Guide à l’appui de l’enseignement et de l’apprentissage de l’histoire des pensionnats indiens

à l'intention des élèves de la 8e et 10e année

Fondation autochtone de l’espoir

Première édition

©2023 Fondation autochtone de l'espoir

Publié par:
La Fondation autochtone de l'espoir
1427, chemin Ogilvie, bureau 4B
Gloucester, ON K1J 8M7
Tél: 613-237-4806 ou sans frais: 877-553-7177
Télécopieur: 613-748-3096
Courriel: info@legacyofhope.ca

www.fondationautochtonedelespoir.ca

Conception et production:
Fondation autochtone de l'espoir

ISBN:
X (version imprimée)

Tous droits réservés. Il est interdit de reproduire ou de diffuser cet ouvrage, en tout ou en partie, par quelque procédé que ce soit, électronique, mécanique, par photocopie, par enregistrement, ou par consignation à un système de recherche documentaire, sans avoir obtenu au préalable l'autorisation écrite de la Fondation autochtone de l'espoir. Pour les besoins de l'enseignement et uniquement à cette fin, l'autorisation de photocopier les feuilles de travail et les fiches documentaires à l'intention des élèves est accordée à ceux et celles qui se sont procurés le présent ouvrage.

Il est interdit d'utiliser sans autorisation le nom et le logo de la Fondation autochtone de l'espoir.

Ce projet a été rendu possible grâce à la contribution financière du ministère de l'Éducation de l'Ontario dans le cadre des Fonds pour les priorités et les partenariats (FPP). À noter que le contenu n'engage que ses auteurs et ne traduit pas nécessairement le point de vue du ministère de l'Éducation de l'Ontario ni du Centre de leadership et d'évaluation inc.

Table des matières

Mot de bienvenue **5**
Comment se servir de ce guide **6**
Document d'information **8**
Inviter une Survivante ou un Survivant: Facteurs à considérer 8
Document d'information **10**
Le Régime des pensionnats indiens au Canada 10
Glossaire **15**
Leçon 1 - Le Régime des pensionnats indiens **21**
Préparation du personnel enseignant 22
Activité 1 ..... **26**
Le Régime et ses répercussions **26**
Annexe A - Feuille de travail de l'élève 30
Annexe B - Document du personnel enseignant 31
Activité 2 ..... **33**
Témoignages **33**
Activité 3 ..... **37**
Comment réagiriez-vous? **37**
Annexe C - Scénario 42
Leçon 2 - Le Régime des écoles de jour **47**
Préparation du personnel enseignant 48
Activité 1 ..... **52**
Découvrir les écoles de jour: pourquoi n'en savons-nous pas davantage? **52**
Annexe A - Exemple de lettre 59
Annexe B - Que sait-on des écoles de jour? 60
Annexe C - Résumé de l'annexe K 61
Ressources additionnelles pour le personnel enseignant 62
Activité 2 ..... **64**
Cartographie des écoles de jour **64**
CARTE 1: Échelle nationale 71
CARTE 2: Est du Canada 72
CARTE 3: Nord-Est du Canada 73
CARTE 4: Centre du Canada 74
CARTE 5: Nord-Ouest du Canada 75
Annexe F - Cartes vierges **76**
CARTE 1: Région atlantique du Canada 76
CARTE 2: Région centrale du Canada 77
CARTE 3: Nord du Canada 78
CARTE 4: Région pacifique du Canada 79
CARTE 5: Provinces des Prairies 80
Activité 3 ..... **82**
Langues autochtones et communication **82**
Annexe G - Langues autochtones 101 86
Annexe H - Objets de conversation 88
Ressources additionnelles pour le personnel enseignant 90
Leçon 3 - La Rafle des années 60 ..... **93**
Préparation du personnel enseignant 94

Activité 1 ..... **104**
Témoignages **104**
Activité 2 ..... **109**
D'où je viens: explorer l'identité à travers la pauvreté **109**
Annexe A - Poème 112
Annexe B - Poème modèle 113
Leçon 4 - Réconciliation **115**
Préparation du personnel enseignant 116
Activité 1 ..... **118**
Guérison **118**
Annexe A - Fiche de l'élève 122
Activité 2 ..... **126**
Réconciliation **126**
Annexe B - Feuille de travail de l'élève 129
Annexe C - Document du personnel enseignant 131
Activité 3 ..... **135**
Construire un arbre de Réconciliation **135**
Annexe D - Niveaux d'action 140
Annexe E - Les 94 appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada 142
Annexe F - Feuilles imprimées 145
Annexe G - Corbeau messager 146
Leçon 5 - Stéréotypes, identité et vérité **149**
Préparation du personnel enseignant 150
Activité 1 ..... **152**
Le pouvoir de l'identité **152**
Annexe A - Document d'information 156
Annexe B - Feuille de travail de l'élève 159
Annexe C - Guide de discussion 161
Activité 2 ..... **163**
Le pouvoir de la vérité **163**
Annexe D - Document d'information 167
Annexe E - Roue de médecine 168
Annexe F - Document pour le personnel enseignant 169

Mot de bienvenue

Ce guide a été préparé par la Fondation autochtone de l'espoir (FAE), composée de Survivantes et Survivants autochtones (Premières Nations, Inuit, Métis) des pensionnats indiens, des écoles de jours, et de la Rafle des années 60, ainsi que de Survivantes et Survivants intergénérationnels, d'universitaires et d'alliés. Le personnel et le conseil d'administration ont fait preuve d'un grand courage pour enseigner à la population canadienne l'histoire autochtone en élaborant un programme d'enseignement de la maternelle à la 12e année, des expositions autochtones, une formation sur les impacts sur les générations de peuples autochtones, des podcasts imprégnés d'humour et de culture et en offrant des ateliers de réclamation culturelle aux Survivantes et Survivants pour les aider à guérir.

La FAE a délibérément choisi l'ours et ses enseignements tout au long de la conception de ce guide. Les ours noirs se trouvent sur la côte de la baie d'Hudson au Nord, ainsi qu'au Sud, jusqu'à la limite des zones forestières continues du Sud de l'Ontario, y compris une population isolée sur la péninsule Saugeen Bruce. Ils constituent une partie importante de la biodiversité de l'Ontario, des écosystèmes sains et du cercle des êtres qui jouent un rôle important sur ce territoire.

L'ours est un choix approprié car pour les Autochtones (Premières Nations, Inuit et Métis) il est symbole de sagesse, même si les enseignements varient d'une nation à l'autre. L'ours représente souvent le gardien, l'enseignant, le chef et le guérisseur dans les histoires de la création, mais aussi les enseignements traditionnels et les légendes. Connu pour sa capacité à continuer à se battre, même lorsqu'il est blessé, l'ours est étroitement lié à la guérison et symbolise la volonté des Survivantes et Survivants de persévérer et de s'épanouir dans la vie malgré leur expérience.

L'ours nous enseigne le COURAGE. Le courage est la capacité d'affronter le danger, la peur ou le changement avec confiance et bravoure. L'ours nous donne de nombreuses leçons sur sa façon de vivre. Bien que douce de nature, la férocité d'une mère ourse en cas de menace envers l'un de ses oursons est la véritable définition du courage. Avoir la force mentale et morale de surmonter les peurs qui nous empêchent de vivre notre véritable esprit en tant qu'êtres humains est un grand défi qui doit être relevé avec la même vigueur et la même intensité qu'une mère Ourse protégeant son petit.

Les élèves, le personnel enseignant et les directions d'école devront tous avoir le courage de s'opposer au racisme, à l'ignorance et à la peur en enseignant aux générations futures, afin de s'attaquer aux mythes et aux stéréotypes et de créer l'équité pour les peuples Autochtones du Canada. Vivre du cœur et vivre de l'esprit est difficile, mais l'exemple de l'Ours nous montre comment affronter tout danger pour atteindre ces objectifs. Puissiez-vous tous vous sentir capables d'agir pour favoriser la Réconciliation!

La FAE est heureuse et inspirée de vous fournir ces ressources afin d'enseigner aux élèves de 8e et 10e année l'histoire autochtone écrite par des chercheurs, des enseignants, des Aînés et des gardiens du savoir Autochtones afin de développer l'empathie et la compréhension pour les peuples Autochtones et tout ce qu'ils ont vécu et d'inspirer des résultats positifs et de nouvelles relations basées sur le respect, l'honneur et l'intégrité pour les générations à venir.

Wela'lioq, Merci,

Teresa Edwards (Jeune femme du feu), Directrice exécutive et conseillère juridique interne à la FAE.

Comment se servir de ce guide

Nous vous remercions d'avoir recours au présent ouvrage pour votre enseignement en classe. Nous espérons que l'information et les activités de ce guide offriront au personnel enseignant et aux élèves les ressources documentaires leur permettant de se pencher sur l'histoire des Premières Nations, des Inuit et des Métis, du caractère unique de leurs cultures, de leurs langues et de leurs traditions, mais également des expériences des pensionnats indiens, des écoles de jour, de la Rafle des années 60, et des lourdes répercussions qui en ont suivi.

Ce guide d'enseignement contient cinq plans de leçons:

- Une introduction au Régime des pensionnats indiens;
- Une introduction au Régime des écoles de jour;
- Une introduction à la Rafle des années 60;
- Une discussion sur la Réconciliation, et comment agir pour la guérison;
- Une discussion sur les stéréotypes, l'identité et la vérité.

Chaque plan de leçon est un dossier complet à l'intention du personnel enseignant et des élèves. Dans chaque leçon, les résultats d'apprentissage visés et les compétences à acquérir sont identifiés à travers des activités.

Les activités présentées dans cet ouvrage ont été élaborées et révisées par des pédagogues, par des spécialistes des sujets traités et des interprètes afin de s'assurer que ces outils répondent aux besoins des élèves et du personnel enseignant. Chaque activité est reliée à certaines attentes du programme d'histoire de 8e et des cours d'histoire de la 10e année, identifiées au début de chacune d'entre elles. Le personnel enseignant est invité à sélectionner les activités à effectuer en classe. Malgré le fait que ce guide mette l'accent sur la discipline d'histoire, nous vous invitons à faire l'intégration de matières tout en faisant des liens avec divers programmes cadres. Le tableau ci-dessous résume les années d'études suggérées pour chaque activité.

Leçon	Activité	Année d'études recommandée
Leçon 1	Activité 1	8
	Activité 2	10
	Activité 3	8
Leçon 2	Activité 1	8
	Activité 2	8
	Activité 3	10
Leçon 3	Activité 1	10
	Activité 2	10
Leçon 4	Activité 1	10
	Activité 2	8
	Activité 3	10
Leçon 5	Activité 1	8
	Activité 2	10

Nous encourageons le personnel enseignant à lire les leçons au complet et à utiliser la terminologie, les traditions et les activités en établissant des liens avec les communautés autochtones des territoires sur lesquels elles et ils habitent. La meilleure manière d'y parvenir est d'inviter une personne autochtone à se joindre à la classe. Pour se faire, merci de consulter le Document d'information - *Inviter une Survivante ou un Survivant: Facteurs à considérer.*

Un bon nombre de ces activités traitent de sujets délicats ou difficiles, incluant l'abus sexuel et le racisme, qui peuvent provoquer des réactions émotionnelles chez les élèves. Il est donc important d'établir un environnement de soutien au moment de présenter ces documents - un environnement où les élèves peuvent exprimer ouvertement leurs sentiments et leurs opinions. Avant d'aborder ces sujets sensibles en salle de classe, le personnel enseignant devrait communiquer avec la personne responsable de l'éducation des Premières Nations, Métis et Inuit et du dossier en santé mentale de leur conseil scolaire afin d'assurer un bon encadrement pour un appui dont certains élèves auront besoin. Il serait également important de vérifier auprès de la direction d'école si un protocole est déjà établi à ce sujet.

Document d'information

Inviter une Survivante ou un Survivant: Facteurs à considérer

L'histoire orale a été utilisée pour transmettre les connaissances culturelles entre les générations de peuples Autochtones pendant des siècles. En donnant aux élèves l'occasion d'entendre des Survivantes et Survivants et d'interagir avec eux, il est souhaitable que les élèves développent une meilleure compréhension et qu'une connexion particulière soit générée. Pour de nombreuses Canadiennes et nombreux Canadiens, le sujet des pensionnats indiens semble être historique plutôt que contemporain: il est peu connu que 80 000 Survivantes et Survivants sont encore vivants, ainsi que des milliers de Survivantes et Survivants intergénérationnels. Inviter une Survivante ou un Survivant en salle de classe peut être une expérience enrichissante pour toutes personnes qui l'écoutent, mais peut être difficile pour la Survivante ou le Survivant qui revit des expériences traumatisantes en public. Nous recommandons donc de considérer également de présenter aux élèves des témoignages enregistrés de Survivantes et de Survivants. De nombreux témoignages sont offerts dans le cadre des activités de ce programme scolaire, mais aussi sur le site de la Fondation autochtone de l'espoir, à https://legacyofhope.ca/fr/ .

Examiner les considérations suivantes et contacter la personne responsable de l'éducation autochtone de votre conseil, le centre d'amitié autochtone local, ou l'Association nationale des centres d'amitié, www.nafc.ca/?lang=fr, afin de connaître les protocoles mis en place et la liste des gens à contacter.

- Quel est le lieu et l'emplacement de la présentation? L'endroit est-il accessible? Des dispositions particulières en matière de déplacement ou de mobilité seront-elles nécessaires? N'oubliez pas que la plupart des Survivantes et Survivants sont des personnes âgées et peuvent avoir des besoins particuliers.
- L'orateur a-t-il des problèmes de santé que vous devez connaître? Est-il diabétique? Aura-t-il besoin de boissons et de collations? A-t-il des restrictions alimentaires?
- De nombreux Survivantes et Survivants préfèrent voyager avec un compagnon pour se déplacer ou pour des raisons de santé. Faites leur savoir qu'ils peuvent venir avec quelqu'un.

Il est peut-être de coutume dans la région de faire une offrande à une Survivante ou un Survivant avant l'événement. Habituellement, du tabac, de la sauge, ou du thé est offert. Au moment de la demande, surtout si elle est faite par téléphone ou par ordinateur, il est important de dire à la Survivante ou au Survivant que du tabac, la sauge, le thé, etc. lui seront offerts lors de la rencontre à venir. Un honoraire devrait également être offert. Il est conseillé au personnel enseignant de consulter son centre d'amitié autochtone local pour déterminer l'honoraire approprié.

Discuter des expériences que la Survivante ou le Survivant aimerait partager. Veiller à ce que ces expériences soient appropriées à l'âge du groupe, et que les élèves soient au courant et prêts au préalable si des sujets sensibles sont abordés. Certains Survivantes ou Survivants ont subi des abus extrêmes. S'il est important que les élèves comprennent pleinement l'impact de ces expériences, il faut veiller à ne pas les exposer eux ou le personnel enseignant, à un risque de traumatisme indirect.

S'assurer de bien préparer les Survivantes et Survivants au format de présentation/discussion prévu. La présentation fait-elle partie d'un événement d'envergure? Combien d'élèves y assisteront? Quel est leur année d'études ou leur âge?

Le personnel enseignant, l'équipe de la direction et des employés du conseil scolaire seront-ils également présents? Des conseillers/ères ou des travailleurs/euses dans le domaine de la santé seront-ils présents? Les présentations en petit groupes sont les plus efficaces (maximum de 35 élèves). Les Survivantes ou Survivants vont partager des expériences personnelles qui peuvent être difficiles et traumatisantes. Il est important de veiller à ce que l'environnement sécurisant soit confortable et bienveillant.

Il est important de bien préparer les élèves. Ces derniers doivent avoir une connaissance de base de l'histoire et des séquelles du Régime des pensionnats indiens au Canada avant qu'une Survivante ou un Survivant ne soit invité(e) dans la classe. Faites-leur savoir que les informations qu'ils entendront pourraient être difficiles à accepter, notamment parce qu'elles peuvent être très différentes de tout ce qu'ils ont vécu. Le plus important sera de s'assurer que les Survivantes et Survivants soient toujours accueillis avec le plus grand respect par les élèves.

Dans certains cas, les Survivantes et Survivants sont également des Aînés, détenteurs de connaissances culturelles et spirituelles autochtones, qui pratiquent des cérémonies et des traditions culturelles. Ils pourraient proposer d'effectuer une cérémonie de purification (*smudging*) ou de dire une prière.

Prendre en considération les besoins émotionnels de la Survivante ou du Survivant. Il se peut que la personne soit bouleversée et émotive pendant la présentation/discussion. Si tel est le cas, prévoir un endroit calme où elle pourra prendre une pause et appeler la Ligne nationale de crise des Survivants, disponible 24 heures sur 24, au 1-866-925-4419, pour obtenir un soutien émotionnel.

Les Survivantes et Survivants doivent être traités avec respect. Le personnel enseignant doit se rappeler qu'ils n'étaient encore que des enfants, âgés pour certains de seulement quatre ou cinq ans, lorsqu'ils ont subi le traumatisme des pensionnats indiens, des écoles de jour, et de la Rafle des années 60, entre autres. Ils étaient des enfants courageux et sont maintenant des Survivantes et Survivants qui honorent les autres de leurs histoires. Avec un peu de planification et de préparation, faire entrer une Survivante ou un Survivant dans la classe peut être une expérience transformatrice pour les élèves et améliorer considérablement leur compréhension et leur perception des pensionnats indiens et des peuples autochtones qui vivent avec leur héritage.

Document d'information

Le Régime des pensionnats indiens au Canada

Pendant plus de 300 ans, les colons européens et les peuples autochtones ont interagi en tant que nations distinctes. En temps de guerre, les colons et les Premières Nations ont formé des alliances et pour le commerce, ils ont tous les deux profité des avantages économiques de leur collaboration. Cependant, au milieu du XIXe siècle, l'appétit des Européens pour les terres et l'argent s'est accru de façon spectaculaire et la croissance économique des colonies est passée de la fourrure à l'agriculture. Les alliances du début de la période coloniale ont cédé la place à une concurrence directe pour les terres et les ressources; les colons et le gouvernement ont commencé à considérer les peuples autochtones comme étant « problématiques » et ils ont commencé à renoncer aux accords antérieurs d'utilisation mutuelle des terres et des ressources.

En 1844, la Commission Bagot a produit l'un des premiers documents officiels qui recommandait l'éducation en tant que méthode d'assimilation de la population autochtone. La Commission a proposé la mise en œuvre d'un régime de pensionnats paysans loin de l'influence parentale, en vantant la séparation des enfants de leurs parents comme étant le meilleur moyen de faire durer les effets civilisateurs des écoles. Le document a été suivi, lors de décennies consécutives, par d'autres documents à intention semblable tels que *l'Acte pour encourager la civilisation graduelle* (1857), *l'Acte pourvoyant à l'émancipation graduelle des Sauvages* (1869) et la publication de Nicholas Flood Davin intitulée Rapport sur les écoles industrielles pour les Indiens et les Métis (1879). Ce rapport stipulait que l'école industrielle constitue la principale caractéristique de la politique appelée « civilisation agressive ».

Le rapport de M. Davin révèle les hypothèses de cette époque selon lesquelles la « culture indienne » était un terme contradictoire. Selon lui, les Indiens étaient jugés « barbares » et l'éducation avait pour but de « détruire l'Indien chez l'enfant ». En 1879, il est revenu de sa visite des pensionnats industriels des États-Unis avec une recommandation pour le ministre de l'Intérieur du Canada, John A. Macdonald, visant à instaurer un régime de pensionnats indiens similaire, dans le but de prendre le contrôle des nations autochtones. Les conditions et le traitement vécus par les enfants autochtones aux mains des personnes qui dirigeaient les pensionnats indiens étaient souvent barbares et feraient douter n'importe qui quant à qui devait être civilisé.

Peu après, le gouvernement a commencé à entendre de nombreuses plaintes sérieuses et légitimes de la part des parents, mais aussi des dirigeant(e)s autochtones. Les parents se sont manifestés en mentionnant que les enseignant(e)s étaient sous-qualifiés et affichaient souvent de la ferveur religieuse. En plus, ces derniers ont signalé la violence psychologique, physique, sexuelle et morale subie par les enfants, avec l'éducation inférieure et le manque de soins de santé et d'alimentation fondamentaux…

En 1927, le Dr Peter Henderson Bryce déclare que les enfants autochtones vivant dans des pensionnats indiens n'étaient pas vaccinés, qu'ils souffraient de maladies traitables, étaient mal alimentés et abusés, et ce en plus de vivre dans de mauvaises conditions; malgré tout, le gouvernement a choisi d'ignorer ses révélations et recommandations. En vertu de la *Loi sur les Indiens*, tous les membres des Premières Nations étaient des pupilles de l'État et les administrateur(trice)s des pensionnats indiens assumaient un rôle de tutelle, ce qui signifiait qu'ils avaient pleins droits parentaux sur les élèves, sans conséquences aucune pour leurs actes. Toute tentative de résistance aboutissait à criminaliser davantage les peuples

autochtones, les laissant ainsi avec peu de recours. Les signalements d'abus et de mauvais traitements endémiques se sont poursuivis et malgré le fait que quelques enseignant(e)s, agent(e)s des Indiens et administrateur(trice)s ont exprimé leurs préoccupations, le gouvernement a continué d'aller de l'avant selon ses propres plans.

Malheureusement, pour les enfants, les familles et les communautés, les peuples autochtones ont continué de subir ces violations des droits de la personne jusqu'à la fermeture du dernier pensionnat indien, connu sous le nom de Grollier Hall à Inuvik, dans les Territoires du Nord-Ouest, en 1997.

Instauration et fermeture ultime

Un objectif du Régime des pensionnats indiens était d'assimiler et d'intégrer les peuples autochtones à la société européenne-canadienne. On pensait qu'en retirant les enfants et en perturbant la structure des relations familiales, les enseignant(e)s auraient un meilleur contrôle sur les communautés autochtones. Ce système a ainsi été conçu pour « tuer l'Indien chez l'enfant » et dissoudre la souveraineté, les familles, les communautés, les nations et le mode de vie général des Autochtones.

Un des premiers pensionnats indiens était le pensionnat indien Mohawk, ouvert en 1831 à Brantford, en Ontario. Par la suite, des pensionnats indiens ont progressivement été ouverts dans presque la totalité des provinces et territoires. Dans le Nord, le Régime des pensionnats indiens a également pris la forme de foyers d'hébergement et de campements de tentes. À son apogée au tournant des années 1930, quatre-vingts pensionnats indiens étaient exploités au Canada, avec l'inscription de plus de 17 000 élèves.

Le Régime des pensionnats indiens, comme le définissait le gouvernement fédéral, se limitait à 132 institutions exploitées à l'échelle canadienne, entre 1831 et 1996. Cette définition est controversée et ne représente pas les Survivantes et Survivants qui ont fréquenté les pensionnats indiens gérés par les provinces, de même que les foyers d'hébergement et les écoles de jour, qui ont continué leurs activités jusqu'à la fin des années 1990.

En 1920, Duncan Campbell Scott, le bureaucrate responsable de la politique indienne canadienne, a révisé la *Loi sur les Indiens* pour rendre la fréquentation du pensionnat indien obligatoire pour tous les enfants des Premières Nations de sept à quinze ans.

Peu à peu, le Régime des pensionnats indiens a été transformé et de nouvelles politiques en faveur des écoles de jour ont été instaurées. Malheureusement, de nombreux enfants ont vécu des expériences semblables aux écoles de jour parce qu'ils étaient exploités par les mêmes administrateur(trice)s. Le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien a assumé la pleine gestion du Régime des pensionnats indiens le 1er avril 1969.

Au cours des années 1970, la pression croissante de la Fraternité des Indiens du Canada et d'autres organisations de base a poussé le gouvernement fédéral à entreprendre le transfert de la gestion de l'éducation aux Autochtones. En 1970, le pensionnat indien Blue Quills fut le premier établissement à être dirigé par les Autochtones.

Conditions et mauvais traitements

Partout au Canada, les enfants autochtones ont été forcés de fréquenter un pensionnat indien, et les parents qui ne se conformaient pas à cette obligation étaient souvent punis, voire incarcérés. Beaucoup d'enfants autochtones ont été enlevés de leur milieu familial par la force et séparés de leur famille et leur communauté par de longues distances. D'autres, qui fréquentaient des pensionnats indiens près de leur collectivité étaient souvent empêchés de voir leur famille à l'exception des visites permises occasionnelles, et subissaient également de la violence.

Dès 1897, des représentant(e)s du gouvernement avaient remarqué des cas généralisés de maladies, de sous-alimentation et de surpopulation.En 1907, le Dr Peter Henderson Bryce, médecin-chef des Affaires indiennes, rendait compte d'un taux de mortalité de 15 % à 24 % parmi les enfants des pensionnats indiens. Ce taux pouvait atteindre 42 % dans les foyers autochtones où l'on renvoyait parfois les enfants malades pour y mourir. Dans certains établissements, comme l'école Old Sun sur la réserve des Pieds-Noirs, le Dr Bryce a découvert des taux de mortalité beaucoup plus élevés.

Très peu d'élèves ont parlé d'expériences positives ou d'une éducation adéquate dans les pensionnats indiens; la plupart d'entre eux ont signalé que la qualité de l'enseignement était faible comparativement aux écoles non autochtones. En 1930 par exemple, seulement 3 % des élèves autochtones avaient réussi à dépasser la sixième année, et peu d'entre eux étaient préparés à affronter la vie après le pensionnat indien, tant dans la réserve qu'à l'extérieur. Une grande partie de leur éducation se composait d'enseignements religieux et du fait de déshonorer les enfants autochtones concernant leur héritage, leur alimentation, leur langue, leur mode de vie et leurs pratiques.

Selon une étude des Affaires indiennes, jusqu'en 1950, plus de 40 % du personnel enseignant des pensionnats indiens n'avait reçu aucune formation professionnelle. Cela ne signifie pas que tous les membres du personnel étaient incompétents. Certaines personnes qualifiées travaillaient au sein du régime et croyaient qu'elles ne faisaient que mettre en œuvre les politiques du gouvernement et de l'Église pour « le bien des enfants ». Ainsi, pendant plus de sept générations, les enfants, leur famille et leur communauté ont subi un traitement épouvantable aux pensionnats indiens et il est possible que certains continuent d'en subir les traumatismes. Il faudra probablement sept autres générations pour que les communautés autochtones et non-autochtones puissent se remettre des atrocités du passé, en s'efforçant de travailler ensemble à mettre fin aux injustices continuelles.

Au début des années 1990, en commençant par Phil Fontaine (alors grand chef de l'Assemblée des chefs du Manitoba), des Survivantes et Survivants ont révélé, entre autres:

- La violence sexuelle et psychologique;
- L'humiliation d'être Autochtones;
- Les corrections;
- Les réprimandes quotidiennes;
- Les punitions pour avoir parlé des langues autochtones;
- Le fait que les enfants étaient obligés de manger des aliments pourris ou leur propre vomissure lorsqu'elles ou ils devenaient malades en mangeant;
- La fin et la soif répandues;

- Le ligotage et le confinement;
- Le travail forcé;
- L'utilisation d'une chaise électrique et d'autres méthodes de torture pour les forcer à obéir.

On interdisait aux élèves de parler leurs langues ou de pratiquer leur culture et ils étaient souvent punis pour l'avoir fait. Les autres expériences signalées comprenaient l'entassement, la violence psychologique, la violence sexuelle, des punitions sévères, l'utilisation d'élèves lors d'expériences médicales, des maladies évitables contractées au pensionnat indien et, dans certains cas, la mort. Plusieurs générations de peuples autochtones ont des souvenirs de traumatismes, de honte, de négligence et de violation, en plus d'avoir des flashbacks et des terreurs nocturnes découlant de toutes les formes de violence. Les personnes traumatisées par leurs expériences souffrent également de pertes omniprésentes: perte d'identité, perte d'estime de soi, perte de sécurité, perte de famille, de relations familiales et de liens affectifs, perte de langue, perte de culture et perte de conscience de sa propre valeur.

Répercussions intergénérationnelles

Les enfants des Premières Nations, Inuit et Métis étaient souvent séparés de leurs parents pendant de longues périodes, ce qui empêchait la transmission de valeurs, d'enseignements et de compétences parentales. Le retrait des enfants de leur foyer a également empêché la transmission de la langue et de la culture, ce qui a fait en sorte que de nombreux peuples autochtones n'ont pas appris leur langue ou ne connaissent pas les traditions de leur nation.

Les comportements violents appris aux pensionnats indiens, perpétrés par des enseignant(e)s, des prêtres, des religieuses et des administrateur(trice)s ont malheureusement souvent été à leur tour répétés par les Survivantes et Survivants. Un cycle de violence et de traumatisme a ainsi été transféré d'une génération à l'autre. Il ressort clairement de la recherche sur la transmission intergénérationnelle du traumatisme que les personnes ayant subi les effets du stress traumatique peuvent le transférer à leurs proches et, ainsi, rendre leurs enfants vulnérables. Les enfants des Survivantes et Survivants, à leur tour, subissent leur propre traumatisme et peuvent perpétuer la violence envers eux-mêmes et les autres. Ces répercussions, accompagnées du racisme et de l'oppression coloniale, ont occasionné bon nombre des changements socio-économiques actuels. Les tentatives de destruction de la façon de vivre des Autochtones sont encore ancrées dans les peuples autochtones aujourd'hui. La nécessité de guérir ne s'arrête pas avec les Survivantes et Survivants et leur famille, leur communauté et leur nation - la population canadienne doit aborder le racisme résiduel, les notions de supériorité et les injustices continuelles qui existent encore sur le plan juridique à l'endroit des peuples autochtones.

Les enfants Métis et Inuit aux pensionnats indiens

Avant les années 1800, peu de possibilités de scolarisation formelle (à l'européenne) étaient offertes aux enfants Métis. Les dispositions de traité pour la prestation de l'éducation ne s'étendaient pas à ces enfants considérés « sangs-mêlés ou Métis » et non Indiens. Ce ne fut qu'en 1885, au moment de la Commission royale sur les revendications des Sangs-Mêlés du Nord-Ouest, que le gouvernement fédéral traita de la question de l'éducation des enfants Métis. L'Église catholique, déjà bien implantée dans la société Métisse, commença au cours des années 1800 à instruire les enfants Métis dans la région de la rivière Rouge au Manitoba. Malgré ces efforts, bien des parents Métis éprouvaient beaucoup de difficultés à trouver une école qui accepterait d'intégrer leurs enfants. Ils devaient souvent assumer des frais de scolarité pour qu'ils puissent faire des études.

Le fait de fréquenter un pensionnat indien où il était interdit aux enfants de parler leur langue a eu pour conséquence l'érosion de cette partie intégrante de la culture Métisse. Les pensionnats indiens ont eu de profondes répercussions sur les communautés Métis, une réalité généralement passée sous silence dans le récit des faits historiques liés au régime des pensionnats indiens au Canada.

Même si des politiques visant à régler les « affaires indiennes » ont été appliquées à Ottawa, concluant ainsi dans les années 1870 divers traités dans l'ensemble des Prairies, ce n'est qu'en 1924 que les Inuit furent visés par la *Loi sur les Indiens*. Les pensionnats indiens, quant à eux, ne furent établis dans le Nord qu'à partir du milieu des années 1950. Dans le cas des Inuit, le régime des pensionnats indiens n'est qu'une des facettes d'une transformation majeure et d'un déferlement dévastateur sur le plan culturel. L'apparition du christianisme, le déménagement et l'établissement forcés, l'abattage de centaines de chiens de traîneau, faisant disparaître le seul moyen de transport de nombreux Inuit, la propagation de la tuberculose et de la variole, nécessitant le transport médical vers le sud, l'arrivée de la GRC partout dans l'arctique et d'autres perturbations comptent parmi les bouleversements ayant complètement modifié le mode de vie séculaire des Inuit.

Glossaire

Tous les termes définis dans ce glossaire n'apparaissent pas dans les programmes-cadres mais pourraient être rencontrés par le personnel enseignant et les élèves dans d'autres contextes.

Il est possible que certains Survivantes et Survivants soient d'avis que les descriptions suivantes ne correspondent pas à leur expérience personnelle, étant donné que pour chacun d'entre eux, l'expérience vécue a été unique.

