyé spécial des Nations Unies sur la situation des peuples autochtones au Canada, pourrait-elle influencer la politique autochtone nationale canadienne? Dans quelle mesure une conférence internationale, comme le Sommet de la Terre, mobilise-t-elle efficacement les personnes et les communautés autochtones au Canada à agir au nom de l'environnement? De quelle façon l'Instance permanente de l'ONU sur les questions autochtones a-t-elle augmenté la prise de conscience des enjeux autochtones aux Nations Unies?

E2.3 expliquer les objectifs, les démarches et les résultats de diverses initiatives mises en œuvre par les organismes autochtones et non gouvernementaux pour partager leurs connaissances et influencer la perception des gouvernements sur les questions autochtones au Canada et dans le monde (*p. ex., réseautage autochtone qui promeut les droits des Autochtones au Canada et ailleurs; partenariats avec d'autres pays qui améliorent la qualité de vie des Autochtones; conférences; plans d'action qui assurent l'accès à l'eau potable ainsi que la sécurité alimentaire dans les communautés autochtones*).

Pistes de réflexion : Quels sont les moyens utilisés par des forums internationaux tels que la World Indigenous Peoples Conference on Education ou Le sommet mondial de l'alimentation pour mobiliser les efforts collectifs? Quels en sont des résultats? Quel est l'effet du partage de connaissances sur la préservation des langues au niveau mondial? Quels objectifs et perspectives les organismes Inuit Tapiriit Kanatami et le Saami Council partagent-ils? Comment ont-ils réussi à accroître la sensibilisation aux enjeux touchant les populations du Nord?

E2.4 expliquer les façons dont les leaders des Premières Nations, des Métis et des Inuits utilisent les approches traditionnelles de leadership pour favoriser le développement des capacités autochtones en matière d'autonomie gouvernementale durable et de protection environnementale au Canada et dans le monde (*p. ex., notions du savoir traditionnel telles que la planification pour les générations futures et la protection de l'environnement à l'échelle mondiale; approche holistique en matière d'acquisition des connaissances faisant appel aux aspects mentaux, physiques, émotionnels et spirituels; conversations avec les Aînées et les Aînés pour examiner des questions d'intérêt mondial, les savoirs et les savoir-faire indissociables des responsabilités qui leur sont conférées*).

Pistes de réflexion : À quelles stratégies le chef héréditaire de la Confédération haudenosaunee a-t-il eu recours pour défendre les systèmes de leadership et de gouvernance traditionnels en 1923? Quels ont été les effets souhaités et les conséquences imprévues du dialogue sur les politiques lors du Rassemblement des Salish du littoral sur les droits traditionnels de chasse et de pêche, l'extraction des ressources et d'autres questions environnementales? En quoi les connaissances autochtones ont-elles contribué à la compréhension scientifique et à la prise de décisions politiques concernant les facteurs de stress imposés à l'écosystème? De quelle façon les savoirs des Autochtones sont-ils aujourd'hui intégrés à des recherches scientifiques sur la protection de l'environnement, la préservation des baleines et des caribous forestiers, et les changements climatiques?

Visions du monde et aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada, 11^e année

Cours précollégial, NBV3C

Cours préemploi, NBV3E

APERÇU

Le cours Visions du monde et aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada donne à l’élève l’occasion de découvrir les croyances, les valeurs et les formes du savoir autochtones, telles qu’elles sont reflétées par les expériences historiques et contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits du Canada. En arrivant à mieux comprendre la façon dont les histoires, les valeurs, les perspectives, les traditions et les aspirations des Autochtones se distinguent de celles de la population canadienne non autochtone, l’élève développe l’habileté d’analyser et de comparer différentes visions du monde. L’élève apprend qu’il est essentiel de comprendre le principe de diversité culturelle et les différences entre les visions du monde pour arriver à l’harmonie culturelle ainsi qu’à des relations respectueuses entre les Premières Nations, les Métis et les Inuits et la population canadienne non autochtone. L’élève réfléchit également à la façon dont sa propre vision a une incidence sur la façon dont elle ou il interprète le monde qui l’entoure, ainsi que sur la manière dont elle ou il interagit avec lui.

Ce cours examine également différents enjeux de première importance qui touchent les Premières Nations, les Métis et les Inuits, ainsi que leurs communautés. En explorant les caractéristiques du colonialisme d’hier et d’aujourd’hui, ainsi que l’incidence des politiques et mesures gouvernementales sur les peuples autochtones, l’élève arrivera à mieux comprendre la nature de la résilience de ceux-ci ainsi que la raison pour laquelle ils luttent pour la décolonisation. Ces connaissances l’aideront à devenir une citoyenne ou un citoyen bien informé, capable de réfléchir de façon critique et qui peut participer à la promotion de la réconciliation au Canada.

DOMAINES D’ÉTUDE

Le cours comporte quatre domaines d’étude. Le domaine A, Recherche et communication, est suivi de trois domaines propres à chaque matière, organisés par thème. Bien que le domaine A soit présenté séparément des domaines de B à D, en pratique, l’enseignante ou l’enseignant devra s’assurer que l’élève améliore adéquatement ses aptitudes de recherche et de communication tandis qu’elle ou il s’efforce de satisfaire aux diverses attentes du programme-cadre.

A. Recherche et communication

Le domaine d'étude Recherche et communication comporte quatre étapes :

- Exploration : comprend l'identification du thème et des concepts clés, ainsi que la formulation des questions se rattachant au thème choisi;
- Enquête et documentation : comprend la préparation d'un plan de recherche, la sélection des documents provenant de diverses sources d'information primaires et secondaires et la formulation de l'hypothèse ou de la proposition de départ de la recherche;
- Traitement de l'information : comprend l'évaluation de la pertinence et de l'exactitude de l'information recueillie, la compilation, l'organisation et l'analyse de l'information et des idées clés et le résumé de l'information par une synthèse;
- Communication : comprend la communication des résultats de la recherche en utilisant la terminologie appropriée en français et le mode de présentation approprié selon l'intention et l'auditoire ciblé, et la réflexion sur l'efficacité de la démarche suivie.

Ce domaine a le but de développer la capacité de l'élève à mettre en application le processus d'enquête afin d'étudier les croyances et les expériences historiques et contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits du Canada. L'élève recueille, interprète et analyse des données probantes et de l'information provenant de diverses sources primaires et secondaires, y compris des sources de connaissances autochtones. Elle ou il résume ses constatations et formule des conclusions, puis communique les résultats de sa recherche. Ce processus et les aptitudes qui y sont liées peuvent être appliqués au contenu de tous les autres domaines d'étude du cours, et doivent être perfectionnés de pair avec ceux-ci. Nous encourageons le personnel enseignant à consulter la présentation générale du processus de recherche et d'enquête se trouvant dans l'introduction du document (voir pages 30 et 31) pour des renseignements qui s'appliquent à tous les cours d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

B. Visions du monde et diversité culturelle : compréhension et respect

Dans le cadre du domaine d'étude B, l'élève explore le concept de vision du monde ainsi que le rôle que joue celle-ci dans la vie quotidienne. En examinant les éléments qui la composent, ses fins et ses fonctions dans le contexte des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits, elle ou il apprend à reconnaître les points qui se ressemblent et qui se distinguent, tout en développant son appréciation du caractère unique d'une culture et de l'humanité commune. L'élève approfondit aussi sa compréhension de la manière dont la langue, la culture et les relations entre les gens et les lieux façonnent et reflètent les perceptions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et discerne les éléments clés des croyances, des valeurs et des coutumes de divers groupes culturels. Ce faisant, il arrive à mieux comprendre et respecter la diversité des protocoles culturels, des valeurs traditionnelles et des systèmes de croyances. L'élève apprend également à utiliser des compétences et des stratégies de sensibilisation culturelle de façon adéquate pendant l'exploration des systèmes de connaissance, des visions du monde et des contributions des Premières Nations, des Métis et des Inuits à la société.

C. Colonisation et décolonisation

Dans le domaine d'étude C, l'élève développe sa compréhension du concept de colonialisme ainsi que des impacts qu'ont eus et qu'ont toujours la colonisation et les politiques gouvernementales connexes au Canada, ce qui lui permet de mieux comprendre le lien qui existe entre les réalités actuelles et les relations entre peuples autochtones et non autochtones. L'élève réfléchit de façon critique et créative au sujet des enjeux importants pour les Autochtones et examine les concepts principaux et les objectifs de la décolonisation et de la résilience. Enfin, l'élève analyse diverses stratégies de sensibilisation à l'impact des politiques colonialistes et de protection des perceptions du monde, des aspirations et des actions des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans le contexte du changement social.

D. Réappropriation et réconciliation

Le domaine d'étude D met l'accent sur l'importance du fait d'établir des relations réciproques respectueuses qui soutiennent la réconciliation entre les peuples autochtones et la société canadienne. En découvrant comment des individus, des familles, des institutions et des communautés exigent que les croyances, valeurs et coutumes des Premières Nations, des Métis et des Inuits retrouvent leur place dans la vie contemporaine, l'élève comprendra mieux pourquoi il est essentiel de reconnaître et de respecter les connaissances, les visions du monde et les aspirations autochtones. La reconnaissance et le respect sont à la base de la vérité, de la réconciliation et du renouveau des relations de nation à nation. L'élève examinera également la manière dont les aspirations clés des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour leurs communautés, le Canada et le monde reflètent leurs croyances et leurs valeurs traditionnelles et contemporaines, et analysera le rôle que peut jouer l'action sociale pour appuyer ces objectifs.

Visions du monde et aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada, 11^e année

Cours précollégial

(NBV3C)

Ce cours explore la diversité des connaissances, visions du monde et aspirations qui façonnent les actions des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada. L'élève examinera le contexte historique et contemporain relativement à ces croyances, ces valeurs, ces aspirations et ces actions, y compris l'impact de la colonisation et de la décolonisation. L'élève explorera les facteurs qui façonnent les perceptions du monde afin de comprendre comment la reconnaissance de diverses cultures, valeurs et façons de savoir contribue à la vérité, à la réconciliation et au renouvellement des relations entre nations. L'élève a aussi l'occasion d'élaborer ses propres stratégies de résolution de problèmes afin de développer une compréhension mutuelle relative aux visions du monde et aux aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

Préalable : Premières Nations, Métis et Inuits au Canada, 10^e année, cours ouvert, ou Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10^e année, cours théorique ou appliqué

A. RECHERCHE ET COMMUNICATION

ATTENTES

Tout au long du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** déterminer le sujet de sa recherche en explorant divers aspects d'un thème ou d'un enjeu lié aux connaissances, aux visions du monde et aux aspirations qui façonnent les actions des Premières Nations, des Métis et des Inuits.
- A2.** s'engager dans une démarche d'enquête en élaborant un plan de recherche et en consultant diverses sources d'information pour se documenter sur le sujet de sa recherche, tout en respectant les connaissances traditionnelles et formes du savoir autochtones.
- A3.** traiter l'information recueillie en recourant à des méthodes d'évaluation, de compilation, d'organisation, d'analyse, d'interprétation et de synthèse relatives aux connaissances traditionnelles et formes du savoir autochtones.
- A4.** communiquer les résultats de sa recherche et de sa démarche d'enquête.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Exploration

- A1.1** explorer divers thèmes liés aux savoirs, aux visions du monde et aux aspirations qui façonnent les actions des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex. changements dans les interrelations entre la nature et l'être humain; rôle des connaissances écologiques traditionnelles autochtones; responsabilité envers la terre, les gens et la communauté entière; planification de la durabilité; préservation de la terre et des ressources; équité et rôles de genre; justice réparatrice; gouvernance des communautés autochtones*) dans les étapes de recherche et communication.

- A1.2** identifier les concepts clés se rattachant au thème ou à l'enjeu choisi (*p. ex., par l'entremise d'un remue-ménages, d'une discussion, d'outils organisationnels*).

Pistes de réflexion : Comment les Premières Nations, les Métis et les Inuits définissent-ils la responsabilité individuelle à l'égard de la terre, des gens et de la communauté? Quel concept clé cette perspective exprime-t-elle? De quelle façon la science contemporaine s'inspire-t-elle du savoir inuit pour consigner ce qui se passe dans l'environnement de Clyde River au Nunavut? De quel concept écologique cette approche tient-elle compte? Comment ton sujet de recherche est-il lié au concept de la justice sociale?

- A1.3** formuler des questions pertinentes pour préciser le sujet de sa recherche.

Pistes de réflexion : Quelles questions pourraient orienter ta recherche si tu explorais le rôle des croyances et des systèmes de valeurs des Premières Nations, des Métis et des Inuits portant sur les soins de santé? Pourquoi serait-il important d'examiner l'évolution de ces croyances et systèmes de valeurs avec le temps? Comment pourrais-tu préciser les questions formulées pour restreindre ton champ de recherche? D'après toi, pourquoi serait-il important de traiter cette question? Quelles en sont les répercussions?

A2. Enquête et documentation

- A2.1** dresser un plan de recherche détaillé pour orienter sa démarche d'enquête (*p. ex., définir son intention et sa méthode de recherche, identifier les sources d'information, développer des outils de recherche tels qu'un sondage, un questionnaire ou un entretien*), en tenant compte des principes d'intention, de réciprocité et de respect, ainsi qu'en reconnaissant les formes du savoir autochtones et les protocoles qui y sont liés (*p. ex. intention : formuler clairement la motivation du projet et son objectif; évaluer les conséquences de l'enquête pour les ancêtres, les générations futures et/ou le monde naturel; réciprocité : communiquer*

le processus et ses résultats tout au long de l'enquête, et écouter et parler aux personnes susceptibles d'être affectées par les résultats; s'engager dans des relations durables d'accord mutuel; respect : reconnaître les liens entre les contextes humain, naturel, physique, spirituel, culturel et/ou émotionnel; déterminer quels types de connaissances peuvent être communiqués ou non, et chercher à obtenir le consentement éclairé des personnes ou des communautés autochtones).

Pistes de réflexion : À quoi sert ta recherche? Comment ta recherche va-t-elle bénéficier aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits? Quelles mesures peux-tu prendre pour t'assurer que la communauté ou les personnes auprès desquelles tu t'es informé t'ont donné leur consentement éclairé pour consigner et communiquer les renseignements? Qu'est-ce que le savoir sacré ou protégé? Pourquoi des personnes et/ou des communautés choisissent-elles de ne pas communiquer des renseignements à des chercheurs ou à des personnes qui ne font pas partie de la communauté? Comment feras-tu preuve de réciprocité lorsque tu recevras des renseignements d'une communauté?

A2.2 recueillir de l'information en consultant une variété de sources primaires et secondaires, y compris des sources de connaissances et de savoirs traditionnels autochtones (*p. ex., sources primaires : histoires orales, histoires et leçons; documents originaux tels que les transcriptions d'entretien, lettres, journal intime, registre, documents financiers, sondages, questionnaires; littérature; créations médiatiques comme les films, les photographies et les chansons; études scientifiques majeures publiées comme les ensembles de données; sources secondaires : livres d'histoire, manuels, critiques de livres, articles de journaux et de revue, documentaires, sites Web.*)

Pistes de réflexion : Quelle serait une source de connaissances autochtones, et comment peut-elle être utilisée pour effectuer une recherche? Comment peux-tu déterminer si une source est de type primaire ou secondaire? Pourquoi est-il important de fonder ta recherche sur diverses sources? Comment peux-tu inclure les formes du savoir autochtones dans ta recherche?

A2.3 formuler une hypothèse, un énoncé de recherche ou une question critique pour chaque enquête à la lumière des résultats préliminaires de sa recherche.

A3. Traitement de l'information

A3.1 évaluer divers aspects des renseignements recueillis auprès des sources de savoir autochtones et non autochtones, en utilisant des critères de recherche généraux (*p. ex. l'exactitude, la pertinence, la fiabilité, les valeurs et les préjugés inhérents, la voix*) et en respectant les visions du monde et les formes du savoir autochtones (*p. ex., ne pas s'arroger un savoir universel, hiérarchique ou exclusif; reconnaître l'importance du contexte social, historique et politique; faire preuve de compréhension à l'égard du fait que les points de vue exprimés dans les diverses sources de connaissances sont façonnés par des perceptions du monde susceptibles de se remettre mutuellement en question*).

Pistes de réflexion : Comment peux-tu savoir que tous les renseignements obtenus sont pertinents à ton sujet de recherche? Quels critères peut-on utiliser pour vérifier l'exactitude des renseignements? Quelles perspectives sont représentées dans cette source et lesquelles ne le sont pas? En quoi les sources obtenues sur les conséquences du massacre des chiens de traîneau pour le mode de vie des Inuits se contredisent-elles? Comment peux-tu déterminer laquelle est la plus fiable?

A3.2 compiler l'information recueillie de diverses sources (*p. ex., prise de notes manuscrites; enregistrement de notes sur support audio ou sous forme de banque de données audio à l'aide d'un logiciel; tableau conceptuel, journal de bord*).

A3.3 organiser l'information et les idées clés en recourant à de méthodes d'analyse et d'interprétation (*p. ex., comparer l'information provenant de documents écrits, de récits oraux et d'entretiens; déterminer si des thèmes communs émergent de sources différentes*).

Pistes de réflexion : Quelles tendances en matière de renseignements peux-tu dépister dans ta recherche? De quelle façon peux-tu déterminer un thème commun?

A3.4 faire preuve d'honnêteté intellectuelle en documentant les sources de tous les renseignements recueillis dans le cadre de ta recherche.

A3.5 résumer l'information recueillie en recourant à la synthèse (*p. ex., reformuler les idées clés, marquer les liens entre les idées, tenir compte de l'importance relative des divers renseignements recueillis, évaluer et relier les renseignements afin de déterminer la réponse à la question de recherche; évaluer la mesure dans laquelle les constatations pourraient être affectées par des facteurs non inclus*

dans la conception de la recherche; déterminer si les résultats confirment ou infirment l'hypothèse, tirer et énoncer la conclusion qui se dégage de sa recherche).

Pistes de réflexion : Quels liens as-tu trouvés entre les renseignements recueillis au sujet de la sécurité alimentaire sur le site de la Coalition sur la sécurité alimentaire du Nunavut? Que suggèrent les fiches mises en ligne par la Coalition sur la sécurité alimentaire du Nunavut quant aux façons de préparer et de servir les aliments traditionnels des Inuits? Pourquoi ces recommandations ne s'appliquent-elles qu'aux établissements et programmes communautaires financés par le gouvernement du Nunavut? Ces renseignements confirment-ils ou contredisent-ils les informations que tu avais trouvées sur les aliments traditionnels des Inuits?

A4. Communication

A4.1 communiquer les résultats de sa recherche en choisissant le mode de présentation qui servira le mieux son intention et l'auditoire ciblé (*p. ex., exposé oral, graphique, dépliant, circulaire, affiche, présentation médiatique, page Web*).

Pistes de réflexion : Comment pourrais-tu employer un organigramme de façon à illustrer les relations qui existent entre le monde spirituel, l'être humain et la nature? Comment une esquisse pourrait-elle t'aider à choisir les points saillants concernant les protocoles autochtones d'une célébration communautaire et à en illustrer leur signification?

A4.2 employer la terminologie et les formulations convenables relatives aux perceptions du monde et aux expériences des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., formes du savoir autochtones, interrelations entre les vivants, territoire traditionnel, Aînées ou Aînés, sénatrices ou sénateurs métis, communautés historiques métisses, ancêtres des Métis, famille étendue, système de clans, langues autochtones, récit, réconciliation, revitalisation, autodétermination, colonisation et décolonisation, justice réparatrice, ethnogenèse, traité, accord commercial*).

Pistes de réflexion : Que signifie le terme « territoire traditionnel » lorsqu'on se réfère aux Premières Nations? Pourquoi reconnaissions-nous le territoire traditionnel sur laquelle nous nous trouvons? Comment cette pratique peut-elle éclairer ta recherche? Qu'est-ce qui donne un caractère distinct au terme de « récits » dans les contextes des Premières Nations, des Métis

et des Inuits? Quel est le rôle des récits dans l'expression des diverses visions du monde des Autochtones? Que signifie la réconciliation, et comment rejoint-elle au processus de création ou de modification des relations entre les Autochtones et les non-Autochtones?

A4.3 communiquer clairement les résultats de son enquête (*p. ex., présenter les idées de façon cohérente, organiser les idées logiquement, utiliser le langage et le style appropriés*) et respecter les conventions bibliographiques (*p. ex., produire une bibliographie ou une liste de renvois selon les normes de l'APA, utiliser des notes en bas de page ou en fin de texte, inclure des citations dans le corps du texte, en mentionnant l'auteure ou l'auteur et la date de publication, mentionner la source des illustrations*).

A4.4 évaluer l'efficacité de la démarche de recherche suivie et le produit final, en respectant les connaissances et les formes du savoir autochtones.

Pistes de réflexion : De quelle manière les renseignements obtenus dans ta recherche confirment-ils ce que tu savais et comprenais déjà à ce sujet? Comment l'information que tu as découverte t'offre-t-elle de nouvelles perspectives sur le sujet d'étude? Comment expliques-tu cette nouvelle compréhension? De quelles façons les sources de connaissances autochtones t'ont-elles aidé à approfondir ta compréhension du sujet?

B. VISIONS DU MONDE ET DIVERSITÉ CULTURELLE : COMPRÉHENSION ET RESPECT

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** analyser des principes, des intentions et des fonctions d'une vision du monde ou d'un système de croyances en explorant le rôle des visions du monde dans la vie quotidienne au Canada.
- B2.** examiner le rôle de la langue, la culture et les relations entre individus et les lieux dans les visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en reconnaissant les éléments clés des croyances, des valeurs et des traditions associées à divers groupes culturels.
- B3.** utiliser des compétences et des stratégies de sensibilisation culturelle lors de l'exploration des formes du savoir, des visions du monde et des contributions des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Concept de vision du monde

B1.1 identifier divers éléments qui composent une vision du monde ou un système de croyances (*p. ex. croyances sur les origines de l'univers et de l'humanité; relation entre l'humanité et le monde naturel; existence d'une ou de plusieurs déités; relations et responsabilités des membres d'une famille et de personnes ayant un lien de parenté; conception de temps; rites de passage; expressions de la gratitude; code de valeurs régissant l'interaction entre les êtres humains; engagement à l'égard de la transmission du savoir d'une génération à une autre*), tout en suggérant les facteurs qui les façonnent.

Pistes de réflexion : Quels sont certains des éléments d'un système de croyances? Quels éléments de ta propre vision du monde se retrouvent aussi dans celle d'une autre culture? Quels liens peux-tu faire entre la conception de la famille dans une certaine vision du monde et les rôles des individus dans la communauté? Crois-tu que la conception du temps et les rites de passage sont des éléments reliés d'une vision du monde? Pourquoi, ou pourquoi pas? Qu'est-ce qui distingue ces deux éléments? Comment les visions du monde peuvent-elles influer sur la croissance économique et la prospérité des cultures qui les adoptent?

B1.2 comparer les visions du monde et les systèmes de croyances de diverses cultures pour mettre en évidence leurs buts et fonctions communs (*p. ex. cadre de réflexion sur le monde, la réalité et l'existence; ensemble de principes sur lesquels fonder les décisions, les aspirations et les actions; fondement d'un sens du soi et de l'identité individuelle et collective; guide pour les relations avec les autres*).

Pistes de réflexion : Quels éléments de ta propre vision du monde se retrouvent dans d'autres cultures? Quels exemples précis peux-tu en donner? Pourquoi crois-tu que les systèmes de croyances des cultures du monde ont des éléments en commun? Qu'est-ce que cela nous apprend sur les fonctions d'un système de croyances? En quoi les éléments d'une vision du monde portant sur les relations entre les sexes pourraient-ils différer d'une culture à une autre? En quoi ces différences pourraient-elles influencer les comportements des individus? En quoi ta perception du monde influence-t-elle ton comportement dans différents contextes sociaux? Quelles preuves tirées de diverses cultures peux-tu trouver pour appuyer l'idée que les visions du monde influent sur les politiques économiques?

B1.3 expliquer l'influence de croyances et valeurs particulières sur différents aspects de la vie quotidienne et aspirations communes au Canada (*p. ex., concernant les lois sur la propriété et la propriété individuelle, le système judiciaire fondé sur la common law ou le droit civil écrits, les lois et les conventions sur le mariage, l'administration provinciale et fédérale du système d'éducation*), en faisant ressortir l'incidence de ces valeurs et ces croyances sur les visions du monde autochtones.

Pistes de réflexion : En quoi les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits au sujet de la propriété des terres diffèrent-elles des points de vue sur la propriété du gouvernement fédéral canadien? Sur quel cadre le système juridique canadien est-il fondé? En quoi ce cadre diffère-t-il des croyances autochtones sur la justice réparatrice? Quelles sont certaines des conséquences de ces différences sur la vie quotidienne et les aspirations communes dans les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits?

B2. Visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits

B2.1 identifier des éléments communs dans les croyances et les coutumes des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., croyances : portant sur la création, les étapes de la vie, le caractère sacré de la terre; coutumes : reconnaissance des terres traditionnelles, cérémonies du foin d'odeur, éclairage avec une lampe à l'huile [kullik], utilisation des substances médicinales traditionnelles, cérémonies du lever du soleil, cadeaux, danses et chants traditionnels*), en analysant les valeurs reflétées dans ces croyances et coutumes (*p. ex. importance d'honorer l'interdépendance des hommes et du monde naturel, respect de la vie végétale et animale, devoir d'axer le processus décisionnel sur les générations futures*).

Pistes de réflexion : Comment les Premières Nations, les Métis et les Inuits remercient-ils les animaux de leur permettre de se nourrir? Que suggère le concept de « sept générations » quant à la planification pour le futur? Comment les Premières Nations, les Métis et les Inuits célèbrent-ils la transition de l'enfance à l'âge adulte? Qu'est-ce que la phrase « toutes mes relations » nous dit au sujet des visions du monde des Anishinaabek et des Cris? Quels autres groupes culturels ont en commun cette perspective? De quelles façons les lois de la nature – ou « maligarjuat », gouvernent-elles les interactions entre les humains et l'environnement selon les Inuits? Quelles valeurs ces lois comprennent-elles? Comment les Inuits accueillent-ils le retour de la lumière

après un mois d'obscurité hivernale? Quelles sont les croyances que cette coutume reflète? Y a-t-il un autre ou d'autres groupes culturels qui ont une coutume semblable?

B2.2 analyser diverses façons par lesquelles la langue peut refléter et exprimer une vision du monde, en s'appuyant sur des données relatives à plusieurs groupes culturels des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex. les Inuits au Canada se servent de l'expression inuktitut « Inuit Nunangat » pour décrire leur terre ancestrale, faisant collectivement référence à la terre, à l'eau et à la glace, plutôt que du terme groenlandais « Inuit Nunaat » qui ne fait référence qu'à la terre; le michif est dérivé du cri et du français, mais tire aussi son origine d'autres langues autochtones et de l'anglais, reflétant l'unique héritage culturel et la compréhension culturelle de ses locuteurs; lorsque certains membres des Premières Nations se présentent dans leurs langues, ils mentionnent leur nom ancestral ou de leur esprit ainsi que celui de leur clan, de leur communauté et de leur nation, ce qui fournit un contexte social et définit leurs responsabilités familiales envers la communauté; le terme « île de la Tortue », utilisé pour désigner l'Amérique du Nord, provient d'un récit de création qui révèle le rôle central des animaux dans les visions du monde de bien des cultures autochtones*).

Pistes de réflexion : De quelles manières les langues changent-elles au cours de l'histoire? Pourquoi penses-tu que divers systèmes de croyances des Premières Nations, des Métis et des Inuits considèrent que la langue, la culture et l'identité sont interreliées? Pourquoi le terme inuktitut pour « patrie » ne fait aucune distinction entre la terre, l'eau et la glace? Qu'est-ce que cela reflète au sujet de la perception du monde des Inuits? Qu'est-ce que ta recherche a révélé sur les origines de la langue michif? Comment cela pourrait-il refléter la perception du monde de ses locuteurs?

B2.3 analyser les façons dont divers personnages importants des systèmes de croyances des Premières Nations, des Métis et des Inuits reflètent et expriment certains aspects des visions du monde (*p. ex. l'utilisation de récits par Waynaboozhoo [Nanabush] pour transmettre des enseignements sur la nature de l'existence reflète le rôle central de l'enseignement oral dans la perception du monde des Anishinaabek; dans la culture inuite, la chamane ou le chaman danse, chante et joue du tambour pour appeler l'esprit des morts ou des personnes éloignées, reflétant l'interconnexion entre le monde des hommes et celui des esprits*), en soulignant leur pertinence dans la vie contemporaine.

Pistes de réflexion : Pourquoi dans certaines communautés des Premières Nations l'aigle est un symbole important? Comment l'aigle est-il relié aux visions du monde de ces communautés? Quelles célébrations contemporaines attestent du lien spécial continu entre le peuple et l'aigle? Pourquoi le Pacificateur est-il important pour les croyances des Haudenosaunee au sujet du consensus? Quelles valeurs sont intégrées dans les contes métis de Ti-Jean et du rougarou? À quel personnage pourrais-tu comparer Ti-Jean?

B2.4 analyser des façons dont certains lieux jouent un rôle important dans les visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en expliquant les croyances et valeurs qui ont été, et qui continuent à être associées à ces lieux (*p. ex. la croyance des membres de la Première Nation de Curve Lake selon laquelle les esprits parlent par l'intermédiaire de crevasses dans les rochers Kinomaage-Waapkong, ou « rochers qui enseignent » souligne le lien entre le monde naturel et celui des esprits; l'importance de Batoche en Saskatchewan, le site de la dernière bataille de la Rébellion du Nord-Ouest, révèle le rôle de l'histoire dans la formation de l'identité des Métis; la croyance selon laquelle le territoire des Inuits à l'île Marble, au Nunavut, n'est pas seulement une zone de chasse saisonnière, mais aussi le lieu d'un récit de la création, indique que le peuple a des leçons à apprendre de la terre*).

Pistes de réflexion : Quelle valeur est associée à la croyance selon laquelle des endroits particuliers, tels que Dreamer's Rock, sont des lieux qui recèlent une importance spirituelle particulière? Comment cette valeur se reflète-t-elle dans le jeûne, les quêtes de vision et les cérémonies de suerie, qui sont pratiqués à de tels endroits? Que nous disent les récits, le savoir et les traditions associés aux pierres – kettle stones, des rivages du lac Huron au sujet de la vision du monde de la Première Nation chippewa des pointes Kettle et Stony? Quelle pratique est associée au territoire traditionnel inuit de l'île Marble? Quelle croyance cette pratique reflète-t-elle?

B2.5 analyser l'incidence de quelques cérémonies et autres pratiques traditionnelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits sur la définition des rôles et responsabilités individuels et collectifs dans le cadre d'une vision du monde donnée (*p. ex., concernant les rites de passage, les pratiques saisonnières, les processus décisionnels, la gouvernance*).

Pistes de réflexion : En quoi le concept de Kahswenta ou Traité du wampum à deux rangs, influence-t-il la conduite de nations voisines

pendant la cérémonie de l'orée des bois des Haudenosaunee? Quelles autres traditions ont une intention semblable? Comment les Cris et les Anishinaabek utilisent-ils la roue de médecine pour appuyer la prise de décisions? En quoi cette pratique reflète-t-elle une vision du monde? Comment les rites de passage que pratiquent les familles et les communautés inuites aident-ils les jeunes inuits à forger des compétences dans l'exercice de responsabilités, et encouragent-ils l'identité culturelle? Quels exemples peux-tu donner? Comment le Teslin Tlingit Council (Conseil de Teslin Tlingit) intègre-t-il les pratiques traditionnelles associées au système de clan dans les institutions de gouvernance contemporaines? Quelles pratiques traditionnelles métisses sont associées au mariage et à la naissance, et comment ces pratiques sont-elles différentes de celles d'autres cultures? Quels rôles individuels sont-ils associés à ces pratiques? Comment reflètent-ils les valeurs des communautés métisses?

B3. Compétences et stratégies de sensibilisation culturelle

B3.1 identifier des compétences et des stratégies de sensibilisation culturelle (*p. ex., rester ouvert aux différentes visions du monde en comparant les façons dont les enjeux concernant des communautés autochtones sont abordés par les médias autochtones et non autochtones; faire preuve de respect à l'égard des communautés autochtones en se renseignant sur leur histoire et leurs aspirations actuelles avant de visiter des sites culturels ou historiques sur leurs territoires; engager respectueusement des Autochtones dans les initiatives scolaires ou communautaires de façon à ce que leurs croyances, valeurs et aspirations soient prises en compte; faire appel à des mentors autochtones afin de mieux comprendre et connaître les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits; identifier des signes de malaise social lors d'interactions avec les pairs peut aider à combler des différences interculturelles*) et les mettre en application lors de l'exploration des systèmes de connaissances, des visions du monde et des contributions des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

Pistes de réflexion : Comment une connaissance des structures familiales et des systèmes de parenté des Premières Nations, des Métis et des Inuits pourrait-elle appuyer l'élaboration de programmes autochtones dans les institutions publiques? Comment une telle connaissance pourrait-elle être utile aux organismes d'éducation qui établissent des comités consultatifs autochtones? De quelles façons peut-on montrer du respect à l'égard des

perspectives d'une communauté des Premières Nations, des Métis ou des Inuits qui se confrontent à un défi complexe?

B3.2 analyser des œuvres culturelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour déterminer le message communiqué en termes d'identité culturelle et d'interactions interculturelles (*p. ex., évaluer la pièce de Tomson Highway The Rez Sisters en tant que réponse aux stéréotypes culturels; analyser la juxtaposition de documents historiques et d'images dans la conception de certaines communications d'Idle No More; comparer les perspectives communautaires des Premières Nations relatives au drapeau guerrier des Kanien'kehá:ka [Mohawks] avec sa représentation dans les médias traditionnels, et suggérer des raisons qui expliquent les différences, le cas échéant.*)

Pistes de réflexion : Quelles couches visuelles et quel parcours narratif trouves-tu dans l'œuvre multimédia de Jane Ash Poitras intitulée *Living in the Storm Too Long?* Quelle est l'importance du collage dans cette œuvre? Comment l'humoriste/scénariste/acteur Ryan McMahon utilise-t-il les médias traditionnels pour permettre à des voix autochtones de se faire entendre? Quels thèmes significatifs au sujet de l'identité culturelle ont émergé de ton analyse de *Red Man Laughing*? Quels sont les messages exprimés par Natasha Kanapé Fontaine dans ses slams? Comment les œuvres de Betty Albert (Wabimeguil) rendent-elles honneur aux femmes?