Aîné(e)

Ce mot s'emploie généralement pour désigner une personne reconnue pour la sagesse exceptionnelle qu'elle tire de ses connaissances spirituelles et de ses pratiques culturelles. En plus d'être reconnue pour sa sagesse, elle se caractérise par la stabilité de sa vie, de son humeur, et sa capacité à discerner ce qui est convenable, adapté, dans une situation particulière. La collectivité se tourne vers ces Aînées et Aînés en raison de la confiance en la qualité des avis et des conseils qu'ils prodiguent. Ils sont compatissants, empathiques, et partagent avec générosité le fruit de leur expérience et de leurs accomplissements avec tous les membres de la communauté.

Assimilation

Le processus selon lequel un groupe culturel est intégré à une autre culture, généralement dominante.

Cheminement de guérison

La participation des Survivantes et Survivants ou des personnes touchées par les répercussions intergénérationnelles des pensionnats indiens à toute activité et pratique de guérison.

Colonisation

La colonisation peut être définie en termes simples comme l'établissement d'une colonie de peuplement dans un territoire étranger, généralement par la force. Ce terme est souvent utilisé pour décrire les actes posés dans un but de domination culturelle.

École de jour

Les écoles de jour, aussi appelés «externats indiens», étaient des établissements dans lesquels les enfants des Premières Nations, Inuit et Métis étaient envoyés pendant la journée, alors qu'ils vivaient avec leurs parents dans leurs communautés. La combinaison des écoles de jour et des pensionnats indiens a donc eu lieu entre la fin des années 1800 et 1997, avec la fermeture du dernier pensionnat indien, et l'année 2000, avec la fermeture de la dernière école de jour.

Émancipation

Émancipation peut signifier le moyen d'obtenir le droit de voter et, selon certains, l'acte considéré comme le droit de citoyenneté. En vertu de la *Loi sur les Indiens*, l'émancipation signifiait la perte du statut d'Indien. Les Indiens étaient contraints d'abandonner leur statut et, en conséquence, de perdre les droits conférés par les traités pour devenir émancipés, comme des citoyens canadiens.

Eurocentrisme

Il s'agit d'une idéologie qui attribue une place centrale à l'Europe, à sa population, ses institutions ou ses cultures; affirmant qu'il s'agit de la culture des Blancs; ce concept rejette en quelque sorte les autres cultures, avec arrogance, car elle sous-entend que les cultures européennes sont les meilleures de toutes.

Génocide

L'Article II de la Convention des Nations Unies pour la prévention et la répression du crime de génocide de 1948 stipule:

> *Dans la présente Convention, le génocide s'entend de l'un quelconque des actes ci-après, commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel: meurtre de membres du groupe; atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe; soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle; mesure visant à entraver les naissances au sein du groupe; [et] transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe.*

Guérison traditionnelle

Par approches ou pratiques de guérison, on comprend des stratégies fondées sur la culture parmi lesquelles il y a, sans toutefois s'y limiter, les cercles de partage, les cercles de guérison, les cercles de la parole, les sueries, les diverses cérémonies, le jeûne, les festins, les célébrations, quête de la vision, médecines traditionnelles et toute autre pratique spirituelle. Dans le cadre d'approches traditionnelles entrent aussi des activités culturelles comme la courtepointe, la broderie perlée, la fabrication de tambour et ainsi de suite. D'autres se déroulent dans la nature, notamment la chasse, la pêche et la cueillette de plantes médicinales.

(Séquelles) des pensionnats indiens

Fait référence aux répercussions directes et indirectes des actes de violence commis dans les pensionnats indiens. Elles sont subies par les Survivantes et Survivants, mais aussi leur famille, leurs descendants et leurs communautés. Par répercussions on entend la violence familiale, la toxicomanie, l'alcoolisme, l'abus de substances psychoactives, les mauvais traitements, l'abus sexuel, la perte des compétences parentales, la perte de la culture et de la langue et les comportements autodestructeurs.

Indien

Le terme « Indien » d'un point de vue collectif décrit tous les Autochtones au Canada qui ne sont pas Inuit ou Métis. Trois modalités/classements s'appliquent dans le cas des Indiens au Canada: les Indiens non inscrits (sans statut), les Indiens inscrits (ayant statut ou plein droit) et les Indiens visés par un traité

Indiens inscrits

Les Indiens inscrits (avec statut) sont des personnes ayant droit d'avoir leur nom inscrit au Registre des Indiens, une liste tenue par le gouvernement fédéral. Seuls les Indiens inscrits sont reconnus en tant qu'Indiens en vertu de la *Loi sur les Indiens* et ils détiennent certains droits et certains avantages conformément à cette loi.

Indiens non inscrits

Les Indiens non inscrits sont des personnes se considérant autochtones, membres d'une Première Nation, mais qui ne sont pas reconnus par le gouvernement fédéral comme tels en vertu de la *Loi sur les Indiens*. Les Indiens non inscrits ne sont pas détenteurs des mêmes droits que les Indiens inscrits, ni ne profitent des mêmes avantages.

Indiens visés par un traité

Les Indiens inscrits (avec statut) sont des personnes qui appartiennent à une Première Nation ayant conclu un traité avec la Couronne.

Innus

Les Innus sont des Premières Nations des peuples Naskapi et Montagnais qui vivent principalement au Québec et au Labrador.

Inuit

Au Canada, les Inuit sont culturellement distincts des autres populations autochtones; ils vivent principalement dans les Territoires du Nord-Ouest, au Nunavut, dans des régions nordiques du Québec et d'un bout à l'autre du Labrador.

Métis

Historiquement, les Métis étaient les descendants de femmes de Premières Nations, appartenant pour la plupart (mais pas exclusivement) à une nation autochtone (Cris, Saulteaux, Ojibwe, Dénés, Assiniboine) et des commerçants de fourrure généralement d'ascendance européenne (mais pas exclusivement), dont les Français, les Écossais et les Anglais. Les Métis ont fondé des collectivités distinctes sur la base de leur rôle économique. Au début du 19e siècle, c'est en raison de leurs spécificités qu'ils ont été amenés à créer leurs propres institutions politiques et établissements. De nos jours, la Nation métisse comprend des descendants des premiers Métis. À notre époque, un nombre accru de Canadiens d'ascendance mixte et européenne, qu'ils aient ou non un lien avec la Nation métisse historique, se déclarent Métis.

Paternalisme

Un style de gouvernement ou de gestion ou une manière d'aborder les relations interpersonnelles selon lequel le désir d'aider, de conseiller et de protéger peut nier les choix, les libertés individuelles et les responsabilités personnelles.

Pensionnats indiens

Ces institutions gérées par les Églises et financées par le gouvernement fédéral ont été mises sur pied dans le cadre de la politique gouvernementale d'assimilation. Les enfants ont été enlevés de leur famille pour être placés dans ces établissements où ils étaient privés de leur langue et de leur culture, ce qui visait à les assimiler à la société canadienne. Ce terme regroupe les écoles industrielles, les pensions, les foyers pour les élèves, les résidences, les logements par billet (chez des familles), les écoles résidentielles, les écoles résidentielles ayant une majorité d'élèves externes ou les écoles ayant une combinaison de celles décrites ci-dessus. À la demande des Survivantes et Survivants, cette définition s'est élargie pour inclure les couvents, les écoles de jour, les écoles de mission, les sanatoriums et les campements. Ils ont été fréquentés par des élèves de Premières Nations, Inuit et Métis.

Peuples autochtones

Conformément à l'Acte constitutionnel, 1982, trois peuples sont reconnus en tant qu'autochtones - les Indiens, les Inuit et les Métis.

Pratique de guérison conventionnelle/occidentale

Les services de santé ayant des approches qui intègrent des stratégies où le praticien applique une approche plus spécialisée en matière de guérison; dans ce cadre, il y a, sans toutefois s'y limiter, les psychologues, les psychiatres, le personnel enseignant, les médecins et les travailleurs sociaux.

Pratiques de guérison possibles

En tant que pratiques ou approches, intégrées aux stratégies, on comprend les suivantes sans toutefois en exclure d'autres: l'homéopathie, la naturopathie, l'aromathérapie, la réflexologie, la massothérapie, l'acupuncture, l'acupression, le Reiki, la programmation neurolinguistique et la bio-énergie.

Première(s) Nation(s)

Ce terme remplace « bande » et « Indien », ce qui est considéré par certains comme inactuel; désigne les toutes Premières Nations culturelles au Canada.

Racisme

Préjudice ou animosité contre des personnes appartenant à d'autres races. La croyance que les gens de races différentes ont des particularités et des capacités pas comme les autres, et que des races sont par nature inférieures ou supérieures.

Réconciliation

La Réconciliation est un processus selon lequel les personnes ou les collectivités font une démarche pour parvenir à la compréhension et à l'acceptation mutuelles. Il n'y a pas qu'une seule manière de parvenir à la Réconciliation. Il est essentiel d'établir des liens de confiance, en s'intéressant au partage des histoires de souffrances endurées par les Survivantes et Survivants, en se montrant réceptifs aux témoignages des autres et en ayant une vision commune.

Répercussions intergénérationnelles

Le traumatisme non résolu des Survivantes et Survivants ayant été victimes de violence physique ou de violence sexuelle dans les pensionnats indiens, ou de celles et ceux qui en ont été témoins. Ce traumatisme est transmis à travers les générations et il cause un cycle intergénérationnel de violence familiale, de toxicomanie, d'alcoolisme, d'abus de substances psychoactives, de maltraitance, de violence sexuelle, de perte de compétences parentales et de comportements autodestructeurs.

Réserve

Selon l'*Acte des Sauvages* de 1876, le terme « réserve » signifie toutes étendues de terres mises à part, par traité ou autrement, pour l'usage ou le bénéfice d'une bande particulière de Sauvages, ou qui lui est concédée, dont le titre légal reste à la Couronne, mais qui ne lui est pas cédé. Elle comprend tous les arbres, les bois, le sol, la pierre, les minéraux, les métaux ou autres choses de valeur qui s'y trouvent, soit à la surface ou à l'intérieur.» Parfois, le terme américain « reservation » [réservation indienne] est utilisé, mais les termes « réserve » ou « réserve indienne » sont la terminologie courante au Canada.

Résilience

La capacité de rebondir face à l'adversité et de bien se conduire, de bien vivre, malgré la souffrance émotionnelle, mentale ou physique.

Résistance

Méfiance, désobéissance ou opposition qui peut se manifester par des actes d'hostilité déclarée (à découvert) ou par des actes clandestins (indirects). Une des manifestations de résistance fréquemment citée par les anciens élèves des pensionnats indiens est celle du vol de fruits, de pain et de viande dans la cuisine ou le garde-manger. Parmi ces gestes de résistance, la fugue (évasion/ tentatives de se sauver du pensionnat) a été le plus difficile et le plus risqué.

Stéréotype

Une image ou une perception d'une personne ou d'un groupe exagérément simplifiée. Un stéréotype peut aussi être une image ou une perception d'une personne ou d'un groupe fondée exclusivement sur des caractéristiques culturelles répandues — par exemple, que les Inuit vivent dans des igloos.

Survivante et Survivant

Une personne autochtone qui a séjourné dans un pensionnat indien et qui a survécu à ce régime, et/ou une personne autochtone qui a séjourné dans une école de jour et qui a survécu à ce régime, et/ou une personne autochtone qui a été placée dans un système de protection de l'enfance (notamment dans le cadre de la Rafle des années 60) et qui a survécu à ce régime.

Syndrome de stress post-traumatique (SSPT)

Trouble anxieux grave qui peut survenir après l'expérience d'un ou de plusieurs événement(s) ayant entraîné un traumatisme psychologique. L'événement peut consister en une sérieuse menace de mort pour soi, pour quelqu'un d'autre, ou menace à sa propre intégrité physique, sexuelle, psychologique ou à celle d'un autre.

Terre (territoire)

L'air, l'eau, le sol, la forêt, ainsi que toutes les composantes de la nature, qui en s'associant forment l'environnement d'où nous tirons toutes nos origines. La « terre » est une autre façon d'exprimer son port d'attache ou son pays, sa patrie. André, Julie-Ann et Mindy Willett, *We Feel Good Out Here* (2008).

Traumatisme historique

L'expérience des Premières Nations, des Inuit et des Métis tout au long de leur histoire, alors qu'ils ont subi l'assujettissement par les puissances coloniales pendant des siècles, et qui a eu pour effet de perturber profondément l'identité culturelle autochtone.

Violence latérale

Ce terme englobe l'intimidation, les commérages, l'humiliation et les reproches aux autres, de même que la déloyauté, le manquement (non-respect) à la confidentialité. La violence latérale cause des souffrances aux autres dans les familles, les organisations et les communautés. Elle se produit au sein de la famille, dans les écoles, à l'église, dans les organisations communautaires et dans le milieu de travail.

Leçon 1 - Le Régime des pensionnats indiens

Composantes

Préparation du personnel enseignant

Activité 1.

Le Régime et ses répercussions

Annexe A - Feuille de travail de l'élève

Annexe B - Document du personnel enseignant

Activité 2.

Témoignages

Activité 3.

Comment réagiriez-vous?

Annexe C - Scénario

Préparation du personnel enseignant

Principaux événements et leurs retombées relatifs à l'histoire des pensionnats au Canada.

Selon les traditions, les enfants autochtones sont élevés par leurs parents et les Aînés qui leur transmettent les traditions, les habiletés, le savoir et la sagesse acquis au cours de nombreuses générations. Toutefois, vers le milieu du 19e siècle, il est apparu clairement à certains dirigeants autochtones que leurs enfants avaient besoin d'acquérir des éléments de l'éducation euro canadienne leur permettant de s'adapter aux rapides changements sociaux et démographiques du continent qui découlaient de l'arrivée de plus en plus importante d'Européens désireux de participer au commerce et de s'établir. Le révérend Peter Jones (1802-1856) et le chef Shingwauk (1773–1854) étaient deux dirigeants des Premières Nations qui ont fait de gros efforts pour intégrer l'éducation européenne à l'enseignement traditionnel. Ces « wigwams d'enseignement » établis par le chef Shingwauk ont fonctionné jusqu'au début du 20e siècle.

L'expansion vers l'ouest et la volonté des Britanniques d'assurer leur présence sur le territoire du Canada exigeaient l'acquisition des terres et l'établissement d'Européens sur celles-ci. En concluant toute une série de traités, la Couronne s'est emparée des terres des Indiens. *La Proclamation royale* (1763) et la conclusion de traités ont donné à la Couronne, et subséquemment au gouvernement canadien, la responsabilité d'instruire les enfants autochtones. Toutes les conditions se trouvaient ainsi réunies pour l'établissement d'un système d'éducation structuré visant à « détruire l'Indien chez l'enfant » , au lieu d'assurer l'instruction aux enfants indiens.

Au milieu du 19e siècle, l'impulsion était donnée pour établir un système éducatif qui ne viserait pas seulement à « enseigner » aux enfants autochtones, mais à les « civiliser » et les assimiler à la société dominante. Le premier pensionnat indien - le Mohawk Institute - a ouvert ses portes en 1831 à Brantford en Ontario. En 1844, la Commission Bagot recommandait de retirer les enfants de leur famille pour les envoyer dans des écoles de travaux manuels et à l'écart de l'influence de leurs parents comme le meilleur moyen de les assimiler. La *Loi sur la civilisation graduelle* de 1857 imposait que tous les jeunes hommes indiens âgés de plus de 21 ans sachant lire, écrire et parler soit l'anglais ou le français deviennent des sujets britanniques et soient « émancipés » — ce qui signifiait qu'ils ne seraient plus reconnus en tant qu'Indiens et qu'ils perdraient ainsi les droits légaux et les droits des terres acquis par traité.

En 1867, au moment de la création du Dominion du Canada, l'assimilation impérative des enfants autochtones s'est amplifiée. La *Loi sur les Indiens* de 1876 a permis au gouvernement de mettre en place les moyens d'exercer sa suprématie sur la vie et les terres des Indiens. En continuant sur cette lancée, des interdictions écrasantes, conçues pour abolir ce qui était considéré comme des pratiques culturelles non civilisées et sauvages, ont été appliquées.

Dans l'intention de se débarrasser de ce « problème indien », le gouvernement canadien a commencé à mettre en œuvre des politiques et à faire de la propagande pour discréditer les Autochtones et les isoler. Cette attitude s'est manifestée en répandant des stéréotypes concernant les Autochtones, entre autres qu'ils étaient pervertis, paresseux, négligés, inintelligents ou dangereux. En présentant les Autochtones sous un éclairage si défavorable, il y avait moins de risques que la société dominante ait de la compassion à l'égard de l'ensemble de la communauté autochtone. Outre cela, le fait de déprécier les Autochtones était une tactique que bien des puissances coloniales ont appliquée et que le gouvernement canadien a réinventée pour porter atteinte aux Autochtones.

L'établissement d'un régime national de pensionnats indiens où des enfants autochtones étaient intentionnellement séparés de leur famille et de leur communauté a commencé en 1879. Sir John A. Macdonald avait envoyé à Washington, DC, Nicholas Flood Davin, un politicien et journaliste de Regina, dans le but de s'informer sur le sujet de la politique américaine de « civilisation agressive » — une politique ultérieurement modifiée en faveur d'une politique « d'assimilation agressive ». Le rapport de Nicholas Flood Davin, *Report on Industrial Schools for Indians and Half-breeds* [Rapport sur les écoles industrielles pour les Indiens et les Sangs-mêlés] conclut que « l'école de jour n'avait pas fonctionné du fait que l'influence du wigwam avait été plus forte que l'influence de l'école ». C'est sur la foi de ce rapport qu'on a posé les fondements du régime des pensionnats indiens.

Les premiers signalements connus de maltraitance physique et sexuelle d'enfants autochtones remontent à 1889 et ils ont été signalés à Rupert's Land School à Selkirk, au Manitoba. Sans se laisser démonter par ces allégations, le gouvernement fédéral a continué à étendre le Régime des pensionnats indiens et, en 1892, il a conclu une entente formelle avec plusieurs Églises qui a permis à ces dernières d'assurer le fonctionnement des pensionnats indiens. En 1896, il y avait 45 pensionnats indiens opérationnels au Canada. Seulement onze ans plus tard, en 1907, Dr P.H. Bryce, un médecin inspecteur des Affaires indiennes, rapportait que l'état de santé des élèves dans ces pensionnats indiens était « un crime national ». Il écrit dans son rapport *The Story of a National Crime: Being an Appeal for Justice to the Indians of Canada; The Wards of the Nation, Our Allies in the Revolutionary War, Our Brothers-in-Arms in the Great War*, que 24 % de l'ensemble des élèves fréquentant les pensionnats indiens ont été déclarés décédés. Dans la seule réserve de File Hills en Saskatchewan, 75% des élèves sont décédés au cours des seize premières années de fonctionnement du pensionnat. Un bon nombre des recommandations du rapport de P.H. Bryce vont à l'encontre de la politique officielle du gouvernement. C'est la raison pour laquelle le surintendant adjoint des Affaires indiennes, Duncan Campbell Scott, a diffusé le rapport de P.H. Bryce sans les recommandations. En 1922, ce dernier a donc publié son rapport au complet, comprenant les recommandations inchangées. Son rapport a été largement diffusé auprès du public et, pour bien des Canadiens, il a été leur première source d'information sur le régime des pensionnats indiens.

En 1920, la fréquentation des pensionnats indiens est devenue obligatoire pour tous les enfants indiens âgés de 7 à 15 ans. Les parents étaient punis, voire même incarcérés s'ils refusaient d'envoyer leur enfant au pensionnat indien ou s'ils n'indiquaient pas où se trouvait leur enfant aux agents de la GRC ou à une agente ou un agent des Indiens envoyés à sa recherche pour l'amener au pensionnat. La loi, fondée sur des siècles de racisme et de dénigrement culturel, accordait aux administrateur(trice)s des pensionnats indiens des pouvoirs extrêmes sur des enfants vulnérables et des parents affolés. Certains administrateur(trice)s et enseignants.tes ont commis des abus physiques, psychologiques et sexuels à l'égard des enfants. Pratiquement tous les enfants ont été victimes de violence sur le plan culturel, alors que ces institutions leur ont fait croire que leur culture était honteuse et sauvage et leur défendaient de pratiquer leurs propres traditions ou de parler leur langue autochtone, même entre frères et sœurs. Nombreux sont les élèves qui ont tenté de s'enfuir. Accablés de douleur et de désespoir, d'autres se sont suicidés. Un très petit nombre d'élèves sont sortis de ces pensionnats indiens avec un bagage d'habiletés et de connaissances utiles pour mener une vie adulte productive. Presque tous les élèves sont retournés dans leur communauté ayant perdu leur culture, incapables de parler la même langue que leurs parents, et considérés comme des « indésirables » par la société canadienne des Blancs.

Dans les années 1940 et 1950, il est devenu très clair que les pensionnats indiens avaient échoué dans leur mission d'éduquer et d'assimiler les élèves autochtones et, peu à peu, ils ont été remplacés par les écoles de jour. Plus d'efforts ont été faits pour intégrer les enfants autochtones aux écoles publiques. L'ironie veut qu'avec la réduction progressive des activités des pensionnats indiens dans le sud du Canada, le gouvernement fédéral a commencé à centrer davantage son attention sur l'éducation des enfants Inuit dans les régions du Nord, établissant un réseau de pensionnats indiens et de foyers. Les résultats et les conséquences pour les enfants Inuit se sont avérés très semblables à ce qu'ont vécu les enfants de Premières Nations et Métis — la séparation de leur famille, entraînant la perte de leur culture et la perte de leur identité.

En 1969, le partenariat entre les Églises et le gouvernement fédéral prend fin. Le gouvernement a pris le contrôle du régime des pensionnats indiens et il a entrepris un processus de transfert de contrôle des écoles aux bandes indiennes. Le dernier pensionnat indien sous contrôle fédéral - le pensionnat Gordon en Saskatchewan - a fermé ses portes en 1996.

Les répercussions néfastes que le Régime des pensionnats indiens a eues et continue d'avoir sur les Autochtones sont profondes et elles ont provoqué beaucoup plus de préjudices et de souffrances qu'on ne l'avait d'abord supposé. Maintenant, on constate que de retirer des générations d'enfants de leur famille et de leur communauté et de les placer dans un milieu où sévissent les mauvais traitements et la détresse constituent une méthode d'assimilation. La prévalence de problèmes sociaux et économiques comme le manque de logement, la dépendance ou toxicomanie, la pauvreté, la violence, la maladie chronique et le mauvais état de santé dans les collectivités autochtones peut être directement attribuée à l'expérience vécue dans les pensionnats indiens. Étant donné les nombreux cas de souffrances chez les populations autochtones, il n'est pas étonnant qu'on accepte comme réalité les stéréotypes négatifs qu'on véhicule à leur égard.

Les Autochtones au Canada. Qui sont-ils?

Beaucoup de gens ne font pas la distinction entre les trois groupes d'Autochtones au Canada et ils présument que les affirmations faites à l'égard d'un groupe s'appliquent aussi aux autres. Le terme « Autochtones (peuples autochtones) » a été utilisé dans la Loi constitutionnelle de 1982 pour décrire l'appartenance ethnique des personnes de Premières Nations, Inuit et Métis.

« Premières Nations » est un terme moderne employé pour définir aussi bien les personnes que les nations autrefois appelées des Indiens. Le statut de nation est un important élément de l'identité en ce sens que beaucoup de nations indépendantes sont antérieures à la fondation du Canada et elles existent toujours. « Nation » peut décrire un groupe ethnique, comme la Nation Anishinaabek, ou une collectivité en particulier, comme la Première Nation Anishinabeg Kitigan Zibi.

« Indien » a été dans le passé employé par les colons européens pour parler des peuples des Premières Nations de l'Amérique du Nord. S'inscrivant dans la perspective de la *Loi sur les Indiens*, il y a trois catégories sous « Indiens »:

Les Indiens inscrits (ayant un statut): Les Indiens inscrits (avec statut) sont des personnes ayant droit d'avoir leur nom inscrit au Registre des Indiens, une liste tenue par le gouvernement fédéral. Seuls les Indiens inscrits sont reconnus en tant qu'Indiens en vertu de la *Loi sur les Indiens* et ils détiennent certains droits et certains avantages conformément à cette loi*.

Les Indiens non inscrits (sans statut): les Indiens non inscrits sont des personnes se considérant autochtones, membres d'une Première Nation, mais qui ne sont pas reconnus par le gouvernement fédéral comme tels en vertu de la *Loi sur les Indiens*. Les Indiens non inscrits ne sont pas détenteurs des mêmes droits que les Indiens inscrits, ni ne profitent des mêmes avantages.

Les Indiens visés par un traité: les Indiens inscrits sont des personnes qui appartiennent à une Première Nation ayant conclu un traité avec la Couronne.

Les Inuit, traditionnellement appelés des Esquimaux par les colons européens, sont une population autochtone distincte résidant principalement dans les Territoires du Nord-Ouest, au Nunavut, dans le Nord du Québec et au Labrador. Le terme « Inuit » veut dire « les gens » dans la langue Inuit, l'inuktitut. Le singulier de Inuit est Inuk.

Distincts des Premières Nations, les Métis sont des descendants ayant pour origine un mélange d'ascendance de Première Nation et européenne qui ont un bagage culturel distinct, une langue et des traditions différentes. La culture métisse puise dans une combinaison d'origines ojibwé, crie, écossaise et française. De nos jours, qu'ils aient ou non un lien avec la Nation métisse historique, un nombre grandissant de Canadiens d'ascendance mixte autochtone et européenne se déclarent Métis.

* La *Loi sur les Indiens*, une loi fédérale canadienne promulguée pour la première fois en 1876, définit les obligations du gouvernement fédéral à l'égard des Autochtones et réglemente l'administration des terres, des deniers et autres ressources des réserves indiennes.

Activité 1

Le Régime et ses répercussions

Années d'études ciblées, attentes et contenus d'apprentissage

- Activité recommandée pour une classe de **8e année**.

A. CRÉATION DU CANADA (1850-1890)	
A1. Enjeux, événements et mouvements de grande portée	A1.2 - Recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (p. ex., sources primaires: collections d'images, archives historiques, sources secondaires: manuels d'histoire, ouvrages de référence, articles de journaux, sites Web spécialisés). A1.5 - Analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (p. ex., tableau de synthèse, tableau comparatif, tableau des impacts).
A3. Événements de 1850 à 1890	A3.3 - Identifier les facteurs qui ont mené à la création des pensionnats indiens (p. ex., développement de la société agricole, expansion de l'Église chrétienne, compétition entres les Églises, assimilation, sentiment de supériorité des Européens, racisme), et en expliquer les conséquences pour les individus, groupes et communautés autochtones et non autochtones (p. ex., perte de la langue, de la culture et de l'identité, traumatisme intergénérationnel, dissociation à la famille et à la communauté, changement de la relation à la terre, maladie, sévices émotionnels, physiques et sexuels, pauvreté extrême).

B. UNE SOCIÉTÉ EN ÉVOLUTION (1890-1914)	
B1. Enjeux, événements et mouvements de grande portée	B1.6 - Tirer des conclusions sur un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1890 et 1914 selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.
B2. Défis et changements sociaux et économiques	B2.1 - Expliquer les principaux changements sociaux et économiques que le Canada a connu entre 1890 et 1914 (p. ex., intensification de l'urbanisation; développement d'une culture de la consommation; avancées technologiques; développement d'infrastructures urbaines; développement de l'industrie minière en Ontario, en Nouvelle-Écosse et en Colombie-Britannique; essor du syndicalisme; renforcement des lois en matière d'immigration [lois de 1906 et 1910]; politisation croissante des femmes; expansion du système des pensionnats indiens), ainsi que leurs impacts sur des personnes, des groupes et des communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit. B2.3 - Comparer les expériences ou les défis relevés au Canada par différents groupes, différentes communautés et personnes, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, entre 1890 et 1914 (p. ex., les expériences vécues dans les pensionnats indiens, ou encore le système de réserves), avec des situations au Canada aujourd'hui.
B3. Événements de 1890 à 1914	B3.2 - Décrire l'impact de changements politiques et juridiques survenus au Canada entre 1890 et 1914 sur les personnes, les groupes et les communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit (p. ex., la politique de fréquentation obligatoire des pensionnats indiens en 1891, ou l'introduction de l'allocation par élève dans les pensionnats indiens en 1896).

Résultat d'apprentissage

Les élèves se familiarisent avec l'histoire du Régime des pensionnats indiens et ses répercussions sur des générations de familles autochtones.

Durée

60 minutes

Matériel

- Annexe A - *Feuille de travail de l'élève*.
- Annexe B - *Document du personnel enseignant*.
- Vidéo

  Que sont devenus les enfants? L'expérience des pensionnats indiens.

  Lien: https://vimeo.com/27174107

  Durée: 19 min 10

Mise en train

- Présenter au complet la vidéo *Que sont devenus les enfants? L'expérience des pensionnats indiens*.

La vidéo pourrait être un déclencheur pour certains élèves. Il est essentiel de vérifier auprès de la direction et de la personne responsable en santé mentale, les mesures à mettre en place avant le visionnement de la vidéo. Nous vous suggérons de faire des pauses pendant le visionnage.

Lire la mise au point présentée ci-dessous:

Au cours de la dernière décennie, des efforts visant à réparer les préjudices causés aux Autochtones sous le régime des pensionnats indiens ont contribué à la guérison d'un certain nombre de Survivantes et Survivants, de leurs familles et des communautés. En 2007, la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens a été signée par le gouvernement, les Églises et les représentants des Premières Nations et des Inuit. Pilotée par les Survivantes et Survivants, cette convention représente le règlement à l'amiable le plus important au Canada jusqu'à maintenant. Cet accord comprend des programmes de restitution financière, des fonds pour assurer la continuation d'initiatives communautaires de guérison et des fonds pour des projets de commémoration. La Commission de vérité et réconciliation a également été établie pour que la vérité soit dite, les témoignages entendus, sur ce qui s'est passé dans les pensionnats indiens et pour que les Canadiens en soient informés.

Le 11 juin 2008, le gouvernement fédéral a présenté des excuses pour le rôle qu'il a exercé sous le Régime des pensionnats indiens. À ce moment-là (2008), la plupart des Églises en cause avaient aussi fait des excuses. Pour un certain nombre de Survivantes et Survivants, ces déclarations de regret leur ont apporté de l'apaisement et ont permis de tourner la page, tandis que, dans d'autres cas, la démarche de guérison n'est pas encore commencée.

Distribuer l'Annexe A - *Feuille de travail de l'élève* aux élèves.

Exploration

Après le visionnement de la vidéo, demander aux élèves d'échanger en groupe et de remplir l'Annexe A - *Feuille de travail de l'élève*. Cette étape peut aussi être complétée par les élèves individuellement

Discussion

Une fois que les élèves auront terminé de compléter leur feuille de travail, leur demander de partager leurs idées avec l'ensemble de la classe. Écrire ces réponses sur le tableau-papier ou tableau blanc, puis engager une réflexion sur les réponses. Les principaux points qui devraient être traités à la question # 2 se trouvent présentés dans le *Document du personnel enseignant*.

Activité 1

Annexe A - Feuille de travail de l'élève

Nom de l'élève:

1. Quelles conséquences le Régime des pensionnats indiens a-t-il eues pour les familles?

2. Pouvez-vous nommer quelques-uns des effets à long terme causés par la fréquentation d' un pensionnat indien?

3. À partir de ce que vous savez au sujet du Régime des pensionnats indiens, que ressentez-vous?

Activité 1

Annexe B - Document du personnel enseignant

1. Quelles conséquences le Régime des pensionnats indiens a-t-il eues pour les familles?

- Le lien unissant les parents et leurs enfants a été détruit;
- La relation avec l'unité familiale et la communauté a été rompue;
- Des années de violence qui ont perturbé de nombreuses générations et ont causé des torts irréparables et dénaturé le rôle parental;
- Le savoir, les traditions et les coutumes n'ont pas pu être transmis d'une génération à l'autre;
- La perte de l'affection/amour et de la capacité de manifester ses sentiments à d'autres.

2. Pouvez-vous nommer quelques-uns des effets à long terme causés par la fréquentation d'un pensionnat indien?

En raison des abus dont les Autochtones ont été victimes dans les pensionnats indiens, ceux-ci sont encore victimes de nombreux effets d'un traumatisme non résolu qui sont énoncés ci-dessous, sans toutefois en exclure d'autres:

- Violence latérale (dans le cas où un groupe opprimé se retourne contre lui-même et commence à user de violence dans ses rapports interpersonnels);
- Suicide;
- Dépression;
- Pauvreté;
- Alcoolisme et abus d'autres substances, ainsi qu'une occurrence élevée du syndrome d'alcoolisme foetal;
- Perte de compétences parentales;
- Incapacité de fonder et de maintenir des familles et des communautés en santé;
- Perte de l'identité culturelle et de la langue;
- Sentiment de honte éprouvé à l'égard de la culture;
- Résultats scolaires médiocres;
- Abus physiques et sexuels (très répandus dans certaines communautés);
- Violence psychologique et émotionnelle;
- Faible estime de soi/dévalorisation de soi et sentiment d'impuissance;
- Familles et relations interpersonnelles dysfonctionnelles;
- Grossesses chez les adolescentes;
- Dépression chronique largement répandue, rage et colère;
- Troubles de l'alimentation et du sommeil;
- Maladies physiques chroniques et problèmes de santé mentale.

Notes:

Activité 2

Témoignages

Années d'études ciblées, attentes et contenus d'apprentissage

- Activité recommandée pour une classe de **10e année**.

C. LE CANADA DE 1945 à 1982	
C. Coopération et conflits	C2.3 - Analyser des enjeux politiques et sociaux qui ont été source de coopération ou de conflits au Canada entre 1945 et 1982 (p. ex., la révision des pensionnats indiens et le mauvais traitement des pensionnaires autochtones, ou encore la Rafle des années soixante).
D. LE CANADA DE 1982 À NOS JOURS	
D1. Contexte politique, économique et social	D1.4 - Analyser des tendances sociétales et culturelles canadiennes de 1982 à nos jours (p. ex., le mouvement Me to We; le mouvement de guérison collectif dans le sillage de la Commission de vérité et réconciliation du Canada).
D2. Coopération et conflits	D2.5 - DDéterminer l'impact des politiques du gouvernement et expliquer des enjeux déterminants de 1982 à nos jours pour les Premières Nations, les Métis et les Inuit du Canada (p. ex., l'adoption de la loi C-31: Loi modifiant la *Loi sur les Indiens* [1985], le mouvement Idle no More [Fini la passivité, 2013], ou encore les *Appels à l'action* du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada [2015]).
D3. Identité, citoyenneté et patrimoine	D3.1 - Évaluer l'importance des annonces publiques de reconnaissance de violations des droits de la personne qui ont eu lieu par le passé au Canada et dans le monde (p. ex., au Canada, avec les pensionnats indiens, les excuses publiques présentées aux Survivantes et Survivants des pensionnats indiens par Stephen Harper [2008], ou encore les excuses publiques présentées par Kathleen Wynne [2015]).

Résultat d’apprentissage

Les élèves deviendront des témoins des véritables expériences de Survivantes et Survivants.

Les élèves apprendront à exprimer de la compassion et du soutien en écoutant les récits des Survivantes et Survivants, et seront motivés à devenir des partisanes et partisans d’un changement positif.

Les élèves développeront une écoute active et d’aptitude à la compassion en écoutant le témoignage des Survivantes et des Survivants de pensionnats indiens et intergénérationnels.

Cette activité peut être offerte, soit en présentant un enregistrement d’entrevue avec une Survivante ou un Survivant à la classe , soit en invitant une Survivante ou un Survivant à venir prendre la parole en personne et à venir discuter avec les élèves.

Durée

90 minutes

Matériel

- Vidéo:

  Le témoignage de Richard Kistabish (1982)

  Lien: https://www.youtube.com/watch?v=y1qgtVw7kiU

  Durée: 20 min 55

Mise en train

- Si les témoignages sont présentés par vidéo, préparer l'équipement qui servira à présenter la vidéo au groupe et visionner les témoignages qui semblent les plus appropriés;
- Si une Survivante ou un Survivant prend part à l'activité, communiquer avec la personne pour l'inviter à l'atelier et lui demander de partager son vécu (voir le Document d'information - *Inviter une Survivante ou un Survivant: Facteurs à considérer*). Les élèves n'auront sans doute pas fait l'expérience directe d'écouter le témoignage d'une personne ayant survécu des traumatismes et de la violence. S'assurer qu'ils comprennent l'importance d'écouter en silence, d'attendre avant de poser des questions et de faire preuve de respect et de compassion.

Exploration

Quand la Survivante ou le Survivant aura terminé son récit (soit en personne soit par vidéo), encourager les élèves à réfléchir sur comment ils se sentent par rapport à ce qu'ils ont entendu. Leur donner la possibilité de partager leurs sentiments avec le groupe.

Si le témoignage a été réalisé en personne, donner aux élèves la possibilité de poser des questions à la Survivante ou au Survivant. Si les élèves posent peu de questions, le personnel enseignant pourrait poser quelques-unes des questions suivantes:

- Comment se passait une journée typique au pensionnat indien?
- Avez-vous de beaux souvenirs de votre séjour au pensionnat indien?
- Que pensez-vous que les Canadiennes et Canadiens devraient savoir au sujet de votre expérience au pensionnat indien?
- Qu'est-ce que les Canadiennes et Canadiens doivent faire pour que la Réconciliation soit possible?
- À votre avis, est-il possible de pleinement pardonner? Que veut dire pardonner? Pouvons-nous aller de l'avant en bâtissant une nouvelle relation?

Discussion

Remercier la Survivante ou le Survivant d'avoir partagé son vécu, et demander aux élèves ce qu'ils vont faire pour que d'autres personnes sachent ce qu'ils viennent d'entendre.

Évaluation (Optionnelle)

- À quel point les élèves connaissent-ils le Régime des pensionnats indiens au Canada?
- Si les élèves comprennent que les effets du Régime des pensionnats indiens n'ont pas seulement été ressentis par les élèves ayant fréquenté les pensionnats indiens, mais aussi par les générations ultérieures, discuter de la manière dont les Survivantes et Survivants intergénérationnels ont subi les effets du Régime des pensionnats indiens dans leurs familles et dans leurs collectivités.

Notes:

Activité 3

Comment réagiriez-vous?

Années d'études ciblées, attentes et contenus d'apprentissage

- Activité recommandée pour une classe de **8e année**.

A. CRÉATION DU CANADA (1850-1890)	
A.3 Événements de 1850 à 1890	A3.2 - Évaluer l'impact des politiques et des lois incluant les traités sur les Premières Nations, les Métis et les Inuit (p. ex., la *Loi sur les Indiens* [1876], la Loi sur le Manitoba, les traités numérotés, la liste des droits du gouvernement provisoire de 1869, les certificats des Métis, le transfert des territoires arctiques de la Grande-Bretagne au Canada en 1880, ou encore l'absence de reconnaissance des Métis et de la responsabilité du gouvernement fédéral envers eux), et en expliquer les conséquences passées et présentes. A3.3 - Identifier les facteurs qui ont mené à la création des pensionnats indiens (p. ex., le développement de la société agricole, l'expansion de l'Église chrétienne, la compétition entre les Églises, l'assimilation et le sentiment de supériorité des Européens lié au racisme). En expliquer les conséquences pour les individus, groupes et communautés autochtones et non autochtones (p. ex., la perte de la langue, de la culture et de l'identité, le traumatisme intergénérationnel, la dissociation à la famille et la communauté, le changement de la relation à la terre et la maladie, les sévices émotionnels, physiques et sexuels ainsi que la pauvreté extrême).

B. UNE SOCIÉTÉ EN ÉVOLUTION (1890-1914)	
B1. Enjeux, événements et mouvements de grande portée	B1.6 - Tirer des conclusions sur un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1890 et 1914 selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.
B2. Défis et changements sociaux et économiques	B2.1 - Expliquer les principaux changements sociaux et économiques que le Canada a connus entre 1890 et 1914 (p. ex., l'expansion du Régime des pensionnats indiens), ainsi que leurs impacts sur des personnes, des groupes et des communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit. B2.2 - Décrire des situations de conflit et de coopération entre divers groupes au Canada entre 1890 et 1914 (p. ex., la résistance des parents à envoyer leurs enfants dans les pensionnats indiens). B2.4 - Comparer les moyens d'action citoyenne ou de résistance civile (p. ex., formation d'organisations autonomes, manifestation de solidarité mutuelle, lancement ou signature de pétitions, ou encore refus de se soumettre à un règlement) auxquels ont recouru des personnes, des groupes ou des communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, au Canada entre 1890 et 1914 pour faire avancer le droit ou la justice sociale. B2.5 - Décrire des situations d'injustices et d'inégalités vécues par différents groupes ou différentes personnes, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, au Canada entre 1890 et 1914 (p. ex., le statut inférieur de la femme, le travail des enfants, les mesures répressives à l'égard de minorités ethniques, la fréquentation obligatoire des pensionnats indiens pour les enfants des Premières Nations, des Métis et des Inuit).

B. UNE SOCIÉTÉ EN ÉVOLUTION (1890-1914)	
B3. Événements de 1890 à 1914	B3.2 - Décrire l'impact de changements politiques et juridiques survenus au Canada entre 1890 et 1914 sur les personnes, les groupes et les communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit (p. ex., la politique de fréquentation obligatoire des pensionnats indiens en 1891, ou encore l'introduction de l'allocation par élève dans les pensionnats indiens en 1896).

Résultat d’apprentissage

À la fin de l’activité, les élèves feront des liens entre les événements décrits et l’expérience des peuples autochtones qui ont vécu le Régime des pensionnats indiens.

Lors de cette activité, les élèves se divisent en divers groupes et réfléchissent à ce que seraient leurs réactions devant l’impact d’une série d’événements catastrophiques sur leur vie de tous les jours et sur celle de leur collectivité. Il est important d’effectuer cet exercice et de ne pas révéler les liens aux pensionnats indiens qu’à la toute fin.

Durée

60 min

Matériel

- Annexe C - *Scénario*

Mise en train

1. Lire et imprimer l'Annexe C - *Scénario* (ci-dessous). Ces événements font des rapprochements avec une série fictive d'événements catastrophiques et les événements qui se sont véritablement passés dans le cadre du Régime des pensionnats indiens.

2. Rassembler les élèves en groupes de quatre ou cinq personnes, selon le nombre total. Cette activité fonctionne aussi bien avec des groupes plus petits.

Lire la mise au point présentée ci-dessous:

Il existe de nombreux exemples d'enfants qui ont tenté de s'évader pour rejoindre leurs familles. Les enfants conspiraient souvent, volant de la nourriture pour le trajet jusqu'à la maison. D'autres, si désespérés de retrouver leurs familles, s'évadaient dans la nuit, et mouraient de froid.

Chanie Wendjack, un garçon Ojibwe de 12 ans, est probablement le fugueur le plus connu du temps des pensionnats indiens. Au mois d'octobre 1966, il s'est enfui du pensionnat indien Cecilia Jeffrey, près de Kenora en Ontario, afin de retourner chez lui auprès de sa famille au poste Ogoki, environ 500 kilomètres plus loin. Quelques jours plus tard, le corps sans vie de Chanie a été retrouvé près des rails de train. Il est décédé d'exposition au froid et à la faim. Avec la permission de la famille de Chanie, son histoire nous est racontée dans « A Secret Path » - un projet qui inclut un roman graphique et une musique écrite par Gord Downie, suivi d'un film d'animation et d'un site web (exclusivement disponible en anglais, https://secretpath.ca).

À l'extérieur des pensionnats indiens, certains parents voyageaient pendant de nombreuses journées à pied, ou par bateau ou encore à traineau à chien pour voir leurs enfants. Certains parents ont tenté d'aider leurs enfants à s'enfuir. D'autres affrontaient les administrateur(trice)s scolaires en leur disant qu'ils étaient au courant des mauvais traitements infligés à leurs enfants. Certains tentaient de déjouer les agents des Indiens en élevant les enfants dans le bois. D'autres cachaient les naissances pour éviter que leurs enfants soient inscrits pour être plus tard envoyés au pensionnat indien.

Exploration

Lire le texte correspondant à chaque événement, un à la fois. Donner aux élèves quelques minutes pour répondre après chaque événement. Ils peuvent répondre de façon individuelle ou en groupe. Ils peuvent écrire une réponse détaillée, ou tout simplement faire une liste de mots importants.

Discussion

Rassembler les élèves en un seul groupe et leur demander de partager leurs réflexions et leurs sentiments à propos de l'activité en se servant de la pierre ou du bâton d'orateur, si cela peut être utile.

- L'activité a-t-elle rendu le Régime des pensionnats indiens plus réel pour eux?
- Comment se sont sentis les élèves par rapport aux événements décrits?
- Les élève ont-ils vécu des exemples de Réconciliation qui symbolisent l'importance de celle-ci?

Activité 3

Annexe C - Scénario

Événement 1: Une vie heureuse

Vous vivez dans une petite collectivité avec votre famille et vos amis. C'est une communauté très unie et vous connaissez pratiquement toutes les personnes qui y vivent.

- Décrivez votre vie quotidienne – ce que vous aimez faire, quelles personnes sont importantes pour vous, ce qui dans votre communauté, vous fait sentir que vous êtes « chez-vous ».

Événement 2: Des changements à l'horizon

Il y a du changement dans l'air. Vous et votre communauté êtes conscients qu'il y a une force envahissante qui pénètre sur le territoire. Les modes de vie des envahisseurs sont différents et inhabituels, mais vous faites des efforts pour coopérer, partager les ressources et aider les envahisseurs à s'adapter à la vie sur le territoire.

- Quelle est votre réaction à l'arrivée de cette nouvelle force? Êtes-vous plus porté à interagir avec eux ou à leur résister?

Événement 3: Les envahisseurs arrivent

Les envahisseurs se rendent compte à quel point les terres sont riches en ressources et constatent l'immense possibilité de faire de l'argent et de créer de nouvelles industries. Des quartiers et des collectivités sont attaqués.

- Est-ce que vous fuyez, vous vous battez ou attendez de voir ce qui va se passer? Y a-t-il autre chose que vous pouvez faire? Si vous vous évadez, qu'emportez-vous avec vous?

Événement 4: Les enfants disparaissent

Les envahisseurs commencent à rassembler les enfants de la collectivité et à les séparer de leurs parents. Les enfants sont envoyés dans des écoles spéciales où ils n'auront que peu de contact avec leur famille. On les forcera à apprendre la langue, les coutumes et les histoires des envahisseurs. Ils sont punis s'ils parlent leur propre langue ou utilisent leurs propres façons de faire. On leur donne de nouveaux noms et on les habille pour ressembler aux envahisseurs.

- Comment réagiriez-vous en tant qu'enfant et parent?
- Que ressentiriez-vous si on prenait votre enfant?
- Quelles seraient les émotions des parents de la communauté?

Événement 5: Une communauté change

Quelques jours plus tard, il ne reste plus d'enfants dans le village. Quelques familles se sont enfuies à la campagne pour cacher leurs enfants, mais dans la communauté même, il ne reste que des adultes. Les envahisseurs ont interdit votre culture – vos aliments, vos cérémonies, votre langue, vos vêtements, votre spiritualité – tous sont considérés illégaux.

- Comment la vie quotidienne serait-elle transformée dans votre communauté?
- Qu'arriverait-il aux cérémonies et traditions de votre culture?

Événement 6: Les enfants reviennent

Dix ans ont passé… Les enfants, qui sont maintenant des adolescents ou de jeunes adultes, sont libérés des écoles. Les envahisseurs se sont établis sur le territoire. Leur culture est dominante et le nombre d'envahisseurs est plus élevé que celui des premiers habitants.

- Comment se passerait le retour à la maison pour ces enfants? Est-ce qu'ils pourraient s'intégrer?
- Quelles seraient leurs difficultés alors qu'ils rencontrent leurs parents et les membres de leur communauté après avoir passé dix ans à l'extérieur?
- Quelle serait la réaction des parents et des membres de la communauté?
- Comment les envahisseurs réagiraient-ils au retour des enfants, qui sont maintenant de jeunes adultes?

Événement 7: Cinquante ans plus tard…

Cinquante ans ont passé … Ceux qui étaient des adultes lorsque les envahisseurs sont arrivés sont maintenant soit très âgés soit décédés. Les enfants qui avaient été envoyés aux écoles sont maintenant des adultes d'âge mûr.

- Réfléchissez à la description de la vie heureuse que vous avez décrite à l'événement 1. Cette vie est-elle toujours possible? Décrivez la collectivité telle qu'elle est maintenant pour ses habitants originaux.

Événement 8: Ceci est une histoire vraie

Les événements que nous venons de vivre reflètent les expériences que les peuples autochtones ont vécues, d'abord lors de la colonisation, puis sous le régime des pensionnats indiens. Bien que ces événements ne soient qu'imaginaires pour beaucoup d'entre nous, pour les peuples autochtones, il s'agit de la réalité pour les communautés autochtones.

- Est-ce que cela vous donne une perspective différente des peuples autochtones au Canada?
- Voyez-vous des liens entre ce qui s'est passé pendant la colonisation, la période du Régime des pensionnats indiens et les problèmes qu'ont les Autochtones aujourd'hui?

LA CULTURE EST UN REMÈDE EFFICACE

Au fur et à mesure que les interdictions contre les pratiques culturelles autochtones ont été levées lors de la dernière partie du 20e siècle, les Autochtones ont cherché à rétablir les traditions et leur langue qui avaient pratiquement disparu lors du Régime des pensionnats indiens. Pour beaucoup d'Autochtones, la guérison passe par la culture. Ce qui a commencé dans les années 1950 est devenu un mouvement grandissant pour faire revivre et préserver les diverses langues, cultures, valeurs spirituelles et façons d'être autochtones. On refait et resserre les liens entre les individus et au sein des familles et de collectivités. La renaissance de la guérison et de la médecine traditionnelles aide de nombreux Survivantes et Survivants et leurs familles à recouvrer la santé mais nous sommes encore à des générations de guérison. Nous devons tous honorer, concéder, respecter et comprendre afin que nous puissions apprendre des erreurs du passé, corriger les injustices du moment et celles qui persisteront, abolir le racisme et prendre les actions nécessaires afin de bâtir un meilleur avenir pour toutes les Canadiennes et tous les Canadiens.

Hanako Hubbard-Radulovich

Notes:

Notes:

Leçon 2 - Le Régime des écoles de jour

Composantes

Préparation du personnel enseignant

Activité 1

Découvrir les écoles de jour: pourquoi n’en savons-nous pas davantage?

- Annexe A - Exemple de lettre
- Annexe B - Que sait-on des écoles de jour?
- Annexe C - Résumé de l’Annexe K
- Ressources additionnelles pour le personnel enseignant

Activité 2

Cartographie des écoles de jour

- Annexe D - Pensionnats indiens du Canada
- Annexe E - Cartes des écoles de jour
- Annexe F - Cartes vierges

Activité 3

Langues autochtones et communications

- Annexe G - Langues autochtones 101
- Annexe H - Objets de conversation
- Ressources additionnelles pour le personnel enseignant

Préparation du personnel enseignant

En plus des pensionnats, le gouvernement canadien et les églises chrétiennes ont imposé les écoles de jour. Le gouvernement fédéral a utilisé les écoles de jour comme outils d'assimilation contre les enfants autochtones jusqu'à la fin des années 1870, lorsque les pensionnats ont été pleinement mobilisés. Contrairement aux pensionnats, les élèves des écoles de jour restaient dans leur communauté et rentraient chez eux le soir. Les externats n'ont pas été inclus dans la Commission Vérité et Réconciliation, ni dans la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens de 2006. Cependant, les externats, comme les pensionnats, étaient des lieux où les élèves étaient victimes d'abus physiques, verbaux et sexuels.

Le Régime des écoles de jour

Le sujet des écoles de jour a rarement été abordé dans de nombreuses familles et communautés autochtones. Beaucoup d'entre elles souffrent encore des impacts du Régime des pensionnats indiens, et beaucoup d'autres souffrent des impacts des deux systèmes d'oppression, qui touchent à la fois leurs familles et leurs communautés. Ces impacts intergénérationnels persistent tandis que les peuples autochtones essayent de récupérer leur langue, leur culture, leur héritage, et leur identité, tout en étant aux prises avec les formes de stress post traumatique, la Rafle des années 60, les taux élevés d'appréhension des enfants par les systèmes de protection de l'enfance, d'incarcération, d'addiction, de suicide, de violence, et des femmes et filles autochtones disparues et assassinées, pour n'en nommer que quelques-uns. Plus récemment, les milliers d'enfants autochtones disparus et assassinés continuent d'être découverts à travers le Canada dans les emplacements des anciens pensionnats indiens, causant une autre vague de traumatisme à travers les communautés autochtones. Pour les peuples autochtones, ces systèmes, les Régime de pensionnats indiens et des écoles de jour, sont interreliés et font partie d'un ensemble plus vaste de politiques qui peuvent être vues comme une forme de génocide à leur égard par le gouvernement canadien.

Le silence a été brisé quand le Recours collectif des écoles de jour fédérales et la Proposition de convention de règlement relative aux écoles de jour (McLean) ont été annoncés. Dans les ménages de nombreuses familles autochtones, le sujet a été abordé avec des questions quant au règlement de l'affaire et pourquoi tant de personnes ne connaissent pas l'histoire des écoles de jour. Des conversations ont alors débuté, et de plus en plus de questions ont été posées, mais la plus commune d'entre elles reste: qu'est-ce qu'une école de jour? Cette question est également importante pour de nombreux Canadiens, enseignants, activistes, et alliés, qui se demandent pourquoi et dans quel but le thème des écoles de jour a été dissimulé de l'attention publique et d'une partie des archives publiques, et n'a pas été enseigné à l'école.

Le gouvernement canadien a envoyé des enfants autochtones dans les écoles de jour jusqu'à la fin des années 1870, alors que les pensionnats indiens commençaient à ouvrir dans le cadre de politiques plus agressives, à travers lesquelles les enfants étaient envoyés dans des écoles loin de leurs communautés. La combinaison des écoles de jour et des pensionnats indiens a donc eu lieu entre la fin des années 1800 et 1997, avec la fermeture du dernier pensionnat indien, et l'année 2000, avec la fermeture de la dernière école de jour. Plus de 700 écoles de jour ont été en activité à travers le Canada. La Proposition de convention de règlement relative aux écoles de jour (McLean), avec l'Annexe K, liste 699 écoles de jour, avec un nombre égal estimé d'établissements n'étant pas inclus dans l'accord. Les écoles de jour étaient des établissements dans lesquels les enfants des Premières Nations, Inuit et Métis étaient envoyés pendant la journée, alors qu'ils vivaient avec leurs parents dans leurs communautés. La différence principale entre le Régime des pensionnats indiens

et le Régime des écoles de jour est que les élèves des écoles de jour n'y assistaient que pendant la journée et retournaient chez eux dans leurs communautés à la fin de chaque journée scolaire. Pourtant, les écoles de jour, comme les pensionnats indiens, étaient des lieux où les élèves souffraient de nombreux types d'abus, notamment physiques, verbaux, mentaux, spirituels et sexuels, entre autres. La perte de culture, d'héritage, de langage, et d'identité étaient aussi des conséquences de la maltraitance, la discrimination et le racisme, phénomènes endémiques dans ces écoles. De nombreux enfants autochtones ont été forcés de se rendre soit dans une école de jour, soit dans un pensionnat indien, et plusieurs Survivantes et Survivants indiquent être allés aux deux. Environ 200 000 enfants autochtones ont fréquenté les écoles de jour opérées par le gouvernement fédéral, et environ 150 000 enfants autochtones ont fréquenté les pensionnats indiens.

La Fondation autochtone de l'espoir a réalisé six entretiens avec des Survivantes et Survivants des écoles de jour à travers le Canada. Tous ont fréquenté une école de jour à partir de 1945. Ils ont raconté leurs expériences dans les écoles de jour, et ont partagé leurs souvenirs d'apprentissage, de famille, d'amitié, de douleur, de rage et de honte. Tous les intervenants ont exprimé des sentiments et des expériences d'injustices profondes. Les enfants autochtones, qui sont aujourd'hui des Survivantes et des Survivants adultes, ont dû apprendre à gérer leurs émotions et les conséquences d'un tel système qui les ont affectés pendant de nombreuses étapes de leurs vies. En observant ces enjeux du passé, il est important de veiller à toujours rester respectueux des perspectives des individus qui ont vécu ces événements. Ces Premières Nations, Inuit et Métis ont survécu à des actes d'abus intense, de manipulation, et de souffrance de la part des administrateur(trice)s, enseignants.tes, prêtres, et religieuses au sein de ces institutions gérées par l'Église et fondées par le gouvernement, et ont dû en porter le poids en silence pendant de nombreuses années.

Les pensionnats indiens et les écoles de jour ont fait partie de la même politique visant à perturber l'identité et le mode de vie autochtone, tout comme la *Loi sur les Indiens* ou le Code criminel, qui limitait la plupart des droits autochtones et facilitait l'accès des colons aux terres et aux ressources sur les territoires autochtones.

Monsieur Gary McLean (1951-2019) a entrepris des actions judiciaires en 2009 afin de tirer compensation pour les dommages et les abus expérimentés par tous les élèves Premières Nations, Inuit, et Métis ayant été forcés dans les écoles de jour, et qui ont été exclus de la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens. En 2019, après deux années de travail aux côtés des Survivantes et des Survivants, et membres communautaires des écoles de jour, une nouvelle convention de règlement a été atteinte. Cette dernière a été créée avec l'intention de ne pas traumatiser à nouveau des membres du groupe.

Mclean c. Canada (Procureur général): Convention de règlement relative aux écoles de jour (McLean)

La Cour fédérale du Canada a approuvé la convention de règlement le 19 août 2019, a ouvert le processus de réclamation le 13 janvier 2020, et qui s'est conclu le 13 juillet 2022. À travers cet accord, les Survivantes et Survivants ont pu appliquer pour une compensation individuelle pour le mal et/ou préjudices liés aux écoles de jour fédérales. La convention négociée a aussi inclu un investissement de 200$ millions dans la McLean Day Schools Settlement Corporation pour les projets soutenant la guérison, le bien-être, l'éducation, la langue, la culture et la commémoration.

Un site internet des Procureurs du Groupe a également été établi pour les membres des recours des écoles de jour fédérales; pour plus d'information sur ce recours collectif, aller au lien suivant:

indiandayschools.com et indiandayschoolsclaims.com

Chronologie de la Convention de règlement relative aux écoles de jour fédérales (McLean)

2009: Garry McLean, premier et principal demandeur, et d'autres initient le Recours collectif des écoles de jour fédérales.

2016: Après sept années de flou juridique, Monsieur McLean engage Gowling WLG pour reprendre l'affaire.

Juin 2018: L'affaire est certifiée avec Gowling WLG nommé Avocat du Groupe.

Novembre 2018: Un accord en principe est atteint avec le Canada.

Mars 2019: Les principaux demandeurs et le Canada signent un accord de règlement, une période de notice de 60 jours commence.

3 mai 2019: Date limite pour les Procureurs du groupe de remplir leurs objections ou déclarations en soutien avec l'accord de règlement.

7 mai 2019: Toutes les déclarations de soutien et les objections sont reçues par la cour.

13-15 mai 2019: La Cour fédérale approuve l'accord de règlement.

18 janvier 2020: Mise en œuvre. Le processus de réclamation est ouvert aux Survivantes et Survivants.

13 juillet 2022: Le processus de réclamation est fermé aux Survivantes et Survivants.

Note: Cette frise chronologie a été créé en mars 2021 à partir du site internet de la Convention de règlement relative aux écoles de jour fédérales à https://indiandayschools.com/fr/

« J'ai dû légalement à l'âge de sept ans, me rendre à l'école de jour de Dog Creek au lac Manitoba Première Nation de 1957 à 1965 conformément à la *Loi sur les Indiens*. Mon expérience à l'école de Dog Creek m'a soumis à des abus émotionnels, mentaux, physiques et sexuels entre autres. Je ne savais pas parler anglais en arrivant à l'école. J'étais découragé de parler ma langue maternelle, le Saulteaux. Si je parlais ma langue maternelle à l'école, on me forçait à m'agenouiller face au coin de la salle de classe, et à répéter des mots qui, comme je l'ai réalisé plus tard, étaient en fait des prières. J'ai été forcé à faire ça pendant de longues périodes comme punitions, et à de nombreuses reprises, on a lavé ma bouche avec du savon Sunlight. Si je bougeais du coin, j'étais immédiatement sanglée. J'ai également été sexuellement agressé par une religieuse pendant mon séjour à l'école de jour de Dog Creek. » - Garry Leslie McLean (1951-2019), principal demandeur de Mclean c. Canada (Procureur général), menant à la Convention de règlement relative aux écoles de jour fédérales. »

La ségrégation des peuples autochtones au Canada à travers le système « d'éducation », ainsi que la création d'un système de « réserves » sont des parties importantes, bien que peu explorées, du paysage, du dialogue et de l'histoire canadien. Alors que vous allez apprendre à propos du Régime des écoles de jour, nous vous invitons à considérer comment le colonialisme, les tactiques d'assimilation, et le génocide ont formé le Canada, politiquement et socialement, dans le passé, le présent, et le futur. Nous vous invitons également à poser des questions, à chercher des réponses, et à chercher à déterminer la vérité, afin d'assurer que chacun d'entre nous rejoigne le chemin de la guérison et de la Réconciliation pour cette génération, en mémoire des générations passées, et pour honorer les générations futures.

Activité 1

Découvrir les écoles de jour: pourquoi n'en savons-nous pas davantage?

Années d'études ciblées, attentes et contenus d'apprentissage

- Activité recommandée pour une classe de **8e année**.

A. CRÉATION DU CANADA (1850-1890)	
A.1 Enjeux, événements et mouvements de grande portée	A1.2 - Recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (p. ex. de sources primaires: collections d'images [dessins, illustrations, photos], archives historiques [lettres, discours, documents légaux]; sources secondaires: manuels d'histoire, ouvrages de référence). 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., la perspective et intention de l'auteur, le contexte de communication, le souci d'exactitude et de précision ainsi que l'absence de préjugés et les valeurs véhiculées).
A.3 Événements de 1850 à 1890	A3.3 - Identifier les facteurs qui ont mené à la création des pensionnats indiens (p. ex., le développement de la société agricole, l'expansion de l'Église chrétienne, la compétition entre les Églises, l'assimilation, le sentiment de supériorité des Européens lié au racisme). En expliquer les conséquences pour les individus, groupes et communautés autochtones et non autochtones (p. ex., la perte de la langue, de la culture et de l'identité, le traumatisme intergénérationnel, la dissociation à la famille et la communauté, le changement de la relation à la terre ainsi que la maladie, les sévices émotionnels, physiques et sexuels et la pauvreté extrême).

B. UNE SOCIÉTÉ EN ÉVOLUTION (1890-1914)	
B1. Enjeux, événements et mouvements de grande portée	B1.1 - Formuler des questions qui orienteront son enquête sur un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1890 et 1914 (p. ex., les pensionnats indiens, le Règlement 17, la guerre des Boers, la politique canadienne de l'immigration), selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit. B1.2 - Recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (p. ex. de sources primaires: collections d'images [illustrations, dessins, photos], caricatures, archives historiques [lettres, discours, documents légaux, traités], récits oraux autochtones; sources secondaires: manuels, ouvrages de référence, matériel audiovisuel, articles de journaux, sites Web spécialisés). B1.5 - Analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels. B1.6 - Tirer des conclusions sur un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1890 et 1914 selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

B. UNE SOCIÉTÉ EN ÉVOLUTION (1890-1914)	
B2. Défis et changements sociaux et économiques	B2.3 - Comparer les expériences ou les défis relevés au Canada par différents groupes, différentes communautés et personnes, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, entre 1890 et 1914 (p. ex., les expériences vécues dans les pensionnats indiens ainsi que le système de réserves), avec des situations au Canada aujourd'hui. B2.5 - Décrire des situations d'injustices et d'inégalités vécues par différents groupes ou différentes personnes, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, au Canada entre 1890 et 1914 (p. ex., le statut inférieur de la femme, le travail des enfants, les mesures répressives à l'égard de minorités ethniques, ou encore la fréquentation obligatoire des pensionnats indiens pour les enfants des Premières Nations, des Métis et des Inuit).