B3.3 analyser les diverses façons dont les politiques qui réglementent les institutions publiques au Canada ont mis au défi les pratiques culturelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et continuent à le faire (*p. ex., le calendrier scolaire n'accorde pas toujours les pratiques culturelles, les cérémonies et les journées importantes pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits; l'accès à des conseils spirituels, y compris à ceux octroyés par des Aînées ou des Aînés, n'est pas inclus dans des programmes de santé et bien-être*), et suggérer des stratégies appropriées pour combler ces différences interculturelles (*p. ex., élaborer des protocoles et des lignes directrices pour le port de peintures traditionnelles sur la peau; adapter le calendrier scolaire à la saison de chasse dans les communautés nordiques afin de permettre aux jeunes Cris et des Métis de participer; présenter des cadeaux ou des offrandes aux invités; employer des intervenants pivots pour les Autochtones afin d'aider des patients des Premières Nations, métis et inuits; créer des programmes communautaires qui soutiennent les approches autochtones de la santé*).

Pistes de réflexion : Crois-tu que le degré d'acceptation de diverses pratiques culturelles dans les lieux publics a augmenté ou diminué par rapport à la génération précédente? Quels exemples pourrais-tu citer pour justifier ton point de vue? Comment des agentes et agents publics pourraient-ils répondre à la demande d'une famille qui veut exécuter des pratiques traditionnelles lors d'une naissance à l'hôpital ou utiliser des substances médicinales ancestrales dans un milieu clinique?

B3.4 identifier un enjeu associé aux visions du monde et aux aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et concevoir une initiative efficace pour renforcer la compréhension mutuelle et la sensibilisation culturelle (*p. ex., série de cercles de partage à l'école pour les jeunes, échange d'idées entre facilitateurs culturels et membres de la communauté sur les réalités autochtones et la diversité culturelle; présentation multimédia ou dépliant portant sur des approches de sensibilisation culturelle; exposition d'œuvres d'art ou autre événement culturel pour améliorer la sensibilisation à l'histoire, à la vie contemporaine et aux protocoles culturels d'une communauté locale ou régionale des Premières Nations, des Métis et des Inuits*).

Pistes de réflexion : Pourquoi l'ensemble du Canada devrait-il être sensibilisé aux questions d'importance pour les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Comment pourrais-tu encourager d'autres élèves à se renseigner sur les réalités autochtones et à développer leurs compétences de sensibilisation culturelle? Que pourrais-tu faire pour que tes camarades de classe s'informent des succès et des défis des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Comment pourrais-tu interagir respectueusement avec des individus ou des communautés des Premières Nations, métis et inuits?

C. COLONISATION ET DÉCOLONISATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** démontrer sa compréhension du concept de colonialisme et de l'impact historique et contemporain sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada de la colonisation et des politiques gouvernementales connexes.
- C2.** démontrer sa compréhension des concepts et des objectifs clés de la décolonisation et de la résilience des Autochtones, tout en analysant diverses stratégies visant à soutenir les visions du monde, les aspirations et actions des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans un contexte de changement social.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Colonialisme et colonisation

- C1.1** expliquer l'importance des concepts clés associés au colonialisme pour les communautés et les cultures des Premières Nations, des Métis ou des Inuits (*p. ex. la doctrine de la découverte et le concept de terra nullius ont été utilisés par les Européens pour justifier la déclaration de leur souveraineté sur le Nouveau Monde et le déplacement forcé de communautés des Premières Nations; les politiques d'assimilation ont séparé des individus des Premières Nations, métis et inuits de leur famille, de leur communauté et de leurs territoires; la « mission civilisatrice » religieuse des Européens a mené à la répression des pratiques spirituelles et culturelles ainsi que des langues et des connaissances traditionnelles*) en mettant en évidence des liens entre ces concepts.

Pistes de réflexion : Comment la doctrine de la découverte et le concept de *terra nullius* sont-ils reliés? Comment le concept de *terra nullius* porte-t-il atteinte aux relations des Premières Nations, des Métis et des Inuits avec leurs territoires? Comment les concepts de paternnalisme et de colonialisme sont-ils reliés? Quelle était la mission civilisatrice des colonisateurs au Canada? Quelles en ont été les répercussions? Comment cette mission est-elle liée aux politiques d'assimilation? Comment l'établissement du gouvernement provisoire métis de la rivière Rouge de 1869-1870 et sa Liste des droits reflètent-ils l'approche des Métis par rapport au colonialisme? À quelles notions colonialistes la Liste des droits des Métis répond-elle?

- C1.2** expliquer l'incidence de diverses politiques et actions des gouvernements au Canada sur l'assimilation des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en évaluant les conséquences par rapport aux visions du monde et aux aspirations de ces communautés (*p. ex., l'Acte pour encourager la civilisation graduelle de 1857 a lié le « statut d'Indien » au statut des femmes autochtones, de façon que certaines ont perdu leurs liens avec les communautés et a imposé un système patrilineaire à de cultures matrilineaires; l'Acte pourvoyant à l'émancipation graduelle de 1869 a restreint le pouvoir des conseils de bande et a affaibli les modèles de gouvernance des Premières Nations; la Loi sur les Indiens a interdit certaines pratiques traditionnelles et a introduit autres dispositions qui ont menacé la survie des communautés des Premières Nations, en minant leurs valeurs; les politiques de mise en place des pensionnats indiens ont interdit aux élèves de pratiquer leurs traditions et de parler les langues autochtones, en brisant le cycle de la transmission culturelle intergénérationnelle et en instaurant un climat de suspicion par rapport à l'apprentissage institutionnel*).

Pistes de réflexion : Crois-tu que le massacre de milliers de chiens de traîneau arctiques par la Gendarmerie royale du Canada et d'autres autorités d'application des règlements sur le contrôle des animaux pourrait être considéré comme faisant partie des politiques d'assimilation? Pourquoi ou pourquoi pas? Quels ont été les effets des politiques d'émancipation énoncées dans la *Loi sur les*

Indiens de 1867 sur les Premières Nations? Quel lien peux-tu établir entre l'émancipation et l'assimilation? Quelle disposition de la *Loi sur les Indiens* Sandra Lovelace Nicholas a-t-elle tenté de faire modifier? Quelles ont été les conséquences sociales et économiques de son action en justice, et comment ces conséquences sont-elles liées aux aspirations des Premières Nations concernant les politiques assimilatrices?

C1.3 expliquer la contribution des systèmes canadiens politique et judiciaire dans la mise en œuvre des concepts colonialistes en matière de propriété, de développement et d'utilisation des terres et des ressources naturelles (*p. ex., extinction des droits territoriaux par la distribution de certificats des Métis; relocalisation des Inuits dans l'Extrême-Arctique; traités, revendications territoriales globales et particulières, affaires judiciaires*).

Pistes de réflexion : En quoi les approches de gestion et de propriété des terres sont-elles liées au colonialisme et à la colonisation? Quelles en sont les répercussions pour les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Pourquoi la question du droit de pêche des Autochtones a-t-elle été soulevée en cour dans le cadre de l'affaire *R. c. Sparrow* en 1990? En quoi le cas était-il lié aux politiques colonialistes, et qu'a confirmé la décision subséquente? De quelles façons le Programme de pâturages communautaires au Manitoba ignore-t-il le savoir et les aspirations des Métis? Quel a été son impact sur les communautés métisses? Quels liens peux-tu établir avec le colonialisme?

C2. Décolonisation, résilience et changement social

C2.1 expliquer l'importance des concepts et des objectifs de la décolonisation et de la résilience pour les Autochtones et les non-Autochtones au Canada (*p. ex. la reconnaissance au niveau sociétal des conséquences actuelles et passées de la colonisation permet aux individus des Premières Nations, métis et inuits de se sentir mieux compris et respectés; les consultations pour élaborer de nouvelles politiques sociales et de gouvernance encouragent les membres des communautés autochtones à participer au changement sociétal; l'intégration des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans les institutions économiques, administratives, judiciaires, éducatives et politiques offre aux Autochtones une voix dans la société canadienne; connaître les objectifs de la décolonisation aide les Autochtones et les non-Autochtones à mieux comprendre l'histoire du Canada; la revitalisation des langues*

autochtones soutient l'identité culturelle individuelle et collective).

Pistes de réflexion : Comment les Autochtones et les non-Autochtones peuvent-ils répondre aux conséquences de la colonisation? En quoi leurs rôles dans cet effort diffèrent-ils? En quoi sont-ils semblables? Comment les efforts de décolonisation affectent-ils les Autochtones et les non-Autochtones? Quelle est la signification du terme de « résilience » dans le contexte des conséquences de la colonisation? L'étude des efforts actuels des Premières Nations, des Métis et des Inuits en faveur de la décolonisation améliore-t-elle ta compréhension de l'impact de la colonisation sur les Autochtones et ton appréciation de leur résilience?

C2.2 analyser différentes initiatives de sensibilisation aux effets continus des politiques coloniales au Canada, en examinant leurs intentions, leurs approches et les résultats de ces efforts (*p. ex., les processus et les consultations avec les gouvernements des Autochtones portant sur les questions liées à l'enfance, à l'éducation, à la justice, à l'environnement, à la représentation politique et à la santé; les mouvements et les campagnes dans les médias sociaux; les projets d'œuvres d'art dans des lieux publics qui font la promotion de la justice sociale; les formes de protestations et de résilience telles que les séminaires, les jeûnes, les démonstrations et les blocus*).

Pistes de réflexion : Quelles croyances, valeurs et aspirations ont motivé la création du mouvement Idle No More? Quelles similitudes et différences peux-tu indiquer entre les réactions populaires au mouvement dans l'ensemble du Canada et les représentations des réalités des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans les médias? Comment expliques-tu les différences, le cas échéant? Quelle action en justice a initiée Cindy Blackstock pour sensibiliser le public à la discrimination envers les enfants des Premières Nations au Canada? Quel en a été le résultat? Pourquoi un soutien au changement est-il encore nécessaire? Quel rôle la Commission de vérité et de réconciliation du Canada a-t-elle joué pour donner une voix aux survivantes et aux survivants des pensionnats indiens?

C2.3 décrire différentes initiatives des Premières Nations, des Métis et des Inuits visant à affirmer leur contrôle sur le développement économique et l'utilisation des terres à l'échelle locale en relevant la motivation et les approches des parties prenantes (*p. ex., les barrages routiers et l'occupation du territoire, la création de sociétés de développement communautaire, l'inclusion de*

paramètres de formation et de recrutement dans les ententes sur le développement économique).

Pistes de réflexion : Quelles sont les préoccupations de certaines communautés des Premières Nations au sujet des défis soulevés par le projet minier du Cercle de feu dans le nord de l'Ontario, et comment ont-elles tenté d'y répondre? Est-ce que les droits ancestraux et les droits issus de traités ont-ils été respectés et continuent-ils d'être protégés tout au long du développement de ce projet? Quelles croyances et valeurs sont, d'après toi, représentées dans les positions des Premières Nations, des promoteurs et des gouvernements par rapport à ce projet? De quelles façons ces croyances et valeurs sont-elles différentes ou similaires? Comment pourrait-on parvenir à une solution pacifique des différends? À quels enjeux relatifs aux territoires et aux ressources naturelles a tenté de répondre le *Métis Population Betterment Act*? Quels défis ont rencontrés les Métis et la province d'Alberta dans le cadre du partenariat créé par le *Métis Population Betterment Act*?

C2.4 analyser diverses initiatives des Premières Nations, des Métis et des Inuits visant à répondre au défi de la disparition ou de l'étiollement de certaines langues autochtones afin de déterminer comment ces initiatives appuient les valeurs traditionnelles et les aspirations communautaires (*p. ex., utilisation des foyers de revitalisation langagièr, apprentissage de la langue à l'aide des activités interactives; soutien aux conseils scolaires pour qu'ils offrent des programmes de langues autochtones; création de programmes de langues autochtones dans les écoles des réserves; établissement de l'acquisition de la langue comme priorité dans la planification et le développement communautaire*).

Pistes de réflexion : Quels sont certains des avantages des cours d'immersion en langue autochtone offerts au sein d'une communauté des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Comment les foyers de revitalisation langagièr soutiennent-ils les valeurs traditionnelles? Quels liens peux-tu établir entre la préservation de la langue et la résilience culturelle? Comment un système d'écriture unifié peut-il appuyer la revitalisation de la langue et de la culture des Inuits? Pendant des décennies, le michif a été étiqueté comme étant du « mauvais français ». Comment cette perception a-t-elle influé sur l'utilisation du michif? Quelles stratégies peuvent encourager une meilleure compréhension du statut du michif en tant que langue? Comment peuvent-elles soutenir les aspirations des Métis?

C2.5 analyser les possibilités offertes par la technologie contemporaine, les médias et la culture populaire (*p. ex., bandes dessinées, photographie, médias sociaux, musique et revues imprimées*) afin de déterminer comment elles peuvent favoriser la transmission du savoir, des visions du monde, des aspirations et les actions des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans un contexte de changement social.

Pistes de réflexion : À ton avis, quel a été le rôle des journalistes autochtones dans la campagne de sensibilisation au sujet des femmes autochtones disparues et assassinées au Canada? Quelle a été la réaction des communautés autochtones et non autochtones? Pourquoi crois-tu que le *Red Rising Magazine* se considère comme un mouvement? Comment les médias numériques et papiers se complémentent-ils? Comment cette utilisation de la technologie appuie-t-elle les aspirations des Premières Nations? Quels exemples peux-tu trouver de l'utilisation des médias par des jeunes pour soutenir ou promouvoir les perspectives des Métis?

D. RÉAPPROPRIATION ET RÉCONCILIATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- D1.** démontrer sa compréhension des manières par lesquelles des individus, des familles, des institutions et des communautés revendentiquent une place pour les croyances, les valeurs et les coutumes des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans la vie contemporaine.
- D2.** démontrer sa compréhension des manières dont le respect des savoirs, des visions du monde et des aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits contribue à la vérité, à la réconciliation et au renouvellement des relations de nation à nation.
- D3.** démontrer sa compréhension des manières dont les aspirations clés des Premières Nations, des Métis et des Inuits par rapport à leurs communautés reflètent leurs croyances et leurs valeurs traditionnelles et contemporaines, tout en analysant le rôle de l'action sociale en appui à ces objectifs, au Canada et à travers le monde.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Réappropriation des croyances, des valeurs et des coutumes

D1.1 décrire des rôles attribués à certains individus dans les communautés autochtones et qui sont associés aux croyances, aux valeurs et aux coutumes des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., l'oshkaabewisag est un messager ou un assistant qui supervise la communication avec un conseil et aide à appliquer les décisions du conseil; les sénatrices et les sénateurs métis communiquent des traditions et des modes de vie pour assurer la survie de leur culture; la sanaji ou sage-femme procède à la pratique d'attribution du nom [tuqrausiq] qui relie un nouveau-né inuit à un membre de la famille ou à un ami de la famille qui est décédé*), tout en identifiant différentes stratégies employées pour maintenir l'importance de ces rôles au sein de la communauté (*p. ex., en ce qui concerne l'organisation au sein des communautés de cercles et de conférences pour que les Aînées et les Aînés et les gardiennes et les gardiens du savoir puissent transmettre leurs enseignements; l'élaboration et le soutien des programmes de guérison traditionnels; l'enregistrement et l'archivage des récits, des connaissances des Aînées et des Aînés; l'inclusion des pratiques et des protocoles culturels traditionnels dans les modèles de gouvernance communautaires*).

Pistes de réflexion : Quels sont les traits distinctifs des rôles des femmes des Premières Nations, métisses et inuites dans la famille, la gouvernance et les cérémonies? Quelles stratégies les femmes des Premières Nations, métisses et inuites utilisent-elles pour se réapproprier ces rôles? Quelle valeur est ajoutée aux réunions de planification stratégique entre les groupes de Premières Nations, métis et inuits et les groupes non autochtones lorsque des Aînées et des Aînés ou des gardiennes ou des gardiens du savoir y participent?

D1.2 analyser les avantages et les défis associés à l'intégration des croyances, des valeurs et des coutumes traditionnelles dans la vie contemporaine des Premières Nations, des Métis et des Inuits, au niveau individuel et communautaire (*p. ex., avantages : en fournissant à certaines écoles et à certains bureaux communautaires la possibilité d'offrir des congés pour des raisons culturelles, on permet à des jeunes et des adultes autochtones de conserver leur identité culturelle; en soutenant l'utilisation de remèdes, de pratiques de santé et de connaissances traditionnels dans le cadre d'une approche complète de soins de santé à l'intention de patients autochtones en milieu urbain, on peut améliorer leur bien-être physique et psychologique; défis : certaines personnes qui cherchent à acquérir des connaissances culturelles ou à apprendre la*

langue de leur communauté d'origine n'ont pas un accès suffisant à des programmes pertinents; certaines institutions ne sauraient accorder facilement de congés culturels saisonniers; les pratiques de chasse traditionnelles pourraient entrer en conflit avec les approches non autochtones en matière de droits des animaux ou d'élevage).

Pistes de réflexion : Quels sont les avantages du congé de chasse à l'oie pour les communautés cries du nord du Québec et de l'Ontario? Indique certains avantages et défis associés à l'offre de rôles de liaison à des Autochtones dans les hôpitaux afin d'appuyer les pratiques en matière de santé et de bien-être? Comment le film *Angry Inuk* d'Alethea Arnaquq-Baril t'aide-t-il à comprendre les avantages de la chasse au phoque traditionnelle et les défis auxquels font face les Inuits en continuant à chasser cet animal? En quoi précisément les opinions des chasseurs inuits et des militants pour les droits des animaux divergent-elles? Y a-t-il des points de convergence entre les parties prenantes?

D1.3 examiner différents programmes et initiatives dont le but est de donner une place aux croyances, valeurs et coutumes des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans le système d'éducation au Canada (*p. ex., concernant les programmes d'Aînée-résidente ou d'Aîné-résident dans les établissements éducatifs; les partenariats entre le secteur des arts et les artistes ou les groupes d'artistes autochtones locaux, tels que le programme des artistes autochtones en milieu scolaire du Conseil des arts de l'Ontario, qui vise à offrir des ateliers artistiques dans les écoles; l'inclusion du savoir autochtone dans les études environnementales et l'enseignement des sciences*) en soulevant les défis associés à leur mise en œuvre et des stratégies pour y répondre.

Pistes de réflexion : Quels sont certains avantages et défis associés à l'offre de programmes de langues autochtones pour remplacer l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde dans les écoles élémentaires ou secondaires? Comment les communautés et les conseils scolaires abordent-ils ces défis? Quels moyens sont utilisés par les centres et les programmes pour les étudiantes et les étudiants autochtones au niveau postsecondaire afin d'appuyer leur réussite et participation? Quels sont les moyens utilisés par l'Institut Gabriel-Dumont d'études autochtones et de recherche appliquée pour appuyer l'enseignement et la revitalisation de la culture métisse? Quels en sont les résultats? Quel type de programme éducatif offre l'école Manitobah Mukluks Storyboot School? Comment cela démontre-t-il une mesure de revitalisation culturelle?

D2. Vérité, réconciliation et renouveau

D2.1 analyser des liens entre les pratiques et événements culturels des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et les objectifs de la vérité, de la réconciliation et du renouveau (*p. ex., le festival Back to Batoche célèbre la culture métisse; les Jeux d'hiver de l'Arctique sensibilisent aux valeurs inuites ainsi qu'à d'autres cultures en facilitant les échanges sociaux et culturels entre les communautés circumpolaires; la marche Innu Meshkenu [« Mon chemin innu »] du Dr Stanley Vollant, premier autochtone chirurgien au Québec qui parcourt le pays pour rencontrer des jeunes Autochtones et leur donner espoir*).

Pistes de réflexion : En quoi les rassemblements saisonniers de communautés appartenant au même groupe culturel aident-ils les familles à mieux comprendre les connaissances traditionnelles et les coutumes? Quels autres objectifs ces rassemblements ont-ils? Comment un festival d'arts autochtones, comme l'ImagineNATIVE Film & Media Arts Festival, contribue-t-il à défier les stéréotypes sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits?

D2.2 expliquer les façons dont divers efforts promouvant les connaissances et perspectives environnementales des Premières Nations, des Métis et des Inuits contribuent à la vérité, à la réconciliation et au renouveau (*p. ex., la Sacred Water Walk [« la Marche de l'eau sacrée »] de 2015 a fait la promotion d'une meilleure compréhension du lien entre les gens et la terre, en sensibilisant le public aux déversements de pétrole dans les Grands Lacs et le fleuve Saint-Laurent; les séminaires organisés par les mouvements autochtones comme Idle No More offrent des perspectives populaires sur la protection de l'environnement; les scientifiques spécialisés dans l'étude de l'environnement, qui s'appuient sur les observations des Inuits en matière de changement climatique ou de biodiversité dans l'Arctique, s'emploient à sensibiliser le public à la valeur du savoir écologique traditionnel*), tout en identifiant des croyances et des valeurs qui peuvent motiver ces actions.

Pistes de réflexion : Comment les études environnementales et les programmes scientifiques aident-ils les étudiantes et les étudiants du postsecondaire à se préparer au travail avec les communautés autochtones dans le domaine de la protection de l'environnement? Quels moyens ont pris les organismes dirigés par des Autochtones pour intégrer diverses formes de savoir dans leur travail sur la justice environnementale et les droits des Autochtones? Quelle en a été sa contribution à la vérité, à la réconciliation et au renouveau? Que pouvons-nous apprendre des perspectives et des connaissances

autochtones sur l'environnement ? Comment peut-on appliquer celles-ci à l'amélioration des études et des initiatives environnementales?

D2.3 analyser l'impact sur les Autochtones et les non-Autochtones de diverses politiques et mesures gouvernementales au Canada visant la vérité, la réconciliation et le renouveau dans le contexte de la décolonisation (*p. ex. l'enquête sur l'incident d'Ipperwash a mis en évidence la négligence de la police ainsi que ses partis pris politiques, et s'est conclue par la restitution du territoire visé par une revendication territoriale; la création du Nunavut a favorisé l'autonomie gouvernementale des Inuits par consensus, ramenant les valeurs et les traditions inuites au processus politique; la déclaration de soutien du Canada à la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones affirme l'engagement de l'État du Canada à protéger et à promouvoir les droits des peuples autochtones du monde entier*).

Pistes de réflexion : Comment l'approche consensuelle en matière de gouvernance au Nunavut a-t-elle attiré l'attention sur le savoir, les perceptions du monde et les aspirations des Inuits? Quelle incidence les excuses officielles du gouvernement fédéral adressées aux anciens élèves des pensionnats indiens a-t-elle eue sur les attitudes des non-Autochtones envers l'assimilation et la diversité? Comment l'accord tripartite entre la Nation Métisse de l'Ontario, le gouvernement fédéral et le gouvernement provincial de l'Ontario a-t-il fait progresser l'autonomie gouvernementale et la réconciliation?

D2.4 analyser l'impact sur les Autochtones et les non-Autochtones de diverses actions judiciaires et légales au Canada concernant les titres autochtones, les droits issus de traités et les relations de nation à nation qui visaient à affirmer la vérité, la réconciliation et le renouveau (*p. ex. les poursuites judiciaires pour protéger les droits de pêche des Autochtones prouvent le bien-fondé des obligations issues de traités; l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut de 1999 dédié à l'acquisition du bien-être social, culturel et économique des Inuits lors de sa mise en œuvre*).

Pistes de réflexion : En quoi des procès tels que l'affaire Première Nation crie Mikisew c. Canada de 2005 reflètent-ils la compréhension et l'acceptation par la société des droits des Premières Nations concernant les relations établies par les traités et l'utilisation traditionnelle des terres? À ton avis, quelle a été l'incidence du cas sur les perceptions par le public de ces valeurs? Quelles répercussions pourraient avoir ces revendications territoriales en Ontario?

Comment l'affaire Delgamuukw c. la Colombie-Britannique de 1997 a-t-elle changé la façon dont la preuve par tradition orale est considérée en ce qui a trait aux données historiques sur le titre autochtone? Quelles sont certaines conséquences de l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut pour la réconciliation? Crois-tu que l'entente appuie une relation de nation à nation? Pourquoi ou pourquoi pas? Comment l'article 35 de la *Loi constitutionnelle* crée-t-elle les conditions propices à la réconciliation entre les individus et les communautés des Premières nations, métis et inuits et l'ensemble de la société canadienne?

D3. Aspirations et action sociale

D3.1 identifier des aspirations que les Premières Nations, les Métis et les Inuits jugent importantes pour leurs communautés, le Canada et le monde (*p. ex., pour les communautés : la souveraineté ou l'autonomie gouvernementale, la vérité et la guérison, l'autonomie dans le domaine de l'éducation, la prospérité économique, l'accès à l'eau potable; pour le Canada : la réconciliation et la justice, l'utilisation durable des ressources naturelles, l'inclusion des peuples autochtones en tant que partenaires à part entière dans le processus de prise de décisions sociales et politiques; pour le monde : le respect des droits des peuples autochtones du monde entier, la reconnaissance de l'identité distincte des communautés autochtones, la planification mondiale pour sept générations, les pratiques environnementales responsables*), et déterminer des façons dont ces aspirations reflètent des changements sociaux et environnementaux.

Pistes de réflexion : Comment les gouvernements et les organismes communautaires inuits collaborent-ils pour appuyer un meilleur accès aux services de santé mentale? Comment ces efforts reflètent-ils les valeurs inuites? Comment les appels à l'action exprimés dans le *Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada* reflètent-ils les aspirations et les visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Quelles sont les façons précises soulignées dans le rapport pour encourager un renouvellement des relations fondées sur la compréhension et le respect mutuels? Quelles sont les ressemblances entre les aspirations environnementales des Autochtones au Canada et celles de peuples autochtones ailleurs dans le monde? Comment reflètent-elles le savoir et les visions du monde des Autochtones? Quels avantages pourraient découler de la considération de ces perspectives dans les efforts pour lutter contre le changement climatique?

D3.2 expliquer les objectifs et les réalisations de diverses initiatives visant à appuyer les aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex. la campagne Shannen's Dream prônant un financement équitable et une éducation adaptée à la culture des Premières Nations pour les enfants et les jeunes; des programmes, des ressources et du financement offerts grâce à Indspire à des membres des Premières Nations, des Métis et des Inuits; les prix et les bourses de recherche du Conseil des arts de l'Ontario pour les artistes des Premières Nations, métis et inuits; les bourses d'études et de recherche et les ressources pour acquérir des connaissances financières offertes par les établissements bancaires dans le but d'appuyer les aspirations des Autochtones*).

Pistes de réflexion : Quels sont les objectifs du partenariat entre un réseau de santé et une communauté autochtone urbaine? Quels obstacles a connu ce partenariat et de quels appuis a-t-il profité? À ton avis, le partenariat a-t-il réalisé ses objectifs? Quels exemples pourrais-tu citer pour justifier ton point de vue? Quels problèmes les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits doivent-elles encore surmonter en ce qui concerne la gestion de crise en santé mentale? Quelle serait une meilleure solution pour ces problèmes?

Visions du monde et aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada, 11^e année

Cours préemploi

(NBV3E)

Ce cours explore une gamme de savoirs, de visions du monde et d'aspirations qui façonnent les actions des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada. L'élève examine les enjeux identitaires auxquels font face les personnes et les communautés autochtones, par rapport à l'évolution des relations avec la Terre, la nature, autrui et le Canada. En explorant sa propre vision du monde et celle d'autrui, ainsi que les facteurs qui influent sur les perspectives au fil du temps, l'élève développe sa propre compréhension des croyances et des valeurs traditionnelles et contemporaines qui ont une incidence sur les aspirations et les pratiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits. L'élève a la possibilité d'améliorer sa compréhension de l'impact de la colonisation, ainsi que des façons dont le rapprochement de divers savoirs, visions du monde et aspirations contribue à une meilleure compréhension sociale.

Préalable : Les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada, 10^e année, cours ouvert, ou Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10^e année, cours théorique ou appliqué, ou cours d'histoire élaboré à l'échelon local donnant droit à un crédit obligatoire de 10^e année

A. RECHERCHE ET COMMUNICATION

ATTENTES

Tout au long du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** déterminer le sujet de sa recherche en explorant divers aspects d'un thème ou d'un enjeu lié aux connaissances, aux visions du monde et aux aspirations qui façonnent les actions des Premières Nations, des Métis et des Inuits.
- A2.** s'engager dans une démarche d'enquête en élaborant un plan de recherche et en consultant diverses sources d'information pour se documenter, dans le respect des connaissances et des formes du savoir autochtones.
- A3.** traiter l'information recueillie en recourant à des méthodes d'évaluation, de compilation, d'organisation, d'analyse, d'interprétation et de synthèse relatives aux connaissances et aux formes du savoir autochtones.
- A4.** communiquer les résultats de sa recherche et de sa démarche d'enquête.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Exploration

- A1.1** explorer divers thèmes possibles de sa future recherche relatifs aux connaissances, aux visions du monde et aux aspirations qui façonnent les actions des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., interactions entre la nature et l'humanité au fil du temps; connaissances écologiques traditionnelles autochtones relatives à la gestion des ressources naturelles; adaptations en milieu de travail en fonction de protocoles culturels; rôle des femmes autochtones et des individus bispirituels dans les collectivités modernes; objectifs et processus de la justice réparatrice*).

- A1.2** identifier les concepts clés se rattachant au thème choisi (*p. ex., par l'entremise de l'écoute, d'une discussion, d'un remue-ménages, d'outils organisationnels*).

Pistes de réflexion : Quels mots-clés placerais-tu dans ta carte conceptuelle qui représente les valeurs des Inuits? Quels concepts clés de la gestion des ressources naturelles utilisés par les Premières Nations, les Métis et les Inuits devraient faire partie de ton thème à l'étude?

- A1.3** formuler des questions pertinentes pour préciser le sujet de sa recherche.

Pistes de réflexion : Quelles questions pourraient guider ta recherche sur les valeurs et

les croyances des Premières Nations, des Métis et des Inuits et leurs mises en application dans un contexte communautaire? Quelles modifications apporterais-tu à tes questions pour restreindre ton champ d'études? Comment utiliserais-tu des questions pour structurer ta recherche sur le développement et la gestion économiques de diverses communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits?

A2. Enquête et documentation

- A2.1** élaborer un plan de recherche détaillé pour orienter sa démarche d'enquête (*p. ex., définir son intention et sa méthode de recherche, déterminer les sources d'information, créer des outils de recherche tels qu'un sondage, un questionnaire ou une entrevue*), en tenant compte des principes d'intention, de réciprocité et de respect, ainsi qu'en reconnaissant les formes du savoir autochtones et les protocoles connexes (*p. ex., intention : formuler clairement la motivation et le but du projet; examiner les liens de l'enquête avec les ancêtres, les générations futures et le monde naturel; réciprocité : communiquer le processus et les résultats tout au long de l'enquête; écouter les personnes susceptibles d'être touchées par son enquête et leur parler; bâtir des relations durables d'accord mutuel; respect : expliquer les façons de reconnaître les liens entre les contextes humain,*

naturel, physique, spirituel, culturel et émotionnel du sujet; déterminer les types de connaissances susceptibles d'être communiqués ou non; obtenir le consentement éclairé des Autochtones et de leurs communautés, au besoin).

Pistes de réflexion : Quelle est l'intention de ton enquête? Quelles méthodes utiliserais-tu pour trouver de l'information? Quelles pourraient être les répercussions de ton enquête pour les personnes que tu consultes? Quelles mesures peux-tu prendre afin de t'assurer que ces personnes ont donné leur consentement éclairé à l'enregistrement et à la diffusion des renseignements? Quels types de renseignements pourraient-elles préférer ne pas communiquer? Pourquoi?

A2.2 recueillir de l'information en consultant une variété de sources primaires et secondaires, y compris des connaissances et des savoirs traditionnels autochtones (*p. ex., sources primaires : entrevues, sondages, questionnaires, statistiques, lois et traités, manuels de travail, documents médiatiques originaux [photos, caricatures politiques, œuvres d'art, chansons, histoires, affiches]; sources secondaires : courts métrages, documentaires, certaines baladodiffusions, sites Web, manuels scolaires*).

Pistes de réflexion : Quelle serait une source de connaissances autochtones? Pourquoi devrais-tu consulter à la fois des sources d'information primaires et secondaires pendant ton enquête? Pourquoi consulterais-tu un individu ou une communauté autochtones? En quoi ces sources pourraient-elles s'avérer utiles pour ton enquête?

A2.3 formuler une hypothèse, un énoncé de recherche ou une question critique pour chaque enquête, à la lumière des résultats préliminaires de sa recherche.

A3. Traitement de l'information

A3.1 évaluer, à l'aide de critères de recherche généraux, diverses caractéristiques (*p. ex., exactitude, pertinence, fiabilité, valeurs intrinsèques, partis pris, voix*) de l'information recueillie de sources autochtones et non autochtones, en respectant les visions du monde et les formes du savoir autochtones (*p. ex., ne pas s'arroger un savoir universel, hiérarchique ou exclusif; reconnaître l'importance du contexte social, historique et politique; faire preuve de compréhension à l'égard du fait que les points de vue exprimés dans les diverses sources de connaissances sont façonnés par des perceptions du monde susceptibles de se remettre mutuellement en question*).

Pistes de réflexion : Quels éléments de cet article sont liés à ton sujet? À quel moment cette source a-t-elle été produite? Qui en est l'auteure ou l'auteur? En quoi ces facteurs pourraient-ils avoir une incidence sur la fiabilité de la source? Quels sont les points de vue représentés dans cette source? Quels autres points de vue pourraient la rendre encore plus pertinente pour ta recherche?

A3.2 compiler l'information recueillie de diverses sources (*p. ex., prise de notes manuscrites, enregistrement de notes sur support audio ou sous forme de banque de données à l'aide d'un logiciel, tableau conceptuel, journal de bord*).

A3.3 organiser l'information et les idées clés en recourant à des méthodes d'analyse et d'interprétation (*p. ex., comparer l'information provenant de documents écrits, de récits oraux et d'entrevues; déterminer si des thèmes communs émergent de sources différentes*).

Pistes de réflexion : En quoi les renseignements présentés dans les deux entrevues sont-ils différents? Que peut-on déduire de ces différences? En quoi les sources se ressemblent-elles? Que signifie la présence de thèmes communs pour le sujet qui t'intéresse?

A3.4 faire preuve d'honnêteté intellectuelle en documentant les sources de tous les renseignements recueillis pendant la recherche.

A3.5 résumer l'information recueillie en faisant usage de la synthèse (*p. ex., identifier les liens entre les idées; évaluer la mesure dans laquelle les conclusions sont susceptibles d'être affectées par des facteurs n'ayant pas été pris en compte dans la conception de la recherche; tenir compte de l'importance relative des divers renseignements recueillis; tirer et énoncer la conclusion qui se dégage de sa recherche; déterminer si les résultats confirment ou infirment l'hypothèse*).