Résultat d'apprentissage

Inspirer les élèves à provoquer des changements dans leurs communautés en cherchant à obtenir la justice et la Réconciliation pour les Survivantes et Survivants du Régime des écoles de jour.

En effectuant une recherche internet, il est attendu des élèves qu'ils se questionnent sur le manque d'information quant à cet aspect de l'histoire autochtone. Les élèves écriront une lettre à un.e représentant.e élu.e (député(e) fédéral, député(e) de la province ou représentant.e de la province) pour les encourager à porter de l'attention au Régime des écoles de jour et ses impacts durables. Les élèves écriront aussi une lettre à eux-mêmes, qu'ils ouvriront à une date future, qui leur permettra de réfléchir à leurs actions de sensibilisation aux écoles de jour, et dans laquelle ils noteront s'ils ont reçu une réponse de la personne à qui ils ont écrit.

Durée

90 minutes

Matériel

- Un accès à internet pour trouver des informations sur un membre du parlement, un membre d'une assemblée législative ou un.e représentant.e élu.e provincial, puis chercher les informations disponibles sur les écoles de jour;
- S'il n'y a pas d'accès à internet, imprimer l'Annexe B - *Que sait-on sur les écoles de jour?* et l'Annexe C - *Résumé* Annexe K;
- Un accès à une adresse courriel et à un traitement de texte, si la lettre est soumise électroniquement;
- Stylos/crayons, papier et une enveloppe, si la lettre est écrite à la main;
- Annexe A - *Exemple de lettre*.

Mise en train

Lire le document de Préparation du personnel enseignant et assurer par l'accès à l'équipement nécessaire pour tous les élèves afin de leur permettre de s'engager pleinement dans l'activité. S'il n'y a pas d'accès à l'internet, s'assurer d'imprimer les ressources disponibles dans ce guide. Le personnel enseignant, en soutenant les élèves pendant cette activité, les aidera à développer de l'empathie et à approfondir leur compréhension du Régime des écoles de jour. Ils les inspireront également à demander à ce que la vérité sur ces écoles soit enfin connue.

- Demander aux élèves de passer 30 à 40 minutes à répondre aux questions ci-dessous, sur les écoles de jour, en utilisant un moteur de recherche. Si cela peut s'avérer utile, enregistrer les sources et informations trouvées pour répondre aux questions dans un tableau.

Il est fortement recommandé de laisser les élèves compléter cette recherche de manière indépendante. S'il n'y a pas d'accès à l'internet, le Document d'information, l'Annexe B - *Que sait-on sur les écoles de jour?* et l'Annexe C - *Résumé* Annexe K peuvent être utilisés pour permettre aux élèves de répondre aux questions ci-dessous.

Questions de recherche	Sources	Informations trouvées
Que sont les écoles de jour?		
Combien d'élèves ont fréquenté les écoles de jour?		
Combien d'écoles de jour y a-t-il eu?		
Qui était chargé des écoles de jour?		
Quand la dernière école de jour a-t-elle fermé?		

Après avoir complété cette recherche, rassembler les élèves pour réfléchir ensemble aux résultats trouvés.

Demander aux élèves:

- Avez-vous été capable de trouver une variété de ressources disponibles pour explorer l'histoire des écoles de jour?
- Les informations sont-elles cohérentes, ou existe-t-il des différences entre les sources?
- Si vous deviez poser les mêmes questions à propos d'un modèle d'éducation pour les populations non-autochtones, pensez-vous que vous auriez trouvé les réponses plus facilement?
- Était-il difficile de trouver des sources abordant ce sujet, notamment des sources gouvernementales?

Exploration

Demander aux élèves de réfléchir aux écoles de jour et à leurs effets sur les Survivantes et les Survivants et leurs communautés à travers le pays.

Demander aux élèves d'écrire, individuellement ou par paire, une lettre à un.e représentant.e élu.e de leur choix portant sur ce qu'ils ont appris sur le Régime des écoles de jour et ses répercussions, et des actions que le gouvernement devrait selon eux entreprendre pour soutenir la Réconciliation, et rendre justice aux nombreux anciens élèves de ces écoles. Les élèves peuvent s'inspirer de l'exemple de la lettre fournie dans l'Annexe A.

Pour trouver un.e représentant.e élu.e et ses informations, consulter par exemple les ressources suivantes:

Députés fédéraux (MP/MLP): https://www.noscommunes.ca/Members/fr

Députés provinciaux de l'Ontario (MPP/MNA/MHA/MLA): https://www.ola.org/fr/deputes

Le personnel enseignant peut aussi regrouper toutes les idées des élèves et les rassembler dans une seule lettre pour la classe.

Demander aux élèves de considérer les questions suivantes en rédigeant leur lettre:

- Que sont les écoles de jour? Comment se comparent-elles aux pensionnats indiens en termes d'expérience et de leurs nombres?
- Aviez-vous connaissance de l'existence des écoles de jour avant cette activité? Si non, pensez-vous qu'il faille suggérer que cet aspect de l'histoire soit ajouté aux programmes scolaires? Et si oui, peut-être faut-il suggérer que cet aspect de l'histoire soit imposé dans les programmes scolaires, afin que plus d'élèves n'ayant jamais eu l'opportunité d'en apprendre davantage sur le sujet puissent connaître cette partie de l'histoire canadienne? Pourquoi n'en savons-nous pas davantage?
- Est-ce que la Convention de règlement relative aux écoles de jour fédérales (McLean) est suffisante, ou est-ce que plus d'actions sont requises? Utiliser ce qui a été appris de l'exposition et du Document d'information pour demander des actions concrètes et considérer demander pour une enquête officielle dans les écoles, comme cela a déjà été fait pour le Régime des pensionnats indiens dans le cadre de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Les Canadiens doivent apprendre la vérité quant à ce qu'il s'est réellement passé dans les écoles de jour.

Discussion

Demander à un élève volontaire de partager ce qu'il a écrit dans sa lettre, et plus spécifiquement, les actions qu'il espère que son représentant élu prendra pour s'assurer que la vérité à propos du Régime des écoles de jour soit entendue.

Demander aux élèves les changements qu'ils aimeraient observer concernant l'accessibilité à l'information sur les écoles de jour:

- Pourquoi pensez-vous avoir eu du mal à trouver beaucoup d'informations sur le sujet?
- Était-il difficile de trouver des informations sur le Régime des pensionnats indiens?
- Pourquoi le sujet est-il caché, et pourquoi y-a-il moins de discussion à ce sujet?

Rappeler aux élèves que la demande à l'action ne s'arrête pas une fois que les lettres ont été envoyées. Les élèves peuvent devenir des alliés à long terme des Survivantes et Survivants et de leurs communautés autochtones, en soutenant la Réconciliation et en partageant ce qu'ils ont appris avec leur famille et leurs amis.

Aller plus loin (Optionnel)

Demander aux élèves d'écrire une lettre à eux-même qui devra être adressée à une date ultérieure. Dans cette lettre, leur demander d'écrire ce qu'ils ont appris pendant cette activité, les actions qu'ils prévoient d'entreprendre pour sensibiliser les gens aux écoles de jour, et d'écrire s'ils ont reçu une réponse de la part de leur représentant élu.

Rassembler les lettres et les redistribuer 3 mois plus tard, ou demander aux élèves d'écrire « À ouvrir le [insérer une date ultérieure de trois mois d'aujourd'hui] » sur l'enveloppe, afin qu'ils la ramènent chez eux.

Demander aux élèves à ce qu'ils envoient les lettres par courriel ou par la poste au représentant élu de leur choix. Les encourager à sensibiliser leur entourage sur le sujet dans leur vie quotidienne, afin d'inspirer le changement autour d'eux. Il est également possible pour le personnel enseignant d'envoyer directement les lettres des élèves.

Activité 1

Annexe A - Exemple de lettre

Votre nom
Votre adresse
Votre numéro de téléphone
Votre courriel

Nom du/de la représentant(e) élu(e)
Titre du/de la représentant(e) élu(e)
Adresse du/de la représentant(e) élu(e)

Date

Cher/Chère [Représentant(e) élu(e)],

[Insérer votre message ici.]

Je vous prie d'agréer, Madame/Monsieur, l'assurance de ma considération distinguée.

Signature

Activité 1

Annexe B - Que sait-on des écoles de jour?

Des recherches intensives ont été menées sur le Régime des pensionnats indiens, mais beaucoup restent à faire quant au Régime des écoles de jour. D'après le règlement relatif au recours collectif des écoles de jour, le Gouvernement du Canada a été déclaré comme ayant établi et opéré 699 écoles de jour, depuis les années 1920. Il est estimé que près de 200 000 enfants des Premières Nations, Inuit et Métis ont été élèves dans des écoles de jour fédérales. Ce nombre est plus élevé que le nombre estimé d'élèves à avoir fréquenté les pensionnats indiens, lequel s'élève à 150 000 élèves. Ainsi, d'après ces estimations, il peut être conclu que plus de 33% d'enfants Premières Nations, Métis et Inuit ont été envoyé dans les écoles de jour; cependant, ceux-ci n'étaient alors pas concernés par le règlement initial destiné aux Survivantes et Survivants du Régime des pensionnats indiens. Il existe aussi des preuves que certaines écoles de jour ont été créées dans les années 1860. Il est alors difficile d'établir précisément le nombre d'élèves à les avoir fréquenté. D'autant plus que ces écoles étaient gérées par l'Église, elles n'étaient donc pas incluses dans le règlement initial spécifiquement dédié aux écoles gérées par le gouvernement fédéral depuis 1920. Les écoles de jour étaient en effet incluses dans les 699 écoles mentionnées précédemment.

Il est également intéressant de comparer le nombre d'écoles de jour contre le nombre de pensionnats indiens. Encore une fois, ces indiquent qu'il y a eu plus d'écoles de jour que de pensionnats indiens. Comme mentionné ci-dessus par Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada (RCAANC), il y a eu 699 écoles de jour gérées par le gouvernement du Canada. À travers les recherches sur le Régime des pensionnats indiens, il a été estimé que plus de 130 pensionnats indiens ont été mis en place au Canada entre 1931 et 1996. En 1931, le Canada a connu le plus grand nombre de pensionnats indiens en opération, soit un total de 80 pensionnats. Ainsi, il y a eu en moyenne 5 fois plus d'écoles de jour que de pensionnats indiens.

Il y a beaucoup de similitudes et de comparaisons à faire entre la qualité de l'éducation et des traitements prodigués dans les pensionnats indiens et dans les écoles de jour. Les deux types d'établissements étaient destinés à assimiler les élèves dans la société Euro-canadienne et chrétienne, puisque les colons européens voyaient leur propre façon de vivre comme « l'apogée de la réalisation humaine », tandis que les Premières Nations n'étaient que des « ignorants, des sauvages, et des enfants - ayant besoin d'orientations ». Ils ressentaient le besoin « d'éduquer» les peuples autochtones. En tant que responsabilité fédérale, l'éducation est alors devenue le moyen principal pour se saisir du « problème indien » . De nombreuses réclamations ont été faites, qui affirment que les deux systèmes scolaires n'ont pas su offrir une éducation adéquate aux élèves. Malheureusement, il y a également des preuves que de nombreuses formes d'abus, notamment mentaux, physiques et sexuels se soient produites au sein des deux types d'institutions. Ces écoles étaient également, « dans la plupart des cas, opérées et maintenues par les mêmes organisations religieuses. Cela inclut l'Église catholique romaine, l'Église anglicane, l'Église méthodiste, et l'Église presbytérienne ». Ces écoles n'étaient pas sécuritaires pour les élèves, et leurs impacts sur ces enfants sont encore visibles aujourd'hui.

Activité 1

Annexe C - Résumé de l'annexe K

Province	# Nombre d'écoles de jour
Alberta	52
Québec Arctique	11
Colombie-Britannique	112
Manitoba	115
Nouveau-Brunswick	12
Territoires du Nord-Ouest	29
Nouvelle Écosse	12
Nunavut	25
Ontario	172
Île-du-Prince-Édouard	2
Québec	54
Saskatchewan	93
Yukon	8

Activité 1

Ressources additionnelles pour le personnel enseignant

Recours collectif concernant les écoles de jour fédérales:
https://indiandayschools.com/fr/

Liste des écoles de jour:
https://indiandayschools.com/fr/wp-content/uploads/schedule-k-fr.pdf

Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada, Êtes-vous inscrit au recours collectif concernant les écoles de jour fédérales, Gouvernement du Canada; Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada:
www. rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1552427234180/1552427274599

Radio-Canada, Le sombre héritage des écoles de jour autochtones de Kahnawake:
https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1170267/externats-indiens-mohawks-recours-collectif-ottawa

Notes:

Activité 2

Cartographie des écoles de jour

Années d'études ciblées, attentes et contenus d'apprentissage

- Activité suggérée pour une classe de **8e année**.

A. CRÉATION DU CANADA (1850-1890)	
A.1 Enjeux, événements et mouvements de grande portée	A1.2 - Recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (p. ex. de sources primaires: collections d'images [dessins, illustrations, photos], archives historiques [lettres, discours, documents légaux]; sources secondaires: manuels d'histoire, ouvrages de référence). A1.5 - Analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (p. ex., tableau sommaire de différents points de vue sur la pratique consistant à employer une main-d'œuvre immigrante peu exigeante pour réaliser des travaux de grande envergure, tableau comparatif des points de vue des partisans et des adversaires de la Confédération).
A.3 Événements de 1850 à 1890	A3.2 - Évaluer l'impact des politiques et des lois incluant les traités sur les Premières Nations, les Métis et les Inuit (p. ex., la *Loi sur les Indiens* [1876], la Loi sur le Manitoba, les traités numérotés, la liste des droits du gouvernement provisoire de 1869, les certificats des Métis, le transfert des territoires arctiques de la Grande-Bretagne au Canada en 1880 ou encore l'absence de reconnaissance des Métis et de la responsabilité du gouvernement fédéral envers eux). En expliquer les conséquences passées et présentes.
B. UNE SOCIÉTÉ EN ÉVOLUTION (1890-1914)	
B1. Enjeux, événements et mouvements de grande portée	B1.5 - Analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (p. ex., tableau de synthèse, tableau de comparaison).

Résultat d'apprentissage

Les élèves comprendront ce qu'est l'héritage culturel tout en apprenant l'histoire des peuples autochtones afin de cheminer vers la Réconciliation.

Dans cette activité, les élèves vont travailler sur le thème des écoles de jour et des pensionnats indiens. L'objectif est de leur faire réaliser une carte de leur région qui inclut les noms des communautés autochtones vivant sur le territoire, ainsi que les nombre d'écoles de jours et de pensionnats indiens anciennement présents dans la région. En portant un regard sur un territoire qui leur est familier, cet exercice vise à rendre le sujet plus personnel pour les élèves.

Durée

90 minutes

Matériel

- Annexe D - Pensionnats du Canada
- Annexe E - *Carte des écoles de jour*
- Annexe F - *Cartes vierges*
- Carte:

  Territoires, traités et langues autochtones

  Lien: https://native-land.ca/?lang=fr
- Stylos, papier, papier calque et crayons.

Mise en train

Déterminer la région choisie par les élèves, et effectuer des recherches sur les peuples, nations et communautés autochtones y vivant, ainsi que sur l'emplacement des pensionnats indiens et des écoles de jour anciennement présent(e)s sur le territoire. Il est recommandé de lire la préparation du personnel enseignant de la leçon 2.

- Faire des copies imprimables des Annexes D, E, et F.
- Distribuer à chaque élève une copie des Annexes D, E, et F, ainsi que le reste de l'équipement nécessaire.
- Le personnel enseignant, en accompagnant les élèves pendant cette activité, les incitera à développer de l'empathie et approfondir leur compréhension du Régime des écoles de jour. Il les inspirera également à demander à ce que la vérité sur les écoles de jours soit connue.

Demander aux élèves:

- Quel était le but des écoles de jour?
- En quoi étaient-elles différentes des pensionnats indiens?
- Quelles sont, selon vous, les différences entre votre école et une école de jour?

Exploration

Répartir les élèves en différents groupes. Leur demander ce qu'ils savent de leur région, puis les inciter à inscrire individuellement ces informations sur leur carte vierge (Annexe D):

- Villes les plus célèbres avec des points rouges;
- Noms des provinces en petites lettres italiques;
- Toute autre information géographique importante en rapport avec leur région.

Après cet exercice, demander aux élèves de mettre leur carte de côté.

Demander aux élèves d'observer en ligne la carte des territoires, traités et langues autochtones.

Poser les questions suivantes, et demander à chacun des élèves d'y répondre individuellement sur une feuille de papier, ou en groupe:

- Combien de territoires autochtones sont situés dans votre région? Pouvez-vous les nommer?
- Combien de zones de traités sont situées dans votre région? Pouvez-vous les nommer?
- Combien de zones linguistiques autochtones sont situées dans votre région? Pouvez-vous les nommer?

Demander aux participants d'observer la carte des pensionnats indiens dans la région à partir de l'Annexe D, et leur poser la question suivante:

- Combien de pensionnats indiens étaient localisés dans la région choisie?

Demander aux participants d'observer la *carte des écoles de jour* dans la région à partir de l'Annexe E, et leur poser la question suivante:

- Combien d'écoles de jour se trouvaient dans la région choisie?

Discussion

Poser les questions suivantes au groupe comme point de départ à des discussions plus brèves:

- Aviez-vous déjà entendu parler des écoles de jour qui étaient présentes dans votre région avant aujourd'hui?
- Saviez-vous combien de pensionnats indiens et d'écoles de jour étaient présents dans votre région?
- Quelle a été la chose la plus surprenante que vous avez apprise aujourd'hui lors de votre recherche?
- Votre carte initiale reflète-t-elle vos dernières découvertes et vos recherches? Explorez et réfléchissez.

L'objectif est de souligner que la carte initiale est loin de représenter la complexité des vies autochtones, leur histoire et leur relation au territoire. Les élèves doivent maintenant reconnaître et éprouver le besoin de réaliser une carte plus complexe et représentative.

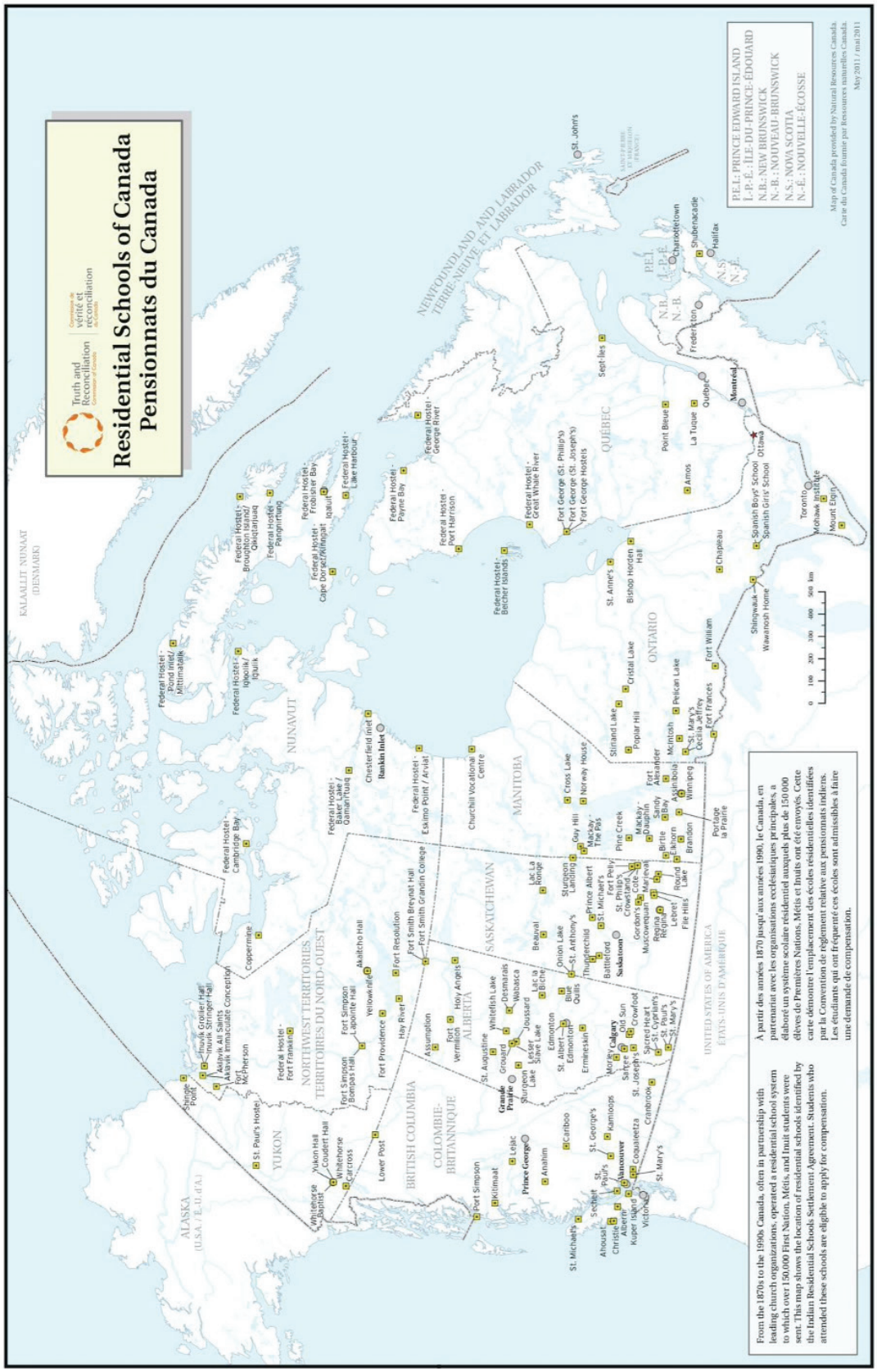
Finalement, demander aux élèves de réfléchir à la meilleure manière de créer une carte qui reflète la réalité des peuples autochtones. Sur une feuille de papier calque placée sur la carte vierge, les élèves devraient ajouter les emplacements des:

- Territoires, zones de traités et/ou communautés linguistiques autochtones en couleur;
- Pensionnats indiens en points gris; et
- Écoles de jour en points verts.

Les élèves devraient être libres de sélectionner les couleurs et les idéogrammes de leur choix.

Activité 2

Annexe D - Pensionnats indiens du Canada



Residential Schools/Pensionnats	Location/Emplacement	Church/Église
Alberta		
Assumption (Hay Lakes)	Assumption	C
Blue Quills (Saddle Lake, Sacred Heart, Lac la Biche)	Lac la Biche, 1891-98 Saddle Lake, 1898-1931 St. Paul, 1931	C
Crowfoot (Blackfoot, St. Joseph's, St. Trinité)	Cluny	C
Desmarais (St. Martins, Wabiscaw Lake, Wabasca)	Desmarais-Wabasca	C
Edmonton (Red Deer Industrial, St. Albert)	St. Albert	U
Ermineskin	Hobbema	C
Fort Vermilion (St. Henry's)	Fort Vermillion	C
Grouard (St. Bernard's, Lesser Slave Lake Roman Catholic)	Grouard	C
Holy Angels (Fort Chipewyan, École des Saints-Anges)	Fort Chipewyan	C
Joussard (St. Bruno's)	Joussard	C
Lac la Biche (Notre Dame des Victoires, Blue Quills)	Lac La Biche	C
Lesser Slave Lake (St. Peter's)	Lesser Slave Lake	4A
Morley (Stony/Stoney)	Morley	U
Old Sun (Blackfoot)	Gleichen	A
Sacred Heart (Peigan, Brocket)	Brocket	C
St. Albert (Youville)	Youville	C
St. Augustine (Smoky River)	Peace River	C
St. Cyprian's (Victoria Home, Peigan)	Brocket	A
St. Joseph's (High River, Dunbow)	High River	C
St. Mary's (Blood, Immaculate Conception)	Cardston	C
St. Paul's (Blood)	Cardston	A
Sarcee (St. Barnabas)	Sarcee Junction, T'suu Tina	A
Sturgeon Lake (Calais, St. Francis Xavier)	Calais	C
Wabasca (St. John's)	Wabasca Lake	A
Whitefish Lake (St. Andrew's)	Whitefish Lake, Atikameg, (St. Andrew's Mission)	A
British Columbia / Colombie-Britannique		
Ahousat	Ahousat	U
Alberni	Port Alberni	U
Anahim (Anahim Lake)	Anahim Lake	N
Cariboo (St. Joseph's, William's Lake)	Williams Lake	C
Christie (Clayquot, Kakawis)	Tofino	C
Coqualeetza	Chilliwack	U
Cranbrook (St. Eugene's, Kootenay)	Cranbrook	C
Kamloops	Kamloops	C
Kitimaat	Kitimaat	U
Kuper Island	Kuper Island	C
Lejac (Fraser Lake)	Fraser Lake	C
Lower Post	Lower Post	C
Port Simpson (Crosby Home for Girls)	Port Simpson	A

Residential Schools/Pensionnats	Location/Emplacement	Church/Église
St. George's (Lytton)	Lytton	A
St. Mary's (Mission)	Mission	C
St. Michael's (Alert Bay Girls' Home, Alert Bay Boys' Home)	Alert Bay	A
St. Paul's (Squamish, North Vancouver)	North Vancouver	C
Sechelt	Sechelt	C
Manitoba		
Assiniboia (Winnipeg)	Winnipeg	C
Birtle	Birtle	P
Brandon	Brandon	U/C
Churchill Vocational Centre	Churchill	N
Cross Lake (St. Joseph's, Norway House, Jack River Annex, Notre Dame Hostel)	Cross Lake	C
Elkhorn (Washakada)	Elkhorn	A
Fort Alexander (Pine Falls)	Pine Falls	C
Guy Hill (Clearwater, The Pas, Sturgeon Landing (SK))	Clearwater Lake	C
Mackay - Dauphin	Dauphin	A
Mackay - The Pas	The Pas	A
Norway House	Norway House	U
Pine Creek (Camperville)	Camperville	C
Portage la Prairie	Portage la Prairie	U
Sandy Bay	Sandy Bay Reserve	C
Northwest Territories/Territoires du Nord-Ouest		
Akaitcho Hall (Yellowknife)	Yellowknife	N
Aklavik - Immaculate Conception	Aklavik	C
Aklavik (All Saints)	Aklavik	A
Federal Hostel - Fort Franklin	Déline	N
Fort McPherson (Fleming Hall)	Fort McPherson	A
Fort Providence (Sacred Heart)	Fort Providence	C
Fort Resolution (St. Joseph's)	Fort Resolution	C
Fort Simpson - Bompas Hall (Koe Go Cho)	Fort Simpson	A
Fort Simpson - Lapointe Hall (Deh Cho Hall, Koe Go Cho)	Fort Simpson	C
Fort Smith - Breynat Hall	Fort Smith	C
Fort Smith - Grandin College	Fort Smith	C
Hay River (St. Peter's)	Hay River	A
Inuvik - Grollier Hall	Inuvik	C
Inuvik - Stringer Hall	Inuvik	A
Nova Scotia / Nouvelle-Écosse		
Shubenacadie	Shubenacadie	C
Nunavut		
Chesterfield Inlet (Joseph Bernier, Turquetil Hall)	Chesterfield Inlet	C
Coppermine (Tent Hostel)	Coppermine	A
Federal Hostel - Baker Lake/Qamani'tuaq	Qamanittuaq	N

Residential Schools/Pensionnats	Location/Emplacement	Church/Église
Federal Hostel - Belcher Islands	South Camp, Flaherty Island	N
Federal Hostel - Broughton Island/Qikiqtarjuaq	Qikiqtarjuaq	N
Federal Hostel - Cambridge Bay	Cambridge Bay	N
Federal Hostel - Cape Dorset/Kinngait	Kinngait	N
Federal Hostel - Eskimo Point/Arviat	Arviat	N
Federal Hostel - Frobisher Bay (Ukkivik)	Iqaluit	N
Federal Hostel - Igloolik/Iglulik	Igloolik/Iglulik	N
Federal Hostel - Lake Harbour	Kimmirut	N
Federal Hostel - Pangnirtung (Pangnirtang)	Pangnirtung/Panniqtuuq	N
Federal Hostel - Pond Inlet/Mittimatalik	Mittimatalik	N
Ontario		
Bishop Horden Hall (Moose Fort, Moose Factory)	Moose Factory Island	A
Cecilia Jeffrey (Kenora, Shoal Lake)	Kenora	P
Chapleau (St. Joseph's, St. John's)	Chapleau	A
Cristal Lake		M
Fort Frances (St. Margaret's)	Fort Frances	C
Fort William (St. Joseph's)	Fort William	C
McIntosh (Kenora)	McIntosh	C
Mohawk Institute	Brantford	A
Mount Elgin (Muncey, St. Thomas)	Muncey	U
Pelican Lake (Pelican Falls)	Sioux Lookout	A
Poplar Hill	Poplar Hill	M
St. Anne's (Fort Albany)	Fort Albany	C
St. Mary's (Kenora, St. Anthony's)	Kenora	C
Shingwauk	Sault Ste. Marie	A
Spanish Boys' School (Charles Garnier, St. Joseph's, Wikwemikong Industrial)	Spanish	C
Spanish Girls' School (St. Joseph's, St. Peter's, St. Anne's, Wikwemikong Industrial)	Spanish	C
Stirland	Stirland	M
Québec		
Amos (St. Marc-de-Figuery)	Amos	C
Fort George (St. Philip's)	Fort George	A
Fort George (St. Joseph's Mission, Residence Couture, Sainte-Thérèse-de-l'Enfant- Jésus)	Fort George	C
Federal Hostel - George River	Kangirsualujjuaq	N
Federal Hostel - Great Whale River (Poste-de-la-Baleine, Kuujjaraapik)	Kuujjuaraapik/ Whapmagoostui	N
Federal Hostel - Payne Bay (Bellin)	Kangirsuk	N
Federal Hostel - Port Harrison (Inoucdjouac, Innoucdouac)	Inukjuak	N
La Tuque	La Tuque	A
Point Bleue	Pointe-Bleue	C
Sept-Îles (Seven Islands, Notre Dame, Maliotenam)	Sept-Îles	C

Residential Schools/Pensionnats	Location/Emplacement	Church/Église
Saskatchewan		
Battleford	Battleford	A
Beauval (Lac la Plonge)	Beauval	C
Cote Improved Federal Day School	Kamsack	U
Crowstand	Kamsack	P
File Hills	Balcarres	U
Fort Pelly	Fort Pelly	C
Gordon's Gordon's Reserve	Punnichy	A
Lac La Ronge	Lac La Ronge	A
Lebret (Qu'Appelle, Whitecalf, St. Paul's High School)	Lebret	C
Marieval (Cowesess, Crooked Lake)	Cowesess Reserve	C
Muscowequan (Lestock, Touchwood)	Lestock	C
Onion Lake	Onion Lake	A
Prince Albert (Onion Lake, St. Alban's, All Saints, St. Barnabas, Lac La Ronge)	Prince Albert	A
Regina	Regina	P
Round Lake	Broadview	U
St. Anthony's (Onion Lake, Sacred Heart)	Onion Lake	C
St. Michael's (Duck Lake)	Duck Lake	C
St. Phillip's	Kamsack	C
Sturgeon Landing (Guy Hill, Manitoba)	Sturgeon Landing	C
Thunderchild (Delmas, St. Henri)	Delmas	C
Yukon		
Carcross (Chooutla)	Carcross	A
Coudert Hall (Whitehorse Hostel/Student Residence, Yukon Hall)	Whitehorse	C
St. Paul's Hostel (Dawson City)	Dawson	A
Shingle Point (St. John's)	Shingle Point	A
Whitehorse Baptist (Lee Mission)	Whitehorse	B
Yukon Hall (Whitehorse/Protestant Hostel)	Whitehorse	N

Church / Église
A = Anglican / Anglicane
B = Baptist / Baptiste
C = Catholic / Catholique
M = Mennonite / Mennonite
N = Non-denominational / Non-confessionelle
P = Presbyterian / Presbytérienne
U = United / Unie

Activité 2

Annexe E - Cartes des écoles de jour

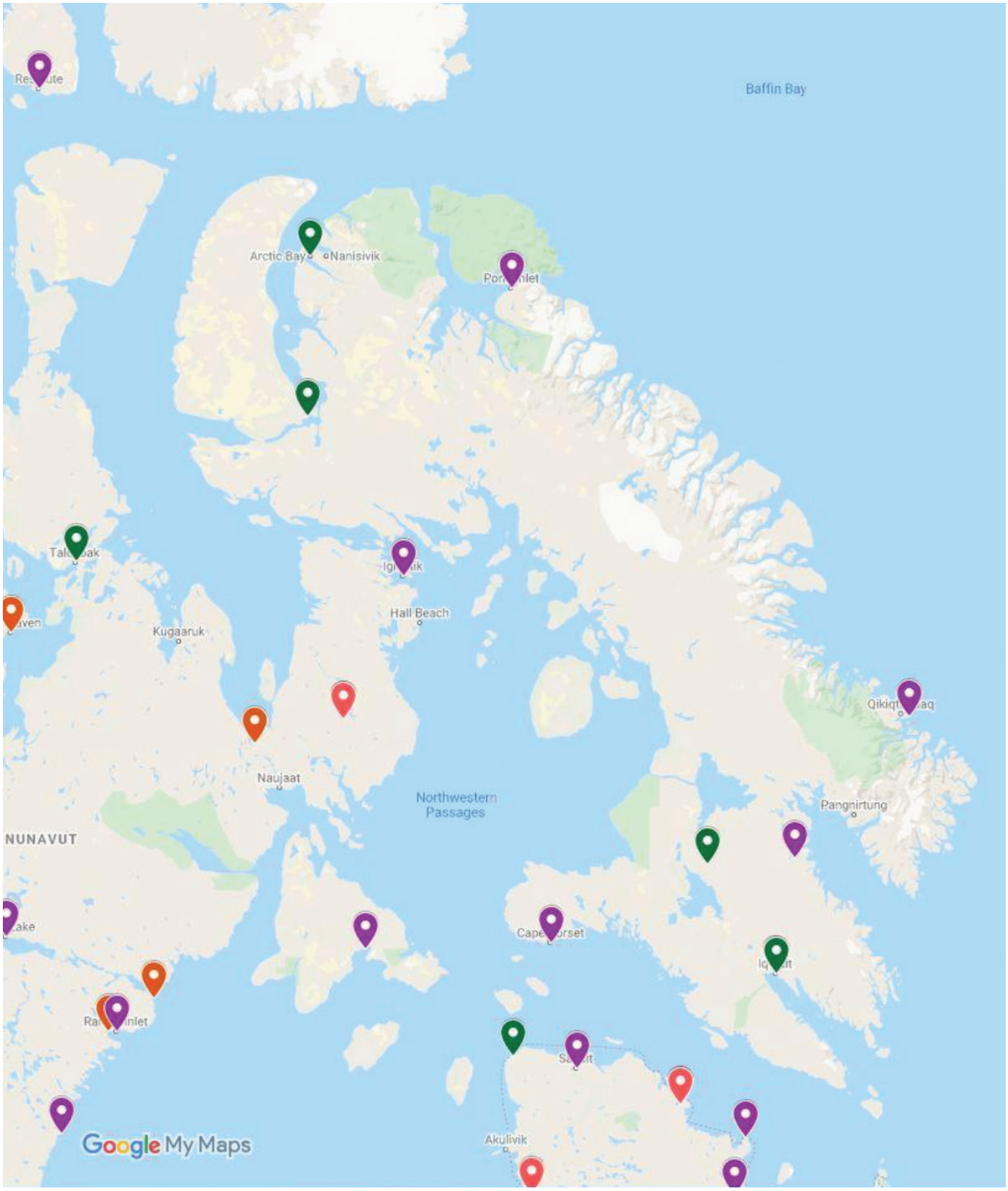
LÉGENDE

- Catholique romaine
- Église unie mennonite
- Armée du Salut
- Affiliation multiple
- Non spécifié/inter/non confessionel
- Méthodiste
- Église anglicane
- Presbytérienne
- Église unie
- Protestante

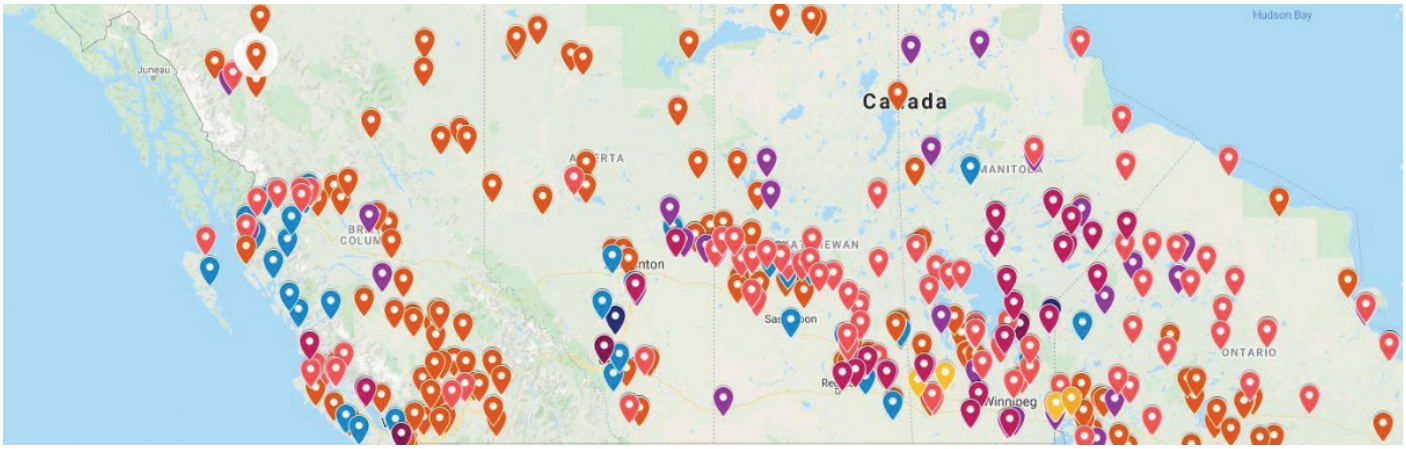
CARTE 1: Échelle nationale

CARTE 2: Est du Canada

CARTE 3: Nord-Est du Canada



CARTE 4: Centre du Canada



CARTE 5: Nord-Ouest du Canada

Activité 2

Annexe F - Cartes vierges

CARTE 1: Région atlantique du Canada

CARTE 2: Région centrale du Canada

CARTE 3: Nord du Canada

CARTE 4: Région pacifique du Canada

CARTE 5: Provinces des Prairies

Notes:

Activité 3

Langues autochtones et communication

Années d'études ciblées, attentes et contenus d'apprentissage

- Activité recommandée pour une classe de **10e année**.

A. LE CANADA DE 1914 à 1929	
A.2 Coopération et conflits	A2.3 - Décrire comment le Régime de pensionnats indiens, les politiques et les législations ont affecté les Premières Nations, les Métis et les Inuit (p. ex., la restriction accrue des droits des populations autochtones par la modification en 1920 de la *Loi sur les Indiens* rendant obligatoire l'éducation des enfants autochtones âgés de 7 à 15 ans dans des pensionnats indiens situés en dehors des réserves; les écoles provinciales de jour, les centres de formation, les amendements à la *Loi sur les Indiens*, le droit de vote, le droit au conseil juridique ou encore le système de passe et le racisme).
C. LE CANADA DE 1945 à 1982	
C2. Coopération et conflits	C2.3 - Analyser des enjeux politiques et sociaux qui ont été source de coopération ou de conflits au Canada entre 1945 et 1982 (p. ex., la révision des pensionnats indiens et le mauvais traitement des pensionnaires autochtones ou encore la Rafle des années soixante).
D. LE CANADA DE 1982 À NOS JOURS	
D2. Coopération et conflits	D2.5 - Déterminer l'impact des politiques du gouvernement et expliquer des enjeux déterminants de 1982 à nos jours pour les Premières Nations, les Métis et les Inuit du Canada (p. ex., l'adoption de la loi C-31: Loi modifiant la *Loi sur les Indiens* [1985], le mouvement Idle no More [Fini la passivité, 2013] ou encore les *Appels à l'action* du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada [2015]).

A. LE CANADA DE 1914 à 1929	
D3. Identité, citoyenneté et patrimoine	D3.1 - Évaluer l'importance des annonces publiques de reconnaissance de violations des droits de la personne qui ont eu lieu par le passé au Canada et dans le monde (p. ex., au Canada avec les pensionnats indiens, les excuses publiques présentées aux Survivantes et Survivants des pensionnats indiens par Stephen Harper [2008], ou encore les excuses publiques présentées par Kathleen Wynne [2015]).

Résultat d'apprentissage

Les élèves découvrent les impacts du Régime des pensionnats indiens et des écoles de jour, vis-à-vis de la perte de langage et de styles de communications des communautés autochtones.

Les élèves créent leur propre objet de conversation avec les matériaux qui leur sont accessibles.

Les *objets de conversation* (voir Annexe H) sont utilisés dans de nombreuses communautés. Il s'agit « d'outils de communications » anciens et puissants, permettant à la personne les possédant de parler, tandis que les autres doivent écouter dans le respect et le silence. Ils sont souvent utilisés dans des cercles de conversations, ou des cérémonies. Certaines cultures n'utilisent pas de bâtons de paroles mais plutôt une plume d'aigle, une pipe pour la paix ou un coquillage sacré. En termes de protocoles, il est important de se rappeler que chaque Nation a sa propre culture, ses traditions et ses enseignements, et que ceux-ci ne sont pas les mêmes pour tous. En cas de besoin, il est possible pour le personnel enseignant de consulter le protocole du territoire sur lequel il demeure.

Durée

90 minutes

Matériel

- Des bâtons, des roches de la taille de la main, ou tout autre objet pouvant être peint ou tenu;
- Du matériel artistique: rubans, cloches, peinture, pinceaux, colle, ficelle;
- Accès à internet/moteur de recherche est nécessaire pour trouver les informations disponibles sur les écoles de jour, et les langages et styles de communication autochtones;
- Annexe G - *Langues autochtones 101*.
- Annexe H - *Objets de conversation*;
- Ressources additionnelles pour le personnel enseignant.

Mise en train

Lire le document d'information pour le personnel enseignant.

S'assurer d'avoir accès aux matériaux nécessaires pour permettre aux participants de pleinement s'engager dans l'activité. Consulter l'Annexe H - *Objets de conversation*, pour obtenir des exemples de ce que sont les *objets de conversation*.

Le personnel enseignant, en accompagnant les élèves pendant cette activité, les aideront à ressentir de l'empathie et à approfondir leur compréhension du Régime des écoles de jour. Ils inspireront également les élèves à demander à ce que la vérité sur les écoles de jour soit connue.

Passer les 30-40 premières minutes à présenter le sujet de la perte de langage et de styles de communication autochtones au Canada. Les encourager à mener une courte période de recherche sur internet en prenant des notes. Il est recommandé de laisser les élèves compléter cette recherche indépendamment en utilisant n'importe quel moteur de recherche. Si aucun accès à internet n'est possible, utiliser le Document d'information et l'Annexe G - *Langues autochtones 101* pour permettre aux élèves d'obtenir du matériel de recherche.

Présenter le concept d'objet de conversation aux élèves. Demander aux élèves de passer 20 minutes à créer leur propre objet, et leur demander de réfléchir aux langues autochtones et aux systèmes ayant visé à éradiquer ces langues. Ces *objets de conversation* ne doivent pas forcément être fantaisistes. L'Annexe H donne une idée de ce dont à quoi ils peuvent ressembler, mais il est du ressort des élèves de décider de leur forme finale. Il est important que le personnel enseignant encourage les élèves à y appliquer leurs réflexions et pensées, et à s'approprier l'objet.

Exploration

Demander aux élèves de réfléchir aux écoles de jour et à leurs effets sur les Survivantes et Survivants et leurs communautés à travers le pays. Leur demander de réfléchir aux questions suivantes:

- Quelle est l'importance de la langue et de la culture, et quels sont les impacts de la perte des langues autochtones au Canada?
- Quelles valeurs obtiendrez-vous en utilisant un style de communication impliquant l'utilisation d'un objet de conversation?
- Combien de langues autochtones existe-t-il au Canada? Combien sont encore parlées?
- Pourquoi y-a-t-il une perte de langage autochtone?
- Existe-t-il des similarités entre les cultures autochtones concernant l'usage des *objets de conversation*?
- Comment le langage est-il connecté à l'identité et à l'identité culturelle?
- Quelles sont les 3 langues autochtones les plus couramment parlées au Canada?
- Qu'est-ce qui est fait actuellement pour revitaliser les langues autochtones?

Discussion

Le personnel enseignant peut animer un cercle de conversation à l'aide des *objets de conversation* précédemment créés, organisé en deux sessions. Pour la première session, demander aux élèves de décrire leur objet de conversation et sa signification (s'ils en ont une). Les élèves peuvent continuer à ajouter des éléments à leur objet de conversation pour le rendre plus personnel. Pour la deuxième session, demander aux élèves de réfléchir à ce qu'ils ont appris à propos des répercussions des écoles de jour ont eu sur les langues et les styles de communication autochtones. Offrir aux élèves l'occasion de partager leurs opinions quant aux manières dont la langue est liée à l'identité, et quant à ce qu'ils ont appris vis-à-vis des pensionnats indiens et des écoles de jour, et de comment ces systèmes ont grandement affecté les communautés autochtones.

Les élèves peuvent identifier les liens entre le Régime des écoles de jour et les statistiques actuelles sur les peuples autochtones. Ils seront alors aptes à comprendre qu'en tant qu'acte de colonisation, les écoles de jour ont eu des effets à long-terme destructeurs sur les Survivantes et Survivants de ces écoles, ainsi que sur leurs familles et leurs communautés.

Activité 3

Annexe G - Langues autochtones 101

Combien y a-t-il de langues autochtones au Canada? Combien sont encore parlées?

D'après Statistique Canada, plus de 70 langues autochtones ont été enregistrées lors du recensement de 2016. Près d'un autochtone sur six est apte à tenir une conversation dans une langue autochtone. De 2006 à 2011, le pourcentage des individus autochtones pouvant parler une langue autochtone a baissé de 2% bien que la population s'identifiant comme autochtone ait augmenté de 20%. La perte de langue autochtone n'est pas un mouvement nouveau. À partir de 1951, il n'a fallu que trente années pour que le pourcentage de personnes autochtones rapportant parler une langue autochtone comme leur langue maternelle ne baisse de 87% à 29%. Aujourd'hui, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) classifie deux tiers des 70 langues autochtones parlées au Canada comme étant en voie de disparition, alors que le dernier tiers est considéré comme vulnérable. En plus de la population décroissante de locuteurs de langues autochtones, l'âge moyen des locuteurs augmente. De là, on peut déduire que la transmission linguistique entre générations n'a pas été efficace. Le nombre décroissant de locuteurs de langues autochtones et leur âge moyen croissant sont des facteurs contribuant au nombre décroissant de langues autochtones parlées au Canada aujourd'hui.

Quelles sont les 3 langues autochtones les plus parlées au Canada?

Les 70+ langues autochtones au Canada sont composées de 12 familles linguistiques. La famille linguistique Algonquine contient le plus de locuteurs autochtones. Les langues autochtones Algonquines les plus parlées sont les langues Cree, Ojibway, et Oji-Cree. Pourtant, le Cree, l'Inuktitut et l'Ojibway sont les trois langues les plus parlées au Canada, et représentent près de deux tiers de la population autochtone ayant une langue autochtone comme langue maternelle. En fait, les dix langues autochtones les plus parlées constituent les langues maternelles de 90% des autochtones qui parlent une langue autochtone comme langue maternelle. Pour 40 des 70+ langues autochtones parlées, il n'existe que 500 locuteurs.

Quelle est l'importance de la langue dans une culture et une identité?

Si les cultures étaient représentées comme les éléments d'une maison, la langue pourrait être considérée comme la clé de la porte d'entrée. « La langue est intrinsèque à l'expression d'une culture. Comme moyen de communiquer des valeurs, croyances, et traditions, elle a une fonction sociale importante et encourage les sentiments d'identité de groupe et de solidarité. Elle est le moyen par lequel la culture, ses traditions et ses valeurs sont véhiculées et conservées ». La langue est particulièrement pertinente dans les cultures orales, comme beaucoup des cultures autochtones car c'est ainsi que leurs histoires portant sur la création, leurs connexions à la terre, leurs comptes historiques, leurs savoirs écologiques traditionnels, leurs enseignements, et leurs histoires culturelles sont conservées. Par conséquent, la langue est utilisée dans les cultures autochtones pour partager les histoires familiales, des chansons et des danses importantes dans leur culture, et pour créer et mettre en place des lois coutumières. La langue forme ainsi la philosophie, l'attitude, et l'identité d'une culture qui est maintenue pendant des millénaires. Comme mentionné dans ce que nous avons retenu: les principes de la vérité et de la Réconciliation, « la langue est nécessaire pour définir et maintenir une vision du monde. Pour cette raison, certains

Aînés des Premières Nations diront que savoir ou apprendre une langue autochtone est un essentiel pour développer un apprentissage profond de la manière de vivre d'une Première Nation ».

Pourquoi y-a-t-il eu une perte de langage autochtone? Quels sont les impacts généraux de la perte et l'extinction de langues autochtones?

Il existe de nombreuses causes pour la perte de langues autochtones. Certaines des causes les plus importantes étaient dues aux politiques gouvernementales comme la *Loi sur les Indiens* qui visait à empêcher et décourager l'usage des langues autochtones. Lorsque les enfants étaient forcés de se rendre dans des pensionnats indiens (un réseau de pensionnats indiens obligatoires pour les enfants autochtones dont l'objectif était d'assimiler l'enfant à la culture Euro-Canadienne) ils étaient forcés de ne pas parler dans leurs langues maternelles. Dans les pensionnats indiens, les enfants étaient sévèrement punis pour parler leurs langues autochtones. Les punitions allaient de se faire laver la bouche au savon à se faire enfoncer des aiguilles dans la langue. L'un des résultats de ces politiques et punitions sévères a été que les enfants sont devenus effrayés de parler des horreurs qu'ils ont vécues dans leurs langues autochtones, et n'ont ensuite appris à leurs enfants qu'à parler l'anglais, pour les empêcher de souffrir à l'avenir. Lorsqu'il y a une perte de langage au sein d'une culture, il y a une perte d'histoire, de tradition, d'identité et de manière de vivre. Pour les peuples autochtones, dont les cultures ont systématiquement été attaquées au Canada, la perte de langue et d'identité a eu des effets dévastateurs, comme la perte de sentiments d'appartenance au monde et le manque de connexion avec le monde, leurs histoires, et leurs relations aux autres.

Qu'est-ce qui est fait actuellement pour revitaliser les langues autochtones?

Les *appels à l'action* 13-17 de la Commission de vérité et de réconciliation demandent au Gouvernement fédéral de soutenir le maintien et la revitalisation des langues autochtones. La réponse à ces *appels à l'action* est en cours de développement par le gouvernement fédéral et les activistes communautaires en soutien aux peuples autochtones. En 2016, le Premier ministre canadien a promis de développer un acte sur les langues autochtones pour à la fois reconnaître le droit à la langue et encourager son maintien. En 2017, le Canada a commencé à co-développer une loi sur les langues autochtones et a accepté un processus d'engagement collaboratif qui propose que des partis autochtones collaborent à la création d'une loi en faveur du soutien aux langues autochtones. En 2019, la Loi sur les langues autochtones a reçu la sanction royale. Cette loi permettra que 333.7 $ millions de dollars soient distribués sur cinq ans en soutien à la revitalisation des langues autochtones et représente l'engagement du gouvernement envers la création d'un soutien efficace des langues autochtones. Au-delà du gouvernement fédéral, de nombreux efforts sont en cours pour soutenir la revitalisation linguistique autochtone. Certains d'entre eux incluent l'utilisation de dictionnaires autochtones, d'applications mobiles linguistiques, et de cours de langues offerts dans diverses universités canadiennes. L'initiative des langues autochtones (ILA) de 5 $ millions du département de Patrimoine canadien subventionne les organisations autochtones pour créer des programmes de revitalisation linguistique autochtones à partir d'une approche traditionnelle telle que des camps linguistiques ou des programmes d'immersions. Ces programmes cherchent à augmenter l'usage des langues et leur maîtrise. Jusqu'à ce que le nombre de locuteurs de langues autochtones cesse de diminuer et que la moyenne d'âge de ces locuteurs cesse d'augmenter, le gouvernement fédéral, les universités, et la collectivité doivent continuer à fournir assez de fonds et de ressources pour revitaliser les langues autochtones étant donné que la langue est la clé pour accéder une identité et une culture.

Pour obtenir une carte interactive des territoires, traités et langues autochtones au Canada, consulter: https://native-land.ca/?lang=fr

Activité 3

Annexe H - Objets de conversation

Les objets suivants peuvent être utilisés dans n'importe quelle des activités qui exigent que les élèves parlent chacun à leur tour. Le bâton de parole et d'autres objets sont souvent utilisés par de nombreuses nations autochtones comme outil de communication qui garantit un code de conduite et de respect pendant les réunions. La personne qui tient l'objet, et seulement cette personne, a le droit de parler pendant que les autres écoutent calmement et respectueusement, sans l'interrompre.

Activité 3

Ressources additionnelles pour le personnel enseignant

Langues autochtones au Canada | L'encyclopédie Canadienne:
https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/langues-autochtones-au-canada

Langues et culture | Assemblée des Premières Nations:
https://www.afn.ca/fr/secteurs-de-politique/langues-et-culture/

Importance de parler et comprendre une langue autochtone selon l'identité autochtone | Statistique Canada:
https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=4110003401

Voix de la Terre: des Autochtones discutent de revitalisation linguistique | Fondation autochtone de l'espoir
https://drive.google.com/file/d/1YuBYu6PE8abDimAJ9GhJI-pEs_xOPch0/view?usp=sharing

Notes:

Notes:

Leçon 3 - La Rafle des années 60

Composantes

Préparation du personnel enseignant

Activité 1

Témoignages

Activité 2

D’où je suis: explorer l’identité à travers la pauvreté

Annexe A - Poème

Annexe B - Poème modèle

Préparation du personnel enseignant

Qu'est-ce que la Rafle des années 60?

La « Rafle des années 60 » est un terme inventé par Patrick Johnston dans son rapport de 1983 intitulé *Native Children and the Child Welfare System*, après avoir interrogé une travailleuse sociale de la Colombie-Britannique, qui a décrit son expérience de « littéralement écoper les enfants ». Ce terme fait référence au retrait massif des enfants autochtones par les services de protection de l'enfance, supposément dans les années 1960. Ce rapport est le fruit de la volonté du Conseil canadien de développement social de mener une enquête sur ses politiques de protection de l'enfance autochtone. Le Conseil a compilé des statistiques sur les enfants autochtones pris en charge à travers le Canada. Johnston était le directeur de ce projet et a découvert que les enfants autochtones étaient fortement surreprésentés dans le système de protection de l'enfance. À l'époque, ils représentaient:

- 40-50% des enfants placés dans la province de l'Alberta;
- 60-70% des enfants pris en charge en Saskatchewan; et
- 50-60% des enfants pris en charge au Manitoba.

Johnston a estimé que, dans tout le Canada, les enfants autochtones étaient 4,5 fois plus susceptibles que les enfants non autochtones d'être pris en charge par les services de protection de l'enfance.

À la suite de la création d'un comité d'examen des pratiques d'adoption autochtones par le gouvernement du Manitoba, le juge Kimelman, président du comité, a rédigé le Report of the *Aboriginal Justice Inquiry of Manitoba* (1985). Sur la base des conclusions de ce rapport, il a condamné l'appréhension à grande échelle des enfants autochtones et leur retrait des familles et des communautés par les agences gouvernementales. Tout comme le Régime des pensionnats indiens, ces pratiques provoquaient des perturbations permanentes dans les systèmes familiaux autochtones. L'appréhension des enfants a été considérée comme la prochaine tactique d'assimilation des enfants autochtones après le Régime des pensionnats indiens, et elles constituent également une forme de génocide culturel. En effet, en vertu de l'article 2(e) de la Convention des Nations Unies sur le génocide (1948), « le transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe » constitue un génocide lorsque l'intention est de détruire une culture.

En outre, le juge Kimelman a expliqué qu'en raison de ces mesures gouvernementales, le système de protection de l'enfance et le système judiciaire sont devenus de plus en plus liés. Autrement dit, les enfants autochtones auraient été conditionnés à vivre dans des institutions, plutôt que dans la société. Le placement de nourrissons et d'enfants en famille d'accueil, dans des établissements pour jeunes délinquants, puis dans des prisons pour adultes sont des exemples de parcours institutionnel possible suivi par un enfant autochtone. Les Autochtones sont surreprésentés dans le système judiciaire, de la même manière qu'ils sont surreprésentés dans le système de protection de l'enfance. Ils sont également surreprésentés dans les situations à risque telles que la rue, le trafic sexuel et la prostitution. Il est important de comprendre que ces problèmes sont interreliés et qu'ils sont le résultat d'une colonisation continue.

En 1990, le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (AINC) a créé le programme des Services à l'enfance et à la famille des Premières Nations (SEFPN). Ce dernier a alors transféré l'administration des services à l'enfance et à la famille de la province ou du territoire à la bande locale. Dans le cadre de ce programme, les bandes administrent ces

services conformément aux lois provinciales ou territoriales et aux normes de protection de l'enfance, tandis que l'AINC contribue au financement des organismes de protection de l'enfance et de la famille des bandes. Les bandes ont de plus en plus pris le contrôle de leurs propres services de protection de l'enfance. Ces services ont également fait l'objet de certaines réformes, comme l'expansion des ressources pour les parents uniques et la création de services de probation pour les jeunes.1

Un programme Métis de services à l'enfance et à la famille basé à Edmonton est un autre exemple d'organisation qui intègre les valeurs traditionnelles dans ses évaluations des familles adoptives. Dans de nombreuses provinces et territoires du Canada, un enfant a désormais le droit de connaître ses origines, et la sensibilité culturelle est prise en compte dans l'évaluation et la sélection des gardiens potentiels.2

Adoption fermée et placement en famille d'accueil

L'adoption fermée est une pratique courante dans les juridictions du Canada jusqu'aux années 1980 et 1990. Cette pratique désigne le fait que les dossiers de naissance sont scellés, autrement dit, il n'y a aucun contact entre les parents biologiques et les parents adoptifs. Le certificat de naissance de l'adopté est alors modifié, et les parents adoptifs sont nommés comme étant les parents de naissance, ce qui efface leur identité de naissance originale et leurs racines autochtones. Dans les années 1950 et 1960, le gouvernement fédéral transfère la responsabilité de la protection de l'enfance aux provinces et aux territoires. Pour les adoptés issus de familles multiraciales, l'effacement de la culture et de l'identité nationale a un impact supplémentaire en plus de leur intégration au système de protection de l'enfance. En plus de l'adoption fermée, de nombreux enfants autochtones languissent dans des foyers d'accueil en tant que pupilles permanents de la Couronne. Il existe diverses expériences d'appréhension résultant de la Rafle des années 60, allant de l'adoption dans la petite à la grande enfance, de l'appréhension ou le placement en famille d'accueil, en passant par la mise sous tutelle permanente de la Couronne. Les enfants vivent souvent dans plusieurs foyers d'accueil et/ou foyers de groupe jusqu'à ce qu'ils sortent du système de placement en famille d'accueil.

L'expression « Rafle des années 60 » est trompeuse. Bien que la prise de conscience de cette pratique ait commencé dans les années 1960, le phénomène consistant à retirer les enfants autochtones de leur famille et de leur communauté à des fins d'adoption a commencé dans les années 1950 et s'est poursuivi jusqu'aux années 1980 et, sans doute, continue aujourd'hui. Les bébés et les enfants sont alors envoyés dans des foyers et des établissements situés dans d'autres régions du Canada, aux États-Unis et ailleurs dans le monde. Au cours des années 1980, l'accumulation du rapport Kimelman, du rapport Johnston et des résolutions des bandes des Premières Nations a amené les provinces à modifier leurs lois sur l'adoption, afin de donner la priorité aux placements éventuels suivants: premièrement, au sein de la famille élargie de l'enfant; deuxièmement, par une autre famille autochtone; troisièmement, par une famille non autochtone.3

Le manque de clarté sur la responsabilité des juridictions entre le gouvernement fédéral, les gouvernements provinciaux et territoriaux, couplé à l'autorité limitée des gouvernements et agences autochtones, ont contribué à l'appréhension et au retrait massif d'enfants autochtones. Contrairement au Régime des pensionnats indiens, dont les dates définitives sont inscrites dans la *Loi sur les Indiens*, la Rafle des années 60 est une série de politiques et de processus liée à la *Loi sur les Indiens* spécifiquement pour les Survivantes et Survivants inscrits, et certain.es Survivantes et Survivants non inscrits des Premières Nations. La Rafle des années 60 est également liée au transfert des services sociaux et de la protection de l'enfance du gouvernement fédéral aux gouvernements provinciaux et territoriaux dans les années 1950 et 1960, par le biais

de diverses politiques et processus de retrait des enfants autochtones (Premières Nations, Inuit et Métis). Les agences ont changé l'identité de naissance de ces enfants autochtones à travers le Canada jusqu'aux années 1980. La Rafle des années 60 a été attribuée aux valeurs sociales de nombreuses Canadiennes et de nombreux Canadiens de l'époque, en particulier celles et ceux qui occupaient des positions d'influence, selon lesquelles les parents autochtones étaient jugés moins capables d'être parents que les parents blancs. Telles sont les origines de la Rafle des années 60; toutefois, ces questions sont toujours pertinentes aujourd'hui. Par exemple, au moment même où l'ancien premier ministre Harper présentait des excuses fédérales aux Survivantes et Survivants des pensionnats indiens (2008), un recours collectif sur la Rafle des années 60 a été lancé en Ontario. Deux ans après, la Commission de vérité et de réconciliation du Canada: *Appels à l'action* (2015) a énoncé 5 appels à la réparation des impacts de la protection de l'enfance sur les peuples autochtones, et les plaignants du recours collectif de l'Ontario ont gagné leur combat (2017). Il en a résulté le Règlement national de la Rafle des années 60 pour les Survivantes et Survivants des Premières Nations et des Inuit. Cependant, il n'existe pas de processus de vérité et de Réconciliation pour la Rafle des années 60 au Canada. Les Survivantes et Survivants qui répondent aux critères du règlement national reçoivent un paiement unique pour la perte culturelle.

Premières Nations, Inuit, Métis: diverses nations autochtones, relations distinctes avec le Canada

Il existe trois groupes autochtones identifiés par *la Loi constitutionnelle* du Canada (1982): les Premières Nations, les Inuit et les Métis. Chacun d'entre eux est autochtone sur ces terres et entretient des relations distinctes avec le gouvernement canadien. En raison de ces relations distinctes, les politiques et les processus de protection de l'enfance sont variés. Dans l'ensemble, l'expérience du retrait des enfants autochtones de leur famille, de leur communauté et de leur culture est similaire. Voici quelques informations sur les relations politiques entre les Premières Nations, les Inuit et les Métis avec le gouvernement canadien.

Premières Nations

Les modifications apportées à la *Loi sur les Indiens* en 1951 comprennent le transfert de l'éducation, du maintien de l'ordre et des services sociaux aux provinces. Cependant, la manière et le moment du transfert des services varient d'une province à l'autre et souvent sans financement. Dans les années 1960, plusieurs provinces ont commencé à mettre en œuvre des politiques de protection de l'enfance autochtone dans les réserves. Par exemple, en 1966, le gouvernement fédéral et le gouvernement du Manitoba ont conclu un accord avec les sociétés d'aide à l'enfance existantes dans le centre, l'est et l'ouest du Manitoba pour fournir des services à 14 bandes des Premières Nations dans le sud du Manitoba. Or, les trois quarts des bandes (Premières Nations) du Manitoba ne sont pas couvertes par cette entente.