Pistes de réflexion : Quels liens as-tu trouvés entre les renseignements recueillis au sujet des points de vue autochtones sur les êtres humains et sur la nature? Parmi tes sources, laquelle laisse entendre que la construction d'une mine sur les terres autochtones a présenté des avantages qui compensaient amplement les dommages environnementaux d'une telle initiative? Laquelle laisse entendre le contraire? Est-ce qu'on retrouve parmi ces sources une représentation juste de la perspective des Premières Nations, des Métis et des Inuits et de leur relation à la Terre? Quelle évaluation te semble la plus convaincante, et pourquoi?

A4. Communication

A4.1 communiquer les résultats de sa recherche en choisissant le mode de présentation qui servira le mieux son intention et l'auditoire ciblé (*p. ex., exposé oral, graphique, dépliant, circulaire, affiche, présentation médiatique, page Web*) et en utilisant la terminologie et les formulations convenables relatives aux perceptions du monde et aux expériences des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., Autochtone, Premières Nations, Métis, Inuits, création, communauté, connaissances écologiques traditionnelles autochtones, statut de nation, médecine traditionnelle, autonomie, connaissances traditionnelles, territoire traditionnel, ethnogenèse*).

Pistes de réflexion : De quelles façons pourrais-tu employer un organigramme pour illustrer les relations qui existent entre le monde spirituel, l'être humain et la nature? Dans quelle mesure une illustration te servirait-elle à faire ressortir les points saillants et la signification des protocoles autochtones pendant une célébration communautaire? À quoi fait référence le terme «nationalité» lorsqu'on parle des Premières Nations? En quoi consistent les connaissances écologiques traditionnelles autochtones? Quelles sont les similarités et les différences entre elles et les autres formes de connaissances écologiques?

A4.2 employer la terminologie et les formulations convenables relatives aux perceptions du monde et aux expériences des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., formes du savoir autochtones, interrelations entre les vivants, territoire traditionnel, Aînées ou Aînés, sénatrices ou sénateurs métis, communautés historiques métisses, ancêtres des Métis, famille étendue, système de clans, langues autochtones, récit, réconciliation, revitalisation, autodétermination, colonisation et décolonisation, justice réparatrice, ethnogenèse, traité, accord commercial*).

Pistes de réflexion : Que signifie le terme «nation» dans le contexte des Premières Nations? Quelles sont les similarités et les différences entre «sénatrice ou sénateur» dans le contexte des Métis et «Aînée ou Aîné» dans le contexte des Premières Nations et des Inuits?

A4.3 communiquer clairement les résultats de son enquête (*p. ex., présenter les idées de façon cohérente, organiser les idées logiquement, utiliser le langage et le style appropriés*) et respecter les conventions bibliographiques (*p. ex., produire une bibliographie ou une liste de renvois selon les normes de l'APA; utiliser des notes en bas de page ou en fin de texte; inclure des citations dans le corps du texte, en mentionnant l'auteure ou l'auteur et la date de publication; mentionner la source des illustrations*).

A4.4 effectuer une réflexion sur l'efficacité de la démarche de recherche suivie et le produit final, en respectant les connaissances et les formes du savoir autochtones.

Pistes de réflexion : De quelle manière les renseignements que tu as pu obtenir ont-ils confirmé ou infirmé ce que tu connaissais déjà du sujet? En quoi ces renseignements viennent-ils changer ta compréhension des choses? Comment les sources de connaissances autochtones t'ont-elles aidé à approfondir ta compréhension du sujet?

B. VISIONS DU MONDE ET DIVERSITÉ CULTURELLE : COMPRÉHENSION ET RESPECT

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** analyser des principes, des intentions et des fonctions d'une vision du monde ou d'un système de croyances en explorant le rôle des visions du monde dans la vie quotidienne au Canada.
- B2.** examiner le rôle de la langue, de la culture, des relations entre individus et lieux dans les visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits, tout en reconnaissant les éléments clés des croyances, des valeurs et des traditions associées à divers groupes culturels.
- B3.** utiliser des compétences et des stratégies de sensibilisation culturelle lors de l'exploration des formes du savoir, des visions du monde et des contributions des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Concept de vision du monde

- B1.1** identifier divers éléments qui composent une vision du monde ou un système de croyances (*p. ex., croyances portant sur la création, la relation entre l'humanité et la nature, l'existence après la mort; façons d'exprimer sa gratitude; famille et ses structures; rites de passage; formes de gouvernance; critères d'appartenance à une communauté*) et donner des exemples provenant de plus d'une culture.

Pistes de réflexion : De quelles façons exprime-t-on sa gratitude dans différentes cultures? Quels sont les éléments d'une vision du monde qui expliquent ou régissent les relations humaines?

- B1.2** comparer sa vision du monde avec au moins une autre afin d'identifier des intentions et fonctions communes dans un système de croyances (*p. ex., cadre de réflexion sur le sens de la vie; ensemble de valeurs soutenant son comportement et ses décisions; fondement de l'identité personnelle et collective; orientation pour les interactions humaines*).

Pistes de réflexion : À quel moment ta vision du monde t'a-t-elle aidé à prendre une décision importante? De quelle manière ta vision du monde influence-t-elle ton identité? Pense à

une croyance particulière qui t'a été transmise par ta communauté; quelles autres communautés ou cultures partagent cette même croyance? Pourquoi différentes cultures partagent-elles certaines croyances? Quelles influences tes croyances et tes valeurs ont-elles eues sur tes décisions financières? Ces prises de décision financières sont-elles semblables ou différentes de celles d'une autre culture, d'une autre famille ou d'une autre communauté?

- B1.3** expliquer l'influence de croyances et valeurs particulières sur différents aspects de la vie quotidienne et des aspirations communes au Canada (*p. ex., propriété des terres, valeurs communautaires fondamentales, acceptation sociale, identité personnelle, éducation, mariage, adoption, naissance*), en faisant ressortir des ressemblances et des différences entre les croyances et valeurs autochtones et non autochtones.

Pistes de réflexion : Quelles sont les croyances reflétées dans les politiques fédérales canadiennes en matière d'exploitation des ressources? En quoi celles-ci sont-elles différentes de celles de certaines communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada? Quelles croyances et valeurs influent sur la façon dont les défenseurs des droits des animaux perçoivent

l'élevage des animaux? À quel point ces croyances et valeurs diffèrent-elles de celles des Métis? Dans quelle mesure les efforts du gouvernement du Nunavut de protéger les communautés contre les ours polaires reflètent-ils des croyances et des connaissances partagées tant par les Autochtones que par les non-Autochtones en matière de protection des animaux?

B2. Visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits

B2.1 identifier des éléments communs dans les croyances et les coutumes des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., croyances : portant sur la création, la succession, le mariage, les animaux, la bispiritualité, les relations entre l'humanité et la nature; coutumes : d'accouchement et de désignation, de reconnaissance des terres traditionnelles, de purification, d'utilisation traditionnelle des plantes et des animaux, d'offrandes au sein de la communauté, de transmission orale des récits, de cercles de guérison, de chansons et de danses cérémonielles*) en expliquant la façon dont ces éléments reflètent une certaine vision du monde (*p. ex., les cercles de guérison supposent une vision du monde non hiérarchique qui prône le respect et l'égalité en donnant à tous l'occasion de s'exprimer; les récits qui mettent en garde contre l'avarice témoignent d'une perception du monde selon laquelle les décisions et les actions d'aujourd'hui doivent tenir compte des générations futures*).

Pistes de réflexion : Dans quel contexte retrouverions-nous des mentions de l'avarice dans les récits des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Quels liens peut-on tracer entre ce thème et les croyances relatives à l'environnement et à la planification à l'intention des générations futures? Quels sont quelques usages traditionnels de plantes et d'animaux pour les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Bien que ces usages puissent varier d'une région du Canada à l'autre, qu'ont-ils en commun? Quelles croyances ces usages traditionnels reflètent-ils? En quoi l'histoire *Le capteur de rêves et les sept tentations* de David Bouchard reflète-t-elle les valeurs communautaires métisses? Quels exemples de valeurs semblables peut-on trouver dans d'autres cultures autochtones? Quel rôle a joué la musique dans la vision du monde des Métis au cours de leur histoire? Et dans d'autres cultures autochtones? Quelles croyances au sujet des relations entre les êtres humains, les animaux et la nature retrouve-t-on dans l'histoire dénée du garçon caribou?

B2.2 expliquer les façons dont l'utilisation des langues des Premières Nations, des Métis et des Inuits peut propager des croyances et des identités culturelles (*p. ex., les chansons en langues autochtones expriment la relation sacrée entre le peuple et la terre; lorsque certains Métis ou membres des Premières Nations se présentent en langue autochtone, ils affirment leur identité spirituelle et collective en mentionnant leur nom spirituel ainsi que leur clan, leur communauté et leur nation*).

Pistes de réflexion : Pourquoi tant de communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits pensent-elles que la revitalisation des langues est essentielle? Quel type de renseignements une personne transmet-elle lorsqu'elle mentionne son nom spirituel, son clan, sa communauté et sa nation? De quelles façons une telle pratique appuie-t-elle les valeurs et l'identité culturelles?

B2.3 décrire et comparer le rôle de divers personnages importants dans des systèmes de croyances des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., Grand-Mère Lune et Grand-Père Soleil; le Windigo de la tradition algonquine et le rougarou de la culture métisse; la déesse du ciel de la tradition iroquoise et le Corbeau dans l'histoire de la création des Haïdas; Nuliajuk dans les récits inuits et Kumugwe dans la tradition des Kwakwaka'Wake*).

Pistes de réflexion : Quel est le rôle du Windigo et à quel groupe culturel associe-t-on ce personnage? Quelles sont les ressemblances et les différences entre le Windigo et des personnages comme Waynaboozhoo [Nanabush], ou le Coyote d'autres cultures des Premières Nations? Quel lien peut-on établir entre l'histoire métisse du rougarou et le Windigo? Étant donné ce lien, que peut-on déduire au sujet de la nature des contes? Quelles sont les similarités et les différences entre les enseignements des récits de Grand-Mère Lune et de Grand-Père Soleil? De quelle manière le personnage Akhlut, dans les récits inuits, rapproche-t-il la terre et la mer? À ton avis, quel est le but d'un tel personnage? Existe-t-il un personnage semblable d'une autre culture autochtone? Quelles valeurs sont intégrées dans les contes métis de Ti-Jean? À quel personnage pourrais-tu comparer Ti-Jean?

B2.4 identifier des lieux qui présentent une importance particulière dans les visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en expliquant les croyances et valeurs qui ont été, et continuent à être associées à ces lieux (*p. ex., la Première Nation de Hiawatha croit que les Tumulus-Serpent du lac Rice aident à guider*

les esprits des morts; les chamans ou chamans inuits du Nunatsiavut [Labrador] se rendaient autrefois aux monts Torngat pour communiquer avec le monde des esprits, et aujourd’hui encore plusieurs individus de la communauté y vont pour y retrouver leur identité).

Pistes de réflexion : Pourquoi les jeunes de la Nation Métisse de l’Ontario retracent-ils les parcours des portages de leurs ancêtres? Quelle importance revêtent les voies navigables dans la vision du monde des Métis? Comment l’organisme First Story Toronto utilise-t-il des contes en milieu urbain pour nous renseigner sur l’usage historique des ressources terrestres? Quelles sont les croyances associées au site sur lequel se trouve aujourd’hui la ville de Toronto? Quelle est l’importance d’Akikodijiwan (les chutes de la Chaudière) et des îles adjacentes pour la Première Nation algonquine de Pikwakanagàn? Quelle vision l’Aîné William Commanda avait-il des chutes et des îles?

B2.5 analyser l’incidence de quelques cérémonies et autres pratiques traditionnelles des Autochtones sur la définition des rôles et responsabilités individuels et collectifs dans le cadre d’une vision du monde donnée (*p. ex., le potlatch resserre les liens des communautés lors d’une célébration de partage, de distribution des richesses et de confirmation des rôles sociaux; l’abstention de la consommation de fraises aide à enseigner la féminité, l’amour et le sens de la communauté aux jeunes femmes iroquoises; les activités sportives et les jeux traditionnels inuits renforcent les communautés et aident les chasseurs à se préparer pour la saison de la chasse en améliorant leur force physique.*)

Pistes de réflexion : Qu’apprennent les jeunes femmes des Premières Nations en s’abstenant de consommer des fraises? Pourquoi ces leçons sont-elles importantes dans un contexte contemporain? Au Nunavik, en quoi la cérémonie d’appellation reflète-t-elle les croyances inuites au sujet de la famille? Quels rôles ont les enfants, les parents et les grands-parents lors d’une chasse communautaire des Métis? Que nous suggèrent ces rôles sur le sens de communauté des Métis?

B3. Compétences et stratégies de sensibilisation culturelle

B3.1 identifier des compétences et des stratégies de sensibilisation culturelle (*p. ex., s’ouvrir aux différentes visions du monde en comparant les façons dont les enjeux concernant des communautés autochtones sont abordés par les médias autochtones et non autochtones; faire preuve de respect à l’égard*

des communautés autochtones en se renseignant sur leur histoire et leurs aspirations actuelles avant de visiter des sites culturels ou historiques sur leurs territoires; engager respectueusement des Autochtones dans les initiatives scolaires ou communautaires de façon à ce que leurs croyances, valeurs et aspirations soient prises en compte; faire appel à des mentors autochtones afin de mieux comprendre et connaître les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits; identifier de signes de malaise social lors d’interactions avec les pairs peut aider à combler des écarts culturels) et les mettre en application lors de l’exploration des systèmes de connaissances, des visions du monde et des contributions des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

Pistes de réflexion : De quelle manière peut-on faire preuve d’écoute active et de respect lors d’initiatives conjointes avec ses partenaires communautaires des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Quelles voies pourrait-on emprunter pour rendre leurs réalités plus évidentes dans le contexte scolaire ou communautaire de l’initiative? Par quels moyens peut-on se tenir au courant des enjeux actuels qui touchent une communauté autochtone? Dans quelle mesure pourrais-tu mettre à profit tes connaissances pour inclure des voix autochtones dans tes projets scolaires? En quoi pourrait consister ta préparation avant la visite d’un site culturel sur un territoire traditionnel d’une Première Nation? Lors d’une discussion où plusieurs participants ont une vision du monde différente, quelles stratégies d’écoute pourraient être employées par chacun pour respecter les perspectives des autres?

B3.2 analyser des œuvres des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour déterminer le message communiqué en matière d’identité culturelle et d’interculturalité (*p. ex., expliquer les façons dont les œuvres d’Annie Pootoogook remettent en question les idées du public au sujet de la vie dans l’Arctique; évaluer un poème ou un court métrage conçu par une personne autochtone en réponse à un stéréotype culturel; interpréter les messages identitaires que communiquent des vêtements arborant des symboles culturels autochtones*).

Pistes de réflexion : Quels sont les messages exprimés par Natasha Kanapé Fontaine dans ses slams? Quels liens entre les réalités historiques et modernes des Autochtones l’artiste Barry Ace trace-t-il dans son œuvre multimédia *Erasé*? Quel est le message que transmet son œuvre au sujet de la continuité culturelle? Comment les vidéos de la collection Wapikoni mobile remettent-ils en question les stéréotypes culturels sur les Premières Nations? Quels messages sont véhiculés dans ces vidéos?

B3.3 expliquer l’insistance de certaines politiques d’institutions publiques au Canada à mettre en question les pratiques culturelles des Autochtones (*p. ex., les codes d’incendie peuvent interdire de faire des cérémonies de purification dans les installations publiques; les politiques en milieu de travail régissant l’apparence des employés peuvent interdire aux employés autochtones de garder les cheveux longs, même pour des raisons culturelles et spirituelles*) et suggérer quelques stratégies qui aideraient à composer avec ces obstacles systémiques (*p. ex., créer des protocoles et lignes directrices pour les cérémonies de purification; créer des règlements plus souples en milieu de travail; modifier le calendrier scolaire en fonction des activités de chasse dans certaines communautés*).

Pistes de réflexion : Parmi les politiques régissant ce lieu de travail, lesquelles pourraient avoir une incidence sur l’identité culturelle des employés autochtones? Quelles mesures pourrait-on instaurer pour combler ce fossé interculturel? De quelles manières la réglementation régissant les installations publiques influence-t-elle les rôles et responsabilités traditionnels des hommes et des femmes des Premières Nations, métis et inuits? Quels sont des moyens d’adapter la réglementation en fonction des rôles, sans pour autant créer des risques en matière de sécurité?

B3.4 concevoir une initiative visant à sensibiliser la communauté scolaire aux réalités et aux cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., un groupe d’élèves échange idées et points de vue pour la sensibilisation interculturelle au sein de la communauté scolaire; une invitée ou un invité d’une communauté autochtone voisine vient parler à la classe ou à l’école des voix et des points de vue de sa communauté; un festival du film ou une autre activité culturelle est organisé dans le but de sensibiliser les gens à l’histoire, à la réalité contemporaine et aux protocoles culturels d’une communauté locale ou régionale des Premières Nations, des Métis ou des Inuits*).

Pistes de réflexion : Quels aspects particuliers de la sensibilisation culturelle voudrais-tu aborder dans le cadre de ton initiative? Que pourrait-on faire pour reconnaître que l’on vit sur les terres traditionnelles des Premières Nations? Comment pourrais-tu, avec l’aide des membres de ta communauté ou de ton école, intégrer l’histoire et les réalités actuelles des Autochtones dans des événements scolaires comme le jour du Souvenir ou la Semaine de reconnaissance des traités?

C. COLONISATION ET DÉCOLONISATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** analyser le concept de colonialisme et ses effets historiques et contemporains, y compris ceux des politiques gouvernementales connexes, sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada.
- C2.** examiner les concepts de décolonisation et de résilience, leurs objectifs clés ainsi que les diverses stratégies visant à soutenir les visions du monde, les aspirations et les actions des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans un contexte de changement social.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Colonialisme et colonisation

- C1.1** expliquer certains des principes associés au colonialisme sur le territoire qui deviendra le Canada, en décrivant leur instauration (*p. ex., d'après le concept de terra nullius, le territoire des Premières Nations n'appartenait à personne – ce principe ignorait la souveraineté des Premières Nations et autorisait la délocalisation forcée des communautés autochtones; la «mission civilisatrice» était l'incarnation d'un principe selon lequel les peuples européens avaient le devoir d'imposer leurs valeurs, ce qui a mené à la suppression de langues et de pratiques culturelles et spirituelles autochtones*).

Pistes de réflexion : De quelles façons précises le principe de *terra nullius* a-t-il perturbé les Premières Nations, les Métis et les Inuits du Canada? De quelle manière le concept de paternalisme a-t-il justifié l'appropriation des territoires des Premières Nations? En quoi les politiques paternalistes ont-elles remis en question le rôle des Mères de clan dans les sociétés des Premières Nations?

- C1.2** décrire des manifestations du concept d'assimilation mis en pratique au Canada et en évaluer les conséquences pour les individus et les communautés des Premières Nations, métis et inuits, dans l'optique de leurs visions du monde et de leurs aspirations (*p. ex., système des pensionnats indiens, Loi sur les Indiens, système alphanumérique d'identification des Inuits, rafle des années 1960*).

Pistes de réflexion : De quelles façons les pensionnats indiens régissaient-ils la vie

quotidienne des élèves? Quelles ont été les répercussions des politiques d'assimilation sur les visions du monde et les aspirations des enfants et familles des Premières Nations, métis et inuits? De quelle manière fonctionnait le système alphanumérique d'identification des Inuits, instauré par le gouvernement fédéral? De quelles façons portait-il atteinte aux pratiques d'appellation traditionnelles des Inuits? Quel lien peut-on établir entre le système alphanumérique d'identification des Inuits et le traitement des Inuits à titre de Premières Nations dans le cadre de la *Loi sur les Indiens*? À quel point peut-on dire que la *Loi sur les Indiens* s'est servie des inégalités entre les sexes comme politique d'assimilation? De quelle manière l'affaire Descheneaux a-t-elle poussé le gouvernement à réagir à la discrimination dans le cadre de la *Loi sur les Indiens*? Quels en sont les résultats?

- C1.3** expliquer la contribution des systèmes politique et judiciaire canadiens dans la mise en œuvre des concepts colonialistes en matière de propriété, de développement et d'utilisation des terres et des ressources naturelles (*p. ex., traités, revendications territoriales globales et particulières, abolition des titres, affaires judiciaires*).

Pistes de réflexion : Quel est l'apport du système des certificats des Métis dans la dispersion des Métis? Quels principes colonialistes ont motivé la politique des certificats des Métis? À ton avis, l'approche du gouvernement du Manitoba pour les projets hydroélectriques du fleuve Nelson et Wuskwatim, sur la rivière Burntwood, a-t-elle été influencée par des concepts colonialistes? Pourquoi ou pourquoi pas? Dans quelle mesure la réponse du gouvernement fédéral à

l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut a-t-elle tenté d'instaurer une relation colonialiste? De quelle façon l'affaire Nunavut Tunngavik Incorporated c. le Canada de 2014 a-t-elle mis en question la prise de position par le gouvernement?

C2. Décolonisation, résilience et changement social

C2.1 expliquer certains objectifs et avantages clés de la décolonisation et de la résilience (*p. ex., reconnaître les répercussions de la colonisation; tenir compte des perspectives autochtones dans les politiques publiques contemporaines; reconnaître et respecter les visions du monde, les aspirations et les actions des Premières Nations, des Métis et des Inuits; respecter les traités; reconnaître la résilience des communautés, des organismes communautaires et des jeunes Autochtones, et appuyer leur rôle dans la création de nouvelles perspectives sociétales; veiller à la qualité de vie des générations d'aujourd'hui et de demain; améliorer le rendement scolaire; revitaliser la culture et la langue; permettre l'autodétermination par l'établissement de relations respectueuses entre les gouvernements du Canada et des gouvernements autochtones distincts.*

Pistes de réflexion : Que signifie le terme «décolonisation»? Quel rôle la société canadienne contemporaine devrait-elle jouer dans la promotion de la décolonisation? De quelles manières les Autochtones et les non-Autochtones pourraient-ils collaborer afin d'atteindre un tel objectif? Comment une meilleure sensibilisation aux questions des traités et des territoires traditionnels de la part des non-Autochtones peut-elle contribuer à une reconnaissance de la résilience des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Dans quels contextes utilise-t-on le terme «colon» dans la société canadienne contemporaine? En quoi cela est-il important dans le contexte de la décolonisation?

C2.2 décrire différentes initiatives de sensibilisation aux effets continus des politiques coloniales au Canada (*p. ex., processus et consultations menés avec les gouvernements et les organismes autochtones en matière d'éducation, de formation, de santé, de protection de l'environnement et d'obstacles rencontrés par les femmes et les filles autochtones; discrimination à l'égard des individus bispirituels; campagnes dans les médias sociaux; manifestations), en suggérant des mesures pour appuyer ces initiatives (*p. ex., par l'entremise de politiques en milieu de travail, de bénévolat et de participation aux forums publics).**

Pistes de réflexion : Quels sont quelques exemples d'initiatives des Premières Nations, des Métis et des Inuits qui tentent d'atteindre des objectifs de la décolonisation? Comment les non-Autochtones peuvent-ils manifester leur appui à ces mouvements? Comment la campagne Moose Hide aborde-t-elle les conséquences continues des politiques coloniales sur les femmes autochtones? Quelles sont les croyances, les valeurs et les aspirations de cette campagne? De quelles façons le rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada reconnaît-il les effets de la colonisation? Quels sont les engagements pris par certains milieux de travail à la suite des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada?

C2.3 décrire différentes initiatives des Premières Nations, des Métis et des Inuits visant à affirmer leur contrôle sur le développement économique et l'utilisation des terres à l'échelle locale (*p. ex., soutien de la diversité biologique et de la protection des herbes sacrées et des espèces indigènes de plantes et d'animaux faisant partie du régime alimentaire traditionnel; protection des sites sacrés, des ressources naturelles et de l'eau; formation de la communauté en gestion forestière durable*), en considérant les croyances et les valeurs qui les motivent.

Pistes de réflexion : Quel rôle joue la Nunavut Tunngavik Incorporated dans la gestion des terres, de l'eau et de la faune? En quoi ces responsabilités reflètent-elles la perception du monde des Inuits? Quel est l'apport de l'article 35 de la *Loi constitutionnelle* dans les questions d'aménagement du territoire au Canada? De quelle manière les communautés des Premières Nations ont-elles déjà pu faire référence à cet article afin d'appuyer leurs aspirations? Quel rôle les médias sociaux ont-ils joué dans les manifestations contre la fracturation hydraulique de la Première Nation Elsipogtog du Nouveau-Brunswick? Quelles valeurs sous-tendent cette campagne? Comment les comités de consultation régionale en Ontario engagent-ils les communautés des Métis à répondre à des questions environnementales locales et à leur influence sur le développement économique?

C2.4 analyser diverses initiatives des Premières Nations, des Métis et des Inuits visant à répondre au défi de la disparition ou de l'étiollement de certaines langues autochtones afin de déterminer comment ces initiatives appuient les valeurs traditionnelles et les aspirations communautaires (*p. ex., utilisation des foyers de revitalisation langagière, appui à la communauté pour l'accès à des programmes linguistiques postsecondaires,*

promotion des programmes d'immersion linguistique dans la communauté, développement de programmes linguistiques dans les écoles au sein des communautés autochtones).

Pistes de réflexion : Pourquoi la revitalisation des langues autochtones pourrait-elle aider à resserrer les liens entre les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits et leurs terres traditionnelles? L'organisme Onkwawenna Kentyohkwa, qui enseigne le kanyen'keha (le mohawk) aux adultes, affirme qu'il ne se contente pas d'enseigner les langues, mais qu'il crée des locutrices et locuteurs; quelle est l'importance d'une telle approche face à la disparition des langues autochtones? À quelles techniques particulières le programme a-t-il recours? Quelles stratégies de revitalisation du michif as-tu trouvées dans ta recherche? Pour quelles raisons la capacité à parler le michif revêt-elle une importance culturelle pour plusieurs Métis? Quelle serait l'incidence de la standardisation de l'inuktitut sur la revitalisation et le renforcement de cette langue?

C2.5 analyser les possibilités offertes par la technologie contemporaine, les médias et la culture populaire (*p. ex., clips, tutoriels en ligne, jeux vidéo, applications, baladodiffusions, mots-clés, séries [Minutes du patrimoine], films commerciaux*) afin de déterminer comment elles peuvent favoriser la transmission du savoir, des visions du monde, des aspirations et les actions des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans un contexte de changement social.

Pistes de réflexion : En quoi l'application Honour Water promeut-elle des connaissances, visions du monde et aspirations des Anishinaabeg? Quel est le public cible de l'émission de radio *Unreserved*? À quelles techniques a-t-elle recours pour rejoindre son auditoire? Comment favorise-t-elle la transmission des visions du monde autochtones? Quels objectifs de décolonisation Wapikoni Mobile essaie-t-il d'atteindre? Quelles en sont les preuves? Comment le mot-clé #makemuskratright a-t-il aidé les Innus du Labrador à sensibiliser le public aux enjeux environnementaux du barrage de Muskrat Falls?

D. RÉAPPROPRIATION ET RÉCONCILIATION

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- D1.** démontrer sa compréhension des manières par lesquelles des individus, des familles, des institutions et des communautés revendentiquent une place pour les croyances, les valeurs et les coutumes des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans la vie contemporaine.
- D2.** démontrer sa compréhension des manières dont le respect des connaissances, des visions du monde et des aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits contribue à la vérité, à la réconciliation et au renouvellement des relations de nation à nation.
- D3.** démontrer sa compréhension des manières dont les aspirations clés des Premières Nations, des Métis et des Inuits par rapport à leurs communautés reflètent leurs croyances et leurs valeurs traditionnelles et contemporaines, tout en analysant le rôle de l'action sociale en appui à ces objectifs, au Canada et à travers le monde.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Réappropriation des croyances, des valeurs et des coutumes

D1.1 décrire des rôles attribués à certains individus dans les communautés autochtones, qui sont associés aux croyances, aux valeurs et aux coutumes des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., les Aînées et les Aînés et les sénatrices et les sénateurs métis enseignent des traditions aux membres de leur communauté; les danseurs-guérisseurs contribuent à la santé spirituelle et physique; les maîtres des huttes à sudation guident les participants pendant les cérémonies de purification du corps, de l'âme et de l'esprit*), en identifiant différentes stratégies employées pour maintenir leur importance au sein de ces communautés (*p. ex., offrir des soins et des conseils traditionnels dans des centres de santé autochtones; enseigner les connaissances et valeurs culturelles par l'entremise de programmes communautaires dirigés par les Autochtones à l'intention des enfants et des jeunes*).

Pistes de réflexion : Quel est le rôle du gardien de la pipe provenant d'une Première Nation? Dans quelles cultures retrouve-t-on la fonction de l'Aînée ou de l'Aîné? Quel rôle cette personne joue-t-elle au sein de sa communauté? Que peuvent faire les centres de santé communautaires pour appuyer les croyances et

valeurs autochtones? Quel est le rôle du maître de chasse métis? Pourquoi ce rôle est-il encore pertinent aujourd'hui?

D1.2 analyser les avantages et les défis associés à l'intégration des croyances, des valeurs et des coutumes traditionnelles dans la vie contemporaine des Premières Nations, des Métis et des Inuits, au niveau individuel et communautaire (*p. ex., avantages : les sociétés traditionnelles qui enseignent différentes pratiques spirituelles, comme la purification, la prière et les offrandes, donnent aux jeunes Autochtones du soutien et des conseils spirituels; l'intégration des pratiques traditionnelles d'appellation, d'accouchement, de funérailles et de rites de passage rapproche les gens de leur identité culturelle et des autres membres de la communauté; défis : certaines personnes n'ont pas accès à des conseillères et conseillers culturels ou à des occasions d'interagir avec des gens aux points de vue similaires; certaines familles ne peuvent pas se permettre d'envoyer leurs enfants aux écoles qui intègrent les pratiques traditionnelles*).

Pistes de réflexion : Quels sont les buts et les bienfaits du jeûne? En quoi la coutume permettant aux enfants de jeûner peut-elle constituer un défi à la compréhension interculturelle? Quel genre de programmation les organismes tels que la Fédération des centres d'amitié

autochtones de l'Ontario offrent-ils sur le plan communautaire? En quoi aident-ils ainsi les personnes et les familles autochtones à retrouver leurs croyances, valeurs et coutumes culturelles? Pourquoi est-il important pour un croyant de commencer et de terminer un événement en prononçant des remerciements? Pourquoi cette pratique demeure-t-elle pertinente de nos jours? Pourquoi a-t-on la coutume de reconnaître le territoire traditionnel où se déroule une réunion ou un rassemblement? Quel est le symbolisme d'une telle pratique? Quel est le rôle de la Direction de la guérison et du bien-être de la Nation Métisse de l'Ontario? De quelle manière leurs activités sont-elles ancrées dans les connaissances traditionnelles?

D1.3 identifier différents programmes et initiatives dont le but est de donner une place aux croyances, valeurs et coutumes des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans le système d'éducation au Canada (*p. ex., l'Université Laurentienne, l'Université Queen's et l'Université Lakehead obligent leurs étudiantes et étudiants à suivre un cours d'études autochtones; le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'est engagé à agir aux 94 appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada; certaines universités canadiennes ont signé une déclaration affirmant un engagement semblable; plusieurs écoles invitent des membres de communautés autochtones, y compris des Aînées et des Aînés, à partager leur savoir traditionnel et à s'engager dans la communauté scolaire; plusieurs conseils scolaires et groupes communautaires offrent des occasions de développement professionnel dans le domaine des relations interculturelles à l'intention du personnel enseignant*), en expliquant les effets probables de tels programmes et initiatives sur la société.

Pistes de réflexion : De quelle façon les écoles secondaires de l'Ontario tentent-elles redonner la place aux connaissances et aux visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits, érodées par la colonisation? En quoi ces efforts profitent-ils à l'ensemble des étudiantes et étudiants? Quels sont les établissements d'enseignement canadiens qui offrent des programmes d'Aînées ou d'Aînés en résidence? Quelle est l'intention de ces programmes? De quelles manières les croyances, valeurs et coutumes autochtones sont-elles intégrées dans ta propre éducation? En quoi cela influence-t-il ta vision du monde?

D2. Vérité, réconciliation et renouveau

D2.1 analyser des liens entre les pratiques et événements culturels des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et les objectifs de la vérité, de la réconciliation et du renouveau (*p. ex., les festivals offrent l'occasion d'expliquer les messages culturels et spirituels des œuvres d'artistes des Premières Nations, métis et inuits; les pow-wow offrent un forum public où raconter des récits et partager des connaissances traditionnelles; les camps de récolte développent les connaissances écologiques traditionnelles autochtones et resserrent les liens entre les gens et la terre*).

Pistes de réflexion : Quels liens peut-on tracer entre la compréhension culturelle et la réconciliation? À votre avis, quand on désire en apprendre davantage au sujet d'une culture, quelle est la différence entre l'apprentissage par la lecture ou par le visionnement d'un documentaire et l'apprentissage par la participation à une activité culturelle?

D2.2 expliquer les façons dont divers efforts promouvant les connaissances et perspectives environnementales autochtones contribuent à la vérité, à la réconciliation et au renouveau (*p. ex., les projets de récupération des terres pour la protection des semences indigènes et des aliments cultivés de façon naturelle aident la société canadienne à rapprocher les gens de la nature; plusieurs marches sont organisées pour sensibiliser les gens à l'importance de l'eau potable, au respect de l'eau et au traitement de cet élément comme un véritable trésor naturel*).

Pistes de réflexion : Quelles actions ont été prises par les communautés autochtones pour attirer l'attention sur la diminution du nombre de saumons sauvages? Ces actions ont-elles respecté ou non les principes que sous-tend l'entente haudenosaunee de la ceinture wampum à deux rangs? Sur quels points les marches de l'eau de Josephine Mandamin ont-elles mis l'accent? En quoi ses efforts sont-ils venus appuyer la réconciliation et le renouveau?

D2.3 analyser certains engagements et politiques du gouvernement du Canada visant à appuyer la vérité, la réconciliation et le renouveau en matière de décolonisation, tout en identifiant des conséquences clés (*p. ex., Commission royale sur les peuples autochtones, réactions des gouvernements provinciaux aux appels à l'action exprimés dans le rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada; appui du gouvernement canadien à la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*).

Pistes de réflexion : Quels sont les engagements précis des gouvernements provinciaux en réponse aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada? En quoi ces engagements vont-ils influencer ton éducation? Quels exemples peux-tu donner?