En 1977, le sous-comité de protection des enfants autochtones a été formé. Des membres de la Fraternité des Indiens du Manitoba, du ministère de la Santé et du Développement social et des ministères fédéraux des Affaires indiennes et de la Santé et du Bien-être social ont collaboré pour reconnaître les graves problèmes qui existaient dans la prestation de services de protection de l'enfance aux peuples autochtones. Dans leur rapport de 1980, ils ont appelé des réformes majeures du système de protection de l'enfance existant afin de mieux servir les populations autochtones: « Le mouvement vers la prestation de services de protection de l'enfance aux Indiens par les Indiens illustre et établit de façon graphique le principe selon lequel les Indiens doivent être impliqués à tous les niveaux et dans tous les aspects des services de protection de l'enfance ».4 Au cours de la décennie suivante, la protection de l'enfance dans les réserves est devenue une responsabilité partagée entre les Premières Nations et les gouvernements provinciaux ou territoriaux.

Inuit

Bien que les Inuit aient des territoires d'origine, leur relation avec le gouvernement fédéral diffère de celle des Premières Nations. Malheureusement, les Inuit ne disposent pas d'un traité ou de la *Loi sur les Indiens* pour protéger leurs droits. Il y a un nombre disproportionné d'enfants Inuit qui ont affaire aux services de protection de l'enfance par rapport à tous les autres Canadiens. Ce nombre continue également d'être plus élevé que celui des autres populations autochtones du Canada. Pour les Inuit, la protection de l'enfance peut être liée aux traumatismes historiques, aux impacts intergénérationnels et à l'acuité des besoins en matière de déterminants sociaux de la santé. Un bon nombre des défis auxquels sont confrontées les communautés Inuit aujourd'hui peuvent être attribués à des événements historiques. Il s'agit notamment de: l'imposition de valeurs non inuites aux communautés Inuit; l'imposition du système judiciaire canadien; l'introduction de l'économie salariale; la scolarisation obligatoire des enfants Inuit et le Régime des pensionnats indiens; la gouvernance bureaucratique du Sud sur les Inuit; les politiques gouvernementales assimilationnistes; et la perte de l'autonomie, de la culture et du mode de vie Inuit.

Ces graves changements, en particulier le traumatisme vécu par de nombreux Inuit forcés de fréquenter les pensionnats, ont entraîné une augmentation des taux de suicide et la normalisation du suicide dans les communautés Inuit, des taux élevés d'abus de drogues et d'alcool, de violence familiale, de problèmes de santé mentale et un manque de capacités d'adaptation. Tous ces résultats sont exacerbés par l'éloignement géographique de nombreuses communautés Inuit et les défis posés par le manque d'opportunités économiques. De plus, ces résultats ont encore contribué au grand nombre d'enfants Inuit dans le système de protection de l'enfance ou recevant un soutien familial. Il y a eu un certain déplacement de la responsabilité gouvernementale au fil des années. Les Inuit n'étaient pas visés par la *Loi sur les Indiens* jusqu'à ce qu'elle soit révisée en 1924 pour les inclure. Cette inclusion a duré jusqu'en 1996, lorsque la Commission royale sur les peuples autochtones du gouvernement fédéral a clairement indiqué que les Inuit avaient besoin d'un statut spécial. 5

Les familles Inuit ont été rendues vulnérables aux agences provinciales de protection de l'enfance par une variété de politiques et de pratiques gouvernementales. Le gouvernement a en réalité tenté de modifier les modèles d'autosuffisance des Inuit, passant de la vie sur la terre aux pratiques de l'économie salariale. Ce bouleversement, combiné aux efforts répétés de relocalisation des communautés par le gouvernement fédéral, a créé un grand stress sur la santé et le bien-être des familles. Le surpeuplement et le fait d'être déplacé beaucoup plus au nord ont créé des conditions dans lesquelles les Inuit ont été plus susceptibles de tomber malades ou de développer d'autres problèmes de santé. Par exemple, pendant un certain temps, les Inuit ont eu les taux de tuberculose les plus élevés au monde.6

C'est dans ce contexte de relocalisation des communautés, du changement radical dans la façon de subvenir aux besoins de sa famille, ainsi que des mauvaises conditions de vie et des problèmes de santé accrus par ces changements de politique gouvernementale que les organisations d'aide à l'enfance ont inclus les enfants Inuit dans la Rafle des années 60.

Métis

L'expérience des Métis en matière de protection de l'enfance est similaire à celle des enfants des Premières Nations. La perte de terres, par exemple, que les Métis ont subi, a été créée par le système frauduleux des certificats d'invalidité à la fin des années 1870 et dans les années 1880. Un système de scripts fait référence à la façon dont on certifie la propriété d'une terre. Le système de certificats frauduleux « a entraîné la dispersion des Métis de la rivière Rouge [au Manitoba], ce qui a eu un impact considérable sur leur mode de vie ».7 Le deuxième point commun entre l'expérience des deux groupes est le Régime des pensionnats indiens. De nombreux Métis ont connu les pensionnats indiens et les écoles de jour. À la suite de ces institutions coloniales et assimilationnistes, à la fin des années 1950 et au début des années 1960, le système de protection de l'enfance a été introduit dans la Nation métisse.

Au plus fort de la Rafle des années 60, les dirigeants des Métis et des Premières Nations, furieux, ont commencé à militer politiquement contre la pratique du programme *Adopt Indian Métis* (A.I.M.) en cours au Saskatchewan. Comme pour les autres nations, le programme retirait les enfants Métis et des Premières Nations de leurs foyers et de leurs communautés pour les placer dans des foyers non autochtones, à l'extérieur de leurs communautés d'origine, de la province, voire parfois à l'étranger. Dans le cadre de ce programme, l'A.I.M. publiait également dans les journaux des annonces d'enfants autochtones disponibles pour l'adoption, comprenant une photo et une note sur la disponibilité de l'enfant. Nora Cummings, une Métis qui, à l'époque, était présidente de la *Saskatchewan Native Women's Association*, a notamment pris l'initiative de « recruter immédiatement des centaines de femmes pour une réunion avec le ministre des Services sociaux afin de protester contre les annonce ».8

Suite aux nombreuses objections au programme A.I.M., l'enquête Kimelman a eu lieu. En 1982, le Manitoba est la seule province qui autorise encore les adoptions hors du Canada. Selon les statistiques du Manitoba, 38 % des adoptions des Premières Nations et 17 % des adoptions des Métis en 1981 étaient des placements aux États-Unis. Entre 1971 et 1981, 70 à 80 % des adoptions autochtones du Manitoba se sont faites dans des foyers non autochtones. Le rapport Kimelman a été conclu en 1985. Trois ans plus tard, l'Enquête sur la justice autochtone (EJA) du Manitoba a été initiée. L'EJA a publié un rapport en 1991 dans lequel elle recommandait des changements systémiques dans la façon dont les programmes de protection de l'enfance devaient être exécutés. Ces recommandations portaient sur des changements qui respectaient les droits des enfants métis et leur culture, ainsi que sur l'établissement d'une agence de services aux enfants et aux familles métisses. Les recommandations n'ont pas été pleinement mises en œuvre avant 1999, année de la création de la *Métis Child and Family Services Authority*. Celle-ci a établi le mandat des Métis à l'échelle de la province et l'autorité des Premières Nations (hors réserve).9

En réponse aux préoccupations concernant le système de protection de l'enfance du Manitoba, en 2006 le ministre des Services à la famille et du Logement a ordonné un examen indépendant du système de protection de l'enfance au Manitoba. Publié plus tard cette année-là, le rapport a mis en évidence d'importantes lacunes en matière de transfert des responsabilités, notamment «le manque de formation anti-oppressive et antiraciste pour les superviseurs, le manque de financement pour les programmes de prévention et de soutien aux familles, la réduction ou le plafonnement du financement des ressources de l'agence entraînant des charges de travail ingérables et un roulement élevé du personnel, ainsi que des résultats médiocres pour la santé du personnel ».10 Le même message a été réitéré dans un autre rapport dont l'auteur partageait le rapport du ministère, *Renforcer l'engagement envers la protection de l'enfance: Un examen externe du système de protection de l'enfance* (2006). Avec toutes les avancées de la réforme de la protection de l'enfance au Manitoba, une chose

reste claire: bien que les Métis aient le pouvoir d'offrir des programmes et des services, la loi qui guide leurs efforts ne fait aucune mention des enfants métis.

Cela semble appuyer l'idée selon laquelle « les enfants métis sont devenus des fantômes au sein du système; ils sont des corps avec des contours sans attention nuancée à la substance intérieure de leur vie ».11 Même si les politiques de protection de l'enfance au Manitoba reconnaissent la nécessité d'offrir des programmes et des services culturellement pertinents aux enfants autochtones, il n'existe « aucune pratique d'identification systématique concernant les enfants métis ».12

De plus, avec l'absence de mention des Métis dans la législation sur la protection de l'enfance au Manitoba, il est difficile de comptabiliser le nombre d'enfants Métis dans le système de protection de l'enfance. Cela entraîne un certain nombre de problèmes financiers, de programmes et de réunification. Bien que ces problèmes systémiques existent, des changements se profilent à l'horizon pour la Nation métisse.

En janvier 2018, le Ralliement national des Métis a assisté à une réunion d'urgence sur la réforme de la protection de l'enfance et des services familiaux autochtones organisée par le ministre canadien des Services aux Autochtones. Au cours de ces discussions, la Nation métisse a travaillé à l'avancement d'une protection de l'enfance métisse qui conserverait une autorité totale en tant que titulaire de droits de l'article 35 de la Constitution du Canada (1982). Cela signifie que les rôles et les responsabilités qui relèvent de l'autorité provinciale seraient remplacés par une loi sur l'enfance et la famille de la Nation métisse, ce qui donnerait aux gouvernements de la Nation métisse une autorité totale sur les services de protection de l'enfance métisse. Ce changement dans les arrangements d'autonomie gouvernementale a des implications constitutionnelles, et pour la Nation métisse, c'est le retour d'un droit inhérent à la nation qui leur a été enlevé, à eux et à leurs ancêtres, il y a si longtemps.13

Systèmes familiaux autochtones: L'apprentissage tout au long de la vie grâce à l'interaction communautaire

L'éducation dans les systèmes de savoir autochtones porte sur une expérience plus large, tout au long de la vie, « récoltée par l'interaction les uns avec les autres, avec toute la nature (visible et invisible) et avec le cosmos tout entier. »14 Ce processus d'apprentissage tout au long de la vie est un parcours personnel qui englobe le développement physique, psychologique et affectif des individus et qui mène au soi spirituel. C'est de cet espace de spiritualité qu'émanent la croissance et l'apprentissage.15

L'utilisation du terme « autochtone » par les Nations Unies fait référence de manière générale aux peuples établis de longue date et liés à des territoires bien définis qui ont subi les effets négatifs des ingérences des économies industrielles, des déplacements et de la colonisation de leurs territoires traditionnels par d'autres. En prenant soin d'éviter l'essentialisme, les chercheurs ont néanmoins identifié certains principes et compréhensions que les peuples basés sur la terre qui voient le monde avec une lentille cosmologique ont en commun. Par exemple, Hart (2010) discute des sept principes de la vision du monde autochtone de Simpson,16 dont le septième est que les êtres humains sont les moins importants des éléments du monde. Dans les visions du monde autochtones, le savoir est souvent collectif et les êtres humains sont une petite partie du cosmos. Chaque nation autochtone possède ses propres lois naturelles et pratiques spirituelles qui ne peuvent être comprises sans être vécues.17

Premières Nations

Les façons de connaître et d'être peuvent varier considérablement d'une Première Nation à l'autre. Pour connaître les protocoles, les lois naturelles, les enseignements spécifiques et la gouvernance qui sont plus pertinents pour votre région, il est possible de découvrir sur quel territoire des Premières Nations le personnel enseignant et sa classe se trouvent. Rechercher sur Internet les sites Web des nations locales et s'adresser aux détenteurs de savoirs locaux qui travaillent avec le conseil scolaire dans lequel le personnel enseignant se trouve.

Inuit

Les concepts fondamentaux pour les Inuit sont les lois de la relation à l'environnement, de la relation aux personnes, du cycle de la vie et du cycle des saisons. Ces lois sont liées aux autres lois, croyances et valeurs qui sont inhérentes à l'Inuit Qaujimajatuqangit (savoir traditionnel Inuit). Ces relations sont fondamentales pour la société inuite. Elles sont entourées d'un Cercle d'appartenance, élément central de la philosophie communautaire inclusive du Nunavut.18

Métis

Un système de garde d'enfants de la Nation métisse peut être comparé à une toile circulaire interconnectée qui reflète « les modèles culturels et la famille élargie pratiques d'éducation des enfants ».19 La Nation métisse est un peuple collectif et l'éducation de leurs enfants est une responsabilité collective. Dans de nombreux cas, les enfants métis ont plusieurs « mamans », « papas », « tantes » et « oncles ».

Systèmes d'assimilation des enfants autochtones au Canada

Depuis les années 1800, il existe au Canada des sociétés d'aide à l'enfance dont le but est de subvenir aux besoins des enfants orphelins ou dont les parents sont jugés incapables d'assumer leur rôle parental. L'aide à l'enfance pour les familles autochtones s'est développée séparément des systèmes traditionnels. L'approche interventionniste de la prise en charge des enfants autochtones est d'abord apparue avec les écoles industrielles et le Régime des pensionnats indiens, puis, au fur et à mesure de la disparition du Régime des pensionnats indiens, avec la Rafle des années 60, et maintenant avec le système actuel de protection de l'enfance autochtone. En ce moment, les enfants autochtones se retrouvent dans des systèmes de protection de l'enfance spécifiques aux Autochtones et dans des systèmes de protection de la population générale.

En fait, sur la base de leur pourcentage de la population totale, les enfants autochtones représentent la majorité des enfants pris en charge au Canada, au-delà d'une surreprésentation des enfants autochtones dans les foyers d'accueil à long terme, y compris une représentation plus élevée de familles autochtones impliquées dans le système que de familles non autochtones.20 Spécialistes de longue date des services de protection de l'enfance, Hudson et McKenzie (1981) décrivent la relation entre le système de protection de l'enfance et les peuples autochtones comme une relation de colonialisme culturel. C'est-à-dire que le groupe dominant utilise des politiques qui dévalorisent la culture d'un peuple minoritaire, se croyant le seul porteur d'une culture valable. Ils décrivent le phénomène de la Rafle des années 60 comme un effort à grande échelle mis en œuvre par des professionnels du travail social, souvent avec la police et d'autres services de santé, pour assimiler les enfants autochtones en les retirant de leur foyer pour les élever dans des familles blanches.

À l'époque de la Rafle des années 60 au Canada, il existait de nombreux stéréotypes sur les peuples autochtones, notamment la croyance omniprésente que les couples blancs de la classe moyenne étaient plus aptes à élever leurs enfants. Les fiches d'adoption donnent un aperçu des valeurs sociales et du racisme, omniprésents à cette période.

Par exemple, le surpeuplement d'une maison, le manque d'eau courante et d'autres indicateurs de pauvreté étaient souvent des raisons d'appréhender les enfants sans faire aucun lien avec les raisons pour lesquelles les réserves et les communautés autochtones étaient confrontées à ces conditions de pauvreté. De plus, l'identité «autochtone ou indienne » était alors considérée comme un problème dont les enfants pouvaient être sauvés, en étant élevés dans des foyers non autochtones.

Il est maintenant reconnu que la Rafle des années 60 fait partie de l'histoire coloniale du Canada. Ce projet d'adoption à grande échelle représente l'une des nombreuses approches de la colonisation - ou de l'assujettissement - des populations autochtones, non seulement au Canada, mais dans le monde entier. Il est suggéré que le système de protection de l'enfance est devenu le nouvel agent d'assimilation et de colonisation après le début de l'élimination progressive des pensionnats indiens. Il existe des points communs entre les expériences des enfants adoptés et placés en famille d'accueil pendant la Rafle des années 60 et celles des Survivantes et Survivants des pensionnats indiens. Ces points communs comprennent la perte de la culture et de la langue, le racisme intériorisé et l'isolement au sein de leur propre communauté, ainsi que dans la société en général.

Impacts sur l'ensemble de la communauté

Aujourd'hui, la communauté de la Rafle des années 60 est composée d'une collectivité de membres des Premières Nations, d'Inuit et de Métis qui, dans leur enfance, ont été « ramassés » par des employés de l'État et des institutions gérées par l'Église, y compris des hôpitaux, sans le consentement de leurs parents. Plus de 20 000 enfants autochtones ont été enlevés, certains ont été placés dans des familles d'accueil, d'autres ont été adoptés définitivement par des familles principalement blanches.

Certaines de leurs expériences ont été positives, mais pour beaucoup, cela a eu un impact négatif et durable sur leur vie au niveau émotionnel, spirituel, physique et mental. Les Survivantes et Survivants ont été déconnectés de leurs territoires traditionnels, de leurs familles, de leur culture et de leur langue. De nombreuses Survivantes et de nombreux Survivants de la Rafle des années 60 ont souffert d'isolement, de racisme et de discrimination qui ont conduit à la dépression et parfois au suicide. Ces stigmates se sont manifestés tout au long de leur vie, au sein de leur famille d'adoption comme n'étant pas « à leur place » et au cours du processus de rapatriement, qui a généralement eu lieu à l'âge adulte. Les récits des nombreuses Survivantes et de nombreux Survivants de la Rafle des années 60 font état de violences subies pendant leur enfance, et d'un manque d'acceptation et de reconnaissance de la part de leur famille d'origine lorsqu'ils ont essayé de rentrer chez eux plus tard dans leur vie d'adulte.

Un autre impact que la Rafle des années 60 a eu sur ses Survivantes et Survivants a été la perte des droits autochtones et des droits issus de traités, ce qui a entraîné une augmentation des obstacles et un manque de soutien pour beaucoup de Survivantes et de Survivants. Pour le gouvernement fédéral et les autres parties prenantes qui ont mené la Rafle des années 60, l'adoption d'enfants autochtones visait à les assimiler dans l'espoir qu'ils deviennent ce que les moteurs de cette politique considéraient comme des citoyens productifs. Si certaines Survivantes et certains Survivants ont atteint un

haut niveau d'éducation, ou ont répondu à d'autres indicateurs de réussite, pour beaucoup d'entre elles et eux, cela n'a pas été possible en raison de la déconnexion et des traumatismes subis. En outre, ceux qui ont atteint un haut niveau d'éducation ou de réussite ont tout de même dû faire face à leur parcours traumatique et à la difficulté du processus d'acceptation.

David Chartrand a partagé son expérience lors d'une audience à Camperville pendant l'enquête Kimelman: « Vous adoptez un enfant Métis dans une communauté blanche et vous vous attendez à ce que cela fonctionne? Vous lui enlevez toute sa culture, son héritage et vous vous attendez à ce que ça marche? Quand j'allais à l'école, une école entièrement blanche, et c'était une époque où les Indiens n'étaient pas respectés aux États-Unis, et c'est ainsi qu'ils me considéraient, j'ai vraiment eu du mal à l'école. Ils attendaient de nous tous que nous travaillions, que nous sortions beaux. J'étais censé sortir avec une bourse d'études et devenir avocat ou médecin. C'est ce qu'ils pensaient. Eh bien, je les ai trompés. Je suis revenu et je n'avais rien à montrer. Je n'ai que de la haine. De la haine pour le système, le système d'aide sociale, le système des services à l'enfance et à la famille qui m'a mis dans cette situation ainsi que pour d'autres personnes ».21

Les conséquences de l'expérience de la Rafle des années 60 ont mené de nombreux individus à la pauvreté, à l'itinérance, à l'incarcération et, pour certains, au suicide parce qu'ils se sentaient sans valeur et comme s'ils n'avaient pas leur place. Les histoires personnelles des Survivantes et Survivants de la Rafle des années 60 et de leurs familles continuent d'être entendues et valorisées afin que la guérison puisse commencer.

Sources:

1.2.3 University of British Columbia. (2009). Indigenous Foundations. https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/home/

4. Manitoba, Department of Health and Social Development (1980). Report of the Indian Child Welfare Sub-Committee, Manitoba, to the Tripartite Committee (Winnipeg), p. 1

5.6. Dickason, O. P., & Newbigging, W (2019). Indigenous Peoples Within Canada: A Concise History. (4th ed.). p. 292-294.

7. Scott, D., Reeves, L.., Schibler, B. (2013). Métis Children and Families , and the Child Welfare System.https://cwrp.ca/sites/default/files/publications/metis_children_and_families_and_the_child_welfare_system_an_urban_winnipeg_perspective.pdf. Page 5.

8. Fowler, F. (2018, 20 mars). Creator of Sixties Scoop adoption programs says it wasn't meant to place kids with white families. Social Sharing. CBCNews. https://www.cbc.ca/news/indigenous/creator-of-sixties-scoop-adoption-program-says-it-wasn-t-meant-to-place-kids-with-white-families-1.4584342

9. Bourassa, C. (2010). Summary Review of the Manitoba Child Welfare System for the Saskatchewan Child Welfare Review Report. Page 11; Scott, Reeves, and Schibler (2013).

10. Schibler, B., and Newton, J. H. (2006). « Honouring Their Spirits. » The Child Death Review: A Report To The Minister of Family Services & Housing Province of Manitoba. https://www.gov.mb.ca/fs/changesforchildren/pubs/child_death_review.pdf. Page 12; Scott, Reeves, and Schibler (2013).

11.12. Carrière, J., & Richardson, C. (2016). « The Invisible Children of Child Welfare: Legislation, Policy and Governance Model for Métis Child Welfare. » In Calling Our Families Home: Métis Peoples' Experience with Child Welfare, edited by Carrière and Richardson. https://www.jcharltonpublishing.com/wp-content/uploads/2017/01/Chapter-3.pdf. Page 51.

13. https://www.newswire.ca/news-releases/metis-nation-statement-on-indigenous-child-and-family-services-reform-671326154.html

14. Lafrance, B. (2000). Culturally negotiated education in First Nations communities: empowering ourselves for future generations. In M.B. Castellano, L. Davis & L. Lahache (Eds.), Aboriginal education: fulfilling the promise. Page 101.

15. Anuik, J., Battiste, M., & George, P. N. (2010). Learning from promising programs and applications in nourishing the learning spirit. Canadian Journal of Native Education, 33(1), 63-82.

16. Ces enseignements sur les sept feux sont souvent attribués aux enregistrements du défunt Aîné des Saulteux, Danny Musqua.

17. Wright Cardinal, S. (2017). Beyond the Sixties Scoop: Reclaiming Indigenous identities, reconnection to place, and reframing understandings of being Indigenous.

18. Inuit Qaujimajatuqangit: le cadre d'éducation pour le curriculum du Nunavut (2007). Division des services curriculaires et scolaires du ministère de l'Éducation du Nunavut. https://gov.nu.ca/sites/default/files/inuitqaujimajatuqangit_fren.pdf

19. Scott, Reeves & Saltis, 2013, p.9.

20. Gouvernement du Canada, Services autochtones Canada (2016). « Réduire le nombre d'enfants autochtones pris en charge ». https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1541187352297/1541187392851

21. The Justice System and Aboriginal People (n.d). The Aboriginal Justice Implementation Commission. Chapter 14 – Child Welfare. « The Kimelman Inquiry ». http://www.ajic.mb.ca/volumel/chapter14.html

Activité 1

Témoignages

Années d'études ciblées, attentes et contenus d'apprentissage

- Activité recommandée pour une classe de **10e année**.

C. LE CANADA DE 1945 À 1982	
C2. Coopération et conflits	C2.3 - Analyser des enjeux politiques et sociaux qui ont été source de coopération ou de conflits au Canada entre 1945 et 1982 (p. ex., la révision des pensionnats indiens et le mauvais traitement des pensionnaires autochtones ou encore la Rafle des années soixante). C2.5 - Expliquer des enjeux déterminants entre 1945 et 1982 pour les Premières Nations, les Métis et les Inuit du Canada (p. ex., la Rafle des années soixante, la fondation de l'Assemblée des Premières Nations [1968], la présentation du Livre blanc de 1969 sur la politique indienne, projet de la Baie-James [1971], la création de la Conférence circumpolaire Inuit [1977] ou encore le maintien des pensionnats indiens jusqu'en 1996).
D. LE CANADA DE 1982 À NOS JOURS	
D2. Coopération et conflits	D1.4 - Analyser des tendances sociétales et culturelles canadiennes de 1982 à nos jours (p. ex., le mouvement Me to We, ou encore le mouvement de guérison collectif dans le sillage de la Commission de vérité et réconciliation du Canada).
D3.Identité, citoyenneté et patrimoine	D3.1 - Évaluer l'importance des annonces publiques de reconnaissance de violations des droits de la personne qui ont eu lieu par le passé au Canada et dans le monde (p. ex., au Canada, avec les pensionnats indiens, les excuses publiques présentées aux Survivantes et Survivants des pensionnats indiens par Stephen Harper [2008], ou encore les excuses publiques présentées par Kathleen Wynne [2015]).

Résultat d'apprentissage

En écoutant les Survivantes et les Survivants, les élèves en apprendront davantage sur la Rafle des années 60 et sur la façon dont elle s'inscrit dans les séquelles du Régime des pensionnats indiens et de la colonisation.

Par le biais cette activité, les élèves en apprennent davantage sur la Rafle des années 60 en visionnant des entrevues avec des Survivantes et Survivants. Ainsi, on leur apprend la valeur de ces témoignages dans l'optique de documenter ces histoires et faits vécus. On enseigne alors aux élèves que le fait de recevoir un témoignage ou d'en donner un fait partie intégrale de la commémoration d'un événement historique, et qu'en étant témoins, ils peuvent développer un plus grand sentiment d'appropriation à ces difficultés.

Durée

60 minutes

Matériel

- Vidéo

  La semaine de l'histoire du Canada 2017: un nouveau pas vers l'avant

  Lien: https://www.youtube.com/watch?v=A96iTgsavGc

  Durée: 0 min 50

- Article

  Rafle des années 60, de l'Encyclopédie Canadienne

  Lien: https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/sixties-scoop

  ou utiliser le document Préparation du personnel enseignant.

- Vidéo

  Témoignage - Adam North Peigan (disponibe en anglais seulement)

  Lien: https://www.youtube.com/watch?v=Bx1h2exKCSg

  Durée: 13 min 04

Mise en train

1. Lire, et/ou faire lire aux élèves, l'article sur la *Rafle des années 60* de l'Encyclopédie Canadienne, ou utiliser le document Préparation du personnel enseignant.

2. Évaluer les connaissances des élèves sur la Rafle des années 60. Écrire les mots « Rafle des années 60 » sur le tableau et demander aux élèves de soumettre des mots ou des idées qui décrivent ce que ceux-ci représentent.

Il est essentiel que les élèves soient mis au courant et comprennent le contexte global dans lequel s'inscrit la Rafle des années 60. S'assurer de donner suffisamment d'informations aux élèves, celles-ci peuvent être retrouvées dans les liens mentionnés dans le document Préparation du personnel enseignant.

3. Présenter au complet la vidéo *La semaine de l'histoire du Canada 2017: un nouveau pas vers l'avant*.

Lire aux élèves le discours du sénateur Murray Sinclair (Gatineau, 28 mars 2017) dont la vidéo est inspirée:

Comment le sénateur Murray Sinclair réagit à la question de savoir pourquoi il est difficile pour les Survivantes et Survivants des pensionnats indiens de se remettre de cet événement.

> *« Ma réponse a toujours été: Pourquoi ne pouvez-vous pas vous remémorer cet épisode en permanence? En réalité, il est question ici de commémorer les personnes qui ont été victimes d'un grand mal. Pourquoi ne dites-vous pas aux États-Unis « d'oublier » le 11 septembre? Pourquoi ne dites-vous pas à ce pays « d'oublier » tous ses vétérans qui sont morts pendant la Seconde Guerre mondiale, au lieu de leur rendre hommage une fois par année? Nous ne devrions jamais oublier, même lorsque des leçons en ont été tirées, car cela fait partie de notre identité collective. Ce n'est pas seulement une partie de qui nous sommes en tant que Survivantes et Survivants, et enfants de Survivantes et Survivants, et parents de Survivantes et Survivants, c'est une partie de qui nous sommes en tant que nation. Et cette nation ne doit jamais oublier ce qu'elle a fait à ses citoyens les plus vulnérables ».*

Même si le Sénateur se réfère aux termes « Survivantes et Survivants du Régime des pensionnats indiens », les mêmes paroles peuvent s'appliquer aux Survivantes et Survivants de la Rafle des années 60. Plusieur.es Survivantes et Survivants ont des liens familiaux qui peuvent être reliés à un parent ou à des grands-parents impliqués dans l'histoire des pensionnats indiens.

Exploration

Préparer les élèves à visionner les témoignages. Il faut non seulement leur suggérer d'écouter ce que les Survivantes et Survivants ont à dire, mais également d'accorder de l'importance à leurs expressions faciales, à leurs mouvements et au ton de leurs voix. Selon vous, en quoi ces éléments sont-ils importants, par rapport aux histoires que vous venez d'entendre?

Pendant que les élèves écoutent les témoignages, leur demander de considérer les paroles de Murray Sinclair lorsqu'on compare les Survivantes et Survivants à des victimes du 11 septembre. *« Vous ne demanderiez pas simplement à ces gens de passer à autre chose. »* Nous devons reconnaître les traumatismes causés aux populations autochtones du Canada, tout comme nous reconnaissons les victimes de l'esclavage et de l'Holocauste, par exemple.

Demander aux élèves: *« Selon les témoignages des Survivantes et Survivants, quels sont les éléments les plus difficiles à surmonter? »* Encourager les élèves à noter leurs réactions aux témoignages en formulant des questions, des commentaires, des réactions, des émotions ou des sentiments pendant le visionnement de la vidéo. Feraient-ils les choses différemment aujourd'hui, s'ils pouvaient retourner dans le passé réécrire l'histoire? Leur expliquer qu'ils ont les moyens de faire la différence aujourd'hui, par leur comportement, leurs décisions, et dans la façon dont ils interagissent avec les peuples autochtones. Le but est de faire des élèves des alliés désireux de s'opposer aux actes racistes à l'encontre des peuples autochtones dont ils pourraient être témoins dans le futur.

Discussion

Suite au visionnement des témoignages, prévoir du temps pour des questions et des discussions afin que les élèves puissent mieux comprendre et interpréter ce qu'ils viennent de voir et d'entendre.

Voici quelques questions afin de guider la discussion:

- Quels événements sont décrits dans ces témoignages?
- À quel moment et à quel endroit ces événements se sont-ils déroulés?
- Selon vous, pourquoi est-ce arrivé?
- Quels étaient les individus impliqués? Quelles ont été les conséquences liées à la Rafle des années 60 et au Régime des pensionnats indiens?
- Comment les témoins ont-ils décrit que ce qu'il leur est arrivé? Ont-ils utilisé des phrases, des mots, des expressions ou des actions spécifiques?
- Après avoir entendu ces témoignages, avez-vous une meilleure compréhension de la Rafle des années 60? Pourquoi?
- Sommes-nous en mesure de vraiment comprendre les expériences vécues par les Survivantes et Survivants de la Rafle des années 60? Que pouvons-nous faire pour les aider?

Évaluation (Optionnelle)

Évaluer la compréhension des élèves quant à la Rafle des années 60 en leur demandant de remplir la liste SSCECEQ:

- Qu'est-ce que je sais?
- Qu'est-ce que je veux savoir?
- Comment est-ce que je peux le savoir?
- Qu'est-ce que j'ai entendu?
- Qu'est-ce que j'ai compris?
- Quelles actions puis-je entreprendre?
- Est-ce que j'ai d'autre questions?

Notes:

Activité 2

D'où je viens: explorer l'identité à travers la pauvreté

Années d'études ciblées, attentes et contenus d'apprentissage

Activité recommandée pour une classe de **10e année**.