D2.4 analyser certaines actions judiciaires au Canada dont le but était d'appuyer la vérité, la réconciliation et le renouveau en matière de titres autochtones, de droits issus des traités et de relations de nation à nation, tout en identifiant les parties prenantes et les processus impliqués dans ces actions (*p. ex., les revendications territoriales, auxquelles participent les gouvernements et les associations des Premières Nations, des Métis et des Inuits, ainsi que les gouvernements provinciaux ou fédéral, conduisent au réexamen et à la réévaluation des dossiers historiques concernant des territoires traditionnels; les règlements des revendications territoriales nécessitent la réconciliation des valeurs et aspirations concurrentes des parties prenantes; la Loi constitutionnelle de 1982 inscrit dans la loi certains droits autochtones, y compris ceux en matière de chasse et de pêche.*)

Pistes de réflexion : Comment les lois fédérales utilisent-elles le titre et le droit autochtone lorsqu'elles définissent le droit inhérent au territoire? Quel est le lien entre le territoire de la Couronne et le territoire associé à un titre autochtone? Pourquoi cette association est-elle pertinente pour les relations de nation à nation? Qui sont les ayants droit dans un processus de revendication territoriale? Pourquoi pensez-vous que les règlements de revendication territoriale font souvent la une des journaux? Quel genre d'information retrouve-t-on habituellement dans les communiqués de presse concernant des règlements de revendications territoriales?

D3. Aspirations et action sociale

D3.1 identifier des aspirations que les Premières Nations, les Métis et les Inuits jugent importantes pour leurs communautés, le Canada et le monde (*p. ex., pour les communautés : bâtir des relations entre les municipalités et les communautés des Premières Nations; assurer l'accès à des services adéquats reliés au logement, à la santé et à l'éducation; protéger le mode de vie autochtone, y compris les droits en matière de récoltes; pour le Canada : la protection des terres traditionnelles et de l'eau; la réconciliation et le renouvellement des relations de nation à nation; la représentation équitable de la voix des Premières Nations, des Métis et*

des Inuits dans la prise de décisions sociales et politiques; pour le monde : le respect des droits des Autochtones partout sur Terre, les pratiques environnementales responsables), et déduire les façons dont ces aspirations reflètent des changements sociaux et environnementaux.

Pistes de réflexion : Quelles seraient quelques-unes des aspirations que partagent les jeunes Autochtones des communautés partout au Canada? À votre avis, quelles croyances motivent de tels objectifs? Quels sont les risques associés à la contamination de l'eau dans les communautés des Premières Nations partout au Canada? Que font les femmes autochtones pour remédier à la situation? En quoi de telles mesures reflètent-elles les valeurs traditionnelles et le changement social? Quelles sortes de ressources faut-il aux communautés éloignées pour leur permettre de réaliser leurs aspirations? Pourquoi est-il possible que ces communautés n'aient pas ces ressources? Comment les oléoducs et les gazoducs ont-ils changé la relation des gens à leur territoire? De quelles façons la présence d'oléoducs sur les territoires traditionnels des Premières Nations, des Métis et des Inuits a-t-elle influencé les aspirations de ces communautés?

D3.2 expliquer les objectifs de différentes initiatives sociales appuyant les aspirations des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p. ex., des intervenantes et des intervenants-pilotes offrent du soutien aux patients autochtones et à leur famille, en plus de défendre leurs intérêts, en coordonnant des services adaptés à la culture; les programmes de formation professionnelle et d'entrepreneuriat à l'intention des jeunes des Premières Nations, Métis et Inuits leur offrent une expérience de travail et des renseignements au sujet de leurs choix et perspectives de carrière*) en déterminant certains réussites et défis qui perdurent.

Pistes de réflexion : Pourquoi un programme d'été de placement de carrière a-t-il été conçu expressément pour les jeunes Métis de l'Ontario? Quelles ont été ses réalisations à ce jour? Quels modes de soutien uniques les centres de santé autochtone en milieu urbain offrent-ils aux familles? À quels défis les communautés autochtones en milieu urbain se heurtent-elles quand elles désirent accéder à des services de santé adaptés à leur culture? De quelle manière pourrait-on relever ces défis?

Questions d'actualité et perspectives autochtones dans un contexte mondial, 12^e année

Cours préuniversitaire/précollégial, NDW4M

APERÇU

Bien qu'il existe toute une diversité de peuples autochtones dans le monde, les cultures et les communautés d'aujourd'hui partagent plusieurs perspectives, expériences, craintes et aspirations. Dans ce cours, l'élève examine des enjeux mondiaux en prenant en ligne de compte les points de vue des peuples autochtones et mène des enquêtes sur divers sujets, y compris l'identité, la justice sociale, les droits de la personne, la spiritualité, la résilience et la mobilisation en faveur du changement. En se fondant sur la profondeur et la diversité des cultures, des traditions et des connaissances autochtones, elle ou il étudie la façon dont les communautés autochtones du monde arrivent à persévéérer malgré les défis politiques, sociaux et économiques mondiaux auxquels elles font face.

L'élève découvrira les menaces qui pèsent sur la survie des cultures en raison de diverses tendances, dont la perte de terres comme assise économique, le déclin environnemental, le manque de souveraineté et d'autonomie, le patrimoine du colonialisme, la mondialisation, la disparition des langues et la discrimination basée sur le sexe. Le cours encourage l'élève à examiner le contexte politique, économique et social de différentes interactions entre les populations autochtones et non autochtones de plusieurs régions du monde, l'aidant ainsi à développer les connaissances et les aptitudes nécessaires pour se préparer à participer de façon utile au sein de notre société mondialisée.

Tandis que l'élève trace des liens entre les questions mondiales contemporaines et la survie des cultures, elle ou il apprend que le respect des valeurs, des droits et des aspirations autochtones profite en vérité à toutes les cultures. L'élève découvre non seulement l'impact des tendances mondiales sur les vies et les expériences des Autochtones, mais aussi les façons par lesquelles les connaissances et le leadership autochtones peuvent aider à répondre à des défis concernant les autres peuples du monde. L'élève pourrait ainsi étudier les avantages de l'intégration de perspectives autochtones dans le cadre de la gestion des ressources ou de leurs approches de leadership dans des structures organisationnelles. En examinant les valeurs que reflètent différents concepts autochtones, comme l'approche du double regard et la planification pour les générations futures, de même qu'en enquêtant sur la façon dont ces valeurs peuvent aider à orienter la prise

en charge d'enjeux complexes touchant les nations et les peuples du monde entier, l'élève approfondira sa compréhension de la contribution des cultures autochtones et de leur importance au sein de la communauté mondiale. Par la même occasion, elle ou il arrivera à reconnaître l'importance critique des relations fondées sur la vérité et le respect.

DOMAINES D'ÉTUDE

Le cours comporte quatre domaines d'étude. Le domaine A, Processus d'enquête et compétences transférables, est suivi de trois domaines propres à chaque matière, organisés par thème. Les quatre domaines sont les suivants :

A. Processus d'enquête et compétences transférables

L'élève apprend à utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique pour guider son exploration de divers enjeux, événements, développements et idées. L'élève devra mettre constamment en pratique les aptitudes et les approches apprises dans le domaine A tandis qu'elle ou il s'efforce de satisfaire aux attentes des autres domaines.

B. Peuples et perspectives autochtones

L'élève découvre l'étendue de la diversité des peuples autochtones du monde, tout en examinant les facteurs qui influencent la définition, l'affirmation et le déni de l'identité de ces peuples. L'élève explore les liens profonds qui existent entre les Autochtones et la terre, et apprend ainsi à reconnaître les répercussions du déplacement de communautés hors de leur territoire traditionnel. L'élève examine aussi le rôle que jouent les connaissances et les traditions orales dans la survie des cultures et des croyances autochtones.

C. Tendances mondiales et survie des cultures

L'élève enquête sur diverses tendances économiques, sociales, technologiques et politiques contemporaines dans le but de déterminer les liens entre celles-ci et la survie des cultures des peuples autochtones du monde entier. L'élève explore également différentes questions concernant les droits de la personne, la justice sociale et l'autodétermination. Enfin, elle ou il analyse l'équilibre des pouvoirs dans diverses interactions entre des groupes autochtones et non autochtones afin d'approfondir sa compréhension de la relation entre pouvoir politique et survie des cultures, ainsi que du rôle de la souveraineté et de l'autonomie gouvernementale dans le maintien des cultures autochtones.

D. Actions judiciaires, politiques et sociales

L'élève découvre comment les droits des peuples autochtones du monde sont définis, reconnus ou entravés dans les arènes judiciaire, politique et sociale. Elle ou il examine les rôles et responsabilités que jouent les organismes de réglementation régionaux et internationaux, les gouvernements des pays et les systèmes judiciaires dans la mise en œuvre de mesures visant à veiller aux droits autochtones. L'élève arrive également à mieux comprendre l'influence de l'éducation, de l'action sociale et du leadership sur la promotion des droits, des aspirations et des perspectives autochtones dans un contexte mondial.

PROCESSUS D'ENQUÊTE ET CONCEPTS DE LA PENSÉE CRITIQUE EN POLITIQUE

Nous encourageons le personnel enseignant à consulter la présentation générale du processus de recherche et d'enquête se trouvant dans l'introduction du document (voir page 30) pour des renseignements qui s'appliquent à tous les cours d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Vous trouverez ci-dessous une courte discussion du processus d'enquête et des concepts de la pensée critique dans le contexte du cours dont il est ici question. Pour de plus amples renseignements sur ces sujets, l'enseignant peut consulter *Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année : Études canadiennes et mondiales* (2015), p. 585-587.

Dans ce cours, l'élève met à l'emploi le processus d'enquête en politique afin d'examiner les enjeux mondiaux du point de vue des peuples autochtones. Elle ou il recueille des données probantes de nombreuses sources différentes (y compris des sources de connaissances autochtones), les analyse et les évalue. L'élève forme des jugements éclairés et arrive à des conclusions solides. Enfin, elle ou il communique efficacement ces jugements et ces conclusions.

Comme dans tous les cours qui examinent les événements, les développements et les enjeux d'un point de vue politique, l'élève doit non seulement acquérir de l'information, mais aussi développer la capacité de réfléchir et de traiter le contenu des façons les plus appropriées. À cette fin, le cours met l'accent sur la capacité de l'élève à appliquer les concepts de la pensée critique suivants :

- importance politique;
- objectif et résultat;
- continuité et changement;
- perspective politique.

Les notions de la pensée critique en politique sont décrites ci-dessous.

IMPORTANCE POLITIQUE

Ce concept met l'élève au défi de déterminer l'importance de certaines réalités comme des politiques gouvernementales, des questions, des événements ou des enjeux politiques et sociaux, ainsi que l'action civique de personnes et de groupes. L'importance politique est généralement déterminée par l'impact d'une politique ou d'une décision gouvernementale sur la vie des citoyennes et citoyens, ou par l'influence d'une action civique émanant des jeunes, sur la prise de décisions politiques ou relevant de la vie publique. L'élève prend progressivement conscience que ce qui revêt une importance civique et politique pour un groupe n'a pas nécessairement la même importance pour un autre groupe.

OBJECTIF ET RÉSULTAT

Ce concept met l'élève au défi d'explorer les facteurs qui entraînent l'apparition d'événements, l'élaboration et la mise en œuvre de politiques, de certaines décisions ou l'élaboration de plans d'action ayant une importance civique ou politique. Son application amène aussi

l’élève à analyser les effets de l’action civique et politique, et à reconnaître que les politiques et les décisions gouvernementales, de même que les réponses à des enjeux civiques, peuvent produire des effets sur différents groupes de personnes. La mise en parallèle des objectifs d’une politique publique ou d’une décision et de ses effets fera apparaître à l’élève les résultats escomptés ou non, ainsi que l’efficacité de ces interventions.

CONTINUITÉ ET CHANGEMENT

Ce concept met l’élève au défi de déterminer comment et pourquoi les institutions politiques et les politiques gouvernementales changent au fil du temps ou au contraire pourquoi elles ne changent pas. L’élève détermine comment les structures et des décisions politiques prises à l’échelle locale, nationale ou mondiale contribuent à la continuité ou au changement dans une variété de communautés. L’élève analyse la façon dont les institutions, les groupes et les personnes résistent au changement ou le soutiennent, et prend ainsi conscience de la variété des facteurs, dont l’action civique, qui influent sur la continuité ou le changement. L’application de ce concept l’aide aussi à déterminer quand un changement s’avère nécessaire et comment contribuer personnellement au changement ou protéger certains acquis fondamentaux par l’action civique.

PERSPECTIVE POLITIQUE

Ce concept met l’élève au défi d’analyser les croyances et les valeurs d’une variété de groupes, dont différents gouvernements, qui sont actifs au sein des communautés à l’échelle locale, nationale ou mondiale. L’élève analyse l’influence de ces croyances et valeurs, de même que l’influence d’idéologies politiques sur les prises de position de personnes sur des questions d’importance civique et politique. L’élève prend aussi conscience de la manière dont divers groupes de pression peuvent influer sur les politiques, les programmes de partis politiques et les décisions des gouvernements. Des perspectives variées permettent également d’évaluer l’efficacité relative de plans d’action civique.

Dans le contexte du cours dont il est ici question, le concept d'*importance politique* exige que l’élève détermine l’importance des politiques gouvernementales, des questions, événements et développements politiques et sociaux, et des actions citoyennes de particuliers et de groupes, en examinant leur pertinence pour les peuples autochtones. En mettant en pratique le concept d'*objectif et résultat*, l’élève parvient à cerner les facteurs qui causent ou qui ont causé les événements, les politiques, les décisions et les plans d’action touchant les peuples autochtones. L’élève analyse également les divers effets que peuvent avoir les actions citoyennes et politiques, les politiques et décisions gouvernementales, ainsi que les questions civiques concernant les Autochtones et leurs communautés. Le concept de *continuité et changement*, pour sa part, exige que l’élève détermine les raisons pour lesquelles les institutions politiques et les approches changent ou demeurent les mêmes. Cette analyse devra principalement porter sur les questions des droits, de l’identité, de la gouvernance et des revendications territoriales des Autochtones. L’élève doit aussi déterminer de quelle manière les structures politiques et les décisions contribuent à la continuité et au changement au sein de diverses communautés autochtones à l’échelle locale, nationale et mondiale. Enfin, le concept de *perspective politique* exige que l’élève analyse les croyances et les valeurs qui motivent les aspirations autochtones et donnent forme à leurs

communautés. L’élève devra analyser de quelle manière ces croyances et ces valeurs, de même que les idéologies politiques, sont susceptibles d’avoir une incidence sur les perspectives et les réponses aux questions civiques. Elle ou il se sensibilisera ainsi aux façons par lesquelles les groupes d’intervenants peuvent influencer les politiques et les plate-formes des partis politiques, ainsi que les décisions ayant un impact direct sur les peuples autochtones.

Il faut noter que, dans ce cours, même si l’élève a recours aux concepts de la pensée critique en politique pour orienter et structurer son processus d’enquête, les sujets sur lesquels elle ou il enquêtera ne sont pas seulement de nature politique, mais aussi de nature économique, sociale et culturelle. Toute étude sur les points de vue et les réalités des Autochtones du monde entier doit reconnaître que plusieurs enjeux d’importance sont interreliés. Quand une des communautés autochtones du monde plaide pour l’auto-identification, la continuité historique, la reconnaissance de l’importance fondamentale du lien aux territoires traditionnels ou pour des systèmes de gouvernance, langues et systèmes de connaissance distincts, ses objectifs et ses actions ne sont pas uniquement politiques. En affirmant leur droit à la souveraineté et à l’autonomie gouvernementale, les Autochtones expriment également le désir de prendre des décisions économiques autonomes et de développer des institutions sociales à l’image de leurs croyances et de leurs valeurs. Dans le même ordre d’idées, quand les chefs autochtones abordent des enjeux internationaux comme la protection de l’environnement en se servant de stratégies fondées sur leurs connaissances culturelles, leurs actions politiques ont également une motivation sociale et culturelle.

Questions d'actualité et perspectives autochtones dans un contexte mondial, 12^e année

Cours préuniversitaire/précollégial

(NDW4M)

Ce cours examine des questions historiques et d'actualité qui touchent les peuples autochtones, dans une perspective mondiale. L'élève examine la diversité et la richesse des cultures, des traditions et des connaissances des Autochtones, tout en explorant la persévérence de leurs diverses communautés en dépit des tendances environnementales et économiques qui se manifestent à l'échelle mondiale. Ce cours examine également des sujets tels que l'identité, la justice sociale, les droits de la personne, les mauvais traitements, la spiritualité, la résistance et la mobilisation en faveur du changement.

Préalable : Tout cours préuniversitaire, préuniversitaire/précollégial ou précollégial de 11^e année du programme-cadre d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits ou tout cours préuniversitaire, préuniversitaire/précollégial ou précollégial de 11^e année des programmes-cadres d'études canadiennes et mondiales ou de sciences humaines et sociales

A. PROCESSUS D'ENQUÊTE ET COMPÉTENCES TRANSFÉRABLES

ATTENTES

Tout au long du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique en politique pour explorer divers enjeux, événements et développements actuels d'importance pour les Autochtones du monde entier.
- A2.** reconnaître l'utilité des compétences transférables développées par l'étude des réalités et des points de vue autochtones contemporains du monde entier dans différents contextes ainsi que les diverses possibilités de carrière faisant appel aux connaissances acquises et aux compétences développées dans ce cours.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Utilisation du processus d'enquête

- A1.1** formuler différents types de questions pour orienter le processus d'enquête sur les enjeux contemporains associés aux communautés, aux peuples et aux nations autochtones du monde (*p. ex., questions de fait : Quels sont les buts et les principes de la Charte des Nations Unies? Qu'ont fait les gouvernements fédéraux du Canada et des États-Unis pour mettre en œuvre la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones [DNUIDPA] à l'échelle nationale? À quels défis les Inuits du Groenland continuent-ils de se heurter malgré l'adoption de la DNUIDPA par le gouvernement du Danemark? questions de comparaison : Quelles différences et quelles ressemblances y a-t-il entre les stratégies d'autonomie gouvernementale des Inuits du Canada et des Samis de la Finlande? questions de cause : Quelles pourraient être les conséquences du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada pour les communautés et les organismes autochtones et non autochtones du monde entier? De quelle manière la DNUIDPA influence-t-elle les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada?).*

Pistes de réflexion : Quelles questions peux-tu poser lors d'une entrevue avec des jeunes Autochtones participant à la mise en œuvre de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones dans différents pays? Quelles questions peux-tu poser pour orienter

ton enquête sur les efforts des Haudenosaunee visant à protéger leur identité et souveraineté, notamment en ce qui concerne les droits de passage frontalier et l'emploi de passeports iroquois au Canada et aux États-Unis? Si ton enquête porte sur les ressemblances et les différences entre les demandes politiques des Autochtones du Canada et du Mexique, quelles questions peux-tu poser pour restreindre la portée de ta recherche?

- A1.2** recueillir des données probantes et de l'information se rapportant aux enjeux, événements et développements touchant les communautés et les peuples autochtones du monde, en consultant des sources primaires et secondaires, y compris des sources de connaissances autochtones et en s'assurant que les sources représentent divers points de vue (*p. ex., sources primaires : entrevues avec des Autochtones de la région, réglementation, photos, peintures et autres œuvres d'art, déclarations de principes, discours, statistiques, sondages, traités et autres ententes internationales, lettres et autres formes de correspondance imprimées ou numériques, documentaires et autres films; sources secondaires : articles de périodiques, articles de journaux, manuels, essais, travaux de recherche et monographies, des sites Web*).

Pistes de réflexion : Où peux-tu trouver de l'information à jour sur la position d'une communauté ou d'un organisme autochtone

relativement aux crises de l'eau que vivent certaines communautés autochtones? Quels documents de l'ONU peux-tu trouver au sujet des enjeux sur lesquels porte ton enquête? Quelles autres sources pourraient compléter l'information recueillie dans ces documents? De quelle façon la tradition orale pourrait-elle te fournir des données probantes et de l'information pour ton enquête? Quels sont les points de vue représentés par cette source? Certains points de vue sont-ils absents ou négligés, et si oui, lesquels? Comment peux-tu t'assurer que tes sources reflètent une variété de points de vue, y compris ceux des Autochtones de différents peuples, communautés et nations?

A1.3 évaluer la crédibilité et l'exactitude des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis dans le cadre de son enquête (*p. ex., cerner la perspective reflétée par la source; comparer l'information trouvée dans différentes sources afin d'évaluer leur exactitude; comparer les façons dont les données probantes sont construites ou présentées dans différentes sources; tenir compte de l'influence de l'intention, du public cible, des partis pris et des valeurs*).

Pistes de réflexion : De quels renseignements as-tu besoin pour parvenir à déterminer si une source est crédible ou pour savoir laquelle est la plus fiable? Dans le contexte de l'évaluation de la fiabilité d'une source, qui peut décider si une voix est authentique ou non, et par quelle méthode? Quelle est la signification de l'approche du double regard? De quelle façon l'applique-t-on pour adopter à la fois les contributions des systèmes de connaissances autochtones et non autochtones? Quelle sorte de parti pris peut-on observer facilement dans une source? Quelle sorte de parti pris ne saurait être remarqué qu'avec difficulté? Quel parti pris peux-tu détecter dans cette source particulière? Quels éléments d'information provenant de la source justifient ton opinion? Quels éléments d'information provenant d'une autre source pourraient t'aider à révéler les limites de la première source? De quelle autre manière pourrait-on raconter cette nouvelle afin d'y intégrer les points de vue et les valeurs culturelles des Autochtones? En quoi cela la rendrait-elle plus authentique? Pourquoi doit-on accorder une importance particulière aux points de vue des Autochtones sur leurs expériences?

A1.4 analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation et la synthèse en utilisant les concepts de la pensée critique en politique

(*p. ex., importance politique, objectif et résultat, continuité et changement, perspective politique*), en tirant des conclusions sur les enjeux contemporains qui touchent les communautés, les peuples et les nations autochtones du monde entier (*p. ex., utiliser le concept d'importance politique pour mieux évaluer les effets d'une décision politique sur les populations et communautés autochtones dans un pays particulier; tenir compte du concept d'objectif et résultat pour évaluer l'efficacité du travail d'une organisation non gouvernementale qui fait la promotion des droits des Autochtones; employer le concept de continuité et changement pour analyser l'effet des politiques d'un état particulier sur les Autochtones; mettre en application le concept de perspective politique afin d'analyser le soutien ou l'absence de soutien d'un gouvernement face à une résolution donnée des Nations Unies*).

Pistes de réflexion : Quelle est la signification politique du fait de demander aux électrices et électeurs autochtones d'appuyer les partis politiques principaux? Pourquoi pourrait-il être pertinent d'analyser la question de la déforestation du point de vue des droits de la personne? Quels autres points de vue faudrait-il prendre en considération? Quels concepts de la pensée critique en politique pourrait-on mettre en application pour mieux évaluer les causes et les conséquences de la déforestation? Quelles différences et quelles ressemblances y a-t-il entre les gouvernements autochtones et les gouvernements démocratiques? Sur quel point de vue politique s'appuie ton opinion?

A1.5 évaluer ses constatations et en faire la synthèse dans le but de formuler des conclusions et des jugements ou prévisions éclairés relativement aux enjeux, aux événements et aux développements sur lesquels porte son enquête.

Pistes de réflexion : Ton constat était-il différent de ce que tu pensais à l'origine? Si tel est le cas, de quelle manière? En faisant un retour sur tes travaux, quels renseignements factuels étayant tes conclusions sont à ton avis les plus importants? Quels arguments as-tu trouvés particulièrement convaincants? Quelles sont les principales questions d'éthique qui ont été soulevées dans le débat sur la gestion des ressources naturelles situées sur les territoires autochtones? En quoi ces questions sont-elles pertinentes dans le cadre de ton enquête sur la culture des Bakas du Cameroun? Quels facteurs éthiques influencent ton jugement relativement aux enjeux de la gestion des ressources? En quoi les résultats de ton enquête influencent-ils ta perspective politique sur le sujet en question?

A1.6 communiquer les résultats de son enquête en utilisant la terminologie française appropriée (*p. ex., vocabulaire propre au thème et à l'époque, termes appropriés relatifs aux réalités autochtones et aux concepts de la pensée critique en politique*), en citant ses sources de référence selon les normes bibliographiques établies (*p. ex., notes en bas de pages ou en fin de texte, citations qui mentionnent la date de publication, bibliographies, liste des références*) afin de reconnaître toutes les sources d'information (*p. ex., livres, films, vidéos, politiques, sites Web, entrevues, information fournie oralement, leçons, histoires*) et en prenant en compte l'auditoire ciblé et l'intention poursuivie (*p. ex., présentation pour sensibiliser les gens aux besoins en eau potable des communautés autochtones; débat sur le niveau de respect des droits issus des traités et de la souveraineté des peuples autochtones à l'échelle internationale; essai critique sur les dispositions de la DNUDPA; article de blogue sur les connaissances autochtones au sujet des interconnexions biologiques, y compris les liens entre les plantes locales et l'approvisionnement en nourriture et en eau; reportage au sujet des approches adoptées par les peuples autochtones du monde entier dans le but d'attirer l'attention sur les effets des changements climatiques dans les territoires traditionnels; caricature pour critiquer le manque d'accès aux soins de santé chez les Autochtones*).

Pistes de réflexion : Quel mode de présentation est le mieux adapté pour communiquer tes conclusions? En choisissant ce mode de présentation, as-tu tenu compte de son efficacité ainsi que des besoins de l'auditoire? Comment peux-tu communiquer tes conclusions d'une manière qui prend en compte les sensibilités des personnes ayant pu être marginalisées ou ayant vécu des traumatismes? Les termes «autochtone», «aborigène», «indien» et «amérindien» sont-ils interchangeables? Pourquoi ou pourquoi pas? De quelle manière l'emploi contextuel de ces termes a-t-il évolué sur les plans historique et régional? Dans quelle mesure les rapports de force entre les groupes autochtones et non autochtones influencent-ils la terminologie jugée acceptable relativement aux Autochtones, à leurs communautés et à leurs nations? Qui doit les juger acceptables?

A2. Développement de compétences transférables

A2.1 déterminer les compétences développées par l'étude des réalités contemporaines des Autochtones du monde entier, qui sont transférables dans son parcours postsecondaire, dans le monde du travail ou dans la vie de tous

les jours (*p. ex., habiletés en recherche, en création de graphiques, en communication orale, en littératie, en numératie, en rédaction, en résolution de problèmes, en processus décisionnel, en médiation; prise d'initiatives; persévérance au travail; travail en équipe; autonomie*).

Pistes de réflexion : Quelles aptitudes de prise de décision as-tu mises en pratique pour résoudre ce problème complexe? De quelles façons peux-tu employer les mêmes compétences dans la vie quotidienne?

A2.2 utiliser les connaissances acquises, les concepts de la pensée critique et les habiletés développées par l'étude des réalités et des perspectives contemporaines des Autochtones dans un contexte global (*p. ex., démontrer sa capacité de tenir compte des points de vue différents du sien; employer des qualités comme le respect et la coopération afin de nouer des relations positives avec des personnes ou des groupes de différentes origines; faire preuve d'empathie et de respect envers les autres pendant les discussions et les débats; respecter les protocoles culturels pertinents dans une variété de contextes; mettre en pratique des habitudes de travail comme la responsabilité, l'initiative et l'autodiscipline lors d'un travail en groupe*).

Pistes de réflexion : Quelles sont les stratégies les plus efficaces d'écouter et de poser des questions lorsque tu participes à une discussion portant sur un enjeu touchant les Autochtones ou leurs communautés? De quelle manière tes partis pris peuvent-ils influencer les questions que tu poses et ton interprétation des réponses reçues? Quelles sont, selon toi, les habitudes de travail les plus importantes pour mener à bien un travail en groupe? Qu'as-tu fait pour t'assurer de respecter les protocoles appropriés sur le plan culturel pendant le projet? Que peux-tu faire pour veiller à ce que ton projet, portant sur certains peuples autochtones du monde entier, reflète correctement leurs réalités et leurs cultures?

A2.3 explorer des possibilités de carrière dans les secteurs public et privé faisant appel à la connaissance des réalités et des perspectives des Autochtones du monde entier (*p. ex., enseignante ou enseignant, agente ou agent de développement communautaire, correspondante ou correspondant, journaliste, lobbyiste pour un organisme non gouvernemental, avocate ou avocat, médiatrice ou médiateur, chercheuse ou chercheur, analyste des politiques, politicienne ou politicien, conseillère ou conseiller en environnement, artiste, travailleuse ou travailleur communautaire, agente ou agent d'intervention auprès des jeunes,*

professionnelle ou professionnel de la santé) et des itinéraires d'études pour accéder à ces carrières, en particulier ceux offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire de langue française.

Pistes de réflexion : Parmi les connaissances que tu as acquises et les compétences que tu as développées dans ce cours, lesquelles pourraient s'avérer utiles dans une carrière en journalisme? De quelles façons peux-tu les mettre à profit? De quelle manière le travail de journalistes autochtones permet-il de mieux faire connaître les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada? Quand on pense au futur marché de l'emploi du Canada, pourquoi serait-il nécessaire de bien comprendre la gouvernance, l'histoire et les réalités contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour réussir dans sa carrière? De quelles manières précises penses-tu que l'emploi dans le domaine de l'éducation, de la justice et de la santé sera transformé?

B. PEUPLES ET PERSPECTIVES AUTOCHTONES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** démontrer sa compréhension de la diversité des peuples et des cultures autochtones du monde entier, ainsi que de la manière dont l'identité et la diversité des Autochtones peuvent être définies, affirmées ou niées, tout en faisant référence à leurs pratiques socioculturelles et à leurs visions du monde.
- B2.** démontrer sa compréhension de l'importance de la Terre pour les peuples autochtones du monde entier en analysant les conséquences de leurs déplacements hors des territoires traditionnels et les avantages des perspectives autochtones en gestion des ressources.
- B3.** démontrer sa compréhension du rôle que jouent les connaissances et traditions orales autochtones dans l'accomplissement des responsabilités communautaires, le maintien des perceptions du monde et la protection du patrimoine culturel.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Diversité et identité

B1.1 analyser les différentes façons dont l'identité et la diversité des peuples et des cultures autochtones peuvent être définies, affirmées ou niées, en se fondant sur des preuves provenant de diverses cultures (*p. ex., appartenance à une communauté autochtone, modes de vie autochtones, droits aux territoires traditionnels et aux ressources naturelles, définitions sanctionnées par la loi à l'échelle internationale, efforts visant à accroître leur visibilité et leur représentation par l'entremise d'organisations non gouvernementales et de forums internationaux*).

Pistes de réflexion : Pourquoi les Nations Unies n'ont-elles pas adopté une définition officielle des peuples autochtones? Quels critères de compréhension de la diversité des peuples autochtones du monde entier retrouve-t-on dans la Convention n° 169 relative aux peuples indigènes et tribaux de 1989 de l'Organisation internationale du travail (OIT)? Pourquoi certains Autochtones et certaines communautés préfèrent-ils le terme «groupe ethnique» ou «nation» à la place de «tribu»? Quel terme les peuples autochtones du Népal emploient-ils pour faire référence à leur nationalité? Pourquoi est-il si important pour ces peuples d'être reconnus comme des peuples distincts dans les traités et les conventions internationaux?

B1.2 repérer différents peuples autochtones du monde (*p. ex., Samis du nord de l'Europe; Karen de la Thaïlande; Maoris de l'Aotearoa [Nouvelle-Zélande]; Enawenes Nawes du Mato Grosso, Brésil; Madhésis du Népal; Yurakarés de la Bolivie; Inuits des régions arctiques du Canada, du Groenland et de l'Alaska; Yupiks de la Russie et de l'Alaska; Aïnous du Japon; Aymaras de différentes régions de l'Amérique du Sud*) en analysant l'influence de certains facteurs historiques, sociaux et politiques sur l'identité de ces différentes populations.

Pistes de réflexion : Après avoir examiné les communautés des Aymaras de différents pays, penses-tu qu'il existe une culture commune de ce peuple ou qu'il en existe plutôt plusieurs? Quelles sont les preuves? De quelles manières la colonisation européenne a-t-elle influencé l'identité des Aymaras? En adoptant une résolution reconnaissant officiellement les Aïnous comme un peuple autochtone ayant leur propre langue, leur propre religion et leur propre culture, de quelle façon le parlement japonais a-t-il modifié la compréhension nationale de l'histoire du Japon, y compris en ce qui a trait à la discrimination contre les Aïnous? Quelle influence négative avaient exercée les anciennes politiques sur l'identité de ce peuple et que fait la résolution pour tenter d'y remédier? Que font les Aïnous et leurs communautés pour

garder leur culture et leurs traditions? Quels facteurs sociaux modernes les aident ou leur nuisent à cet effet?

B1.3 comparer les pratiques socioculturelles et sociopolitiques des peuples autochtones de différentes régions du monde afin de reconnaître les ressemblances et les différences principales qui existent entre les perceptions du monde qu'elles expriment (*p. ex., transmission du patrimoine culturel, relations sociales, pratiques culturelles, organisation et pratiques économiques, structures politiques et approches de gouvernance, approches en matière de santé et de bien-être*).

Pistes de réflexion : Quelles ressemblances et quelles différences existe-t-il entre les pratiques liées à la santé des Maoris de Nouvelle-Zélande et celles des Autochtones d'Hawaï? À ton avis, que révèlent ces ressemblances et ces différences au sujet des perceptions du monde de ces peuples? De quelles manières la colonisation et les expériences postcoloniales ont-elles influencé ces différences, selon toi? Quelles ressemblances et quelles différences existe-t-il entre les structures politiques des peuples autochtones de l'Australie continentale et celles des habitants du détroit de Torres? Quels liens peut-on tracer entre leurs approches de gouvernance et leurs perceptions du monde?

B2. Liens à la Terre

B2.1 analyser les conséquences des transformations physiques des territoires traditionnels et des déplacements hors de ceux-ci sur des peuples autochtones, en évaluant les causes des changements ainsi que les résultats de certains des efforts contemporains déployés pour remédier à la situation (*p. ex., sécheresse qui menace la pratique religieuse d'invocation de la pluie au Zimbabwe et en Tanzanie; déforestation qui fait disparaître des plantes sauvages servant de nourriture et de matières premières aux Bakas du Cameroun; chants des pistes en Australie; déplacement des Sans [Bochimans] dans le sud de l'Afrique; déportations successives des Delawares aux États-Unis; déplacements forcés des peuples autochtones associés à l'érection du barrage de Bakun en Malaisie; éviction des communautés autochtones des États-Unis pour créer des parcs nationaux au nom de la conservation de l'environnement*).

Pistes de réflexion : De quelles manières les politiques gouvernementales et pratiques d'aménagement du territoire ont-elles influencé les droits et la vie quotidienne des Atis de Boracay, dans les Philippines? Quel effet le déplacement des Sans (Bochimans), du sud

de l'Afrique, a-t-il eu sur leur mode de vie? De quelles façons a réagi ce peuple? Pourquoi Uluru, un célèbre site naturel australien, a-t-il été rendu aux Pitjantjatjaras Anangus? De quelle façon l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) collabore-t-elle avec les Autochtones et leurs organisations, et surtout avec les gardiennes et gardiens du savoir traditionnel, afin de lutter contre l'idée que l'eau n'est qu'une simple marchandise? Quelle est l'intention d'une telle initiative? Comment les changements climatiques ont-ils influencé les pratiques spirituelles axées sur la terre des peuples autochtones de l'Afrique?

B2.2 expliquer l'importance des points de vue et des pratiques d'intendance des terres et de gestion des ressources des Autochtones dans un contexte mondial, en tenant compte des efforts contemporains visant à reconnaître ces points de vue et à suivre ces pratiques (*p. ex., protection des habitats des espèces, systèmes de gestion des forêts, extraction des ressources naturelles, octroi d'une identité individuelle à des plans d'eau, stratégies de lutte contre les changements climatiques*).

Pistes de réflexion : Que font les gestionnaires de ressources de par le monde pour tenter d'intégrer les connaissances écologiques traditionnelles autochtones dans les approches de gestion des terres publiques et des ressources? Par quoi sont-ils motivés? Par quels moyens les gouvernements peuvent-ils protéger les terres et les cours d'eau qui revêtent une importance spirituelle et culturelle particulière pour les peuples autochtones? Pourquoi est-il important de les protéger? Que peuvent faire les défenseurs de l'environnement pour appuyer de telles initiatives? En quoi les principes énoncés dans le rapport de 1994 du comité scientifique de Clayoquot Sound reflètent-ils les visions du monde autochtones? En quoi ces principes sont-ils pertinents pour les normes internationales des pratiques de foresterie durables?

B3. Connaissances et traditions orales des Autochtones

B3.1 analyser le rôle des récits et de la tradition orale dans la transmission des connaissances, des valeurs et de l'identité autochtones, en se fondant sur des preuves tirées de diverses cultures (*p. ex., fournir des conseils concernant les rôles communautaires, les valeurs fondamentales de la communauté et les façons de maintenir la stabilité; transmettre des protocoles culturels; enseigner aux gens la place qu'ils occupent dans*

le monde ainsi que les liens qui relient le passé, le présent et le futur; expliquer l'origine des peuples autochtones, des phénomènes naturels et des lieux sacrés; expliquer les soins à prodiguer à des terres traditionnelles en fonction du milieu dont il est question).

Pistes de réflexion : De quelle manière les Lakotas utilisent-ils le récit de la Femme bison blanc pour enseigner les cérémonies sacrées? De quelles façons les récits des Quechuas du Pérou et des Navajos des États-Unis aident-ils les enfants et les jeunes à comprendre leur histoire, leur identité et leur culture? Peux-tu en donner des exemples concrets? Pourquoi les conteuses et conteurs hésitent-ils parfois à raconter des récits à des personnes provenant d'autres communautés ou d'autres nations? Comment les auteures et auteurs de récits autochtones comme, par exemple, Lee Maracle de la Nation des Salish de la côte, Jeannette Armstrong de la Nation des Okanagan et l'érudite maorie Linda Tuhiwai Smith travaillent-ils au réexamen de l'histoire coloniale ou à de nouvelles façons de la raconter? Pourquoi leurs œuvres sont-elles importantes? Comment l'auteure métisse Maria Campbell explique-t-elle les responsabilités communautaires des récits autochtones? À quoi servent les chants des pistes? Quelles différences et quelles ressemblances existe-t-il entre ceux-ci et les récits?

B3.2 analyser le rôle des connaissances autochtones dans la protection et l'exercice des droits et responsabilités communautaires autochtones qui sont menacés par les tendances socio-économiques mondiales (*p. ex., sécurité collective, autodétermination, droit coutumier, droit des traités, frontières nationales, chasse et pêche, propriété intellectuelle, accès aux ressources naturelles*).

Pistes de réflexion : Quelles stratégies les activistes communautaires du Nigéria ont-ils employées pour s'opposer aux intentions des entreprises internationales et du gouvernement de vendre l'eau, le pétrole et d'autres ressources naturelles? De quelles manières ces efforts reposent-ils sur les connaissances autochtones? Quelles stratégies l'organisme non gouvernemental Cultural Survival emploie-t-il pour promouvoir une participation significative des Autochtones et de leurs communautés à la défense des intérêts sur les plans social, politique et environnemental? À quel point ces stratégies s'inspirent-elles des savoirs traditionnels et des systèmes de connaissances autochtones? Dans quelle mesure reflètent-elles les perspectives autochtones concernant les responsabilités de leur collectivité?

C. TENDANCES MONDIALES ET SURVIE DES CULTURES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** démontrer sa compréhension des tendances économiques, sociales et technologiques à l'échelle mondiale, ainsi que de leur incidence sur la survie des cultures autochtones du monde entier.
- C2.** démontrer sa compréhension de divers facteurs juridiques et sociaux ayant une incidence sur les droits des Autochtones, y compris du rôle et des droits des femmes et des enfants, ainsi que de la relation entre les conditions de vie et les droits de la personne.
- C3.** démontrer sa compréhension des liens entre le pouvoir politique et la survie des cultures autochtones, incluant les rapports de force et les interactions entre des groupes autochtones et non autochtones.
- C4.** démontrer sa compréhension de la notion d'autodétermination en considérant différents points de vue et arguments pour la souveraineté ou l'autonomie gouvernementale des Autochtones.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Tendances économiques, sociales et technologiques

C1.1 analyser les tendances économiques clés ayant une incidence sur les droits des peuples autochtones du monde entier, y compris les droits relatifs aux territoires traditionnels, à l'eau et aux ressources naturelles, afin de déterminer les liens qui existent entre ces tendances et la survie des cultures autochtones (*p. ex., perte de terres comme assise économique, consultations sur les projets d'extraction de ressources, accords commerciaux, impact du développement économique sur la qualité de l'eau, manières de combler les lacunes entre les connaissances autochtones et les politiques, aménagement des terres*).

Pistes de réflexion : Dans quelle mesure la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones de 2007 et la Convention n° 169 de l'OIT tentent-elles de protéger les droits des peuples autochtones relatifs aux terres et aux ressources naturelles? En quoi une telle protection est-elle liée à la survie des cultures autochtones? Quel était l'objectif de la loi foncière cambodgienne de 2001? Quelle est l'influence de sa mise en œuvre sur les intérêts économiques des communautés autochtones? Pourquoi les Autochtones sont-ils nombreux à penser que l'Accord de libre-échange nord-américain ne tient pas compte de leurs intérêts?

En quoi cette entente a-t-elle une incidence sur les droits fondamentaux et la survie des cultures des peuples autochtones des États-Unis, du Mexique et du Canada?

C1.2 analyser les principales tendances mondiales relatives aux langues autochtones afin de déterminer les liens qui existent entre celles-ci et la survie des cultures autochtones (*p. ex., impact des systèmes de pensionnats en Amérique du Nord, en Amérique centrale, en Amérique du Sud, en Scandinavie et dans d'autres régions; mondialisation à titre de facteur de maintien de la diversité langagière; approches à plusieurs niveaux pour la revitalisation des langues autochtones avec l'aide des politiques gouvernementales et des communautés autochtones; nécessité d'avoir un nombre suffisant de locutrices et locuteurs d'une langue autochtone pour poursuivre la transmission des connaissances culturelles*).

Pistes de réflexion : Quelles sont les causes de la disparition d'une langue? Quel impact une telle disparition a-t-elle sur la diversité culturelle? L'*Unidad de Políticas de Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo*, UPIIP (Unité de l'intraculturalisme, de l'interculturalisme et du plurilinguisme) a été fondée en Bolivie en 2006 dans le but de décoloniser l'éducation et de faire la promotion des langues autochtones. Quels ont été les effets précis d'un tel

changement de politique sur la survie des cultures autochtones? En quoi cela a-t-il réformé l'enseignement des langues? Quelles ont été les réalisations de l'UPIIP à ce jour? Quels défis doit-elle encore relever?

C1.3 analyser le rôle des technologies de l'information et des communications contemporaines, y compris les médias sociaux, dans la survie des cultures autochtones en évaluant les avantages et les désavantages de la connectivité universelle (*p. ex., les médias sociaux permettent aux communautés autochtones de diffuser leurs connaissances et de s'offrir mutuellement du soutien, mais ils introduisent également des idées et des valeurs incompatibles avec la continuité de leurs cultures; les applications mobiles peuvent servir de plateforme éducative pour les jeunes Autochtones, en améliorant leur état de santé et en réduisant les inégalités sociales; les technologies de réalité virtuelle peuvent accroître les connaissances au sujet des sites sacrés sans les perturber*).

Pistes de réflexion : Quels seraient des exemples d'applications mobiles utilisées pour réduire les inégalités en matière de santé entre les jeunes Autochtones et non-Autochtones en Australie? De quelles façons ces initiatives sont-elles liées à la survie de leur culture? Quelle est la contribution possible des médias sociaux à la transmission de connaissances sur les cultures, les perspectives et les expériences autochtones? De quelles manières les médias sociaux remettent-ils en question la survie culturelle des Autochtones du monde? Quels sont certains avantages d'utiliser les technologies de réalité virtuelle pour représenter le site sacré d'Uluru en Australie?

C2. Droits de la personne, justice sociale et survie des cultures

C2.1 décrire les principaux défis rencontrés par des peuples autochtones du monde entier, en analysant les liens entre les droits de la personne et les conditions et modes de vie (*p. ex., perte des territoires traditionnels, y compris par la déportation et le déplacement forcé; accès inadéquat à différentes ressources, y compris l'eau potable et les systèmes sanitaires; surexploitation des ressources naturelles; faible taux d'alphabétisation; accès limité aux services de santé; assimilation forcée; absence d'autodétermination; manque d'appui des instances gouvernementales aux droits et aux traditions autochtones; protection inadéquate de la propriété intellectuelle et culturelle, y compris les connaissances environnementales; répercussions néfastes sur les défenseurs des droits autochtones*).

Pistes de réflexion : Quels sont les droits universels que les peuples autochtones partagent avec d'autres populations? Quels ont été les formes de discrimination systémique et les désavantages culturels, sociaux et économiques qu'ont vécus les peuples autochtones en comparaison aux autres populations des mêmes régions? De quelles façons les articles 25 à 32 dans la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA) aident-ils les Autochtones à posséder, à mettre en valeur, à gérer et à utiliser leurs terres et leurs ressources? En quoi cet enjeu est-il lié aux conditions de vie?

C2.2 analyser les enjeux et les développements mondiaux relatifs à la justice sociale pour les peuples autochtones afin de déterminer les liens qui existent entre ceux-ci et la survie des cultures (*p. ex., interprétation de la DNUDPA par les gouvernements nationaux; protocoles et mesures de résolution de conflits entre les États et les peuples autochtones; impact des excuses, des initiatives de vérité et réconciliation, des réparations et de la reconnaissance des injustices passées; efforts visant à assurer aux communautés autochtones l'accès à de l'eau potable, à des services médicaux et à l'aide humanitaire; établissement de systèmes d'éducation respectant les droits langagiers et appuyant la protection des cultures autochtones*).

Pistes de réflexion : Quelles ressemblances et quelles différences y avait-il entre la rafle des années 1960 au Canada et les générations volées en Australie? Quelles questions posent ces événements relativement à la survie des cultures? De quelles manières les cultures dominantes peuvent-elles avoir une incidence sur la survie de la culture d'une société autochtone? Pourquoi s'agit-il là d'une question de justice sociale? Pourquoi s'agit-il là d'une question de droits de la personne? Quand on identifie des populations autochtones, pourquoi est-il essentiel du point de vue de la justice sociale de reconnaître les liens qui les attachent aux terres?

C2.3 analyser le rôle des femmes et des enfants autochtones dans la survie de leurs cultures (*p. ex., transmission des valeurs sociales, économiques et culturelles aux futures générations; importance d'avoir des femmes comme chefs ou porte-parole en temps de conflit*), tout en cernant les différents facteurs nécessitant la protection des droits de la personne (*discrimination fondée sur le sexe; violence contre les femmes et les filles autochtones; déplacements forcés des femmes et des enfants; rejet hors des communautés quand les femmes se marient avec des non-Autochtones; stérilisation forcée de femmes autochtones par*

certains états; lutte pour les droits des femmes autochtones dans certains pays, dont le Guatemala).

Pistes de réflexion : En Asie, quelle a été l'incidence des déplacements des femmes autochtones hors de leurs territoires traditionnels sur leur mode de vie? Quelles en ont été les conséquences? Quel est l'impact culturel des conflits militaires modernes sur les femmes autochtones des Andes qui élèvent des enfants dans le sud de la Colombie? De quelle manière la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies peut-elle encourager le dialogue au sujet des travaux nécessaires pour venir en aide aux enfants autochtones? Quels types de soutien existe-t-il pour protéger les femmes autochtones contre la violence? Quelle politique de santé publique a ignoré les droits reproductifs des femmes autochtones au Pérou? Qu'ont fait les organismes de défense des droits de la personne pour demander justice pour les femmes concernées? Quel rôle les femmes autochtones ont-elles joué dans l'affaire du pipeline Dakota Access? Pourquoi s'agit-il là d'une question de droits de la personne? Pourquoi s'agit-il là d'une question de survie de la culture?

C3. Tendances politiques et rapports de force

C3.1 évaluer les répercussions continues du colonialisme sur la puissance politique des peuples autochtones dans différentes régions du monde entier, en déterminant les ressemblances et les différences (*p. ex., appui des instances politiques à l'extraction de ressources sur les terres autochtones; processus de réconciliation; mouvements nationalistes des non-Autochtones; octroi ou refus de la citoyenneté à certains groupes ethniques; négociations et consultations entre peuples autochtones et nations non autochtones*).

Pistes de réflexion : Quelles influences les initiatives de réconciliation en Afrique du Sud et au Canada ont-elles eues sur les rapports de force entre les communautés autochtones et les gouvernements nationaux? Comment décrirais-tu les approches de gestion des ressources d'eau des Autochtones et des non-Autochtones? Comment ces perceptions divergentes ont-elles donné naissance à des confrontations politiques au Pérou, en Bolivie ou en Équateur? De quelles façons le pouvoir colonial et celui des Autochtones entrent-ils en jeu dans le cadre de ce conflit? Quelles ressemblances et différences constate-t-on entre cette situation et le conflit politique portant sur les ressources d'eau en Australie? Quelles seraient certaines raisons

pour lesquelles les Rohingyas ont été expulsés du Myanmar? Comment a réagi le gouvernement du Myanmar? En quoi peut-on dire que cette crise est liée au nationalisme? Quel lien peut-on tracer entre celui-ci et les rapports de force entre les Autochtones et les non-Autochtones?

C3.2 analyser les conséquences de la mondialisation sur la puissance politique des communautés et des organismes autochtones (*p. ex., structure organisationnelle de recrutement et de collecte de fonds; processus électoral et représentation; capacité de s'organiser et d'opérer à l'international; capacité de sensibiliser les gens aux violations des droits de la personne et des droits écologiques; relations bâties entre communautés autochtones de différents pays; soutien apporté aux communautés et aux organismes autochtones en matière de financement, de soutien technique et de défense des intérêts par les militants des droits de la personne et les écologistes; mobilisation du soutien gouvernemental et de l'attention médiatique du monde entier*).

Pistes de réflexion : Quel rôle jouent les réseaux sociaux dans l'accroissement du pouvoir politique des organismes autochtones? Quel lien peut-on tracer entre la mondialisation et la représentation politique des Autochtones dans les régions où l'on retrouve d'importantes populations autochtones, comme la Nouvelle-Zélande et la Bolivie?

C3.3 analyser l'exercice du pouvoir ainsi que les rapports de force entre les parties de différents conflits modernes portant sur les terres, la culture ou les moyens de survie des communautés autochtones (*p. ex., résistance armée continue des Indiens du Chiapas, au Mexique, face à la privatisation des terres; crise d'Oka en 1990, au Canada, en réaction à l'empiètement sur les terres sacrées; droits de passage frontalier, reconnaissance et protection des sites naturels sacrés; manifestations de la tribu sioux de Standing Rock et de ses partisans concernant le pipeline Dakota Access; conflit transfrontalier de 2009 entre les Kanien'kehá:ka [Mohawks] et les agents des services frontaliers canadiens à Akwesasne*).

Pistes de réflexion : De quelles façons l'empiètement par des non-Autochtones dans la forêt tropicale amazonienne a-t-il nui aux Akuntsus et aux Kanoës du Brésil? Que peuvent faire ces communautés autochtones pour résister à un tel empiètement? Quel conflit a été provoqué par l'exploitation de l'uranium au nord de la chaîne des Flinders, dans le sud de l'Australie? Quelles sont les réactions de chacune des parties touchées par cette exploitation?

C4. Concept d'autodétermination

C4.1 expliquer l'évolution du concept d'autodétermination à titre de principe fondamental en droit international (*p. ex., Charte des Nations Unies de 1945; Conventions de Genève; Convention des Nations Unies relative au statut des réfugiés; Pacte international relatif aux droits civils et politiques*), tout en suggérant des raisons pour lesquelles l'autodétermination est essentielle à la survie d'une culture.

Pistes de réflexion : Qu'est-ce que l'autodétermination? De quelle manière les Nations Unies respectent-elles l'autodétermination des Autochtones et encouragent-elles sa mise en œuvre? Quels mécanismes les Nations Unies ont-elles mis en place afin de contribuer à la résolution des revendications liées à l'autodétermination et des conflits connexes?

C4.2 analyser différents perspectives et modèles de souveraineté et d'autonomie autochtones afin de cerner quelques arguments appuyant le statut de nation et le droit d'autodétermination pour ces peuples (*p. ex., importance de la relation spirituelle avec la terre et l'eau pour les peuples autochtones; durée d'occupation des terres par les peuples autochtones; droit universel à l'autodétermination*).

Pistes de réflexion : Du point de vue des Autochtones, quelles ressemblances et différences existe-t-il entre les concepts de souveraineté, d'indépendance et d'autonomie? Quelle est l'incidence des relations spirituelles qu'entretiennent les peuples autochtones avec la terre et l'eau sur leur capacité de conclure des ententes de souveraineté? Quelles sont tes raisons pour ou contre l'adoption possible par d'autres nations du concept de souveraineté partagée, comme celui qui existe entre les Néo-Zélandais et les Maoris? Que font précisément les Samis de la Finlande, de la Norvège et de la Suède pour tenter d'obtenir les droits sur les terres et les ressources naturelles? En quoi s'agit-il d'un processus fondamental pour l'autodétermination d'un peuple? L'entente de la Comarca de San Blas (Kuna Yala) a remplacé le système des réserves autochtones dans les îles San Blas du Panama; en quoi a-t-elle transformé le statut juridique de Kuna Yala?

C4.3 expliquer divers défis rencontrés par les communautés autochtones autonomes, surtout concernant la survie de leurs cultures, quand les gouvernements créent, ratifient et mettent en œuvre des traités internationaux qui les touchent (*p. ex., sans les reconnaître comme nations souveraines et sans les consulter*).

Pistes de réflexion : Quel rôle les gouvernements nationaux jouent-ils dans la définition de la souveraineté autochtone? En quoi la participation des gouvernements nationaux nuit-elle à la capacité d'autodétermination des communautés autochtones? En quoi la notion non autochtone de traité contrevient-elle aux objectifs des peuples autochtones?

D. ACTIONS JUDICIAIRES, POLITIQUES ET SOCIALES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- D1.** démontrer sa compréhension du rôle que jouent les instruments juridiques internationaux et régionaux en ce qui a trait au respect ou à l'entrave des droits des peuples autochtones du monde entier.
- D2.** démontrer sa compréhension de la responsabilité des gouvernements et des systèmes judiciaires de plusieurs pays quant au respect des droits des peuples autochtones, en considérant les différentes actions politiques, législatives et judiciaires permettant de définir et d'appuyer ces droits.
- D3.** démontrer sa compréhension de l'importance des capacités en éducation, notamment en ce qui concerne l'enseignement des langues et la protection, la conservation et la revitalisation des cultures autochtones.
- D4.** démontrer sa compréhension des facteurs clés qui influencent les actions sociales ainsi que différentes initiatives visant à appuyer les aspirations et les points de vue autochtones à l'échelle mondiale, en considérant leurs stratégies de leadership.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Droit international et régional

- D1.1** analyser le rôle que jouent les systèmes juridiques internationaux et les conventions sur les droits individuels et collectifs des Autochtones, qu'ils doivent promouvoir et protéger (*p. ex., traités et déclarations; respect des droits fondamentaux des peuples autochtones, dont l'autodétermination et le droit de pratiquer leurs cérémonies culturelles, coutumes, religions et langues en vertu de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones [DNUDPA]; protection et promotion des droits de la personne des Autochtones; règles, normes et procédures de prise de décision*).

Pistes de réflexion : Quel est le but d'un système juridique international? Quels organismes sont responsables de la création d'un tel système juridique? À qui sert-il? Penses-tu que certains groupes en profitent plus que d'autres? Pourquoi ou pourquoi pas? À ton avis, qui en profite le plus? Pourquoi pourrait-il être important de coopérer à l'échelle internationale pour la protection des peuples autochtones à l'échelle locale ou nationale? Quelles critiques peut-on formuler à l'égard d'un système juridique conçu

pour la protection des droits et du statut des peuples autochtones? Dans quelle mesure es-tu d'accord avec de telles critiques? Quels sont les articles de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA) qui définissent un cadre international pour l'interprétation et le soutien des droits associés aux pratiques spirituelles autochtones? De quelle manière les articles en question définissent-ils ces droits? En quoi ces droits sont-ils liés à la protection de la culture?

- D1.2** analyser le rôle des Nations unies et de la Cour internationale de justice dans la conservation des cultures autochtones (*p. ex., s'assurer que les gouvernements des nations membres respectent les droits des peuples autochtones; offrir un recours légal en cas de violations des droits de la personne et des droits culturels des Autochtones; créer des définitions reconnues et crédibles du statut et des droits autochtones*).

Pistes de réflexion : Quels sont les articles de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA) qui définissent un cadre international pour l'interprétation et le soutien des droits associés aux pratiques

spirituelles autochtones? De quelle manière les articles en question définissent-ils ces droits? En quoi ces droits sont-ils liés à la protection de la culture? Quelle a été la réponse des Nations unies à la demande de reconnaître les droits des peuples autochtones comme distincts de la souveraineté des États qui ont colonisé leur pays? En vertu de la DNUDPA, quelles sont les responsabilités et les obligations des gouvernements en matière de protection et de promotion des droits des peuples autochtones?

D1.3 évaluer l'impact de différents instruments juridiques internationaux et régionaux sur la sensibilisation du public au sujet du droit d'autodétermination des peuples autochtones (*p. ex., Charte des Nations Unies; Pacte international relatif aux droits civils et politiques; Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels; document de travail de la Commission européenne relatif à l'aide à apporter aux populations autochtones dans le cadre de la coopération au développement; Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones; article 35 de la Loi constitutionnelle de 1982 du Canada*).

Pistes de réflexion : En quoi le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels appuie-t-il le progrès social et l'amélioration des conditions de vie pour les peuples autochtones de la Nouvelle-Zélande? Quels instruments juridiques internationaux ou régionaux favorisent le dialogue entre les peuples autochtones et les différents paliers de gouvernement de l'Union européenne? Comment fonctionnent-ils? En quoi consiste le rôle de la Cour interaméricaine des droits de l'homme? En quoi est-il différent de celui de la Commission interaméricaine des droits de l'homme? De quelles façons ces deux institutions collaborent-elles?

D2. Actions législatives et judiciaires nationales

D2.1 comparer les rôles que jouent les pouvoirs législatif et judiciaire du gouvernement dans la protection des droits de la personne en mettant l'accent sur les droits des citoyennes et citoyens autochtones (*p. ex., établissement de conseils judiciaires dans différents pays, dont l'Équateur et le Paraguay; réformes constitutionnelles reconnaissant le droit coutumier des peuples autochtones; distinction entre les protections législatives et judiciaires pour les terres appartenant à plusieurs peuples; définitions législatives du rôle et des responsabilités du gouvernement en matière d'éducation et de santé des peuples autochtones*).

Pistes de réflexion : En quoi une présence accrue des autorités judiciaires d'un État au sein des communautés autochtones crée-t-elle un changement institutionnel? Quels exemples peux-tu en donner? Comment peut-on comparer les objectifs de cette stratégie avec ceux d'une représentation autochtone accrue au sein des organismes législatifs d'un État? Qu'a fait le parlement de la Nouvelle-Zélande pour s'engager à protéger les droits des peuples autochtones? Qu'a fait la branche judiciaire pour appuyer ces mesures? Le conseil kanien'kehá:ka (mohawk) d'Akwesasne a fondé ce que l'on considère aujourd'hui comme le premier système juridique autochtone du Canada indépendant du gouvernement fédéral. Parlerait-on ici de mesures législatives ou judiciaires? De quelle manière un tel système peut-il fonctionner sans entrer en conflit avec le système judiciaire canadien? Quels exemples de systèmes juridiques autochtones peut-on trouver dans d'autres pays?

D2.2 analyser l'importance de diverses actions gouvernementales à l'échelle mondiale visant à protéger les droits de la personne des populations autochtones au sein des frontières nationales ainsi qu'à affirmer la souveraineté et le statut distinct de ces nations (*p. ex., réforme politique au sein des États-nations; Loi sur les Samis de 1987 de la Norvège; reconnaissance des peuples autochtones dans la Loi constitutionnelle de 1982 du Canada; difficultés quant à la conversion de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones [DNUDPA] et de l'ancienne Convention relative aux peuples indigènes et tribaux en lois locales visant à protéger les peuples autochtones isolés du Brésil; amendements de la Loi canadienne sur les droits de la personne de 1977 concernant le droit des membres des Premières Nations de porter plainte pour discrimination à la Commission canadienne des droits de la personne; mesures de protection de la langue, de la culture et du mode de vie des Samis inscrites dans la Loi sur les Samis de 1987 en Norvège; reconnaissance des peuples autochtones dans la Loi constitutionnelle de 1982 du Canada*).

Pistes de réflexion : Pourquoi la section 67 de la *Loi canadienne sur les droits de la personne* a-t-elle été abrogée? Quelles ont été les conséquences politiques de l'amendement? Quelles mesures législatives l'Inde a-t-elle prises afin de protéger les droits des Autochtones et de leurs communautés? Ces mesures ont-elles été efficaces? Pourquoi ou pourquoi pas? Pourquoi faut-il que les gouvernements convertissent les normes internationales exprimées dans la DNUDPA en lois?

D2.3 analyser l'importance de diverses actions en justice d'hier et d'aujourd'hui visant à veiller aux droits des Autochtones en matière de souveraineté et d'autonomie, ou à s'attaquer au déni des droits de la personne des Autochtones ou de leurs communautés (*p. ex., l'affaire Calder et al. c. Procureur Général de la Colombie-Britannique [1973] a reconnu que les titres autochtones existaient avant la colonisation; l'affaire Worcester v. Georgia [1832] a défini les bases de la doctrine de la «souveraineté tribale» en concluant que la relation entre les nations autochtones et les États-Unis consistait en une relation entre nations; l'affaire Ángela Poma Poma v. Peru en 2009, devant le Comité des droits de l'homme, a reconnu le droit des peuples autochtones au consentement préalable, libre et informé.*).

Pistes de réflexion : En quoi la décision du Comité des droits de l'homme des Nations Unies dans l'affaire Ángela Poma Poma était-elle importante pour les peuples autochtones du monde entier?

D3. Éducation et renforcement des capacités

D3.1 analyser les méthodes et les effets de diverses politiques et initiatives gouvernementales et non gouvernementales afin de renforcer des capacités en éducation en partenariat avec les communautés autochtones (*p. ex., formation en milieu de travail et développement professionnel; formation sur le renouveau et la réconciliation; reconnaissance par le gouvernement des types de connaissances exprimées par l'entremise des langues, des valeurs et des actions des peuples autochtones; stratégies de guérison; création de matériel pédagogique et d'occasions de formation*).

Pistes de réflexion : Quels seraient des exemples d'initiatives gouvernementales visant à promouvoir la formation professionnelle en matière d'histoires, de perspectives et de cultures autochtones, et à appuyer de façon respectueuse les valeurs et aspirations autochtones? Quels sont les objectifs de la politique nationale en matière de culture et de patrimoine du gouvernement kenyan? Quels liens peut-on tracer entre celle-ci et l'éducation en milieu autochtone et non autochtone?

D3.2 analyser les méthodes et les résultats de divers programmes et initiatives communautaires visant à revitaliser les langues autochtones et à protéger les connaissances des Autochtones (*p. ex., immersion linguistique pendant la petite enfance et le palier élémentaire; programmes communautaires culturels et d'enseignement de langues, y compris niches langagières; formation du personnel enseignant des langues autochtones; cours et*

programmes postsecondaires en langues autochtones; partenariats de recherche visant à protéger et à revitaliser les langues autochtones; plans de cours créés à l'échelle locale sur les langues et cultures; ressources imprimées ou disponibles dans d'autres médias; programmation à la télévision et à la radio, journaux et littérature dans les langues autochtones; activités de documentation et de protection comme l'enregistrement des locutrices et locuteurs de langues autochtones et la création de dictionnaires et de plans de cours en ligne).

Pistes de réflexion : À ton avis, quels sont les avantages de la diffusion internationale des connaissances sur la protection des langues autochtones? Quels efforts de revitalisation ont été déployés dans le but d'éviter l'extinction de la langue hawaïenne? Quels défis sociaux, économiques et politiques faudra-t-il encore relever à cet effet? En quoi le mouvement de la niche langagière Te Kōhanga Reo en Nouvelle-Zélande sert-il de modèle pour les autres communautés autochtones du monde entier? De quelles façons les Cherokees des États-Unis emploient-ils les technologies pour appuyer l'apprentissage des langues? En quoi consistent les partenariats entre les communautés autochtones et les sociétés technologiques du monde entier visant à offrir de la programmation sur les langues et cultures autochtones? Quelles ressemblances et quelles différences peut-on remarquer entre les diverses collaborations?

D4. Action sociale et leadership international

D4.1 analyser le contexte politique et national des actions sociales collectives relatives aux questions importantes pour les peuples autochtones de différentes régions, notamment pour ce qui est des facteurs appuyant ou entravant ces actions (*p. ex., sensibilisation politique, éducation, solidarité, risques de persécution, capacité communautaire, effet durable des injustices, acceptation culturelle, intégration sociale*).

Pistes de réflexion : Qu'est-ce que l'action sociale? Quelles ressemblances et quelles différences y a-t-il entre les facteurs politiques et sociaux qui appuient ou entravent l'action sociale dans le cas des Samis de la Norvège et des Maoris de la Nouvelle-Zélande? Quels facteurs influencent l'action sociale dans le cas des peuples autochtones d'Amérique du Nord? Quelle a été l'influence du mouvement canadien Idle No More sur les communautés autochtones d'autres pays? Quels facteurs ont eu une incidence positive ou négative sur son influence?

D4.2 expliquer les façons dont procèdent différents organismes non gouvernementaux et forums du monde entier pour diffuser des connaissances et tenter d'influencer la perception qu'ont les gouvernements des réalités autochtones, en évaluant l'impact de diverses stratégies et initiatives (*p. ex., réseaux internationaux de défense des intérêts autochtones; commissions de vérité nationales, comme la Commission pour l'éclaircissement historique du Guatemala et la Commission de vérité et réconciliation du Canada; conférences internationales autochtones; groupes de travail; forums; communautés en ligne; rapports et études de l'ONU*).

Pistes de réflexion : De quelles façons les organismes qui œuvrent pour les droits de la personne emploient-ils les médias en vue d'augmenter la taille de leur auditoire? De quelle manière le volume 2 de l'ouvrage *La situation des peuples autochtones dans le monde*, produit par le Secrétariat de l'Instance permanente sur les questions autochtones en 2015, appuie-t-il les discussions politiques mondiales sur les enjeux importants auxquels font face les communautés autochtones? Comment peut-il être employé afin de surmonter les obstacles au changement? Que fait précisément l'International Indigenous Peoples Movement for Self-Determination and Liberation pour l'avancement des droits des peuples autochtones? Quelles ont été ses réalisations à ce jour? Dans quelle mesure la version destinée aux adolescentes et adolescents de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones aide-t-elle les jeunes Autochtones à comprendre les dispositions du document et à défendre leurs propres intérêts?

D4.3 analyser les approches utilisées par les chefs autochtones pour développer les capacités communautaires en vue de permettre une autonomie durable, en faisant référence à l'approche du double regard (*p. ex., garder et protéger les lois de la communauté; partager les pouvoirs, l'autorité et les processus de prise de décisions; comprendre les rôles, les responsabilités des parties; respecter les lois coutumières et l'autorité des Aînées et Aînés; former et encadrer les jeunes pour leur enseigner des aptitudes de gouvernance; donner aux femmes autochtones les moyens d'améliorer leurs aptitudes de direction et leurs capacités de prendre la parole pour le changement; intégrer les connaissances et les coutumes autochtones dans la gouvernance, y compris avec des cérémonies, des langues traditionnelles, des histoires, des chansons, des danses, de l'art et des vêtements*).

Pistes de réflexion : Que font précisément les chefs autochtones pour revitaliser les perceptions du monde traditionnelles en se servant d'aptitudes de direction et de gestion modernes? En quoi l'intégration des modèles et valeurs de gouvernance autochtones dans les cultures organisationnelles pourrait-elle s'avérer profitable pour les dirigeants non autochtones? Quelles étaient les stratégies du chef Deskaheh des Cayugas pour défendre les modèles de gouvernance traditionnels en 1923? Quels en ont été les résultats? Quel lien peut-on tracer entre cette démarche et les efforts actuels pour l'autonomie?

D4.4 analyser les approches de protection de l'environnement mondial qu'emploient les chefs autochtones avec l'aide de l'approche du double regard (*p. ex., planification pour les générations futures; promotion d'une approche globale pour remédier aux préoccupations environnementales, y compris en se joignant aux dirigeants et aux défenseurs de l'environnement du monde lors de sommets multinationaux; protection et préservation de la biodiversité et des sites naturels sacrés; valorisation des voix des femmes et des jeunes autochtones à titre de défenseurs et de soignants de l'environnement; soutien d'initiatives visant à promouvoir la justice environnementale, y compris l'Indigenous Leadership Initiative du Canada et le programme Working on Country de l'Australie*).