B. LE CANADA DE 1929 à 1945	
B1. Contextes politique, économique et social	B1.1 - Décrire les causes de développements politiques importants (p. ex., les amendements à la *Loi sur les Indiens*, ou encore le maintien du Régime des pensionnats indiens), et évaluer leurs impacts sur les Premières Nations, les Métis et les Inuit.
D. LE CANADA DE 1982 À NOS JOURS	
D2. Coopération et conflits	D2.5 - Déterminer l'impact des politiques du gouvernement et expliquer des enjeux déterminants de 1982 à nos jours pour les Premières Nations, les Métis et les Inuit du Canada (p. ex., l'adoption de la loi C-31: Loi modifiant la *Loi sur les Indiens* [1985], le mouvement Idle no More [Fini la passivité, 2013], ou encore les *Appels à l'action* du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada [2015]).

Résultat d'apprentissage

Les élèves découvriront leur propre identité, comprendront la résilience des Survivantes et des Survivants.

En utilisant le poème de George Ella Lyon « D'où je viens » les élèves explorent et discutent de ce que les Survivants et Survivantes ont perdu avec la Rafle des années 60 en étant retirés de leurs familles et de leur communauté. Le message est le suivant: « Si vous ne savez pas d'où vous venez, vous ne pouvez pas savoir où vous allez ».

Durée

60 minutes

Matériel

- Annexe A - *Poème*
- Annexe B - *Poème modèle*
- Site internet

  I am From Project

  Lien (en anglais seulement) : https://iamfromproject.com/

- Article

  Rafle des années 60, de l'Encyclopédie Canadienne

  Lien: https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/sixties-scoop

ou utiliser le document Préparation du personnel enseignant.

Mise en train

1. Lire, et/ou faire lire aux élèves, l'article sur la Rafle des années 60 de l'Encyclopédie Canadienne, ou utiliser le document Préparation du personnel enseignant.

2. Réviser le poème et le modèle.

3. Imprimer des copies de chaque document pour les élèves.

4. Distribuer les poèmes et les modèles.

Exploration

- Lire à haute voix le poème « D'où je viens ».
- Expliquer que George Ella Lyon a reçu le Lauréat de la poésie du Kentucky en 2015-16. Son poème a été choisi comme un exemple puissant d'identité et d'appartenance. Celui-ci peut être copié en utilisant le modèle distribué. Il existe de nombreux poètes autochtones qui explorent le thème de l'identité et on peut discuter de ceux-ci.
- Demander aux élèves de compléter le modèle de poème inspiré par « D'où je viens » de George Ella Lyon.
- Lire d'autres poèmes du genre écrits par des autochtones et les inclure au « I Am From Project » (visiter le site internet I Am From Project).
- George Ella Lyon invite tous les Canadiens à soumettre leurs poèmes.

Discussion

Les élèves peuvent présenter leur poème au groupe et expliquer leurs choix de mots.

Le personnel enseignant demandera par la suite aux élèves de réfléchir sur ce qui a été partagé et comment ceci a un impact sur leur compréhension et leur empathie pour ce qu'ont vécu les Survivantes et Survivants de la Rafle des années 60.

Évaluation (Optionnelle)

• Les connaissances générales des élèves à propos de la Rafle des années 60.

• Écrire le mot « identité » sur le tableau et demander aux élèves de nommer des mots ou des idées qui contribuent à la formation de l'identité.

• Demander aux élèves s'ils utilisent la poésie, et si tel est le cas, dans quel contexte et sous quel format?

Activité 2

Annexe A - Poème

Je proviens des pinces à linge,
du Clorox et du tétrachlorure de carbone.
Je viens de la saleté sous le porche arrière
(Noir, luisant,
qui à le goût de betterave).
Je viens de la brousse de forsythia, l'orme hollandaise
je me souviens comme s'ils étaient mes propres membres,
disparus depuis longtemps.
Je viens du fudge et des lunettes
Imogène et Alafair.
Je viens de ceux qui savent tout,
et ceux qui passent la torche.
Ceux qui nous demandent de nous soulever, et de nous soumettre !
Je viens de celui qui a rétabli mon âme
avec une chèvre en balles de coton
et dix versets que je peux réciter.
Je viens d'Artemus et Billie's Branch,
Du maïs frit et du café fort.
Du doigt que mon grand-père a perdu,
Jusqu'à la colère,
l'oeil que mon père a fermé afin de garder sa vue.
Sous mon lit se trouvait une boîte
Débordant de vieilles photos,
des visages perdus
À la dérive sous mes rêves.
Je suis de ces moments
cassés avant que j'aie bourgeonné
la chute des feuilles de
l'arbre généalogique

- George Ella Lyon

Activité 2
Annexe B - Poème modèle

Ce poème est inspiré par le poème « D'où je viens » par George Ella Lyon.

Je suis (écrire son nom),

Je viens de (un item spécifique de votre maison d'enfance).

de (deux produits ou objets de votre passé).

Je viens de (une phrase décrivant votre maison d'enfance)

et (plus de descriptions de votre maison d'enfance)

Je viens de (une plante, un arbre ou un objet de la nature dans votre passé)

qui (personnifier cet objet).

Je viens de (deux objets de votre passé),

de (deux noms de familles ou ancêtres).

et de (deux traits de famille ou tendances)

de (d'autres traits de famille ou tendances).

Je viens de (un souvenir religieux ou familial),

de (deux repas traditionnels de votre famille).

de (un événement significatif de la vie d'un ancêtre),

et de (un autre événement significatif de la vie d'un ancêtre).

Je suis (un souvenir ou un objet de votre enfance),

Je suis de ces moments…

Je suis … (continuer cette idée ou répéter une phrase précédente du poème).

Se rendre sur le lien suivant: https://iamfromproject.com/. Il s'agit d'un site web créé par le poète George Ella Lyon afin de collaborer et célébrer la diversité et la beauté de notre identité.

Notes:

Leçon 4 - Réconciliation

Composantes

Préparation du personnel enseignant

Activité 1

Guérison

Annexe A - Fiche de l’élève

Activité 2

Réconciliation

Annexe B - Feuille de travail de l’élève

Annexe C - Document du personnel enseignant

Activité 3

Construire un arbre de Réconciliation

Annexe D - Niveaux d’action

Annexe E - Les 94 appels de la Commission de vérité et réconciliation du Canada

Annexe F - Feuilles imprimées

Annexe G - Corbeau messager

Préparation du personnel enseignant

Au début des années 1990, des Survivantes et des Survivants ont brisé leur silence pour parler des violences physiques et sexuelles dont ils avaient souffert dans les pensionnats indiens. Tout au cours des années 1990, ces révélations se sont multipliées et d'autres victimes autochtones d'un bout à l'autre du pays ont courageusement révélé ce qu'elles avaient vécu. La Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA) a confirmé le lien entre la crise sociale que vivent les collectivités autochtones, les pensionnats indiens, et les séquelles des traumatismes intergénérationnels.

Les Autochtones ont commencé à panser les plaies du passé. Le 7 janvier 1998, le gouvernement du Canada a émis une Déclaration de Réconciliation et a dévoilé une nouvelle initiative intitulée *Rassembler nos forces, Le plan d'action du Canada pour les questions autochtones*. Stratégie visant à entreprendre le processus de Réconciliation, Rassembler nos forces comprenait l'annonce d'un fonds de guérison. La Fondation autochtone de guérison (FADG) a été fondée le 31 mars 1998. On lui a accordé dix ans pour répartir les 350 millions de dollars reçus, soit du 31 mars 1999 jusqu'au 31 mars 2009. Depuis juin 1999, la Fondation autochtone de guérison fournit une aide financière à des initiatives communautaires qui s'attaquent aux séquelles intergénérationnelles des violences physiques et sexuelles subies dans les *pensionnats indiens du Canada*. En 2007, la FADG a reçu 125 millions de dollars supplémentaires du gouvernement fédéral, prolongeant son existence jusqu'en 2012.

En 2000, la Fondation autochtone de guérison a créé la Fondation autochtone de l'espoir, un organisme caritatif national dont le mandat est d'éduquer et de sensibiliser la population au sujet des pensionnats indiens et de continuer à appuyer la guérison en cours des Survivantes et des Survivants.

Par l'entremise d'initiatives de groupes comme la Fondation autochtone de guérison et la Fondation autochtone de l'espoir, la population canadienne découvre cette histoire et comprend les répercussions qu'elle a eues — et qu'elle continue d'avoir — sur les collectivités autochtones. La vision de la FADG se reflète dans les mesures importantes qu'ont prises, celles et ceux qui ont souffert des répercussions des séquelles des violences physiques et sexuelles subies au sein du régime des pensionnats indiens, contre les effets du traumatisme non résolu. Ces mesures leur ont permis de briser le cycle de la violence et d'améliorer, comme individus, familles, collectivités, et nations, leur capacité à maintenir leur bien-être et celui des générations à venir. La Fondation autochtone de l'espoir s'est aussi donnée pour tâche d'explorer sans complaisance les faits réels de l'histoire du Canada. En favorisant la connaissance des faits et la sensibilisation de l'opinion aux effets persistants des pensionnats indiens, en œuvrant pour que tous les Canadiens connaissent les faits manquants de l'histoire, les conditions nécessaires à la guérison et à la Réconciliation pour les Autochtones et les non-Autochtones seront réunies.

Compilation de ressources vidéos sur la Réconciliation en français

Commission de vérité et de Réconciliation
https://youtube.com/watch?v=Ob-qOaKf9Mg&feature=shares

Excuses du pape: comment entamer la guérison et la Réconciliation?
https://youtube.com/watch?v=MZxV2KWOLqY&feature=shares

« Il faudrait en faire plus »: au Canada, des autochtones attendent davantage du pape
https://youtube.com/watch?v=6L94uH3aVMQ&feature=shares=

La Journée de la vérité et de la Réconciliation, avec Brad Gros-Louis | MAJ
https://youtube.com/watch?v=OsYihckJbu8&feature=shares

La Journée de la vérité et de la Réconciliation: une journée pour réfléchir
https://youtube.com/watch?v=udvadimOR_g&feature=shares

La Journée du chandail orange 2020 et la Réconciliation
https://youtube.com/watch?v=hEGU5J-RG4w&feature=shares

La Journée nationale des peuples autochtones, espaces autochtones en direct
https://youtube.com/watch?v=LIlHHeEziGk&feature=shares

La Réconciliation passe aussi par l'éducation
https://youtube.com/watch?v=13bJ_A1unSw&feature=shares

La Réconciliation, un long chemin parsemé d'obstacles, entretien avec Justin Trudeau
https://youtube.com/watch?v=-5kChA2yTpY&feature=shares

Le pape renouvelle ses excuses aux victimes et aux Survivantes et Survivants des pensionnats indiens
https://youtube.com/watch?v=TrfBIZECBYY&feature=shares

Message du premier ministre Trudeau à l'occasion de la Journée nationale des peuples autochtones
https://youtube.com/watch?v=WSKxmaOG-zw&feature=shares

Productions audio-visuelles de la Boite Rouge Vif, ou la Réconciliation par la transmission culturelle
https://www.laboiterougevif.com/interactivite-et-web/

Activité 1
Guérison

Années d'études ciblées, attentes et contenus d'apprentissage

- Activité recommandée pour une classe de **10e année**.

D. LE CANADA DE 1982 À NOS JOURS	
D1. Contextes politique, économique et social	D1.4 - Analyser des tendances sociétales et culturelles canadiennes de 1982 à nos jours (p. ex., le mouvement Me to We; le mouvement de guérison collectif dans le sillage de la Commission de vérité et Réconciliation du Canada).
D2. Coopération et conflits	D2.5 - Déterminer l'impact des politiques du gouvernement et expliquer des enjeux déterminants de 1982 à nos jours pour les Premières Nations, les Métis et les Inuit du Canada (p. ex., l'adoption de la loi C-31: Loi modifiant la *Loi sur les Indiens* [1985], le mouvement Idle no More [Fini la passivité, 2013], ou encore les *Appels à l'action* du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada [2015]).
D3. Identité, citoyenneté et patrimoine	D3.1 - Évaluer l'importance des annonces publiques de reconnaissance de violations des droits de la personne qui ont eu lieu par le passé au Canada et dans le monde (p. ex., au Canada: les pensionnats indiens, les excuses publiques présentées aux Survivantes et Survivants des pensionnats indiens par Stephen Harper [2008], ou encore les excuses publiques présentées par Kathleen Wynne [2015]).

Résultat d’apprentissage

Cette activité a pour objectif de sensibiliser les élèves au processus de guérison selon une perspective autochtone.

Durée

60 minutes

Matériel

- Annexe A - *Fiche de l’élève*;
- Tableau papier ou tableau blanc.

Mise en train

Demander aux élèves ce que le mot « guérison » signifie pour eux, et leur demander de déterminer des méthodes de guérison liées à leurs propres expériences ou contextes personnels.

Écrire leurs réponses sur des feuilles mobiles ou sur le tableau blanc. La guérison devrait être comprise comme étant un processus émotionnel ou psychologique et non comme la guérison d'une blessure physique. Les cultures occidentales font appel à la médecine, la thérapie ou l'exercice pour favoriser la guérison. Au cours de cette activité, nous comparerons ces méthodes avec les concepts autochtones traditionnels de la guérison.

Lire la mise au point ci-dessous:

Beaucoup de Survivantes et Survivants du régime des pensionnats autochtones ont subi un traumatisme extrême – émotionnel, spirituel, psychologique et physique. Leur enfance a été pour la grande partie détruite, leur famille et collectivité ont été fragmentées, et leur vie d'adulte a été dévastée en permanence par leur expérience au pensionnat.

Afin de guérir, beaucoup de Survivantes et Survivants doivent affronter à nouveau de douloureux souvenirs. Se souvenir du passé peut faire remonter beaucoup de sentiments: colère, honte, douleur et parfois le dégoût de soi. Pour beaucoup de personnes, ces émotions sont difficiles à assimiler.

Beaucoup de Survivantes et Survivants ont fait appel à une combinaison de thérapies occidentales et de pratiques traditionnelles pour guérir. Cercles de la parole, sueries, récits, cérémonies, jeûnes, festins et quêtes de la vision reconnectent les Survivantes et Survivants à leur culture et à eux-mêmes.

Des activités extérieures, en nature, comme le piégeage, la chasse, la pêche et la cueillette de plantes médicinales et d'aliments sauvages renouvellent également l'esprit. Toutes ces pratiques favorisent le renforcement et la célébration de l'identité autochtone.

La guérison est un processus à long terme qui se fait par étapes. Elle commence par la Survivante ou le Survivant, puis s'élargit pour comprendre toute la collectivité. Les répercussions intergénérationnelles du régime des pensionnats autochtones – l'héritage de la pauvreté, de l'incapacité parentale, de la violence, de la douleur et des problèmes de santé – peuvent apparaître dans la collectivité toute entière, pas uniquement dans la vie des Survivantes et Survivants. Dans les collectivités autochtones, la guérison est influencée par le niveau de compréhension et de sensibilité concernant les répercussions du régime des pensionnats autochtones, par le nombre de membres de la collectivité qui participent à la guérison ainsi que par la disponibilité des programmes et services.

Exploration

Les élèves examinent un programme de guérison mis au point à la Première Nation Hollow Water, au Manitoba. Demander aux élèves de former un cercle, soit à leur pupitre, soit assis par terre. Distribuer la *Fiche de l'élève* et leur allouer environ dix minutes pour lire et retenir le contenu du document.

Discussion

L'objectif clé de cette partie de cette activité est d'engager les élèves dans un processus de réflexion et d'analyse, puis de leur faire partager leurs idées avec leurs compagnons de classe.

Poser aux élèves les questions suivantes, une à la fois. Les points importants de leurs réponses peuvent être enregistrés. D'autre part, cette activité peut être axée seulement sur la discussion et le partage des idées:

1. Si on vous a fait du mal, que voudriez-vous qu'il arrive: punition ou changement? De quelle façon la personne qui vous a fait du mal devrait-elle changer? Quelle sorte de punition vous semblerait juste?

2. Si vous aviez fait du mal à quelqu'un, quel processus serait le plus difficile pour vous: aller en prison pendant une période de temps déterminée ou devoir faire face à votre victime, votre famille et collectivité? Pourquoi?

3. Existe-t-il des situations où le processus holistique de guérison communautaire serait utile? Dans votre école? Dans votre communauté? Dans le pays?

Activité 1
Annexe A - Fiche de l'élève

Extraits de:

Groupe de la politique correctionnelle autochtone, *Les Quatre Cercles de Hollow Water*, Collection sur les autochtones, Groupe de la politique correctionnelle autochtone, Ottawa, Ontario, ministère du Solliciteur général, 1997. https://www.securitepublique.gc.ca/lbrr/archives/cnsgl-97-00000567-fra.pdf

Hollow Water et les trois communautés métisses qui l'entourent se composent d'environ 1 000 personnes installées sur le lac Winnipeg à quelques heures au nord-est de la ville de Winnipeg. La collectivité est à l'image de son histoire, marquée par la colonisation, et par le découragement et le désespoir qui ont suivi ses pas. On peut difficilement comprendre l'énormité de la tâche qui attend la communauté de Hollow Water sur la voie qui mène à la guérison:

• Dans les diverses communautés de Hollow Water, la violence sexuelle est endémique depuis plusieurs générations et elle s'est intensifiée dans le courant des années 60;

• On estime que trois personnes sur quatre sont victimes d'actes de violence sexuelle pendant leur enfance;

• On estime qu'une personne sur trois est un agresseur;

• Pratiquement aucun membre de la communauté n'a échappé complètement aux retombées de la violence sexuelle;

• Parmi les délinquants d'aujourd'hui, un grand nombre sont des victimes d'hier;

• Toutes les victimes étaient apparentées ou en relation avec leur agresseur;

•Contrairement aux habitudes d'infraction sexuelle observées ailleurs, à Hollow Water, le pourcentage des femmes qui agresse est relativement élevé.

Il y a plus de 10 ans, alors que la plupart des communautés canadiennes nient encore l'existence et les conséquences des agressions sexuelles, Hollow Water a commencé à explorer la voie de la guérison en fondant le *Community Holistic Circle Healing* (CHCH) – processus de guérison holistique communautaire. Le CHCH est une méthode de guérison novatrice très différente des modèles de traitement que l'on trouve dans les systèmes juridiques conventionnels. Le processus tient les délinquants responsables envers leur collectivité et il encourage la guérison de tous les protagonistes – les victimes et les agresseurs, et les membres de la collectivité.

L'approche du CHCH est fondée sur d'autres modes de connaissance et sur des principes qui dérivent de la vision du monde de la collectivité ojibwa et des traditions de la *p'madaziwin*.

En Europe et au Canada, le classement des choses est hiérarchique et unidirectionnel. Il reflète la vision occidentale du monde. La spiritualité et la façon de voir le monde des Anishnabe se comprennent mieux grâce à l'analogie du cercle: la communauté est représentée comme un réseau de relations « signifiantes » entre des gens de même parenté, le territoire

et le monde spirituel.

La principale valeur de la culture ojibwa, c'était la *p'madaziwin*, la vie dans son sens le plus large, la vie qui représente la santé, la longévité et le bien-être, non seulement pour la personne, mais pour toute sa famille. Le but de la vie, c'était une bonne vie et il n'y avait pas de « bonne vie » sans la *p'madaziwin*.1 Ce que les peuples avaient en commun, c'était cette quête de la « bonne vie » caractérisée par l'équilibre de tous les aspects des mondes physique et spirituel.

La colonisation qui s'est poursuivie pendant des siècles a altéré le cercle et la p'madziwin. Une partie de ce que le CHCH appelle la thérapie de la décolonisation est en conséquence la restauration de l'équilibre grâce à la guérison du traumatisme de la violence sexuelle. Dans la tradition culturelle ojibwa, la recherche d'un moi plus homogène est liée à une meilleure intégration dans la communauté. Il s'ensuit donc que les principes qui reflètent les sèmes essentiels de la définition de *communauté* constituent les fondements mêmes de la voie qui mène à la guérison. Le CHCH est né d'une façon de voir la guérison et la collectivité, qui est propre à la culture ojibwa.

Les thérapeutes occidentaux et ceux du CHCH voient la guérison comme un processus, et ils la comparent souvent à un voyage. Hommes ou femmes parlent du chemin de la guérison ou du sentier de la guérison qu'ils ont parcouru. Il y a donc des similarités, mais le concept du CHCH s'éloigne de façon significative, à plus d'un point de vue, des traditions occidentales. En particulier, le CHCH conçoit la guérison comme un retour à l'équilibre, comme il ressort des extraits suivants:

[Pour les Anishnabe, le nombre quatre a une signification particulière. Il correspond aux points cardinaux – le nord, le sud, l'est et l'ouest – ou aux éléments de base de l'univers – le feu, l'eau, l'air et la terre.] Il permet également de dénombrer les différentes facettes de l'univers de la personne: physique, mentale, émotionnelle et spirituelle. Nous savons que dans le processus de guérison, nous devons tenir compte de toutes les dimensions de la personne. En outre, ce retour à l'équilibre doit englober toutes les relations de celle-ci – passées et présentes. Par ailleurs, son voyage thérapeutique ne sera considéré comme terminé que lorsque la famille, la collectivité et la nation toute entière auront retrouvé, dans toutes ses dimensions, l'équilibre perdu.

La guérison, c'est l'abandon physique, mental, émotionnel et spirituel de notre souffrance, la souffrance que nous avons tous subie et celle que nous avons infligée aux autres. Chacun de nous est victime, chacun de nous est devenu l'agresseur d'autres personnes. La guérison consiste à briser le cycle de la violence. La guérison consiste à remplacer dans notre vie quotidienne notre colère, notre culpabilité, notre honte et notre vulnérabilité par les sept commandements: l'honnêteté, l'amour, le courage, la sincérité, la sagesse, l'humilité et le respect.

La guérison est une quête, une quête de ce que nous sommes, de ce que nous avons été et de ce que nous pouvons devenir. Guérir, c'est commencer à se sentir bien, à être en harmonie avec soi-même en tant que personne, en tant que partie d'une famille, d'une collectivité et d'une nation. Guérir, c'est réclamer la responsabilité de ce que nous sommes et des choix que nous faisons. Le cheminement thérapeutique est différent pour chaque personne, pour chaque famille et chaque collectivité. Les sentiers bifurquent, tournent, montent et descendent. Les pas se croisent souvent plus d'une fois avant qu'un enseignement ne soit assimilé.

Guérir, c'est comprendre, croire, et accepter d'être guidé par le Créateur et ses serviteurs dans les quatre directions. Guérir, c'est en venir à croire en nous-mêmes, en nos familles, nos collectivités et notre nation. Guérir, c'est se réapproprier le cercle d'influences… c'est de se réapproprier le cercle.

Le processus holistique de guérison communautaire ou CHCH:

1. Une équipe d'intervention rencontre la victime pour s'assurer qu'elle est en sécurité. On lui fournit du soutien de façon continue.

2. Une autre équipe rencontre immédiatement l'agresseur, quelle que soit l'heure du jour ou de la nuit.

3. Si l'agresseur admet sa culpabilité, des accusations criminelles sont portées, mais elles sont suspendues jusqu'à ce que le CHCH soit terminé, ce qui peut demander jusqu'à cinq ans. Si l'agresseur refuse d'admettre sa culpabilité, il est remis à la police.

4. L'agresseur est conduit jusque dans le premier cercle où on l'encourage à raconter en détail ce qu'il a fait. Il assiste aussi pendant tout le processus à des séances hebdomadaires avec un intervenant spécialiste de la violence, un.e thérapeute et un.e conseiller.ère.

5. Le second cercle commence quatre mois plus tard, quand l'agresseur doit dire à sa conjointe ou à son conjoint et à ses enfants ce qu'elle ou ce qu'il a fait.

6. Dans le troisième cercle, l'agresseur doit affronter sa famille élargie.

7. Dans le quatrième et dernier cercle, l'agresseur doit avouer ce qu'il a fait à toute la communauté. Un juge est invité à assister au quatrième cercle pour déterminer la sentence qui, en soi, est basée sur les recommandations de la communauté.

8. À la fin du processus holistique de guérison, on célèbre lors d'un festin la Réconciliation de l'agresseur et de la victime ainsi qu'avec le cercle plus grand de la collectivité.

1 A.I. Hallowell, Culture and Experience, University of Pennsylvania Press, 1955, p. 360.

Notes:

Activité 2
Réconciliation

Années d'études ciblées, attentes et contenus d'apprentissage

- Activité recommandée pour une classe de **8e année**.

A. CRÉATION DU CANADA (1850-1890)	
A.2. Défis sociaux, économiques et politiques	A2.4 - Évaluer l'impact des différents statuts et limites imposés aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuit (p. ex., droits de propriété, *Acte pour mieux protéger les terres et les propriétés de Sauvages dans le Bas-Canada* [1850], *Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages en cette Province* [1857], *Acte pourvoyant à l'émancipation graduelle des Sauvages* [1869], *Loi sur les Indiens*, statut d'Indiens, assimilation, exclusion des Métis des traités, travail des Inuit dans le commerce de l'huile de baleine).
B. UNE SOCIÉTÉ EN ÉVOLUTION (1890-1914)	
B3. Événements de 1890 à 1914	B3.2 - Décrire l'impact de changements politiques et juridiques survenus au Canada entre 1890 et 1914 sur les personnes, les groupes et les communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit (p. ex., politique de fréquentation obligatoire des pensionnats indiens en 1891, introduction de l'allocation par élève dans les pensionnats indiens en 1896).

Résultat d'apprentissage

Les élèves comprendront et connaîtront le processus de Réconciliation.

Durée

60 minutes

Matériel

- Annexe B - *Feuille de travail de l'élève*;
- Annexe C - *Document du personnel enseignant*.
- Vidéo

  Jour de la présentation des excuses

  Lien: https://vimeo.com/92929772

  Durée: 19 min 02

Mise en train

Présenter la vidéo le jour de la présentation des excuses. Encourager les élèves à en discuter par la suite, en petits groupes, ou avec l'ensemble de la classe.

Lire à la classe le descriptif de ce qu'est la Réconciliation, ci-dessous: quelle signification cela a-t-il pour vous?

Exploration

Distribuer la *feuille de travail de l'élève*. Allouer aux élèves une période de temps suffisante pour qu'ils puissent lire la feuille de travail et répondre aux questions individuellement.

Lire la mise en point ci-dessous:

La Réconciliation: qu'est-ce que cela signifie pour vous?

Comprenant l'énonciation de la vérité, l'écoute, le pardon, l'acceptation et la compréhension, la Réconciliation a lieu à de nombreux niveaux: entre les personnes, au sein de la collectivité, à l'échelle nationale. Notre objectif ici est de comprendre l'importance de la Réconciliation et de trouver des façons par lesquelles les Canadiennes et Canadiens non autochtones peuvent accepter la responsabilité de la Réconciliation avec les Autochtones du Canada.

En tant que Canadienne ou Canadien, chacun de nous a un rôle à jouer dans le processus de Réconciliation avec les Autochtones du Canada. Il commence par reconnaître les répercussions dévastatrices du régime des pensionnats indiens, lesquelles sont ressenties par de nombreuses générations. Il comprend la réalisation qu'il y a à peine 500 ans, les Européens se sont établis sur des terres habitées par des Autochtones depuis au moins 10 000 ans et les ont colonisées. Tout cela peut paraître de l'histoire ancienne, mais les répercussions n'en sont pas moins réelles aujourd'hui qu'elles l'étaient au 16e siècle. Nous devons examiner de près nos propres contextes – certains d'entre nous sont d'ascendance européenne. Certains d'entre nous sont des descendants des colonisateurs et non des colonisés. Cela crée une perspective très différente du monde et des gens de nos collectivités.

Discussion

Quand les élèves auront terminé leur feuille de travail, leur demander de partager avec les autres leurs idées et impressions. Écrire ces idées sur le tableau papier ou le tableau blanc. Le principe est d'en discuter avec la classe.

Considérer les protagonistes qui doivent participer à la Réconciliation – elle doit avoir lieu:

- Entre les membres de la famille;
- À l'intérieur des communautés;
- Entre les agresseurs et les victimes;
- Entre le gouvernement fédéral et les Autochtones;
- Entre les Autochtones et les Canadiens non autochtones;
- Entre les Églises et les Autochtones.

Activité 2

Annexe B - Feuille de travail de l’élève

Nom de l’élève: _____

J’ai perdu ma voix par Rita Joe

J’ai perdu ma voix

La voix que vous m’avez prise

Quand j’étais une petite fille

À l’école Shubenacadie.

Vous me l’avez arrachée:

Je parle comme vous

Je pense comme vous

Créé comme vous

La ballade en lambeaux, celle de mon univers.

De deux façons je parle

Des deux façons je dis:

Votre voix est la plus forte.

Alors, gentiment, j’offre ma main et demande:

Laissez-moi trouver ma voix

Pour que je puisse vous expliquer qui je suis

LE SAVIEZ-VOUS?

Traditionnellement, les enfants autochtones commençaient leur éducation à un jeune âge, quand on leur enseignait comment être un membre actif de leur communauté. Les traditions et les cérémonies jouaient un rôle important dans le développement physique, psychologique, émotionnel et spirituel de leur identité.

Les trois principes de l’enseignement - voir, écouter, apprendre - soulignaient l’apprentissage par l’expérience. Les récits leur apprenaient l’éthique et la morale tandis que les récits de mise en garde avaient pour but de corriger les mauvais comportements.

1. Ce poème (I Lost My Talk, traduit de l'anglais) a été écrit par Rita Joe, une poète, auteure et militante bien connue. Quel est le message exprimé par Mme Joe dans ce poème quand elle dit «J'ai perdu ma voix »? Ce poème parle-t-il de la Réconciliation?

2. Quelle signification le mot « Réconciliation » a-t-il pour vous?

3. Quel est le lien entre la Réconciliation et le Régime des pensionnats indiens?

4. Quelles conditions doivent être mises en place pour qu'ait lieu la Réconciliation?

5. Selon vous, qui doit participer à la Réconciliation?

6. Nommez certaines choses que vous pourriez faire pour favoriser la Réconciliation.

Activité 2

Annexe C - Document du personnel enseignant

Extraits de l'introduction de: Marlene Brant Castellano et coll., De la vérité à la réconciliation, Transformer l'héritage des pensionnats, Fondation autochtone de guérison, Ottawa, 2008, 506.

Les Autochtones et la vérité sur les faits de l'histoire du Canada

« Vérité » et « Réconciliation » sont des mots nouveaux qui sont entrés dans le vocabulaire des Canadiennes et des Canadiens pour exprimer nos perspectives sur l'histoire et l'avenir de notre pays. L'histoire du Canada, celle qui fait l'unanimité chez les personnes d'ascendance européenne, est un récit grandiose portant sur les pionniers et les vagues d'immigrants qui ont contribué à l'établissement d'une nation pacifique dans un vaste territoire sauvage. Toutefois, les Autochtones du Canada — Premières Nations, Inuit et Métis — relatent des récits bien différents au sujet des origines anciennes, une vérité historique sauvegardée grâce à leurs légendes; ils parlent des migrations qui se sont étendues sur presque tout le continent, des réseaux de commerçants et des signatures de traités, de même que des conflits sporadiques pour établir des limites territoriales entre les nations, de grandes mutations qui prédisaient de quelle façon leur vie serait changée par les nouveaux arrivants dans leur territoire.

Des expériences différentes font envisager la vérité sous des perspectives différentes. C'est pourquoi des histoires et des visions du monde distinctes comme toile de fond peuvent exister sans heurt, côte à côte, jusqu'à ce qu'elles s'interpénètrent et qu'elles soient à un moment donné amenées à négocier une compréhension commune. Dans son ouvrage publié en 1977, Northern Frontier, Northern Homeland, Thomas Berger fait observer clairement qu'il y a, à l'époque moderne, nécessité de négocier et de communiquer les perspectives différentes que nous avons sur notre nation commune. Des relations tendues et des confrontations entre les premiers habitants et les nouveaux venus se sont manifestées périodiquement au pays depuis les premiers contacts et ces dissensions ont conduit à la parution et à la signature de documents historiques visant à concilier nos différences. Parmi ces documents figurent *la Proclamation royale* de 1763, enchâssée dans *la Loi constitutionnelle* de 1982, et les nombreux traités de paix et d'amitié qui, à l'époque moderne, ont force exécutoire en raison des arrêts de la Cour suprême. « La question relative à la revendication territoriale » continue d'être un enjeu clé à la source de contestations, de litiges et de manifestations à travers le Canada.