Pistes de réflexion : En quoi les connaissances autochtones ont-elles contribué à la compréhension scientifique des stress de l'écosystème et à la prise de décisions politiques à cet effet? De quelle manière l'approche du double regard et l'enseignement des sept générations peuvent-ils aider à améliorer les politiques dans le domaine environnemental et dans d'autres domaines? Quelles incidences continuent d'avoir les enjeux mentionnés dans le rapport *Changements climatiques et peuples autochtones* des Nations Unies de 2008 sur les communautés autochtones du monde entier? Par quels moyens les jeunes Autochtones échangent-ils sur la question des changements climatiques et des actions connexes?

Modèles de gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada, 12^e année

Cours préuniversitaire/précollégial, NDG4M

APERÇU

L'élimination systématique et forcée des structures de gouvernance traditionnelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits par les gouvernements successifs du Canada à l'époque coloniale et après la Confédération définissent encore aujourd'hui la réalité des peuples autochtones du pays. Les Premières Nations, les Métis et les Inuits se confrontent à des questions fondamentales concernant les façons de renouveler leurs relations avec les gouvernements du Canada et de réaffirmer leurs propres modèles de gouvernance.

Les questions considérées comme fondamentales dans le domaine de la gouvernance touchent aux conséquences de la colonisation, aux droits autochtones, à l'autodétermination, à la souveraineté ou à l'autonomie gouvernementale, à la réconciliation, à la justice, à l'égalité, aux revendications territoriales, aux traditions culturelles, au développement économique et à l'utilisation des terres. Tous ces points et plusieurs autres touchant aux modèles de gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada seront abordés dans le cadre du cours. L'élève y découvrira les réalités actuelles en matière de droit et de gouvernance, ainsi que les racines historiques de ces réalités. Le cours touche donc à une multitude d'enjeux, d'idées et de développements – des modèles de gouvernance qui existaient avant le contact aux effets qu'a encore la colonisation aujourd'hui, en passant par divers processus et stratégies de réconciliation. L'élève enquêtera sur les conséquences des politiques, des lois et de la jurisprudence coloniales, ainsi que sur les changements qui ont eu lieu depuis la reconnaissance des droits des Autochtones dans la *Loi constitutionnelle de 1982* et leur interprétation dans les cours de justice canadiennes. De plus, l'élève étudiera des enjeux touchant à l'autonomie gouvernementale, à l'autodétermination et à la souveraineté, y compris les traditions, les valeurs, les principes, les responsabilités et les stratégies. Tandis qu'elle ou il enquête, l'élève déterminera les facteurs culturels qui ont contribué aux modèles existants de gouvernance autochtones et examinera des facteurs susceptibles de renforcer l'efficacité de ces structures. En découvrant comment les relations entre les peuples autochtones et les gouvernements coloniaux, fédéraux, provinciaux et territoriaux du Canada ont changé au fil du temps, des premiers traités et revendications territoriales aux demandes d'un renouveau des

relations de nation à nation, l'élève approfondira sa compréhension des réalités contemporaines dans lesquelles s'inscrit l'exigence d'autodétermination des peuples autochtones du Canada.

DOMAINES D'ÉTUDE

Le cours comporte quatre domaines d'étude. Le domaine A, qui porte sur le processus d'enquête et les compétences transférables, est suivi de trois domaines propres à chaque matière, organisés par thème. Les quatre domaines sont les suivants :

A. Processus d'enquête et compétences transférables

L'élève apprend à utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique pour guider son exploration de divers enjeux, événements, développements et idées. Bien que le domaine du processus d'enquête soit présenté séparément des domaines de B à E, l'élève devra mettre en application les connaissances, les approches et les concepts présentés dans le premier domaine tandis qu'elle ou il s'efforce de satisfaire aux diverses attentes.

B. Contexte historique

L'élève explore les fondations historiques de la gouvernance chez les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Elle ou il améliore sa compréhension de la portée et de l'intention des traités et des ententes de revendications territoriales conclus entre les peuples autochtones et les gouvernements coloniaux et fédéraux. L'élève analyse aussi les politiques, les lois et les décisions judiciaires coloniales, fédérales et provinciales d'avant les années 1980 ainsi que l'impact qu'elles ont eu sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits, leurs communautés et leur relation avec les gouvernements du Canada.

C. Soutien et obstacles aux droits des Autochtones

L'élève se concentre sur les développements depuis 1982, en mettant particulièrement l'accent sur la reconnaissance des droits des Autochtones dans la *Loi constitutionnelle de 1982*, ainsi que les répercussions connexes sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits et l'évolution de leurs relations avec les gouvernements du Canada. Elle ou il étudie les droits des Autochtones ainsi que la façon dont ceux-ci ont été influencés par la Charte canadienne des droits et libertés, par les lois et la jurisprudence post-Charte, ainsi que par l'activisme des Premières Nations, des Métis et des Inuits, à titre de particuliers ou d'organisations.

D. Autodétermination, souveraineté et autonomie gouvernementale

L'élève examine différents enjeux associés à l'autodétermination, à la souveraineté et à l'autonomie au Canada. Ce faisant, il parvient à améliorer sa compréhension des principes et des responsabilités de souveraineté et d'autonomie, de l'importance des questions touchant à la terre (notamment en ce qui les rattache à l'autodétermination), et des approches qu'ont adoptées les Premières Nations, les Métis et les Inuits, à titre de particuliers ou d'organisations, pour plaider pour l'autodétermination et la réconciliation. Enfin, l'élève compare les enjeux des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits du Canada avec ceux d'autres peuples autochtones du monde.

PROCESSUS D'ENQUÊTE ET CONCEPTS DE LA PENSÉE CRITIQUE EN DROIT

Nous encourageons le personnel enseignant à consulter la présentation générale du processus de recherche et d'enquête se trouvant dans l'introduction du document (voir page 30) pour des renseignements qui s'appliquent à tous les cours d'études des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Vous trouverez ci-dessous une courte discussion du processus d'enquête et des concepts de la pensée critique en droit dans le contexte du cours dont il est ici question. Pour de plus amples renseignements sur ces sujets, l'enseignante ou l'enseignant peut consulter *Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année : Études canadiennes et mondiales* (2015), p. 585-587.

Dans ce cours, l'élève met à l'emploi le processus d'enquête en droit afin d'examiner les enjeux, les événements et les développements qui touchent les modèles de gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits du Canada. L'élève recueillera des données probantes de nombreuses sources différentes (y compris des sources de connaissances autochtones), les analysera et les évaluera. Elle ou il formera des jugements éclairés et arrivera à des conclusions viables. Enfin, l'élève communiquera efficacement ces jugements et ces conclusions.

Comme dans tous les cours qui examinent les événements, les développements et les enjeux d'un point de vue juridique, l'élève devra non seulement apprendre des faits, mais aussi développer la capacité de réfléchir et de traiter le contenu des façons les plus appropriées. À cette fin, le cours met l'accent sur la capacité de l'élève à appliquer les concepts de la pensée critique suivants :

- importance juridique;
- continuité et changement;
- interrelations;
- perspective juridique.

Les notions de la pensée critique en droit sont décrites ci-dessous.

IMPORTANCE JURIDIQUE

Ce concept met l'élève au défi de déterminer l'importance de principes juridiques clés, d'affaires judiciaires et d'événements marquants dans l'évolution du droit et comprend des sujets touchant des lois historiques et contemporaines, des questions juridiques, des changements environnementaux, des développements économiques, des relations internationales, des résolutions de conflits ainsi que la reconnaissance des droits et libertés.

CONTINUITÉ ET CHANGEMENT

Ce concept met l'élève au défi de tenir compte de facteurs qui engendrent des changements, y compris l'objectif des lois, l'origine et la structure d'un système judiciaire, les modifications législatives, les changements de valeurs et l'abandon de croyances traditionnelles, les précédents juridiques ainsi que les conjonctures économiques et les conditions environnementales. L'élève analyse les facteurs qui ont des conséquences à court et à long terme sur les systèmes judiciaires et l'administration de la justice.

INTERRELATIONS

Ce concept amène l’élève à prendre conscience de l’interaction entre les lois et les individus, c’est-à-dire comment elles affectent chacune et chacun de nous et comment nous pouvons les influencer. Ce concept comprend aussi des sujets traitant de conflits et de l’interaction entre les parties en cause ainsi que des options qu’offre le système judiciaire pour la résolution de ces conflits. L’élève arrivera à reconnaître que les lois nous touchent toutes et tous et comportent un certain degré d’ambiguïté.

PERSPECTIVE JURIDIQUE

Ce concept met l’élève au défi d’analyser divers cas, controverses, questions, enjeux et événements d’un point de vue juridique tels que l’impartialité, la justice, l’équité, la présomption d’innocence et la primauté du droit. L’élève est amené à reconnaître le rôle du droit dans la recherche d’un juste équilibre entre des droits et des libertés qui sont opposés.

Dans le contexte du cours dont il est ici question, le concept d'*importance juridique* demande que l’élève étudie l’impact qu’ont eu les traités, les ententes de revendication territoriale, les lois, les décisions judiciaires et les structures juridiques et politiques sur les individus des Premières Nations, métis et inuits et leurs communautés. L’élève met également ce concept en application afin de mieux analyser l’importance des principes juridiques, de la jurisprudence et des forces sociales dans le contexte de l’évolution des lois concernant les peuples autochtones du Canada. Le concept de *continuité et changement* est lui aussi pertinent dans le cadre des enquêtes sur l’évolution des lois, car l’élève s’en sert pour déterminer comment et pourquoi les lois, les structures et les questions juridiques touchant à la gouvernance autochtone ont changé. L’élève s’en servira également pour cerner les questions qui n’ont pas encore été résolues et la raison pour laquelle elles ne l’ont pas été. Quand elle ou il applique le concept d'*interrelations*, l’élève pourra examiner la façon dont les lois ont influencé (et continuent de le faire) les peuples autochtones du Canada, et vice-versa. L’élève étudiera également les interactions entre les individus des Premières Nations, métis et inuits et leurs communautés, d’une part, et les gouvernements coloniaux, fédéraux, provinciaux et territoriaux, d’autre part. Enfin, le concept de *perspective juridique* demande que l’élève examine plusieurs principes juridiques clés, y compris en ce qui a trait à l’autodétermination, à la souveraineté, à l’autonomie, aux revendications territoriales, aux devoirs de la Couronne, à la réconciliation et aux droits autochtones en vertu de la *Loi constitutionnelle de 1982*. Relativement aux questions touchant à la gouvernance autochtone, l’élève est encouragé à tenir compte du point de vue de différents intervenants, c’est-à-dire aussi bien les individus des Premières Nations, métis et inuits et leurs communautés que les gouvernements fédéraux, provinciaux et territoriaux.

Toute étude sur les points de vue et les réalités des Premières Nations, des Métis et des Inuits doit reconnaître que plusieurs des enjeux qui leur sont importants sont interreliés. En affirmant leur droit à la souveraineté et à l’autonomie gouvernementale, les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits expriment également un désir d’autonomie juridique et politique, ainsi que de prendre des décisions économiques et de développer des institutions sociales à l’image de leurs croyances et de leurs valeurs. Dans le même ordre d’idées, la relation qui existe entre les questions touchant à la terre, les droits autochtones et l’autodétermination n’est pas uniquement de nature juridique, mais aussi de nature sociale, politique, culturelle, économique et environnementale.

Modèles de gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada, 12^e année

Cours préuniversitaire/précollégial

(NDG4M)

Ce cours explore des aspects de la gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada ainsi que des lois, des politiques et des décisions judiciaires qui ont eu et continuent d'avoir une incidence sur la vie des peuples autochtones dans le pays. L'élève étudie les relations historiques et contemporaines entre les Premières Nations, les Métis et les Inuits, ainsi que celles des peuples autochtones avec les gouvernements coloniaux, fédéral et provinciaux ou territoriaux, tout en se familiarisant avec les droits des Autochtones au Canada. En explorant les stratégies employées pour revitaliser et renforcer la souveraineté, l'autonomie gouvernementale et l'autodétermination des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada, l'élève examine les façons dont des valeurs et des pratiques culturelles traditionnelles informent les modèles de gouvernance et de leadership autochtones.

Préalable : Tout cours préuniversitaire, préuniversitaire/précollégial ou précollégial de 11^e année du programme-cadre d'études autochtones ou tout cours préuniversitaire, préuniversitaire/précollégial ou précollégial de 11^e année des programmes-cadres d'études canadiennes et mondiales ou de sciences humaines et sociales

A. PROCESSUS D'ENQUÊTE ET COMPÉTENCES TRANSFÉRABLES

Remarque. – Les apprentissages en lien avec ces deux attentes se déroulent et sont évalués tout au long du cours dans le contexte des activités d'apprentissage se rapportant aux attentes des domaines d'étude qui composent le cours.

ATTENTES

Tout au long du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique pour explorer divers aspects de la gouvernance et du droit des Autochtones au Canada.
- A2.** reconnaître l'utilité des compétences transférables développées par l'étude de la gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et du droit des Autochtones, ainsi que les diverses possibilités de carrière faisant appel à une formation dans ces secteurs.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Utilisation du processus d'enquête

A1.1 formuler différents types de questions (*p. ex., questions de fait, de comparaison, de cause ou d'effet*) pour orienter le processus d'enquête et pour explorer divers enjeux de la gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et du droit des Autochtones au Canada (*p. ex., Quel est le processus législatif actuel visant à réglementer l'activité économique dans les communautés des Premières Nations? Quel est le processus législatif pour déterminer les droits des Métis? Quels sont les arguments juridiques que l'on peut soulever pour appuyer ou réfuter le droit de construire un oléoduc sur ou à proximité des terres visées par un traité? Pourquoi les enjeux associés aux droits actuels des Autochtones sont-ils tranchés généralement par la voie contentieuse plutôt que par la voie de la négociation?*).

A1.2 recueillir des données probantes et des renseignements pertinents au sujet de la gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits et du droit des Autochtones au Canada, en consultant une variété de sources primaires (*p. ex., jurisprudence; lois; traités; entrevues avec des Aînées ou des Aînés, des sénatrices et des sénateurs métis, des gardiennes et des gardiens du savoir; témoignages devant des commissions et tribunaux; lettres; photographies;*

archives audiovisuelles) et secondaires (*p. ex., bibliographies annotées, écrits de juristes, articles de journaux, revues spécialisées, enquêtes journalistiques, ouvrages de référence [manuel scolaire, encyclopédie, atlas], documentaires, sites Web spécialisés*) et en s'assurant que ces sources reflètent une diversité de perspectives.

Pistes de réflexion : Quelles sont les opinions ou les perspectives que véhicule cette source? Quelles opinions sont absentes ou négligées? Quels types de sources pourraient refléter d'autres perspectives?

A1.3 évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis (*p. ex., perspective, intention et qualifications de l'auteure ou de l'auteur; comparaisons entre diverses sources; contexte de communication; souci d'exactitude et de précision; absence de préjugés; valeurs véhiculées; auditoire ciblé*).

Pistes de réflexion : À quelle fin explicite ou implicite cette source semble-t-elle avoir été créée? Comment et pourquoi cette perspective pourrait-elle influer sur la fiabilité de cette source? Sur quoi sont basés les arguments de cette source? Cette base est-elle assez solide pour étayer les arguments de cette source?

A1.4 analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation et la synthèse en utilisant les concepts de la pensée critique en droit – importance juridique, continuité et changement, interrelations et perspective juridique (*p. ex., utiliser le concept d'importance juridique pour déterminer les retombées d'une décision judiciaire sur les Premières Nations, les Métis ou les Inuits; utiliser le concept de continuité et changement pour examiner les démarches employées par les Premières Nations, les Métis et les Inuits afin de faire valoir leur droit à l'autonomie gouvernementale; utiliser le concept d'interrelations pour analyser l'influence des attitudes sociales sur les politiques concernant les Premières Nations, les Métis ou les Inuits au Canada; utiliser le concept de perspective juridique pour évaluer les droits des Autochtones en vertu de la Loi constitutionnelle de 1982*).

Pistes de réflexion : Quelles ont été les conséquences de l'arrêt dans l'affaire Calder et al. c. Procureur général de la Colombie-Britannique (1973) sur la façon dont les tribunaux ont tranché les revendications territoriales subséquentes? Quels concepts de la pensée critique en droit pourrait-on employer pour évaluer l'importance de cet arrêt? Crois-tu que l'arrêt Calder a fait jurisprudence? Quels sont les critères qui font en sorte qu'une décision fasse jurisprudence? Quelle a été l'influence du cas R. c. Powley sur les droits des Métis? Quels critères ce cas a-t-il établis pour décider qui peut revendiquer des droits ancestraux en tant que Métis au Canada?

A1.5 tirer des conclusions sur les problématiques et les enjeux juridiques concernant la gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et le droit des Autochtones au Canada, en utilisant les concepts de la pensée critique en droit.

Pistes de réflexion : Quelles influences différents facteurs ont-ils eues sur l'arrêt dans l'affaire Delgamuukw c. Colombie-Britannique (1997)? Ce que tu as appris sur la position des différentes parties relativement à cette question d'actualité concernant les Premières Nations, les Métis ou les Inuits te permet-il de prédire les façons dont cette question sera abordée ou réglée à l'avenir? Sur quels arguments peux-tu te fonder pour étayer ta prédiction?

A1.6 communiquer les résultats de son enquête en utilisant la terminologie française appropriée (*p. ex., pour désigner les peuples et les groupes autochtones, leurs coutumes, leurs traditions, leurs protocoles; pour citer des affaires juridiques; pour faire référence à des arrêts ou jugements*), en citant ses sources de référence selon les normes bibliographiques établies (*p. ex., références dans le*

texte, bibliographie, citations, notes de bas de page, remerciements) et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., présentation orale ou multimédia, simulation de procès, jeu de rôle, rapport, séminaire, débat, organisation graphique, représentation symbolique, blogue, discussion*) selon l'auditoire ciblé et l'intention poursuivie.

Pistes de réflexion : Pourquoi utilise-t-on toujours le terme «Indien» dans le système judiciaire canadien? Quand est-il approprié de l'utiliser? Quand serait-il plus approprié d'utiliser le terme «Autochtone»? Pourquoi pourrait-il être problématique d'utiliser ce terme pour désigner les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada? Pourquoi faut-il être conscient de l'importance de la terminologie, y compris des ethnonymes, lorsque l'on mène des recherches ou lorsque l'on communique les résultats de ses recherches sur des questions concernant les Premières Nations, les Métis ou les Inuits? Pourquoi est-il important de distinguer le peuple métis de la Nation métisse de l'Ouest canadien?

A2. Développement de compétences transférables

A2.1 identifier des compétences transférables à son parcours postsecondaire et à la vie de tous les jours qui sont développées par l'étude des enjeux juridiques concernant la gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits et le droit des Autochtones au Canada, y compris par les compétences du Cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté (*p. ex., compétences en recherche d'informations, en analyse de données, en création de graphiques, en communication orale, en littératie, en numératie, en rédaction, en résolution de problèmes, en processus décisionnel, en médiation; prise d'initiatives; persévérance au travail; travail en équipe; autonomie*).

A2.2 utiliser les connaissances acquises, les concepts de la pensée critique et les habiletés développées par l'étude de la gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et du droit des Autochtones au Canada pour interpréter et comprendre des enjeux politiques, économiques et sociaux actuels, et pouvoir agir en citoyenne ou citoyen éclairé (*p. ex., déterminer les droits concurrents en jeu dans le contexte d'une revendication territoriale ou de droits issus de traités qui font l'actualité; comprendre les similarités et les différences, en cherchant les raisons, entre un événement d'actualité concernant les droits des peuples autochtones dans une autre région du monde et la situation des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada; comprendre les*

revendications actuelles d'un organisme de défense des droits des Premières Nations, des Métis ou des Inuits).

Pistes de réflexion : De quelles façons l'application des concepts de continuité et changement et de perspective juridique te permettrait-elle de mieux comprendre les enjeux juridiques concernant une revendication territoriale qui fait l'actualité?

A2.3 explorer des possibilités de carrière faisant appel à une formation en gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et en droit des Autochtones au Canada (*p. ex., avocate ou avocat, employée ou employé de service juridique, journaliste dans le domaine juridique, adjointe ou adjoint juridique, parajuriste, négociatrice ou négociateur, médiateuse ou médiateur, agente ou agent diplomatique, représentante ou représentant d'un organisme provincial ou territorial [OPT], employée ou employé d'un organisme non gouvernemental [ONG]*), et des itinéraires d'études pour accéder à ces carrières, en particulier ceux offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire de langue française.

Pistes de réflexion : En quoi une éducation, une formation et de l'expérience en droit des Autochtones ou en structures de gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits pourraient-elles être utiles pour faire carrière dans les secteurs forestier, du pétrole et du gaz, de la pêche ou de l'immobilier? Quelle serait l'utilité d'une formation en gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour poursuivre une carrière en éducation dans les écoles autochtones ou non autochtones?

B. CONTEXTE HISTORIQUE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** démontrer sa compréhension de l'intention et de la portée des accords sur des revendications territoriales et des traités historiques conclus entre les Autochtones et les gouvernements coloniaux, provinciaux et fédéral au Canada avant 1982, ainsi que les processus y étant associés. [**ACCENT SUR :** *importance juridique, interrelations*]
- B2.** examiner l'impact des lois adoptées au cours de l'histoire par les gouvernements coloniaux et fédéral sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada. [**ACCENT SUR :** *importance juridique, perspective juridique*]
- B3.** analyser les relations entre les peuples autochtones et les gouvernements coloniaux, provinciaux et fédéral au Canada avant 1980. [**ACCENT SUR :** *continuité et changement, interrelations*]

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Traités et revendications territoriales

ACCENT SUR : *importance juridique, interrelations*

B1.1 identifier les régions du Canada qui sont visées par des accords sur des revendications territoriales et des traités historiques d'avant 1980, conclus entre divers peuples autochtones et les gouvernements coloniaux, provinciaux et fédéral.

B1.2 analyser l'esprit et l'intention des principaux traités historiques conclus entre les Premières Nations et les gouvernements coloniaux et fédéral au Canada (*p. ex., chaîne d'alliance, ceinture wampum et traité «du bol à une cuillère», traité d'Halifax de 1752, traité de paix et d'amitié de 1760, traité du Niagara, traités Robinson-Supérieur et Robinson-Huron de 1850, traités numérotés*), ainsi que les processus qui ont mené à leur signature.

Pistes de réflexion : Quelle était l'intention générale des Premières Nations lorsqu'elles ont conclu ces traités historiques avec le gouvernement colonial ou fédéral de l'époque? Cette intention s'écartait-elle de celle des gouvernements avec lesquels elles ont négocié? Comment les comptes rendus des négociations menant à la conclusion des traités historiques étaient-ils enregistrés? Parmi ces traités, lesquels étaient des ententes verbales? De quelle manière

la version écrite d'un traité pouvait-elle s'écarte de l'entente verbale qui avait été conclue? Quelles étaient les parties prenantes dans la négociation des traités numérotés? Quelle était l'intention générale du Dominion du Canada lorsqu'il a conclu les traités numérotés avec les Premières Nations? Quelles sont les principales différences entre les traités historiques (*p. ex., entre les traités de paix et d'amitié conclus entre 1725 et 1779 et les traités numérotés conclus entre 1871 et 1921*) sur le plan de leur esprit et de leur intention? Comment pourrais-tu expliquer ces différences? Quels sont les traités numérotés qui ont inclus les Métis?

B1.3 expliquer la teneur et la portée juridiques et culturelles des principaux traités historiques conclus entre les Premières Nations, les Métis et les gouvernements coloniaux et fédéral (*p. ex., limites légales que ces traités ont imposées aux Premières Nations et aux gouvernements coloniaux et fédéral; différences de perspectives des Premières Nations et des Européens sur la notion de propriété et leurs répercussions sur la négociation et l'application des traités; différences entre les traités plus anciens et plus récents quant à leur incidence sur la vie des Premières Nations*).

Pistes de réflexion : Quelles sont les raisons pour lesquelles les Premières Nations et les gouvernements coloniaux et fédéral pourraient avoir une perspective différente sur la teneur et la portée d'un traité? Quelle est l'incidence des

opinions divergentes concernant l'utilisation des terres sur l'application des traités? À quels droits les Premières Nations ont-elles renoncé en vertu des traités numérotés? Quels droits ont-elles conservés? Quels ont été les effets des restrictions de leurs droits sur leurs modes de vie traditionnels? Quel a été l'impact de l'exclusion des Métis de la majorité des traités? Pourquoi les Inuits n'ont-ils pas signé de traités historiques? Est-ce que cela a eu une incidence sur leur culture et leur histoire?

B1.4 expliquer l'objectif, la portée et les processus associés aux ententes de revendication territoriale d'avant 1982 (*p. ex., politique de revendication territoriale de 1973 du gouvernement fédéral; Convention de la Baie-James et du Nord québécois de 1977; Convention du Nord-Est québécois de 1978; premières négociations en vue de l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut*).

Pistes de réflexion : En quoi la politique de revendication territoriale de 1973 du gouvernement fédéral était-elle importante? En quoi se distinguait-elle des revendications territoriales particulières et globales? Quels sont certains facteurs qui ont donné le coup d'envoi aux recherches et aux négociations aboutissant à l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut?

B2. Législation

ACCENT SUR : importance juridique, perspective juridique

B2.1 expliquer ce qui a motivé l'adoption de lois clés, y compris de la *Proclamation royale de 1763* (*p. ex., Acte de Québec [1774], Loi sur la protection des terres de la Couronne [1839], Loi sur la civilisation graduelle [1857], Loi sur la gestion des terres et des propriétés indiennes [Loi sur les terres indiennes] [1860], Acte de l'Amérique du Nord britannique [1867], Acte du Manitoba [1870]*), ainsi que l'incidence de ces lois sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits.

Pistes de réflexion : Quels critères peux-tu utiliser pour déterminer l'importance de la *Proclamation royale de 1763* pour les Premières Nations à l'époque? Quels facteurs ont contribué à façonner les lois coloniales britanniques concernant les Premières Nations? Ces lois ont-elles été élaborées de bonne foi? Quelles preuves appuient ta réponse? Quelle a été l'importance des pouvoirs que l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* a conférés au nouveau gouvernement fédéral concernant «les Indiens et les terres réservées pour les Indiens»?

B2.2 décrire les lois fédérales canadiennes adoptées avant les années 1960 ayant eu une incidence sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits, tant sur le plan de leur intention que de leur contenu (*p. ex., reconnaissance des droits des Métis dans la Loi de 1870 sur le Manitoba, colonisation de l'Ouest en vertu de l'Acte concernant les terres de la Puissance [1872], croyances sociales et politiques à la base de l'Acte des Sauvages [1876], pouvoirs accordés aux agentes et agents des Indiens en vertu de cette loi, obligation pour les enfants autochtones de fréquenter des pensionnats en vertu de la Loi sur les Indiens [1920], modification apportée à cette loi en 1924 pour y assujettir aussi les enfants inuits, exclusion des Inuits dans un amendement en 1951*).

Pistes de réflexion : Quels seraient des facteurs qui auraient façonné les provisions de l'*Acte du Manitoba* en ce qui a trait aux Métis? Quelles attitudes sous-tendaient la première *Loi sur les Indiens*? Quelles étaient les intentions des auteurs? En quoi le contenu de cette loi reflétait-il ces intentions? Penses-tu que les modifications apportées à cette loi dans les textes de loi ultérieurs reflètent un changement quelconque dans ces attitudes ou intentions? Pourquoi?

B2.3 évaluer l'incidence des lois fédérales canadiennes sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits avant les années 1960 (*p. ex., incidence de la Loi sur les Indiens, y compris l'obligation de fréquenter les pensionnats indiens, la question de savoir qui était désigné et qui n'était pas désigné «Indien inscrit», la privation des droits à la suite d'études postsecondaires ou du service militaire ou celle imposée aux femmes autochtones inscrites épousant des hommes non inscrits; incidence de la Déclaration canadienne des droits [1960] sur les droits des «Indiens»*).

Pistes de réflexion : Sur quels aspects de la vie des Premières Nations la première *Loi sur les Indiens* a-t-elle eu des conséquences? Quelles principales modifications y ont été apportées? Lesquelles, selon toi, ont eu le plus de répercussions sur la vie des Premières Nations? Pourquoi?

B3. Relations politiques

ACCENT SUR : continuité et changement, interrelations

B3.1 décrire divers facteurs qui ont influé sur les relations politiques entre les Premières Nations, les Métis et les Inuits et les gouvernements coloniaux et fédéral au Canada avant 1980 (*p. ex., nécessité de recruter des alliés pour les guerres coloniales, intensification de la colonisation,*

volonté du gouvernement fédéral de faire valoir son autorité, attitudes paternalistes des législateurs, préjugés découlant de restrictions législatives).

Pistes de réflexion : En quoi l'expansion de la colonisation de l'Ouest canadien a-t-elle influé sur les politiques du gouvernement fédéral à l'égard des Premières Nations et des Métis et, par ailleurs, sur la réaction de certains Autochtones à ces politiques? Quelle a été la politique du gouvernement fédéral à l'égard des certificats des Métis au XIX^e siècle? Quel a été l'effet de cette politique sur les relations entre les Métis et le gouvernement? En quoi les idées divergentes sur l'utilisation et la propriété des terres ont-elles influencé les relations entre les Premières Nations, les Métis ou les Inuits et les gouvernements au Canada? Quelles étaient les différences dans le traitement des Métis entre provinces? Quelles raisons expliqueraient ces disparités?

B3.2 décrire certaines décisions judiciaires concernant les droits des Autochtones ou les titres ancestraux avant 1980 (*p. ex., St Catharines Milling et Lumber et Cie c. La Reine [1889], Re Eskimo [1939], Calder et al. c. Procureur général de la Colombie-Britannique [1973], Baker Lake [Hamlet] c. Ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien [1980]*) ainsi que l'effet de ces décisions sur les relations entre les gouvernements et les Premières Nations et les Inuits.

Pistes de réflexion : Quelle a été la principale conclusion tirée dans l'arrêt Calder? En quoi cet arrêt a-t-il modifié la façon dont le gouvernement fédéral a abordé la question des droits ancestraux? Quel a été son impact sur les relations entre le gouvernement fédéral et les peuples autochtones?

B3.3 décrire les façons dont les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont réagi aux décisions des gouvernements coloniaux et du gouvernement fédéral du Canada avant 1980 ou ont tenté d'influer sur leurs relations avec ces gouvernements (*p. ex., Pétition des Métis à Penetanguishene de 1840; bataille des Sept Chênes; rébellion de la Rivière-Rouge; rébellion du Nord-Ouest; organismes fondateurs comme la Ligue des Indiens du Canada, la Fraternité des Indiens au Canada ou l'Inuit Tapiriyat du Canada; tenue clandestine de cérémonies interdites; mouvement de résistance au système d'identification alphanumérique des Inuits; publication du Livre rouge en réaction au Livre blanc; témoignages devant la Commission Berger*).

Pistes de réflexion : Dans quelles circonstances les Premières Nations, les Métis ou les Inuits ont-ils recouru à la résistance armée contre le gouvernement? Quelles idées étaient énoncées dans le document publié par la Fraternité des Indiens au Canada sur «la maîtrise indienne de l'éducation indienne» (1972)? Pour quelles raisons ce document a-t-il été publié? Quelles sont certaines ressemblances et différences entre les événements clés menant au procès Sayer à Rivière-Rouge (en 1849) et à l'incident de la baie Mica (de 1849 à 1850)? Quelles ont été les conséquences de ces deux événements?

C. SOUTIEN ET OBSTACLES AUX DROITS DES AUTOCHTONES

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** démontrer sa compréhension des droits des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada et de divers facteurs ayant eu une influence sur l'évolution de ceux-ci. [ACCENT SUR : *importance juridique, interrelations*]
- C2.** expliquer l'incidence de la *Loi constitutionnelle de 1982* et de la *Charte canadienne des droits et libertés* sur les droits des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada. [ACCENT SUR : *importance juridique, continuité et changement*]
- C3.** décrire l'incidence de diverses lois, politiques et conventions adoptées par les gouvernements fédéral et provinciaux depuis les années 1980 sur les individus et les communautés des Premières Nations, métis et inuits au Canada. [ACCENT SUR : *continuité et changement, perspective juridique*]
- C4.** analyser certains aspects des relations entre les Premières Nations, les Métis et les Inuits et les gouvernements fédéral et provinciaux depuis les années 1980, y compris des facteurs ayant influé sur l'évolution de ces relations. [ACCENT SUR : *continuité et changement, interrelations*]

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Droits des Autochtones

ACCENT SUR : *importance juridique, interrelations*

- C1.1** décrire les droits inhérents et collectifs des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada ainsi que les principaux aspects de ces droits concernant les territoires et cultures traditionnels.

Pistes de réflexion : Quelle est la pertinence du fait que les Premières Nations et les Inuits habitent certaines terres particulières « depuis des temps immémoriaux » dans le contexte des revendications territoriales modernes? Quelle est la pertinence actuelle du fait que les ancêtres des Métis ont habité certaines terres particulières depuis les premières années de la traite des fourrures? Quelle est l'importance juridique du terme *terra nullius* relativement au territoire ancestral d'une Première Nation? De quelles façons le Canada a-t-il reconnu et mis en valeur les droits inhérents des Autochtones? À quel niveau du système juridique canadien les droits inhérents des Premières Nations, des Métis et des Inuits sont-ils définis? Quelle en est l'interprétation par les tribunaux canadiens?

Quelle est l'importance de l'arrêt Calder (1973) à l'égard des terres ancestrales et des droits des Autochtones? Dans le cadre du procès R. c. Van der Peet (1996), comment la Cour suprême du Canada a-t-elle interprété le lien entre la culture traditionnelle et les droits inhérents des Autochtones?

- C1.2** décrire des circonstances dans lesquelles des individus ou des groupes autochtones au Canada ont vu leurs droits et libertés menacés ou limités depuis les années 1980 (*p. ex., en étant considérés comme « Indiens inscrits » ou en perdant ce statut, en perdant des droits issus de traités, en ne pouvant faire reconnaître des droits de chasse ou de pêche en raison de pratiques néfastes pour l'environnement, en se voyant refuser des exonérations fiscales pour des biens et services*) et l'incidence de ces menaces et limitations sur les droits et libertés des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

Pistes de réflexion : À ton avis, pourquoi les cartes sécurisées de « statut d'Indien » que le gouvernement délivre aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits font-elles l'objet d'un examen attentif à la frontière entre le Canada

et les États-Unis? Quelle est l'importance juridique d'un tel examen? En quoi les droits des Premières Nations issus du traité de Jay (1794) sont-ils aujourd'hui menacés ou limités en raison des enjeux internationaux actuels sur le plan de l'immigration et de la sécurité? Quelle est l'incidence des limitations imposées à l'usage traditionnel des terres sur la vie des peuples des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Quelle est la différence entre une carte de citoyenneté de la Nation Métisse de l'Ontario et un certificat de «statut d'Indien»? Pourquoi les Inuits du Nunavut ont-ils dû renoncer à leurs droits autochtones pour devenir les bénéficiaires de l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut?

C1.3 expliquer comment les tribunaux interprètent les droits issus de traités historiques depuis les années 1980, en se reportant à certains arrêts importants (*p. ex., Moosehunter c. La Reine [1981], R. c. Badger [1996], R. c. Marshall [1999], Première nation crie Mikisew c. Canada [Ministre du Patrimoine canadien] [2005], Première Nation de Grassy Narrows c. Ontario [Ressources naturelles] [2014]).*)

Pistes de réflexion : Sous quel angle la Cour suprême du Canada a-t-elle abordé les droits issus des traités dans l'arrêt Badger? Quelles sont les conséquences de ce jugement sur l'interprétation des traités historiques? Quelle est l'importance juridique des décisions des tribunaux qui ont constaté que des droits issus de traités avaient été enfreints? Quelles sont les ressemblances et les différences principales entre l'affaire Van der Peet et l'affaire Powley pour ce qui est des droits des Métis?

C1.4 évaluer différentes actions ou mesures prises par les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada en vue de protéger leurs droits depuis les années 1980 (*p. ex., plaintes à l'ombudsman ou aux Nations Unies [ONU]; poursuites devant les tribunaux judiciaires ou administratifs; témoignages lors d'enquêtes, devant des commissions ou des comités d'audition; pétitions; votes d'appui ou de contestation; groupes de pression; campagnes dans les médias*).

Pistes de réflexion : Quel rôle ont joué l'Assemblée des Premières Nations (APN) et l'Inuit Tapirisat du Canada dans l'inscription des droits des Autochtones dans la *Loi constitutionnelle de 1982*? Pour quelles raisons James Matthew Simon s'est-il retrouvé devant les tribunaux de la Nouvelle-Écosse? Pourquoi a-t-il fait appel à la Cour suprême du Canada pour faire reconnaître et protéger ses droits issus de traités?

C2. Droits constitutionnels et droits garantis par la Charte canadienne des droits et libertés

ACCENT SUR : importance juridique, continuité et changement

C2.1 évaluer l'importance de l'article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982*, notamment sa capacité juridique à garantir les droits des Autochtones et à répondre aux besoins de divers peuples ou groupes des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

Pistes de réflexion : Quelle est la signification pour les Autochtones de l'inscription, dans la Constitution canadienne, de leurs droits ancestraux ou issus de traités? Selon toi, la *Loi constitutionnelle de 1982* reconnaît-elle les Premières Nations, les Métis et les Inuits de manière égalitaire? Pourquoi? Quelles différences fondamentales existe-t-il? Le paragraphe 35(1) de la *Loi constitutionnelle de 1982* stipule : «Les droits existants – ancestraux ou issus de traités – des peuples autochtones du Canada sont reconnus et confirmés.» Quelle pourrait être l'incidence de cette disposition sur les droits des générations futures des Premières Nations, des Métis et des Inuits? De quels moyens disposent les Métis pour porter plainte quand leurs droits relatifs à l'article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982* sont enfreints?

C2.2 décrire certains des principaux droits et libertés (*p. ex., libertés fondamentales, droits démocratiques, liberté de circulation, garanties juridiques, droits à l'égalité, droits langagiers, droit à l'instruction dans la langue de la minorité, droits et libertés des Autochtones*) garantis par la *Charte canadienne des droits et libertés* (la Charte) en expliquant leur signification pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits.

Pistes de réflexion : Quel a été l'effet des droits et des libertés généraux garantis par la Charte sur les Autochtones au Canada? De quelles façons les droits et libertés garantis par la Charte pourraient-ils s'opposer aux droits et libertés des Autochtones? La disposition de la Charte à l'égard de l'égalité entre les sexes a-t-elle eu une incidence sur les Autochtones? Pourquoi l'article 25 a-t-il été ajouté à la Charte? Quelle est l'incidence de cette disposition sur l'autonomie gouvernementale des Autochtones? Pourrait-on avoir recours à la Charte comme instrument permettant d'enclencher une réforme de l'éducation chez les Premières Nations, les Métis et les Inuits? Sur quelles dispositions de la Charte l'initiation de cette réforme pourrait-elle reposer?

C2.3 expliquer le rôle des tribunaux dans l’interprétation et l’application de la Charte et des autres dispositions de la Constitution canadienne dans les décisions judiciaires concernant les Premières Nations, les Métis ou les Inuits au Canada (*p. ex., Derrickson c. Derrickson [1986], R. c. Sparrow [1990], R. c. Marshall [1999], Sharon Donna McIvor et Charles Jacob Grismer c. Registraire, Affaires indiennes et du Nord canadien et Procureur général du Canada [2009]*).

Pistes de réflexion : Quel rôle a joué la Charte dans le cadre de l’arrêt McIvor? Quel a été l’impact de cette décision judiciaire sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits à l’égard du statut de leurs membres? En quoi cet arrêt a-t-il influé sur la vie des femmes provenant d’une Première Nation et sur celle de leurs enfants? Quelles mesures le gouvernement a-t-il prises face à cette décision? Quel a été l’effet de la décision Daniels sur la relation entre la Couronne et les Métis?

C3. Lois et politiques

ACCENT SUR : continuité et changement, perspective juridique

C3.1 analyser les différences entre les traités historiques et les accords de règlement de revendications territoriales, en considérant l’esprit et l’intention de ces traités et accords et le processus qui a mené à leur conclusion (*p. ex., différences entre les traités numérotés et la Convention de la Baie-James et du Nord québécois, l’Accord définitif Nisga'a ou l’Accord sur les revendications territoriales du Nunavut*), et en examinant leur incidence sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada.

Pistes de réflexion : Quel est le rôle du gouvernement fédéral dans le processus des traités avec les peuples autochtones de nos jours? Quelle a été l’évolution de ce rôle au fil des ans? De quelle manière une revendication territoriale serait-elle effectuée et négociée de nos jours?

En quoi ces processus s’écarteraient-ils de ceux qui étaient suivis pour les traités historiques? Quelle a été l’incidence de l’Accord sur les revendications territoriales du Nunavut sur les Inuits et leur gouvernance?

C3.2 analyser diverses lois et politiques qui, depuis les années 1970, ont touché les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et particulièrement celles qui visaient à rectifier le legs de la domination exercée par les gouvernements coloniaux et le gouvernement fédéral (*p. ex., présentation*

d’excuses aux anciens élèves des pensionnats indiens et à leurs familles, établissement de la Commission royale sur les peuples autochtones, Accord sur les revendications territoriales du Nunavut, Convention définitive des Inuvialuit, adoption de la Loi sur la salubrité de l’eau potable des Premières Nations, création du ministère des Affaires autochtones de l’Ontario, création de la Commission de vérité et réconciliation du Canada).

Pistes de réflexion : Quelles ont été certaines réactions aux excuses que le premier ministre du gouvernement fédéral, Stephen Harper, a présentées en 2008 aux anciennes et anciens élèves des pensionnats indiens? Quelles sont les mesures ou initiatives qui ont été prises à la suite de la présentation de ces excuses? De quelles façons ces mesures ou initiatives vont-elles tenter de remédier aux séquelles des pensionnats indiens? À ton avis, les mesures prises ont-elles été efficaces? Quels sont les fondements et le but du projet de loi S-8 (*Loi sur la salubrité de l’eau potable des Premières Nations*)? Quel est le processus réglementaire qui régit l’application de cette loi dans les communautés des Premières Nations? Peux-tu donner des exemples de lois ou de politiques provinciales qui ont eu une incidence sur les Autochtones au Canada? Dans l’ensemble, leur incidence a-t-elle été positive ou négative? En quoi l’Accord-cadre entre l’Ontario et la Nation Métisse de l’Ontario (2008) cherche-t-il à protéger et à promouvoir la culture, l’identité et le patrimoine distincts des Métis de l’Ontario?

C3.3 déterminer les répercussions possibles de lois en vigueur et de projets de loi sur les droits des Premières Nations, des Métis ou des Inuits au Canada (*p. ex., sur le plan de l’environnement, de l’économie, de la liberté d’expression et d’association, des politiques d’éducation*).

C3.4 expliquer l’influence des attitudes, valeurs et tendances sociales sur la modification ou la préservation de lois canadiennes et internationales ayant eu un impact sur les Premières Nations, les Métis ou les Inuits au Canada (*p. ex., attitudes à l’égard des peuples autochtones, de la protection de l’environnement, des droits des femmes, y compris des femmes autochtones; valeurs relatives aux libertés individuelles, aux droits de la personne, à l’autodétermination; tendances sociales comme la conscientisation à l’égard de la violence contre des femmes et des filles autochtones*).

Pistes de réflexion : Dans quel contexte les Autochtones ont-ils commencé à demander la mise en place d’une enquête nationale sur les femmes autochtones disparues ou assassinées au Canada? À quel moment ont-ils soumis cette

demande? Quels facteurs ont motivé, selon toi, la décision de lancer une telle enquête en 2016? En quoi la vie des Inuits pourrait-elle être touchée par l'ouverture du passage du Nord-Ouest découlant des changements climatiques, ainsi que par l'allégation des États-Unis stipulant que le passage se trouve dans les eaux internationales? Pourquoi le gouvernement fédéral a-t-il demandé à Thomas Isaac d'étudier des manières de faire progresser la réconciliation avec les Métis? Quels sont les résultats du rapport d'Isaac? Quelle a été l'incidence de l'entente concernant les revendications territoriales conclue avec les Inuits du Nunavut sur leurs communautés et sur leur autonomie gouvernementale? Comment l'expérience des pensionnats indiens a-t-elle été semblable pour les Inuits, les Premières Nations et les Métis? Comment a-t-elle été différente?

C4. Évolution des relations politiques

ACCENT SUR : continuité et changement, interrelations

C4.1 analyser des facteurs clés, notamment des politiques particulières (*p. ex., obligation de consultation et d'accommodement; hausse du niveau de scolarité et du militantisme au sein des populations autochtones; processus actuel de revendications territoriales globales; concepts juridiques tels que la doctrine de la découverte, les droits *sui generis*, l'honneur de la Couronne*) qui, depuis les années 1980, influent sur l'évolution des relations entre les Premières Nations, les Métis et les Inuits et les gouvernements canadiens.

Pistes de réflexion : Que signifie le principe constitutionnel de «l'honneur de la Couronne» dans le contexte des relations entre les peuples autochtones et les gouvernements fédéral et provinciaux? Quelle est la signification de ce principe directeur? Quelle est son incidence sur les relations entre les peuples autochtones et les gouvernements fédéral et provinciaux? En quoi la décision de l'affaire Daniels c. Canada de 2016 a-t-elle clarifié la façon dont le pouvoir législatif peut s'appliquer aux Métis et aux «Indiens» non inscrits? Pourquoi les Métis désiraient-ils que la Cour suprême du Canada statue qu'ils peuvent bénéficier du «statut d'Indiens»? Quelle est la définition juridique de «Métis» au Canada au niveau fédéral? Et au niveau provincial?

C4.2 expliquer la conclusion qu'a tirée la Cour suprême du Canada (dans Nation haïda c. Colombie-Britannique [2004] et Première Nation Tlingit de Taku River c. Colombie-Britannique [2004]) selon laquelle le gouvernement fédéral a

l'obligation de consulter les groupes autochtones et de trouver des accommodements à leurs préoccupations, en considérant l'incidence de cette conclusion sur l'évolution des relations entre les Autochtones et les gouvernements canadiens.

Pistes de réflexion : En quoi l'absence de consultation avec les partenaires des Premières Nations, métis et inuits a-t-elle influé sur les relations entre les peuples autochtones et les gouvernements fédéral et provinciaux? Selon toi, les arrêts Nation haïda c. Colombie-Britannique [2004] et Première Nation Tlingit de Taku River c. Colombie-Britannique [2004] ont-ils donné lieu à des changements importants au processus de consultation? Pourquoi?

C4.3 expliquer l'obligation de fiduciaire de la Couronne à l'égard des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en se reportant précisément à l'arrêt Guerin c. La Reine (1984).

Pistes de réflexion : Que signifie l'expression «obligation de fiduciaire»? Sur quoi portait l'affaire Guerin (1984)? Qu'est-ce qui a amené la cour à conclure que la Couronne avait manqué à son obligation de fiduciaire dans ce cas? Quelles ont été les conséquences de cet arrêt sur les relations entre les gouvernements canadiens et les Premières Nations, les Métis et les Inuits? En quoi l'«honneur de la Couronne» est-il en cause dans les relations fiduciaires entre la Couronne et les peuples autochtones? Quel a été l'impact de la décision Daniels de 2016 sur l'obligation fiduciaire qu'a la Couronne envers les Métis?

C4.4 expliquer les interactions entre différents organismes politiques autochtones (*p. ex., Assemblée des Premières Nations [APN], Conseil National des Métis, Inuit Tapiriit Kanatami [ITK], Association des femmes autochtones du Canada*) et les gouvernements fédéral et provinciaux, en évaluant l'efficacité de ces interactions.

Pistes de réflexion : Sur quels critères pourrais-tu fonder ton évaluation de la productivité des relations entre l'Assemblée des Premières Nations (APN), l'Inuit Tapiriit Kanatami (ITK) ou le Ralliement national des Métis (RNM) et le gouvernement fédéral? Quels sont les objectifs du Restoration of Jurisdiction Department de Nation Anishnabek/Union of Ontario Indians? Quelle est l'incidence de ces objectifs sur ses relations avec le gouvernement provincial?

D. AUTODÉTERMINATION, SOUVERAINETÉ ET AUTONOMIE GOUVERNEMENTALE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- D1.** analyser la relation qu'entretiennent les Autochtones avec la Terre ainsi que la façon dont les enjeux relatifs à la Terre sont liés aux droits, à l'autodétermination, à la souveraineté et à l'autonomie gouvernementale des Autochtones. [ACCENT SUR : *interrelations, perspective juridique*]
- D2.** déterminer les principes clés, les enseignements et les protocoles associés à la souveraineté et à l'autonomie gouvernementale autochtones, tout en prenant en compte la diversité de ces enseignements et protocoles. [ACCENT SUR : *importance juridique, continuité et changement*]
- D3.** déterminer les responsabilités associées aux objectifs d'autodétermination, d'autonomie gouvernementale, de souveraineté et de réconciliation, dans le cadre de l'évaluation des stratégies et des pratiques mises en place par les Premières Nations, les Métis et les Inuits pour poursuivre ces objectifs. [ACCENT SUR : *importance juridique, interrelations*]
- D4.** déterminer les points communs entre les enjeux touchant les Autochtones au Canada et ailleurs dans le monde sur les plans de la souveraineté, des droits de la personne, des connaissances traditionnelles autochtones et de l'autonomie gouvernementale. [ACCENT SUR : *interrelations*]

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

D1. Terre, territoires et autodétermination

ACCENT SUR : *interrelations, perspective juridique*

- D1.1** décrire les perspectives traditionnelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits sur la Terre et son utilisation (*p. ex., notion d'exploitation des ressources, respect à l'égard de la Terre et de la vie qu'elle soutient, utilisation traditionnelle des terres au sein de différents peuples autochtones, sens d'identité dans le contexte de l'utilisation des terres, économies à petite échelle et développement durable, gérance de l'environnement*) en les comparant avec les perspectives prédominantes dans la société canadienne.

Pistes de réflexion : Quelle était la relation traditionnelle des Autochtones avec la Terre et leurs territoires? Toutes les communautés autochtones perçoivent-elles la Terre et son utilisation de la même façon? Quels sont certains points de vue autochtones concernant l'exploitation des ressources naturelles? Quels

sont certains points de vue d'autres Canadiens et des gouvernements du Canada concernant l'exploitation des ressources naturelles? Quelles sont les principales différences entre les notions autochtones portant sur l'utilisation et la propriété des terres et les notions prédominantes au Canada après la colonisation? La notion de propriété privée et la cession de terres fondée sur cette notion vont à l'encontre des concepts traditionnels de propriété collective auxquels adhèrent les peuples autochtones. Quelle a été l'incidence de cette opposition de notions? Quelle en est l'incidence de nos jours?

- D1.2** expliquer les liens entre divers enjeux liés à la Terre et au territoire (*p. ex., revendications territoriales, obtention ou contestation de droits de chasse ou de pêche, partage des ressources, explorations et projets d'exploitation de ressources, négociation d'ententes sur les répercussions et les avantages de l'exploitation de ressources, propriété privée dans les réserves*) et l'autonomie gouvernementale, l'autodétermination et la

souveraineté des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en considérant la façon dont les lois et les ententes actuelles abordent ces questions.

Pistes de réflexion : Pourquoi la *Loi sur les espèces en péril* prévoit-elle des exemptions pour les peuples autochtones? Quels sont les intérêts des communautés autochtones dans les projets d'aménagement sur leurs terres ou à proximité? Ont-elles leur mot à dire concernant ces projets? Crois-tu qu'elles devraient être davantage écoutées? Pourquoi? Pour quelles raisons l'entente-cadre régionale que le gouvernement de l'Ontario et les Premières Nations du Nord ont conclue en vue de l'exploitation du Cercle de feu est-elle considérée comme un gage du renouvellement des relations entre le gouvernement et les Premières Nations? Pourquoi les droits de récolte représentent-ils un aspect important des ententes et protocoles conclus avec les Métis? De quelles façons le Protocole avec la Nation métisse qu'a conclu le gouvernement fédéral en 2008 aborde-t-il les droits de récolte des Métis et d'autres droits des Autochtones relativement aux terres? En quoi les droits de chasse et de pêche d'un résident du Nunavut sont-ils différents des droits d'un bénéficiaire de l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut?

D1.3 analyser divers types de différends passés et actuels entre les Premières Nations, les Métis et les Inuits et les gouvernements fédéral, provinciaux ou territoriaux au Canada, relatifs aux terres et aux territoires (*p. ex., violations de traités, limites territoriales, accès aux ressources, barrières commerciales*), ainsi que des moyens employés pour tenter de les résoudre (*p. ex., manifestation pacifique, affrontement armé, barrage, médiation, arbitrage, lobbying, négociation, sanction, contestation judiciaire*).

Pistes de réflexion : Par quels moyens les Premières Nations, les Métis et les Inuits peuvent-ils revendiquer des territoires traditionnels que d'autres pourraient occuper ou posséder actuellement? Quels sont des exemples de différends territoriaux qui ont entraîné des affrontements armés? Quels étaient les objectifs de ces affrontements? Crois-tu qu'ils étaient justifiés? Pourquoi? Quelles promesses ont été faites aux Métis dans la *Loi de 1870 sur le Manitoba*? Quelles mesures la Fédération des Métis du Manitoba [MMF] a-t-elle prises en 1981 relativement à ses fins de revendications territoriales en vertu de cette loi? Quelle a été la signification de l'engagement du Congrès des Peuples autochtones avec la MMF dans le cadre de ce différend?

D1.4 évaluer les points forts et les points faibles de lois et d'ententes actuelles au regard de la protection des droits des personnes et des communautés des Premières Nations, métisses et inuites face aux conséquences de l'activité humaine sur l'environnement naturel (*p. ex., barrage hydroélectrique, pipeline, réseau routier, réseau ferroviaire, extraction et transformation des ressources*).

Pistes de réflexion : Pourquoi «l'obligation de consulter» du gouvernement est-elle importante dans le contexte de l'exploitation des ressources naturelles au Canada? Pourquoi certaines communautés des Premières Nations ont-elles été visées par des avis d'ébullition d'eau pendant de longues périodes? Que penses-tu des lois qui visent à protéger l'eau potable dans de telles situations? Crois-tu que les projets d'agrandissement de pipelines tiennent suffisamment compte de la protection de l'environnement et de la nature sur les territoires canadiens, y compris sur les terres ancestrales autochtones? Quelles sont les répercussions du changement climatique sur la vie des Inuits au Canada? Crois-tu que les lois et ententes actuelles en tiennent suffisamment compte? Pourquoi?

D2. Principes de l'autonomie gouvernementale

ACCENT SUR : *importance juridique, continuité et changement*

D2.1 décrire certains systèmes traditionnels de gouvernance des sociétés autochtones avant l'arrivée des Européens ainsi que différents systèmes d'enseignement et protocoles traditionnels concernant la gouvernance et le leadership dans les cultures inuites et des Premières Nations (*p. ex., différences entre diverses sociétés des Premières Nations; différences entre les sociétés des Premières Nations et celles des Inuits; différences entre les sociétés patrilinéaires et matrilinéaires*).

Pistes de réflexion : Comment fonctionnait un système traditionnel de gouvernance fondé sur des clans? En quoi une société patrilinéaire comme celle des Anishinaabek s'écarte-t-elle d'une société matrilinéaire comme celle des Haudenosaunee sur le plan des traditions et des enseignements en matière de gouvernance? Quels sont les enseignements traditionnels des Inuits concernant les modèles de gouvernance et de leadership?

D2.2 expliquer en quoi les grands principes de l'autonomie gouvernementale, du droit et du leadership des Autochtones (*p. ex., transparence, réceptivité, efficacité, efficience, responsabilité, reconnaissance mutuelle, respect mutuel, responsabilité mutuelle, partage*) tirent leur origine des valeurs et traditions des Autochtones (*p. ex., valeurs : utilisation des terres, gérance de l'environnement; traditions : respect du rôle des sages, respect de l'autonomie de toutes les nations et communautés autochtones, respect du consensus comme outil de survie collective*).

Pistes de réflexion : Pourquoi les Autochtones ont-ils le droit inhérent à l'autonomie gouvernementale? En quoi l'Accord définitif Nisga'a reflète-t-il certains principes de l'autonomie gouvernementale autochtone? Quelles sont les valeurs et traditions qu'il reflète? En quoi pourrait-il servir de modèle pour les nations autonomes qui souhaitent intégrer une gouvernance traditionnelle dans leurs accords? En quoi la structure organisationnelle d'Inuit Tapiriit Kanatami (ITK) reflète-t-elle son approche à l'égard de la gouvernance? Quelles sont les croyances et les valeurs qui sont intégrées dans la déclaration de premier objectif de la Nation Métisse de l'Ontario?

D2.3 décrire la signification juridique de certains droits réclamés par des tenants de l'autonomie gouvernementale des Autochtones (*p. ex., droit de s'identifier en tant que nation, y compris le droit de déterminer les critères de citoyenneté et les modèles de gouvernance; droit à l'autodétermination de chaque nation, y compris le droit de définir son propre programme politique et d'assurer son développement économique, culturel et social*).

Pistes de réflexion : Quels sont les droits relatifs à l'autonomie gouvernementale que la Cour suprême du Canada a décrits et affirmés dans R. c. Sioui (1990), R. c. Van der Peet (1996), R. c. Pamajewon (1996) et R. c. Powley (2003)? Quelle est la signification juridique de telles affirmations? Pourquoi ces droits ont-ils été affirmés à l'issue d'instances judiciaires plutôt qu'à la suite d'un processus de négociation? Quelle est la signification de cette approche?

D3. Responsabilités et autodétermination

ACCENT SUR : importance juridique, interrelations

D3.1 identifier certaines responsabilités associées à l'autodétermination et à l'autonomie gouvernementale des Autochtones (*p. ex., leadership, élaboration de critères d'appartenance, développement de vision de l'avenir, gestion du risque*,

planification stratégique, planification communautaire, consultation communautaire, élaboration de mécanismes de règlement des différends et de procédures législatives, gestion financière, gestion des ressources humaines, administration, relations extérieures) en considérant la façon dont les Premières Nations, les Métis et les Inuits, ainsi que des groupes au sein de ces peuples, s'accusent ou cherchent à s'acquitter de ces responsabilités (*p. ex., en élaborant des initiatives complètes de planification communautaire et d'éducation locale; en tirant des revenus du règlement des revendications territoriales; en participant à l'éducation occidentale afin de mieux négocier avec les gouvernements fédéral et provinciaux et les influencer; en intégrant l'enseignement de connaissances autochtones traditionnelles dans les établissements d'enseignement*).

Pistes de réflexion : Quel est le rôle des gouvernements fédéral et provinciaux en vue de soutenir les structures officielles d'autonomie gouvernementale des Autochtones au Canada? Que comprend le processus de consultation destiné à établir l'autonomie gouvernementale? Qui participe aux négociations avec le gouvernement fédéral pour obtenir l'autonomie gouvernementale? Quels sont les rôles et les responsabilités des dirigeants des Premières Nations, des Métis et des Inuits lorsqu'il s'agit de présenter des propositions en matière d'autonomie gouvernementale au nom de leurs communautés? Quel rôle jouent les citoyennes et citoyens métis dans la structure de gouvernance de la Nation Métisse de l'Ontario?

D3.2 décrire des stratégies utilisées par divers individus et groupes autochtones (*p. ex., Elijah Harper, Phil Fontaine, Shawn Atleo, Theresa Spence, Jim Sinclair, Sheila Watt-Cloutier, Assemblée des Premières Nations, Association des femmes autochtones du Canada, Inuit Tapiriit Kanatami [ITK], Commission de vérité et réconciliation du Canada, Conseil national des Métis, Congrès des Peuples autochtones*) pour promouvoir l'autodétermination et la réconciliation en faveur des Premières Nations, des Métis ou des Inuits au Canada, en mettant en évidence la signification de leurs initiatives.

Pistes de réflexion : Quelles sont les injustices que Sam George a cherché à corriger après la crise d'Ipperwash? En quoi les résultats de ses efforts sont-ils significatifs sur le plan juridique? Quel était le mandat de la Commission de vérité et réconciliation du Canada? Quels sont les enjeux qu'Harry Daniels et d'autres intervenants ont portés devant les tribunaux? Pourquoi considère-t-on que l'affaire Daniels c. Canada (2013) fait jurisprudence?

D3.3 expliquer certains des «appels à l'action» contenus dans le rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (*p. ex., dans les domaines de la protection de l'enfance, de l'éducation, de la langue et de la culture, de la santé, et de la justice*) en portant une attention particulière à l'appel à l'action n° 45 qui demande au gouvernement du Canada de réaffirmer «la relation de nation à nation entre les peuples autochtones et la Couronne».

Pistes de réflexion : Quelle est la signification de l'appel à l'action n° 45? Comment établit-il un lien entre la réconciliation, l'autonomie gouvernementale des Autochtones et l'établissement de relations de nation à nation? Pourquoi est-il important d'aborder les séquelles des pensionnats indiens, celles de la rafle des années 1960 et celles de l'oppression coloniale au Canada dans le cadre d'un processus de réconciliation?

D3.4 expliquer les relations sur le plan fiscal entre le gouvernement fédéral et les gouvernements des Autochtones au Canada, notamment la politique du gouvernement du Canada sur les revenus autonomes, et l'incidence de ces relations sur l'autodétermination et l'autonomie gouvernementale.

Pistes de réflexion : Quelles sont les relations sur le plan fiscal entre les gouvernements des Premières Nations et le gouvernement fédéral du Canada? Pourquoi serait-il plus avantageux que les gouvernements des Autochtones soient définis comme étant une nation plutôt qu'une communauté en vue d'équilibrer les formules de transfert financier du gouvernement fédéral en faveur des Premières Nations?

D3.5 décrire les façons dont les gouvernements des Autochtones renforcent leur capacité de gouvernance locale afin d'être efficaces et responsables envers leurs membres, en portant une attention particulière au droit coutumier ou aux traditions (*p. ex., ententes de soins conformes aux traditions; structures traditionnelles [chefs, clans/familles]; cérémonies traditionnelles d'ouverture et de clôture lors des réunions de conseils de bande; participation des Aînées et des Aînés, et des gardiennes et des gardiens du savoir; vote par consensus*).

Pistes de réflexion : Quelles sont les lois et coutumes autochtones relatives aux modèles de gouvernance que les Premières Nations, les Métis et les Inuits intègrent dans les structures locales d'autonomie gouvernementale de nos jours? Quelle a été la signification juridique de la décision rendue dans *Bone c. Bande indienne*

de Sioux Valley n° 290 (1996) en ce qui concerne les droits inhérents aux pratiques, aux coutumes et aux traditions?

D4. Contexte international

ACCENT SUR : interrelations

D4.1 expliquer les façons dont les facteurs ayant une incidence sur l'autodétermination, la souveraineté et l'autonomie gouvernementale des peuples autochtones au Canada ont également une incidence sur d'autres peuples autochtones du monde (*p. ex., facteurs liés aux droits de la personne, à la protection de l'environnement, à la sécurité collective, aux différends frontaliers, aux barrières commerciales et tarifaires, au soutien international des droits autochtones*).

Pistes de réflexion : En quoi les lois sur l'environnement (ou leur absence) influencent-elles la vie des peuples autochtones dans différents pays du monde? Quelles sont les ressemblances entre ces conséquences et l'expérience des Premières Nations, des Métis ou des Inuits au Canada?

D4.2 évaluer les points forts et les points faibles d'ententes internationales visant à protéger diverses catégories de droits et libertés d'importance pour les peuples autochtones au Canada et dans le monde (*p. ex., déclarations et conventions concernant les droits des femmes, les droits des enfants, les droits religieux, les droits à l'éducation; Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*).

Pistes de réflexion : Nommez certaines des principales ententes internationales dont le but premier est de protéger les droits importants aux yeux des peuples autochtones. Quels pays et quelles communautés autochtones ont été les acteurs de la création de ces ententes? Quelles sont les circonstances qui peuvent nuire à l'efficacité avec laquelle les ententes internationales protègent les droits et libertés fondamentaux des peuples autochtones dans le monde? À quel point la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones a-t-elle atteint ses buts, tant au Canada qu'ailleurs dans le monde? Pourrait-elle aider à définir la relation future entre la Couronne et les Métis au Canada? Pourquoi ou pourquoi pas?

D4.3 décrire diverses participations et interventions d'individus et d'organismes autochtones du Canada sur les tribunes nationales et internationales et auprès d'organismes non gouvernementaux ou intergouvernementaux

sur des questions politiques et juridiques (*p. ex., Nations unies, Institut sur la gouvernance, Amnistie internationale, Human Rights Watch, Conseil circumpolaire inuit*).

Pistes de réflexion : Quel est le rôle des Nations Unies lorsqu'il s'agit de soutenir ou de renforcer la poursuite des initiatives liées à la souveraineté et à l'autonomie gouvernementale des peuples autochtones au Canada? Quels sont les avantages que les groupes autochtones canadiens pourraient tirer d'une association avec des groupes autochtones d'autres pays du monde? Quel est le rôle du Conseil circumpolaire inuit (fondé en 1972, il réunit les Inuits et les Yupiks de l'Alaska, de la Russie, du Canada et du Groenland)? Quelle est son influence à l'échelle internationale?

D4.4 expliquer l'incidence des progrès technologiques sur les peuples autochtones au Canada et du monde (*p. ex., dans les domaines des technologies de l'information et de la communication, de la surveillance, du transport, de la médecine, du commerce, des finances*).

Pistes de réflexion : De quelles façons les progrès technologiques dans les domaines de l'information et des communications permettent-ils aux gouvernements de surveiller les activités de particuliers et de groupes? Quelles sont les répercussions possibles d'une telle surveillance sur les communautés autochtones? En quoi les progrès sur le plan de la technologie de l'information et de la communication favorisent-ils la coopération et le partage de connaissances entre groupes autochtones à l'échelle mondiale? Quels sont les liens entre les méthodes autochtones traditionnelles de la santé et les systèmes de santé occidentaux actuels? Sous quels aspects les progrès de la médecine occidentale sont-ils compatibles avec le savoir autochtone? Sous quels aspects sont-ils incompatibles? Quelle est l'incidence de ces liens sur les peuples autochtones? Comment la technologie pourrait-elle favoriser les progrès économiques et financiers des nations autochtones autonomes du Canada et d'autres pays du monde?

D4.5 expliquer les façons dont divers peuples du monde ont eu recours à des connaissances autochtones traditionnelles pour régler différentes questions de gouvernance (*p. ex., planification au bénéfice des générations futures, protection de l'environnement, résolution de problèmes, planification stratégique*) en comparant ces méthodes à celles des dirigeants des Premières Nations, des Métis ou des Inuits du Canada.

Pistes de réflexion : De quelle manière se sert-on des connaissances autochtones traditionnelles pour aborder de grands problèmes mondiaux comme le réchauffement de la planète, l'approvisionnement en eau et la sécurité alimentaire? Qui sont les leaders du droit des Autochtones et de l'autonomie gouvernementale des peuples autochtones, au Canada et dans le monde? En quoi leurs idées s'appuient-elles sur les connaissances autochtones traditionnelles?

GLOSSAIRE

Remarque. – Les définitions utilisées dans ce glossaire sont adaptées au contexte du présent programme-cadre.

Acte pour encourager la civilisation graduelle de 1857. L'*Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages en cette Province et pour amender les lois relatives aux Sauvages* (communément appelé l'*Acte pour encourager la civilisation graduelle*) avait pour but de faciliter l'assimilation des Premières Nations dans la province du Canada, avant l'établissement de la Confédération. L'acte a été conçu afin de permettre au gouvernement de révoquer les droits et le statut des membres des Premières Nations, à travers le processus d'émancipation.

Action sociale. Effort individuel ou collectif visant à résoudre des problèmes sociétaux à travers des réformes sociales.

Affaire Calder (Calder et al. c. Procureur général de la Colombie-Britannique, [1973]).

Revendication territoriale dans laquelle Frank Calder et la Nation Nisga'a ont poursuivi en justice le gouvernement provincial de la Colombie-Britannique, en soutenant que leurs droits fonciers n'ont jamais été légalement éteints à la suite des traités. Bien que rejetée aussi bien par les tribunaux provinciaux que par la Cour suprême de la Colombie-Britannique, l'affaire a permis la reconnaissance du titre foncier des Autochtones par rapport aux territoires non cédés et sa place dans le droit canadien. L'affaire Calder a permis d'initier la politique du gouvernement fédéral sur les revendications territoriales globales, qui a conduit à l'Entente définitive des Nisga'a en 2000.

Agentes et agents des Indiens. Représentants du gouvernement fédéral chargés de la mise en application de la *Loi sur les Indiens*, y compris des réglementations relatives à la terre, à la santé, à l'éducation, aux pratiques culturelles et aux structures politiques, dans une région précise ou un district donné.

Aînées et Aînés. Personnes autochtones dont la sagesse concernant la spiritualité, la culture et la vie est reconnue par la collectivité. Les Aînées et les Aînés ne sont pas tous âgés. Les collectivités autochtones et leurs membres demandent habituellement des conseils et de l'aide aux Aînées et Aînés dans divers domaines aussi bien traditionnels que contemporains.

Amauti. Tunique traditionnelle portée par les femmes inuites qui permet de transporter un enfant tout en le protégeant du froid.

Ancêtres des Métis. Des familles anciennes dont l'origine peut être retracée, à travers leurs noms, à une communauté métisse historique.

Anishinaabek. Ensemble de peuples autochtones parlant des langues algonquiennes similaires qui inclut les Algonquins, les Outaouais, les Saulteaux, les Ojibwés, les Oji-Cris, les Mississaugas et les Potéouatamis.

Aotearoa. Terme qui signifie « le pays du long nuage blanc » et qui est le nom maori le plus communément utilisé pour désigner la Nouvelle-Zélande.

Appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Dans son rapport final, la Commission de vérité et réconciliation du Canada a compilé 94 appels à l'action afin de « remédier aux séquelles

laissées par les pensionnats et de faire avancer le processus de réconciliation ». Les appels abordent, entre autres, les réalités liées à la santé, à l'éducation, à la protection de l'enfance, à la langue et à la culture. Voir *Commission de la vérité et de la réconciliation*.

Appréciation culturelle. Échange culturel accompli de manière respectueuse et appropriée et qui inclut le consentement et la participation des cultures impliquées.

Approche du double regard. Terme inventé par l'Aîné mi'kmaq Albert Marshall renvoyant à une façon de voir le monde à travers deux perspectives, autochtone et occidentale, et qui permet de mieux répondre aux défis et résoudre des problèmes. L'objectif est d'avoir une perspective équilibrée dans laquelle un point de vue ne domine pas l'autre, mais le complète.

Appropriation culturelle. Au Canada, l'appropriation des cultures autochtones par les non-Autochtones perpétue l'approche coloniale et les stéréotypes sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Cette utilisation dérogatoire des éléments des cultures autochtones est nocive et continue l'oppression du groupe marginalisé.

Autochtones. Terme désignant les premiers peuples d'Amérique du Nord et leurs descendants. La *Loi constitutionnelle de 1982* reconnaît trois groupes de peuples autochtones : les « Indiens » (souvent appelés les « Premières Nations »), les Métis et les Inuits. Ces trois groupes distincts ont leurs propres histoires, leurs propres langues ainsi que des pratiques culturelles et des croyances distinctes. Voir *Premières Nations; Métis; Inuits*.

Auto-identification. Dans un contexte autochtone, le fait de s'identifier volontairement comme membre d'une Première Nation, des Métis ou des Inuits.

Autonomie gouvernementale. Le droit d'un peuple de s'autogouverner et de prendre des décisions concernant ses membres, son territoire et ses ressources.

Bandes. Selon la *Loi des Indiens*, une bande désigne « un groupe d'Indiens [...] à l'usage et au profit communs desquels des terres [...] ont été mises de côté ». Chaque bande a son propre conseil de bande, comprenant habituellement un chef et plusieurs conseillères et conseillers. Les membres de la bande partagent d'habitude des valeurs, des traditions et des pratiques enracinées dans leur langue et leur héritage. De nos jours, beaucoup de bandes préfèrent être appelées « Premières Nations ». Voir *Premières Nations; Conseil de bande*.

Bâton de parole. De nombreuses cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits utilisent un bâton qui symbolise le droit d'une personne de parler afin de promouvoir une écoute active et respectueuse dans les conseils, les cérémonies et dans les structures de gouvernance et de justice autochtones, comme au sein des cercles de guérison ou de parole.

Bispirituel. Personne autochtone dont l'identité de genre, l'identité spirituelle ou l'orientation sexuelle comprend un esprit masculin et un esprit féminin.

Ceinture fléchée. Symbole métis utilisé autrefois à des fins utilitaires, comme élément décoratif et aux fins d'affiliation communautaire, la ceinture fléchée est maintenant portée comme un symbole de la fierté de l'identité et de la nationalité métisses.

Ceinture wampum. Enfilade de coquillages utilisée par certains peuples autochtones du Canada à des fins cérémonielles, diplomatiques et commerciales.

Cercle de feu. Région au nord de Thunder Bay en Ontario qui contient d'importants gisements de chromite et d'autres minéraux précieux. Il y a une certaine controverse quant à la meilleure façon de développer l'exploitation des gisements, projet qui soulève des questions liées aux droits des Premières Nations, au développement économique et à l'environnement.

Cérémonie de purification. Pratique culturelle qui peut consister dans l'utilisation de la fumée issue de la combustion d'herbes sacrées (comme la sauge) accompagnée de prières afin de purifier les sens et éliminer la négativité. Cette cérémonie est pratiquée couramment par les Premières Nations. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une pratique traditionnelle des Inuits et des Métis, beaucoup d'entre eux l'ont adoptée de nos jours.

Certificat des Métis. Certificat remis à une famille métisse par le gouvernement qui donnait droit à 160 ou à 240 acres de terre ou encore à de l'argent. Le but de cette politique était d'encourager les Métis à quitter leurs territoires traditionnels et à s'établir ailleurs.

Chaîne d'alliance. Ceinture wampum représentant une série d'alliances entre les Haudenosaunee et les Européens, fondées sur les modèles de gouvernance autochtones. Le symbole de la chaîne renvoie au lien entre les deux parties de l'alliance et à leur promesse de polir la chaîne si elle se ternit, afin de renouer la relation.

Chamanes et chamans. Personnes jouant un rôle spirituel traditionnel dans certaines sociétés autochtones. Responsables de cérémonies, ces personnes font également le lien avec le monde des esprits, guérissent des malades et repèrent le gibier. Les chamanes et les chamans inuits sont appelés « angakok ».

Charte canadienne des droits et libertés. Première partie de la *Loi constitutionnelle de 1982*, la Charte vise à protéger les libertés fondamentales et les droits des citoyennes et citoyens canadiens, dont le droit à un gouvernement démocratique, le droit de s'établir et de gagner sa vie partout au Canada, les droits que détiennent les personnes inculpées d'infractions, le droit à l'égalité, y compris l'égalité des femmes et des hommes. L'article 25 de la Charte stipule que « la Charte ne porte pas atteinte aux droits et libertés existants des peuples autochtones », tel que reconnu à l'article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982*. Voir *Loi constitutionnelle de 1982*.

Citoyenne et citoyen. Statut d'une personne qui relève de la protection et de l'autorité d'un État qui lui confère des droits civiques et politiques ainsi que des libertés, et envers qui elle a des obligations et des responsabilités. Cette définition varie selon l'état et l'époque.

Citoyenneté. Qualité qui fait qu'une personne est membre d'un État, dont elle doit respecter les lois. Cette personne a aussi des droits et des responsabilités, notamment le droit de vote.

Clan. Système de parenté ou de famille élargie adopté par diverses Premières Nations. Les clans peuvent être représentés de façon symbolique par un mammifère, un oiseau ou un poisson choisi pour renvoyer à un certain rôle ou à certaines responsabilités dans la communauté. Un clan peut être de filiation matrilinéaire ou patrilinéaire. Voir *Matrilinéaire; Patrilinéaire*.

Colon. Personne qui migre dans une région en y établissant sa résidence permanente, déplaçant souvent les populations autochtones.

Colonialisme. Système dans lequel une nation acquiert le contrôle politique sur une autre nation ou région, en envoyant des colons pour s'approprier les terres et les ressources des habitants originaires. Le colonialisme implique la subjugation de certains peuples par d'autres. Voir *Colonisation*.

Colonisation. Processus par lequel une nation occupe et domine un territoire habité par des peuples autochtones, en imposant ses propres valeurs sociales, culturelles, économiques, religieuses et politiques. Une région colonisée est appelée une colonie. Voir *Colonialisme*.

Commission Berger. Commission royale du gouvernement fédéral nommée en 1974 pour examiner l'impact d'un projet de pipeline prévu pour le transport du gaz naturel dans le Nord du Yukon et dans la vallée du Mackenzie, dans les Territoires du Nord-Ouest. L'examen a inclus des consultations communautaires avec les Premières Nations et les Inuits. Le rapport de la commission, publié en 1977, a conclu qu'aucun

pipeline ne serait construit dans le Nord du Yukon, tout en proposant un moratoire de 10 ans pour le pipeline de la vallée du Mackenzie, en attendant le règlement des revendications territoriales des Autochtones de la région.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). Commission ayant reçu comme mandat fédéral de faire la lumière sur les expériences des survivantes et des survivants des pensionnats indiens. La Commission se propose également de créer la documentation historique ainsi que de sensibiliser et d'éduquer le public au sujet de l'histoire et de l'impact du système des pensionnats indiens.

Commission Ewing. Commission créée par le gouvernement de l'Alberta en 1934 pour enquêter sur les conditions auxquelles se confrontaient les Métis de la province. La Commission a recommandé d'établir des colonies métisses ainsi que d'accorder aux Métis d'autres avantages. Les recommandations ont été prises en compte dans la loi provinciale *Métis Population Betterment Act de 1938*, qui fournissait des terres pour les établissements des Métis. Voir *Métis Population Betterment Act de 1938*.

Commission royale sur les peuples autochtones. Commission fédérale établie en 1991 qui a produit une série de recommandations dans son rapport final de 1996 afin de répondre aux réalités historiques et actuelles des Autochtones.

Confédération des Trois Feux. Les Ojibwés (Chippewa), les Outaouais et les Potéouatamis ont formé cette confédération réunissant, à des fins militaires et politiques, des peuples qui partageaient des langues similaires. Chaque nation avait son propre rôle dans la confédération.

Confédération haudenosaunee. Structure de gouvernance des Haudenosaunee rétablie par Hiawatha et le Grand Pacificateur (Deganawida), qui réunissait initialement cinq nations (les Kanien'kehá:ka, les Onneiouts, les Onondagas, les Cayugas, les Sénécas) et ultérieurement les Tuscaroras, sous la Grande loi de la Paix. Son but était de promouvoir l'harmonie et de définir

les rôles et responsabilités au sein des nations haudenosaunee.

Connaissances écologiques traditionnelles autochtones. Connaissances profondes de l'environnement qui puisent dans les histoires et les expériences des Autochtones en lien avec la Terre. Les connaissances écologiques traditionnelles autochtones mettent l'accent sur les pratiques soutenables et les relations réciproques entre l'environnement et les êtres vivants, et sur la conservation de l'environnement et de ses ressources pour les générations futures.

Conseil de bande. Organisme autonome des Premières Nations qui gère, entre autres, les domaines de l'éducation, des services sociaux et de la santé, au sein de la bande. Son rôle est défini par les règlements et les dispositions de la *Loi sur les Indiens*.

Conservation des cultures autochtones. L'effort visant à protéger les croyances culturelles, les traditions et les formes du savoir autochtones pour les générations futures.

Continuité culturelle. Continuation des traditions culturelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Dans certains cas, ces traditions ont dû se poursuivre dans l'ombre à cause des tentatives juridiques et sociales qui ont tenté de les abolir.

Couronne. Le monarque (le roi ou la reine) se trouvant à la tête de l'état canadien. La relation entre les Premières Nations, les Métis et les Inuits avec les gouvernements canadiens est vue plutôt comme une relation directe avec le monarque qu'avec des ministres ou des paliers du gouvernement.

Crise d'Ipperwash. Pour affirmer leur revendication territoriale dans la région, des manifestants ojibwés ont occupé en 1995 le parc provincial Ipperwash qui avait été exproprié par le gouvernement fédéral en 1942. L'ojibwé Dudley George a été tué par des membres de la Police provinciale de l'Ontario pendant le conflit,

événement qui a donné lieu à une enquête provinciale. En 2016, le terrain en question a ensuite été retourné à la Première Nation chippewa des pointes Kettle et Stony, qui a bénéficié en même temps d'un règlement financier.

Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. Adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 2007, la déclaration identifie un cadre universel de normes pour le traitement des peuples autochtones du monde basé sur les droits fondamentaux de la personne et sur les libertés fondamentales, y compris, mais sans s'y limiter, celles liées à la culture, à la langue, à la santé et à l'éducation.

Décolonisation. Processus continu de reconnaissance et de déconstruction active des cadres et des pouvoirs coloniaux. Les peuples autochtones peuvent participer à la décolonisation en favorisant de modes de vivre et de savoirs traditionnels. Voir *Colonisation*.

Déplacement forcé. Délocalisation obligatoire et réinstallation d'une communauté d'une région à une autre, généralement mises en œuvre par le biais de politiques ciblant un groupe particulier.

Doctrine de la découverte. Notion propagée dans une bulle papale de 1493 qui affirmait que les terres habitées par des non-chrétiens pouvaient être acquises par les Européens. La doctrine de la découverte est devenue la fondation théorique du droit des Européens de revendiquer des territoires, notamment ceux nouvellement découverts en Amérique.

Droits de chasse et de pêche autochtones. Le droit des Premières Nations, des Métis et des Inuits à la chasse, à la pêche, au piégeage et à la cueillette sur leurs territoires traditionnels.

Droits issus de traités. Droits spécifiés dans un traité. Les droits de chasse et de pêche sur les territoires traditionnels ainsi que l'utilisation et l'occupation des réserves sont des droits autochtones typiques issus de traités. Ce concept peut avoir différentes significations selon le contexte et la perspective de l'utilisateur.

Ethnogenèse. Processus par lequel un groupe ethnique devient un peuple distinct.

Formes du savoir autochtones. Des connaissances locales ou communautaires qui reconnaissent l'interconnexion de tous les êtres vivants et qui sont obtenues grâce à l'expérience vécue, aux relations, aux enseignements et aux liens ancestraux des Autochtones avec la terre.

Foyers de revitalisation langagière. Programme d'apprentissage de langue basé sur l'immersion qui vise à créer des locuteurs fluents afin de revitaliser une langue.

Gardiennes et gardiens du savoir. Personnes reconnues par leur communauté comme ayant des connaissances culturelles et spirituelles étendues portant sur des traditions, des enseignements et des pratiques traditionnels, et qui aident à guider leur communauté ou leur nation.

Gouvernements coloniaux. Après la colonisation, le développement d'un nouveau système de gouvernance qui ne prend pas en considération les droits des peuples autochtones sur leurs territoires, en mettant l'accent sur l'exclusion ou l'assimilation.

Grand Esprit. Aussi appelé le Créateur, cet esprit ou dieu décrit dans divers récits des Premières Nations est fondamentalement relié au monde naturel, humain et spirituel.

Grande loi de la Paix des Haudenosaunee. Ancien code juridique des Haudenosaunee qui a fonctionné comme une constitution pour la Confédération haudenosaunee. Ce code a tracé la voie de l'harmonie et de l'unité entre les nations.

Haudenosaunee. Ethnonyme qui signifie « le peuple de la maison longue ». Les Haudenosaunee comprennent plusieurs nations iroquoientes : les Kanien'kehá:ka, les Onneiouts, les Onondagas, les Cayugas, les Sénecas et les Tuscaroras. Ces nations sont réunies dans la Confédération des haudenosaunee sous la Grande Loi de la Paix. Voir

Confédération haudenosaunee; Grande loi de la paix haudenosaunee.

Identité culturelle. Pour les peuples autochtones, l'identité culturelle est basée sur le lien avec l'environnement naturel, le territoire, la famille, le clan, la bande ou la nation et qui est souvent exprimée en utilisant la langue et le nom traditionnels de la communauté.

Identité spirituelle. Forme de l'identité individuelle définie par des comportements et des valeurs enracinés dans une croyance spirituelle.

Idle No More. Groupe de base créé en 2012 pour protester et travailler à changer les réalités actuelles de la vie des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada.

Ile Marble. Ile blanche composée de rochers qui est proche de Rankin Inlet. Dans les récits inuits, l'île a été créée avec de la glace par une dame âgée qui voulait y habiter.

Incident de la baie Mica. Confrontation de 1849 dans laquelle les communautés des Premières Nations et des Métis proches du lac Supérieur ont affronté dans un combat armé les compagnies qui voulaient poursuivre des exploitations minières dans leurs territoires traditionnels non cédés de la baie Mica. L'affrontement a conduit à la négociation de traités au long des lacs Huron et Supérieur entre le gouverneur général et les Premières Nations, sans la participation des Métis.

Indien non inscrit. Terme couramment utilisé pour désigner les personnes qui s'identifient comme étant des « Indiens » et qui peuvent être membres d'une Première Nation, mais qui n'ont pas le droit d'être inscrites au Registre des Indiens en vertu de la *Loi sur les Indiens*. Celle-ci et ses modifications définissent qui est et qui n'est pas « Indien » selon la loi canadienne. Voir *Loi sur les Indiens*.

Indiennes ou Indians. Aux termes de la *Loi sur les Indiens*, ce terme désigne toute « personne qui [...] est inscrite à titre d'Indien ou a droit de

l'être ». Le terme « Indien » est inclus dans plusieurs expressions, dont « Indien inscrit » ou « Indien non inscrit ». Voir *Premières Nations; Loi sur les Indiens*.

Inuit Nunaat. Terme qui désigne les régions inuites au Canada : le Nunatsiavut au nord du Labrador, le Nunavik au nord du Québec, le territoire fédéral du Nunavut et l'Inuvialuit dans les Territoires du Nord-Ouest.

Inuits. Peuple autochtone originaire du Nord du Canada qui vit principalement au Nunavut, dans les Territoires du Nord-Ouest, dans le nord du Québec et au Labrador. La *Loi sur les Indiens* ne s'applique pas aux Inuits. Le gouvernement fédéral a signé plusieurs accords relatifs aux revendications territoriales avec les Inuits.

Inuksuk (au pluriel : *inuksuit*). Construction en pierre importante pour la survie des Inuits dans un climat arctique qui permet d'avertir ou de guider les voyageurs et les chasseurs.

Jugement Daniels c. Canada. Décision de 2016 de la Cour suprême du Canada qui affirme que le terme « Indiens » de la *Loi constitutionnelle de 1867* s'applique également aux « Indiens non inscrits » et aux Métis. De ce fait, il est nécessaire qu'ils soient consultés collectivement dans les cas concernant les droits et les intérêts des Autochtones.

Justice réparatrice. Approche autochtone de la justice qui cherche à prévenir de futurs actes criminels en offrant au délinquant la chance de se réhabiliter et de se réconcilier avec la communauté.

Justice sociale. Concept basé sur la croyance dans l'égalité des chances pour chaque individu ou groupe et dans le libre exercice des responsabilités et des droits sociaux, éducationnels, économiques, institutionnels et moraux.

Kiviujq. Personnage des récits de création inuits décrit comme un vagabond ou un chaman.

Kullik. Lampe à huile de phoque utilisée anciennement par les Inuits comme source de lumière et de chaleur pendant les mois d'hiver. Aujourd'hui, le *kullik* est utilisé lors de cérémonies culturelles.

Libertés fondamentales. Libertés garanties par la Charte canadienne des droits et libertés, qui comprennent la liberté de conscience et de religion, la liberté de pensée, de croyance, d'opinion et d'expression, y compris la liberté de la presse et d'autres moyens de communication, la liberté de réunion pacifique et la liberté d'association.

Livre blanc de 1969. Document politique du gouvernement du Canada connu également sous le nom officiel « La politique indienne du gouvernement du Canada » qui a tenté de mettre fin aux rapports entre les Autochtones et l'état canadien, en abolissant la *Loi sur les Indiens*. Ce projet politique controversé aurait établi l'égalité juridique pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits, en éliminant ainsi la catégorie juridique des « Indiens inscrits ». Ce projet a été abandonné à cause de l'opposition de nombreux membres des Premières Nations qui considéraient cette politique comme une tentative d'éliminer les droits issus de traités et la responsabilité de la Couronne.

Livre rouge de 1970. Document connu aussi sous le nom « Citizen Plus » qui a été publié par des Chefs indiens de l'Alberta en réponse au *Livre blanc* de 1969 du gouvernement fédéral. Voir *Livre blanc*.

Loi constitutionnelle de 1982. Partie de la *Loi de 1982* sur le Canada qui a réalisé le rapatriement de la Constitution du Canada. L'article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982* « reconnaît et confirme » les « droits existants – ancestraux ou issus de traités – des peuples autochtones du Canada », bien que le sens global de cette section continue à évoluer. Cette loi comprend également la *Charte canadienne des droits et libertés*. Voir *Charte canadienne des droits et libertés*.

Loi sur le Manitoba de 1870. Loi fédérale qui a fait du Manitoba la cinquième province du Canada. La loi a été créée suite à des négociations avec le gouvernement provisoire métis et prévoyait des protections pour les terres des Métis.

Loi sur les Indiens. Texte législatif fédéral en vigueur encore aujourd'hui qui précise les réglementations concernant les « Indiens inscrits », leurs bandes et le système de réserves. La première version de la *Loi sur les Indiens* a été adoptée en 1876 et elle a fait, depuis, l'objet de nombreuses modifications, révisions et réadoptions. Parmi les modifications ultérieures, celle de 1920 forcera les enfants des « Indiens inscrits » à aller dans des pensionnats indiens. Les parents qui gardaient les enfants à la maison pouvaient être arrêtés ou être condamnés à une amende. Voir *Système des pensionnats indiens*.

Loi C-3 : Loi sur l'équité entre les sexes relativement à l'inscription au registre des Indiens. Loi qui permet aux grands-enfants éligibles des femmes des Premières Nations ayant perdu leur statut d'« Indiennes » en épousant un « non-Indien » de s'inscrire au Registre des Indiens, conformément à la *Loi sur les Indiens*.

Matrilinéaire. Société dans laquelle la parenté est basée sur le lignage maternel.

Médecine traditionnelle. Plantes ou herbes sacrées utilisées à des fins cérémoniales pour favoriser la guérison, la santé ou la connexion spirituelle.

Métis Population Betterment Act de 1938. Acte par lequel, en réponse à la Commission Ewing, l'Assemblée législative de l'Alberta a attribué des terres pour l'établissement de douze colonies métisses dans la province, dont huit demeurent aujourd'hui. Voir *Commission Ewing*.

Métis. Au Canada, personnes d'ascendance mixte qui possèdent des ancêtres européens ainsi que des ancêtres d'une Première Nation et qui se désignent elles-mêmes au moyen du vocable « Métis », ce qui les distingue des Premières Nations, des Inuits et des non-Autochtones.

Michif. La langue parlée par les Métis à travers leur patrie au Canada ou aux États-Unis.

Modèles de gouvernance autochtones.

Structures sociopolitiques utilisées par les communautés autochtones pour gouverner leurs membres et administrer leurs terres et leurs ressources et qui sont fondées sur des valeurs familiales, communautaires et culturelles.

Nation. Groupe distinct qui a son propre territoire, sa propre culture et son propre gouvernement et est indépendant des autres nations ou pays. Au Canada, les communautés autochtones sont des nations souveraines qui continuent à chercher à avoir des relations de nation à nation avec l'État canadien. Ces relations supposent le respect et la reconnaissance de leur souveraineté, de leur droit de prendre des décisions concernant leurs membres, leurs territoires et leurs ressources. Voir *Relations de nation à nation*.

Nuliajuk (ou **Sedna**). Personnage des récits inuits qui vit au fond de la mer et contrôle les mammifères marins.

Obligation de consulter. Obligation légale pour les gouvernements provinciaux et fédéral de consulter les individus et les communautés des Premières Nations, métis et inuits dans les décisions qui concernent leurs droits à titre d'Autochtones ou ceux issus des traités.

Obligation fiduciaire. Terme juridique qui renvoie à la responsabilité d'un individu ou d'un organisme d'administrer des biens dans l'intérêt du bénéficiaire. Dans le contexte des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada, ce terme renvoie à la responsabilité du gouvernement fédéral (la Couronne) d'agir dans l'intérêt des peuples autochtones, dans le but de reconnaître leurs droits conclus par des traités ou par d'autres accords ainsi qu'à l'obligation de les consulter dans les décisions qui les concernent.

Parchemins en écorce de bouleau. Morceaux d'écorce de bouleau utilisés par les communautés des Anishinaabek pour consigner des événements, des récits, des schémas de migra-

tion et des enseignements culturels. Les parchemins, qui sont transmis d'une génération à l'autre, reflètent l'histoire de ce peuple.

Patrilineaire. Société dans laquelle le système de parenté est basé sur le lignage du père.

Pétroglyphes. Gravures sur pierre qui transmettent des histoires, des enseignements, des traditions ou des connaissances. Au Canada, les pétroglyphes créés par les Autochtones sont sacrés.

Politique de revendication territoriale de 1973.

Politique du gouvernement fédéral créée dans le but de négocier et de régler les revendications territoriales des Autochtones. Cette politique est aussi connue comme la politique relative au règlement des revendications territoriales globales des Autochtones, et les accords qui la comprennent sont aussi nommés traités modernes.

Potlatch. Cérémonie de dons organisée au Canada surtout par les Premières Nations de la côte du Nord-Ouest en vue de célébrer d'importants événements et de reconnaître le statut d'un individu ou d'une famille au sein de la communauté.

Pow-wow. Rassemblement spirituel et social des Premières Nations qui comprend des chants, des danses, des rituels, des cérémonies ou des compétitions. Au Canada, les pow-wow ont été interdits par le gouvernement fédéral entre la fin du XIX^e siècle et les années 1950.

Premières Nations. Terme qui désigne les collectivités autochtones autres que les Inuits et les Métis. Le terme *Première Nation* est aussi utilisé pour identifier un peuple précis (p. ex., la Première Nation des Mississaugas d'Alderville).

Proclamation de Haldimand. Décret signé en 1784 par Frederick Haldimand, gouverneur du Québec, qui attribue des terres aux Haudenosaunee en guise de compensation pour leur soutien aux forces britanniques durant la Révolution américaine.

Proclamation royale de 1763. Acte émis par le roi George III à la suite de l'acquisition par la Grande-Bretagne de certaines colonies françaises de l'Amérique du Nord à la fin de la guerre de Sept Ans. Cet acte a également établi le cadre constitutionnel pour la négociation de traités avec les Premières Nations de plusieurs régions du Canada.

Protocoles culturels. Pratiques qui guident un comportement respectueux lors d'échanges avec un individu ou un groupe, où l'on reconnaît et suit les traditions, les coutumes et les visions du monde de l'individu ou du groupe.

Qilaut. Tambour à main inuit fait de peau de caribou.

Rafle des années 1960. Politique fédérale des années 1960 visant à enlever des enfants des Premières Nations, métis ou inuits de leur foyer et à les replacer dans le système de placement familial ou, dans la majorité des cas, avec des familles d'accueil non autochtones, sans le consentement de leurs parents, tuteurs ou communautés. Les victimes de la rafle des années 1960 sont souvent appelées la génération volée.

Révolution de la Rivière-Rouge. Soulèvement des Métis dans la colonie de la rivière Rouge en 1869-1870 causé par la vente proposée de la Terre de Rupert par la Compagnie de la Baie d'Hudson au Canada, sans le consentement des Métis qui vivaient sur ce territoire.

Révolution du Nord-Ouest. Série de batailles qui ont eu lieu en Saskatchewan entre les Métis, dirigés par Louis Riel, leurs alliés et le gouvernement canadien. La révolution cherchait à protéger les terres et les droits politiques des Métis pendant une période d'immigration accrue des colons européens dans les provinces de l'Ouest.

Réciprocité. Principe fondamental des formes du savoir et des visions du monde autochtones qui donne une place centrale aux relations. C'est aussi une partie intrinsèque des protocoles culturels en ce qui concerne le partage, l'offre et la réception d'informations, l'écoute et la communication avec les autres.

Récits de création. Récits de l'origine qui expliquent la fondation spirituelle de la vie humaine et de la relation entre les êtres humains et l'environnement naturel. Chaque nation ou groupe a ses propres récits de création.

Récits oraux. Façon traditionnelle de transmettre les connaissances couramment utilisée par les peuples autochtones du monde. Les récits contiennent d'importantes leçons de vie sur l'environnement, la moralité, les valeurs culturelles et les points de vue, et encouragent la réciprocité et les relations entre l'auditeur et le conteur.

Réconciliation. Le fait de rétablir des relations pacifiques. Au Canada, le terme est utilisé pour désigner le processus de rétablissement et de renouvellement des relations entre les Premières Nations, les Métis, les Inuits et le reste de la population canadienne.

Relations de nation à nation. Relations fondées sur la reconnaissance, les droits, le respect, la coopération et le partenariat entre les nations.

Réseau d'alerte avancé (DEW). Ligne avancée d'alerte précoce composée de stations radars placées dans l'Arctique pendant la guerre froide pour avertir de toute attaque aérienne contre l'Amérique du Nord.

Réserves. Territoires destinés par le gouvernement fédéral à l'usage d'une bande ou Première Nation. *La Loi sur les Indiens* prévoit que ces terres ne peuvent pas appartenir à une bande ou à un membre de la Première Nation.

Revendications territoriales. Affirmation par les Premières Nations, les Métis ou les Inuits de leurs droits sur des terres et des ressources ainsi que de leur autonomie gouvernementale qui peut également concerner les titres et les droits des traités autochtones. Lorsqu'ils sont réglés, les accords concernant les revendications territoriales définissent souvent les droits, les responsabilités ou les avantages des Autochtones.

Roue de médecine. Symbole des Premières Nations représentant la création, l'équilibre et les interrelations entre tous les êtres vivants. Cette roue est aussi appelée « cercle de vie ».

Sécurité culturelle. Offre de services ou de programmes développés dans le respect et la reconnaissance des déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des Autochtones.

Sénatrice et sénateur métis. Métisse ou Métis respecté par sa communauté, qui connaît la culture, les traditions et l'expérience métisses et qui se consacre à la conservation des modes de vie et des modèles de gouvernance métis. En Ontario, le système métis d'autonomie gouvernementale affecte une sénatrice ou un sénateur métis à chaque conseil communautaire.

Sensibilisation culturelle. Prise de conscience quant aux valeurs, traditions, croyances et visions du monde spécifiques d'une culture.

Sources primaires. Artefacts et matériaux oraux, imprimés, médiatiques ou informatiques recueillis ou produits au moment où se déroulent les faits étudiés ou peu après.

Sources secondaires. Artefacts et matériaux oraux, imprimés, médiatiques ou informatiques créés après la période de temps étudiée. Les sources secondaires interprètent souvent des sources primaires et par conséquent peuvent présenter la critique d'enjeux ou d'événements du passé.

Souveraineté. Contrôle indépendant ou autorité d'une nation sur un territoire.

Stérilisation forcée par l'état. Politiques qui ciblaient des groupes spécifiques identifiés selon la capacité, l'origine ethnique, la race ou la classe afin de contrôler la reproduction de populations que le gouvernement considérait comme « indésirables ».

Survivante ou survivant des pensionnats indiens. Personne qui a fréquenté un pensionnat ou une école provinciale dans le cadre du système

des pensionnats indiens. Voir *Système des pensionnats indiens*.

Système d'identification par numéro des Inuits. Système de disques utilisé entre 1941 et 1970 par le gouvernement fédéral pour identifier de façon précise les Inuits sans devoir normaliser l'orthographe de leurs noms de famille. Les disques émis portaient un identificateur alphanumérique correspondant à la région géographique dans laquelle l'individu habitait et un numéro unique à quatre chiffres.

Système de parenté. Relations sociales et culturelles étendues qui aident à définir les rôles et les responsabilités d'une personne au sein d'une communauté.

Système des pensionnats indiens. Réseau d'écoles fondées par le gouvernement fédéral et gérées par les églises qui étaient destinées aux enfants des Premières Nations, métis ou inuits. Son but était d'éradiquer la langue, les traditions, les connaissances, la culture et la gouvernance des Autochtones et d'assimiler ceux-ci à la société colonialiste dominante.

Tenue traditionnelle autochtone. Habits portés lors de célébrations sociales ou culturelles par les Premières Nations. La tenue traditionnelle de chaque nation a son propre style et signification.

Terra nullius. Terme latin signifiant « la terre de personne » et qui renvoie à un principe utilisé pour justifier le contrôle et l'occupation des terres des Premières Nations par les colonisateurs qui soutenaient qu'il s'agissait de territoires non occupés, en ignorant de la sorte la souveraineté des Premières Nations et en légitimant le déplacement forcé de ces populations.

Terre de Rupert. Vaste étendue de terre contenant des rivières qui se jettent dans la baie d'Hudson et qui s'étend du Québec jusqu'aux montagnes Rocheuses, cédée à la Compagnie de la Baie d'Hudson en 1670 par le roi Charles II.

Terre mère. Terme reflétant une croyance spirituelle bien répandue dans la centralité de la

Terre ou de l'environnement et dans la Terre en tant que figure maternelle.

Terres de la Couronne. Territoires administrés par les gouvernements provinciaux ou fédéral au nom du monarque.

Territoires non cédés. Terres qui n'ont pas été cédées par les Premières Nations ou acquises par la Couronne. Par conséquent, le titre ancestral des peuples autochtones n'a pas été éteint.

Territoires traditionnels. Terres ancestrales des peuples autochtones. Ces zones géographiques peuvent être définies par l'occupation, les liens familiaux, les itinéraires de voyage, les partenaires commerciaux, la gestion des ressources ou des liens forts avec un certain lieu à travers l'identité culturelle et la langue.

Tikinagan. Type de berceau décoré utilisé par les Anishinaabek pour transporter un bébé en toute sécurité.

Titre ancestral. Droit collectif inhérent des peuples autochtones à la terre elle-même. Le titre ancestral est défini dans le système juridique canadien comme un droit sui generis et est classifié comme un droit de propriété spécifique qui dérive de l'usage, de la gouvernance et de l'occupation par un groupe autochtone d'une portion de terre depuis des temps immémoriaux.

Traités de paix et d'amitié. Traité signés en 1779, sur la côte Est du Canada, par les Britanniques d'une part et les Micmacs, les Malécites et les Pescomody d'autre part. Ces traités visaient à promouvoir des relations continues entre les Britanniques et les Premières Nations et n'incluaient pas la cession des terres et des ressources.

Traités numérotés. Ententes conclues entre 1871 et 1921 entre la Couronne britannique, les Premières Nations et les Métis et qui couvrent des parties de la Colombie-Britannique, des Territoires du Nord-Ouest, du Yukon, de la Saskatchewan, du Manitoba et du Nord de l'Ontario. Les traités sont numérotés de 1 à 11.

Visions. Terme utilisé dans de nombreuses communautés autochtones pour décrire des rêves ou des expériences sensorielles qui donnent un aperçu des événements futurs, soutiennent la prise de décision, ou énoncent des vérités et sont fournis par des personnes spécifiques dans la communauté, telles que les voyantes et les voyants ou les chamans et les chamans.

Waynaboozhoo (ou *Nanabush*). Personnage important des récits de création ojibwés qui peut apparaître comme un trickster ou comme un métamorphe.

Windigo. Créature surnaturelle des récits des Anishinaabek qui est capable de posséder des gens et qui incarne la cupidité et la gourmandise, notamment le cannibalisme.

Le ministère de l'Éducation tient à remercier toutes les personnes, tous les groupes et tous les organismes qui ont participé à l'élaboration et à la révision de ce document.

18-008

ISBN 978-1-4606-7942-5 (PDF)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2019