La revendication du titre autochtone est associée à l'occupation effective des territoires traditionnels et à l'obtention d'avantages provenant des ressources pour subvenir aux besoins essentiels. De plus, ce titre nie la théorie de terra nullius, c'est-à-dire la prétention que l'Amérique du Nord au moment de sa découverte par les Européens était une terre inoccupée, libre d'accès, que les populations civilisées pouvaient occuper et cultiver sans considération des peuples déjà en place. Les Autochtones ont ainsi été vus comme des peuples vivant dans la nature, ne possédant ni gouvernement, ni biens. Ces théories historiques qui ont servi de fondement à la colonisation des terres et à l'autorité coloniale sur les peuples ont cherché à justifier la croyance que les terres seraient mieux utilisées, c'est-à-dire seraient plus productives sous un régime de propriété privée, et que les populations autochtones auraient une situation plus avantageuse si elles étaient intégrées à des milieux civilisés.

Dans le cas des adultes autochtones, on considérait qu'une action agressive visant à atteindre des objectifs coloniaux dictés par la civilisation serait un effort futile. C'est pourquoi on a privilégié la politique de l'établissement des pensionnats indiens parce qu'en prônant l'éducation, on pouvait refaçonner l'identité et la conscience des enfants des Premières Nations, Inuit et Métis. La persistance de ce courant de pensée articulé autour de la supériorité coloniale ressort clairement du fait que, dans les pensionnats indiens, toute manifestation identitaire liée à l'utilisation d'une langue autochtone, à la spiritualité et au mode de vie autochtones, était sévèrement punie, étant donné qu'on cherchait plutôt à inculquer une identité euro canadienne aux enfants autochtones; cette politique a été maintenue pendant toute la durée des pensionnats indiens, de 1831 à 1970.

Les effets dévastateurs de ce programme d'ingénierie sociale ont été révélés au public dans le cadre des audiences, des travaux de recherche et du Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA). En demandant qu'une enquête publique plus approfondie sur les pensionnats indiens soit menée, la Commission écrit:

> *Aucun autre élément de notre recherche ne nous a autant choqués et ne nous a fait aussi honte que l'histoire des pensionnats. Il est certain que des centaines d'enfants ont survécu à leur passage dans ces établissements et que bon nombre d'entre eux ont profité de l'éducation qu'ils y ont reçue. Et il y a bien sûr des enseignants et des administrateurs qui ont consacré plusieurs années de leur vie à ce qu'ils croyaient être une noble cause. Mais les conséquences fâcheuses qu'a entraînées cette mesure (mépris pour la vie, dénigrement de la culture, destruction du respect et de l'estime de soi, démembrement des familles), les répercussions de ces traumatismes sur les générations suivantes et l'énormité du triomphalisme culturel qui sous-tendait cette entreprise troubleront sans aucun doute profondément tous ceux qui voudront bien prendre conscience de cette réalité; ils se rendront compte en effet que la politique des pensionnats, et les actes qui en ont résulté étaient le fait de Canadiens dont les intentions et l'éducation n'étaient ni meilleures ni pires que les nôtres aujourd'hui. Cet épisode illustre un phénomène devenu monnaie courante au XXe siècle, comme en témoigne la suite des événements, à savoir la possibilité que des institutions publiques se laissent dominer par des principes très séduisants - mais terriblement faux - contre lesquels elles peuvent difficilement se battre. Il montre également à quel point les sociétés démocratiques sont capables de tolérer en leur sein les pires énormités morales.*

La recommandation de la CRPA en 1996 concernant la demande d'une enquête publique visant à examiner les origines, les intentions et les incidences des politiques liées aux pensionnats indiens, à faire la lumière sur les abus, à recommander des mesures correctrices et à commencer le processus de guérison a pris plus d'une décennie à se réaliser.

Comme premier pas, il y a d'abord eu la Déclaration de Réconciliation du gouvernement fédéral en 1998 où celui-ci a adressé ses profonds regrets à propos des actes de violence physique et sexuelle commis dans les pensionnats indiens, de même qu'il a établi un fonds dédié à l'appui de la guérison communautaire. Entre-temps, le mouvement engendré par les actions en justice intentées pour allégations de violence psychologique/morale et culturelle, tout comme de violence physique et sexuelle, s'est amplifié rapidement pour atteindre 13 000 Survivantes et Survivants des pensionnats indiens. Ces poursuites en justice et décisions judiciaires se sont avérées bien coûteuses pour les Survivantes et Survivants, les Églises et le gouvernement; on prévoyait que les coûts humain et financier seraient insoutenables si on procédait par la voie des tribunaux. Plusieurs Églises impliquées dans le fonctionnement des pensionnats indiens ont été contraintes à indemniser les victimes en vertu d'une ordonnance, mais elles ont tout de même présenté aussi des excuses sincères. L'Assemblée des Premières Nations a poursuivi avec diligence son plaidoyer en faveur de la réparation et elle a effectué des recherches au niveau international afin d'avoir des arguments solides pour démontrer la légitimité de mesures de réparation

s'appliquant à l'ensemble des Survivantes et Survivants, y compris la compensation, de même que leur faisabilité.

L'Accord de règlement relatif aux pensionnats indiens est un règlement judiciaire sanctionné en 2006 par les représentants légaux des Survivantes et Survivants, par les Églises et le gouvernement fédéral et mis en application en septembre 2007. L'Accord de règlement assure un paiement comptant aux Survivantes et Survivants encore vivants en 2005 ou à la succession dans le cas des personnes décédées. Il comporte également un processus d'évaluation indépendant et individuel pour le règlement de cas d'actes de violence ou d'abus graves, la mise en place d'activités commémoratives et le prolongement sur cinq ans du financement accordé à la Fondation autochtone de guérison. Ce financement vise l'appui à des initiatives de guérison communautaire, ainsi que l'établissement de la Commission de vérité et de réconciliation dont le mandat d'une durée de cinq ans cadre avec bon nombre des recommandations de la CRPA.

La composante du mandat de la Commission de vérité et de réconciliation se rapportant à la recherche de la vérité est fondée sur la reconnaissance des préjudices causés par la suppression de l'histoire, de la culture et de l'identité des Premières Nations, des Inuit et des Métis, par l'enlèvement forcé des enfants de leur milieu familial et communautaire en vue de leur resocialisation. Le processus de guérison que l'on veut entamer par le biais d'un partage de la vérité touche les familles, les communautés, les nations, et bien sûr les personnes elles-mêmes. Pour les Autochtones, l'espoir que suscite la Commission de vérité et de réconciliation réside dans le fait que les vérités et faits historiques établis d'après leur point de vue et liés à ce tragique chapitre, seront désormais admis et inscrits dans l'histoire officielle du Canada pour être communiqués aux générations successives de Canadiennes et de Canadiens.

Perspectives sur la Réconciliation

La Réconciliation — rétablir dans le cas de relations rompues une volonté de collaboration — constitue le deuxième volet du mandat de la Commission de vérité et de réconciliation. Certains diront que cet effort essentiel de conciliation, c'est-à-dire toute tentative visant à amener des parties ayant des intérêts divergents à s'entendre, ne s'est jamais produit. D'autres font valoir qu'il y a d'innombrables exemples, à travers l'histoire et également à notre époque, de relations harmonieuses et mutuellement avantageuses entre les personnes et les communautés locales autochtones et non autochtones. La détérioration de la confiance et du respect mutuels est plus sérieuse dans le cas où les intérêts des populations sont en jeu, notamment des conflits portant sur les obligations découlant des traités ou sur les droits d'exploitation de ressources fauniques ou si des institutions exercent de l'autorité ayant des conséquences sur la vie des Autochtones comme la politique liée aux pensionnats indiens ou l'application de la *Loi sur les Indiens*.

Notes:

Activité 3

Construire un arbre de Réconciliation

Années d'études ciblées, attentes et contenus d'apprentissage

- Activité recommandée pour une classe de **10e année**.

A. LE CANADA DE 1914 à 1929	
A3. Citoyenneté, identité et patrimoine	A3.4 - Décrire la contribution de personnes, de groupes, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit et d'institutions au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens entre 1914 et 1929 (p. ex., Peter Bryce et Francis Pegahmagabow et le service volontaire en temps de guerre, la défense des peuples autochtones ou encore la mise sur pied de la Ligue des Indiens du Canada]).
D. LE CANADA DE 1982 À NOS JOURS	
D1. Contextes politique, économique et social	D1.4 - Analyser des tendances sociétales et culturelles canadiennes de 1982 à nos jours (p. ex., le mouvement Me to We; le mouvement de guérison collectif dans le sillage de la Commission de vérité et réconciliation du Canada).
D2. Coopération et conflits	D2.5 - Déterminer l'impact des politiques du gouvernement et expliquer des enjeux déterminants de 1982 à nos jours pour les Premières Nations, les Métis et les Inuit du Canada (p. ex., adoption de la loi C-31: Loi modifiant la *Loi sur les Indiens* [1985], mouvement Idle no More [Fini la passivité, 2013], *Appels à l'action* du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada [2015]).

Résultat d'apprentissage

Le but de cette activité est d'aider les élèves à approfondir leur compréhension de la Réconciliation dans des actions plus concrètes pour poursuivre leur parcours en tant qu'alliés informés.

Cet exercice s'inspire du *First Nations Holistic Lifelong Learning Model* développé par les membres des Premières Nations en partenariat avec le Conseil canadien de l'apprentissage (2007). À l'intérieur de ce modèle, les individus de Premières Nations sont compris comme des arbres, supportés collectivement par quatre (4) domaines du bien-être social et collectif, incluant celui spirituel et culturel, social, économique et politique. Les racines de l'arbre représentent les différents domaines de connaissances.

Cette activité peut être adaptée pour des individus ou des familles qui se lancent dans des apprentissages plus profonds concernant la Réconciliation, depuis la maison. Les adaptations seront surlignées dans le texte en vert.

Durée

45-60 minutes

Matériel requis

- Annexe D - *Niveaux d'action*;
- Annexe E - *Les 94 appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation*;
- Annexe F - *Feuilles imprimées*, et ruban adhésif ou autocollants;
- Annexe G - *Corbeau messager*.

Mise en train

Pour en apprendre plus sur le travail de la Réconciliation, sur les problématiques autochtones, ou encore sur les événements futurs, etc., nous conseillons le site suivant: www.kairoscanada.org (exclusivement disponible en anglais). Le site officiel de la Fondation autochtone de l'espoir (www.fondationautochtonedelespoir.ca) offre également des ressources d'apprentissages supplémentaires pour aider à élargir les connaissances sur l'historique des oppressions et les comportements coloniaux envers les peuples autochtones. Veuillez noter que plusieurs de ces resources sont disponibles seulement en anglais.

Utiliser les informations suivantes pour expliquer la démarche aux élèves:

- Résumer les apprentissages clés, la compréhension et les expériences gagnées à travers l'apprentissage jusqu'à maintenant;
- Informer les élèves que le but est de tenter de transférer ces apprentissages et ces leçons à de nouvelles pratiques, au-delà de l'expérience d'aujourd'hui.

Les métaphores de la nature peuvent être très utiles pour les concepts et les compréhensions autochtones et pour aider à réfléchir à la façon de comment poser des actions positives. Lorsque nous nous basons sur un concept autochtone du « soi » et de l'apprentissage, si nous prenons par exemple un arbre, nous pourrions voir ses racines familiales, son clan, sa communauté et sa Nation. Les arbres ont aussi des bénéfices par-dessus le sol à travers ses feuilles et ses branches. Il peut être utile d'imaginer les branches sous les thèmes suivants: spiritualité et culture, social, économie et politique. Chacun représente une partie importante du « soi ». Lorsque nous regardons l'histoire présentée durant l'activité des couvertures KAIROS, nous pouvons voir le nombre de feuilles qui ont été enlevées aux Peuples autochtones. De ce fait, ceci rend plus difficile une croissance saine et équilibrée.

Les corbeaux sont des animaux connus à travers les enseignements autochtones. Ils sont souvent représentés comme des messagers intelligents qui amènent de la sagesse et des enseignements. Dans cette activité les élèves prendront le rôle du corbeau. Ils seront invités à apporter à l'arbre des aspects qui seraient bénéfiques à son bien-être. Aujourd'hui, vous prendrez le rôle du corbeau.

Rappeler aux élèves du rôle positif du « corbeau » qu'a joué Peter Bryce (tel que découvert dans l'activité de couverture de Kairos) quand il a présenté son rapport suivi par son livre *A National Crime : Being a Record of the Health Conditions of the Indians of Canada from 1904 to 1921*.

La Fondation autochtone de l'espoir a développé une exposition gratuite sur le sujet qui peut-être empruntée par le personnel enseignant dans le cadre de la réalisation de cette activité:
https://legacyofhope.ca/fr/portfolio-items/farming/?portfolioCats=35. farming/?portfolioCats=35

Exploration

Nous allons discuter des différentes manières de rebâtir la santé de ces arbres en tant que corbeau allié. Dessiner un arbre sur un tableau ou sur du papier des feuilles mobiles, une affiche ou sur un autre papier à grande surface. L'arbre doit avoir quatre branches étiquetées: spiritualité et culture, social, économie et politique.

Lire le texte suivant aux élèves:

> *Nous avons devant nous quatre catégories (spiritualité et culture, social, économie et politique). Nous allons maintenant essayer de concevoir des façons de soutenir ces quatre domaines avec des actions concrètes suite à notre départ aujourd'hui.*

Nous voulons que ces actions soient faisables et pratiques. Considérer et partager les informations suivantes:

1. Il est important de se rappeler qu'il est parfaitement acceptable de commencer avec « soi ». Par exemple: « Je m'engage à en apprendre plus sur les problématiques politiques, le racisme et les injustices que les peuples autochtones ont subi ».

2. Dans le cas où l'élève se sent bien informé, il lui est possible de réaliser les feuilles lui-même. Dans le cas contraire, il est possible de travailler en petit groupe.

3. Plus d'une personne peut faire la même action. Chaque personne ne doit pas nécessairement faire une action différente.

La liste suivante peut être un guide utilisé pour diriger ce que les élèves peuvent écrire.

- Partager l'Annexe D et l'Annexe E avec les élèves;
- Réviser les annexes avec le groupe;
- Distribuer l'Annexe F ou les autocollants aux élèves. Si les élèves utilisent les *feuilles imprimées*, ils doivent utiliser le côté vide de la feuille pour écrire leur déclaration, qui sera, par la suite, placée sur l'arbre à l'aide de ruban adhésif.
- Informer les élèves que ces feuilles, qu'ils porteront comme des corbeaux, aideront à réparer l'arbre. En tant qu'alliés, ils devraient viser à être auto-informatifs et en partenariat avec ou à l'appui des peuples autochtones. Ceci contraste fortement avec une approche dans une perspective de «sauvetage »;
- Allouer 5-10 minutes aux élèves pour discuter de ce qu'ils peuvent faire et de l'écrire sur l'autocollant ou sur la feuille imprimée. S'ils le désirent, les élèves peuvent écrire plus d'une idée. Utiliser l'Annexe A, pour commencer et remplir les espaces vides avec leurs réponses et les suggestions des autres élèves;
- Pour les élèves qui sont plus familiers avec les problématiques autochtones et l'histoire autochtone, ils peuvent compléter les feuilles seuls. Pour les moins familiers, ils peuvent travailler avec un partenaire ou en petit groupe. Il est possible de jumeler deux élèves ayant des connaissances approfondies et des connaissances limitées ensemble.

Demander aux élèves de placer les autocollants ou la feuille imprimée sur les branches (spiritualité et culture, etc.). Ils doivent placer leur note sur la branche qui correspond le plus à leur action. Il peut y avoir plus d'un endroit pour coller la feuille: ne pas limiter les élèves.

Discussion

Réviser les suggestions des élèves. Poser les questions suivantes:

- S'il y a plus de feuilles sur une branche particulière, demander aux élèves les raisons pour lesquelles ils ont opté pour cette branche. De la même manière, demander aux élèves les raisons pour lesquelles ils n'ont pas opté pour les autres branches.
- Est-ce qu'il y a des actions qui semblent plus réalisables que d'autres? Si oui, pourquoi?

Réfléchir avec les élèves sur l'activité globale. Faire le tour du cercle et poser les questions suivantes:

- Qu'est-ce qu'ils retirent de l'activité en termes de compréhension et de l'expérience?
- Ressentent-ils une affinité particulière avec l'une des feuilles, la leur ou celle de quelqu'un d'autre avec laquelle ils sont le plus susceptibles de commencer? Si oui, pourquoi?

Les élèves peuvent aussi choisir de colorer ou de décorer le corbeau (Annexe G). Ils peuvent inscrire au verso leur message de Réconciliation qu'ils vont envoyer au Premier Ministre ou à un.e député(e) de l'Assemblée parlementaire. Les lettres peuvent être envoyées gratuitement au Premier Ministre ou à un.e député(e) de l'Assemblée parlementaire, aux adresses suivantes:

Bureau du Premier Ministre

80 Wellington Street,

Ottawa, Ontario,

K1A 0A2

OU

Nom du député de l'Assemblée parlementaire

Chambre des communes

Ottawa, Ontario,

K1A 0A6

Le personnel enseignant peut également rechercher son député à l'Assemblée parlementaire à l'aide de son code postal, avec le lien suivant: https://www.noscommunes.ca/members/ fr/recherche

Encourager les élèves à prendre une photo de leur arbre complété. En réalisant cette activité, ils continueront à être des corbeaux veillant sur l'arbre en transmettant les messages retrouvés sur les feuilles. Le personnel enseignant peut également fournir aux élèves une photo de l'arbre une fois la session terminée, via courriel.

S'il vous plaît, envoyez une copie à la Fondation Autochtone de l'Espoir à l'adresse suivante pour que nous puissions aussi exposer votre travail: reception@legacyofhope.ca

Activité 3

Annexe D - Niveaux d'action

La liste suivante est destinée comme un guide pour vous aider à réfléchir à des catégories d'actions possibles, variant du « soi » à nation. Le « soi », en grande majorité, est axé sur votre effort individuel qui vous affecte le plus. La nation est une catégorie dans laquelle vous êtes engagés et que vos actions affectent d'autres individus, potentiellement à un niveau plus large et au niveau national.

Niveau d'action	
Soi	Je peux en apprendre plus sur _____ Je peux commencer à suivre des sources de nouvelles autochtones.
Famille - ami.e.s	Je peux partager ce que j'ai appris à propos de _____. Je peux dissiper des mythes et je peux parler contre les stéréotypes et généralisations et informer les autres sur l'histoire des Autochtones et leurs contributions. Ceci inclut l'histoire d'injustices et de discriminations dans le but d'informer les autres, d'adresser le racisme, de favoriser l'empathie et de comprendre davantage les peuples autochtones.
Communauté	Je peux tendre la main à une organisation ou communauté autochtone pour voir s'il y a des opportunités de travail avec eux ou pour leur montrer mon support d'une manière ou d'une autre. Je peux commencer ou me joindre à un groupe communautaire pour m'associer avec une organisation/communauté/etc. autochtone qui travaille sur _____ _____.

Niveau d'action	
Région	Je peux contacter mon représentant provincial ou territorial pour savoir ce qu'ils font à propos d'une problématique spécifique qui impacte les peuples autochtones, tout en leur envoyant une liste d'inquiétudes. Je peux leur demander ce qu'ils font pour adresser les cinq premières problématiques qui pourront améliorer la vie des peuples autochtones. Je peux rechercher ce que les groupes autochtones disent dans le but de voir leurs priorités. Ceci peut inclure les sujets suivants: _____ _____
Nation	Je peux contacter mon député parlementaire au niveau fédéral pour savoir ce qu'ils font à propos d'une problématique spécifique qui impacte les peuples autochtones. Je peux inviter un membre parlementaire à ma communauté, mon école, etc. pour répondre à des questions faisant promotion d'équité pour les peuples autochtones au niveau fédéral.

Activité 3

Annexe E - Les 94 appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada

La grille ci-dessous représente des échantillons tirés des 94 *appels à l'action* de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Les élèves peuvent les utiliser directement ou comme inspiration. Cette liste n'est pas une liste complète des *appels à l'action*. Nous encourageons les élèves à visionner la liste complète pour des idées d'actions à poser. Le terme autochtone représente, à la fois, les Premières Nations, Inuit et Métis.

94 appels à l'action de la CVRC	Exemples	Actions possibles
Protection de l'enfance	1. Nous demandons au gouvernement fédéral, aux gouvernements provinciaux et territoriaux de même qu'aux gouvernements autochtones de s'engager à réduire le nombre d'enfants autochtones pris en charge…	• Je vais écrire une lettre à mon député fédéral et/ou mon représentant provincial ou territorial les poussant à réduire le nombre d'enfants autochtones à l'intérieur du système de la protection de l'enfance.
Éducation	7. Nous demandons au gouvernement fédéral d'élaborer, de concert avec les groupes autochtones, une stratégie conjointe pour combler les écarts en matière d'éducation et d'emploi entre les Canadiennes et Canadiens autochtones et non-autochtones.	• Je vais vérifier si les écoles locales ont des supports spécifiquement autochtones dans le but de faire la promotion de leur succès éducationnel; • • Je vais m'informer s'il y a des opportunités de tutorat pour les élèves autochtones dans ma communauté/ville; • Je vais commencer une campagne d'écriture de lettres qui pousse le Gouvernement fédéral à diminuer les écarts autochtones dans le système d'éducation.
Langue et culture	13. Nous demandons au gouvernement fédéral de reconnaître que les droits des Autochtones comprennent les droits linguistiques autochtones.	• Je vais m'éduquer à propos du territoire sur lequel je me situe ainsi que des traités associés. Je vais incorporer ces connaissances lorsque je dois faire une reconnaissance de territoire à l'école ou dans mes tâches liées à mon emploi.

94 appels à l'action de la CVRC	Exemples	Actions possibles
Santé	23. Nous demandons à tous les niveaux de gouvernement: i. de voir à l'accroissement du nombre de professionnels autochtones travaillant dans le domaine des soins de santé; ii. de veiller au maintien en poste des Autochtones qui fournissent des soins de santé dans les collectivités autochtones; iii. d'offrir une formation en matière de compétences culturelles à tous les professionnels de la santé.	• Je vais m'informer si les services de santé locaux ont embauché des employés autochtones dans le domaine de la santé; • Je vais demander si les employés de la santé non autochtones qui travaillent avec une clientèle autochtone ont reçu une formation aux compétences culturelles et s'ils ont une connaissance de l'histoire des Autochtones au Canada; • Je vais demander aux organisations ce qu'elles font pour soutenir la rétention dans les communautés autochtones; • Je vais mettre en contact la gestion des soins de santé avec la Fondation autochtone de l'espoir afin qu'ils reçoivent de la formation supplémentaire dans le but d'améliorer leurs compétences culturelles lorsqu'ils sont avec une clientèle autochtone; • Je vais m'éduquer sur les cercles de justice restauratrice afin de lutter pour des mesures de justices alternatives autres que l'emprisonnement.

94 appels à l'action de la CVRC	Exemples	Actions possibles
Justice	30. Nous demandons aux gouvernements fédéraux, provinciaux et territoriaux de s'engager à éliminer, au cours de la prochaine décennie, la surreprésentation des Autochtones en détention et de publier des rapports annuels détaillés sur l'évaluation des progrès en ce sens.	• Je vais en apprendre davantage sur les programmes et activités qui fonctionnent au niveau municipal pour empêcher tout contact avec le système judiciaire pour les jeunes et chercher à les faire adopter; • Je vais encourager les services de police municipaux à envisager des formations et des partenariats avec des organisations telles que la Fondation autochtone de l'espoir pour adresser la discrimination et le racisme lorsqu'ils sont en contact avec les Autochtones; • Je vais m'éduquer sur les cercles de justice restauratrice pour lutter pour des mesures de justices alternatives autres que l'emprisonnement.
Réconciliation	43. Nous demandons aux gouvernements fédéraux, provinciaux et territoriaux de même qu'aux administrations municipales d'adopter et de mettre en œuvre la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones dans le cadre de la Réconciliation.	• Je vais en apprendre davantage sur la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones; • Je vais contacter mon député parlementaire et plaider pour l'adoption complète, au Canada, de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones.

Activité 3

Annexe F - Feuilles imprimées

Je veux que les enfants autochtones voient leur histoire et leur culture dans les programmes scolaires

Je veux que les peuples autochtones aient de l'eau propre et potable

Je veux que les enfants autochtones aient l'opportunité d'apprendre leurs langues et cultures

Je veux que les programmes scolaires enseignent davantage sur les peuples autochtones.

Activité 3

Annexe G - Corbeau messager

Notes:

Notes:

Leçon 5 - Stéréotypes, identité et vérité

Composantes

Préparation du personnel enseignant

Activité 1

Le pouvoir de l’identité

Annexe A - Document d’information

Annexe B - Feuille de travail de l’élève

Annexe C - Guide de discussion pour le personnel enseignant

Activité 2

Le pouvoir de la vérité

Annexe D - Document de l’élève (1)

Annexe E - Document de l’élève (2)

Annexe F - Document pour le personnel enseignant

Préparation du personnel enseignant

Ce document d'information discute de la nécessité d'aborder la question du racisme, des stéréotypes et de l'identité. Ces notions sont essentielles afin de comprendre comment des programmes tels que le Régime des pensionnats indiens, les écoles de jour, ou encore la Rafle des années 60 ont pu être mis en place, leurs répercussions sur les relations actuelles entre Autochtones et non-Autochtones, ainsi que les solutions pour travailler à améliorer ces relations.

Afin de comprendre pleinement les programmes mentionnés dans ce guide, il est important de saisir la notion qui est à l'origine de ces épisodes de violence: le racisme. Il est important de le nommer, d'autant plus qu'il s'agit d'une notion discrète, souvent niée, et qui pourtat continue de ponctuer de nombreuses sociétés contemporaines dotées d'un passé colonial.

Le racisme vient de l'idée qu'au sein du genre humain, il existe divers groupes d'individus, ou « races », hiérarchisées. Par exemple, quel est le lien entre le racisme anti-noir – dirigée contre la communauté noire, l'antisémitisme sous le régime nazi– le racisme dirigé contre les juifs –, et le racisme anti-autochtone? Chacune de ces idéologies avancent l'idée qu'un groupe d'individus est supérieur à un second groupe, souvent minoritaire. Le problème est que cette catégorisation est une construction sociale et arbitraire faite par le groupe majoritaire, qui cherche à renforcer ses positions et son identité, en opposition à « ces autres », qui affirment une identité différente de la leur. Ainsi, la dépossession progressive des terres des communautés autochtones, et la création du Régime des pensionnats indiens et des autres dispositifs de persécution mentionnés dans ce guide symbolisent ce processus: afin de sécuriser leur domination sur l'île de la tortue, les colons ont alimenté cette idée de « race majoritaire », par un discours et des représentations faussées sur les communautés autochtones.

Un des premiers exemples donnés par le Régime des pensionnats indiens est le suivant: « les blancs sont civilisés et éduqués, les autochtones ne le sont pas; il nous faut donc les éduquer ». La progressive mise sous tutelle des communautés par le gouvernement témoigne des mêmes considérations: « les Autochtones sont incapables de s'autogérer, il nous faut donc nous investir dans leurs affaires et répondre à leurs besoins à leur place. » Cette infantilisation des Autochtones fait encore partie de l'imaginaire collectif des Canadiens, parmi d'autres idées préconçues, qui permettent à la roue de la méconnaissance et de la bêtise de tourner à l'infini. Les écoles de jours, le Régime des pensionnats indiens, ou encore la Rafle des années 60 figurent ainsi parmi les exemples les plus sombres de ce racisme systémique envers les populations autochtones, encore présent et auto-entretenu par la diffusion de stéréotypes et de préjugés.

Les croyances des autochtones comme étant des individus violents, dangereux, fainéants et non-éduqués sont des préjugés qui se propagent depuis plusieurs générations. Elles trouvent cependant leur limite en ce qu'elles proviennent de stéréotypes basés sur des représentations simplifiées de ce que sont les cultures autochtones. La construction d'un stéréotype est un processus qui peut s'opérer comme suit: face à l'abondance des informations qu'une personne reçoit sur une autre, et en parallèle de sa méconnaissance du sujet, l'individu simplifie la réalité qui l'entoure, la catégorise et la classe. Un stéréotype peut ainsi être positif, afin de valoriser un groupe (par exemple, « les blancs sont plus éduqués ») ou dévalorisant (par exemple, « les Autochtones sont alcooliques »). Le danger de ces représentations simplifiées est qu'elles contribuent à essentialiser les individus, c'est-à-dire qu'ils sont réduits à une seule de leurs caractéristiques, réelle ou attribuée. Parmi les stéréotypes les plus connus, on trouve: « les blondes sont jolies », ou « les noirs sont plus athlétiques », ou encore « les Autochtones portent des plumes ». Le stéréotype valorisant de l'homme noir athlétique témoigne par

exemple des limites de telles préconçus, qui en réalité répond à une vision archaïque directement reliée à un passé colonial et à la traite des esclaves. Il est ainsi important de chercher à déconstruire ces représentations, afin d'en saisir les origines, et le message sous-jacent qu'elles véhiculent.

Ces préjugés sont difficiles à identifier et à remettre en question car ils sont bien souvent forgés antérieurement à la connaissance réelle ou à l'interaction avec le groupe mentionné: par exemple, de nombreuses recherches académiques ont démontré que la seule interaction que connaissent de nombreux enfants Canadiens avec les peuples autochtones provient uniquement des représentations issues des manuels scolaires. Le problème est que cette interaction indirecte comporte le risque d'être faussée, car elle n'est pas basée sur la discussion directe avec l'individu en question. Les préjugés se forgent ainsi à l'intérieur d'un groupe et se répandent par la suite à l'ensemble de la société, sans qu'aucune voix ne soit laissée aux individus concernés pour les valider.

La lutte contre le racisme est donc centrale pour rétablir l'intégrité des communautés autochtones, et permettre leur pleine intégration dans la société. Mais la déconstruction des stéréotypes et des préjugés qui lui sont rattachés est un processus complexe qui ne peut se faire sans l'ouverture d'un dialogue direct. Ainsi, l'école et l'éducation sur les réalités et les perspectives autochtones sont autant d'outils susceptibles de favoriser ce processus de déconstruction, en ce qu'ils permettent le développement de l'esprit critique et la transmission de la connaissance. Cependant, seule la discussion et la participation des communautés elles-mêmes est susceptible de corriger les fausses représentations respectives des groupes, voire de les invalider, afin de ne jamais reproduire les erreurs commises dans les pensionnats indiens et les écoles de jour.

Pour conclure, il est important que les élèves réalisent que les représentations traditionnelles faites des populations autochtones ne sont pas des vérités absolues, et qu'il est important de remettre en question. Seule la rencontre et le partage d'expériences entre les groupes permettra aux Autochtones et non-Autochtones de réaffirmer leur identité et de marcher ensemble vers la Réconciliation, loin du racisme, de ses stéréotypes et de ses préjugés.

Activité 1
Le pouvoir de l'identité

Années d'études ciblées, attentes et contenus d'apprentissage

Activité recommandée pour une classe de **8e année**.

A. CRÉATION DU CANADA (1850-1890)	
A.1. Enjeux, événements et mouvement de grande portée	A1.2 - Recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (p. ex., sources primaires: collections d'images [dessins, illustrations, photos], archives historiques [lettres, discours, documents légaux]; sources secondaires: manuels d'histoire, ouvrages de référence. 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). A1.5 - Analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (p. ex., tableau sommaire de différents points de vue sur la pratique consistant à employer une main-d'œuvre immigrante peu exigeante pour réaliser des travaux de grande envergure, tableau comparatif des points de vue des partisans et des adversaires de la Confédération. A1.6 - Tirer des conclusions sur un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1850 et 1890 selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

A. CRÉATION DU CANADA (1850-1890)	
A.2 Défis sociaux, économiques et politiques	A2.4 - Évaluer l'impact des différents statuts et limites imposés aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuit (p. ex., droits de propriété, *Acte pour mieux protéger les terres et les propriétés de Sauvages dans le Bas-Canada* [1850], *Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages en cette Province* [1857], *Acte pourvoyant à l'émancipation graduelle des Sauvages* [1869], *Loi sur les Indiens*, statut d'Indiens, assimilation, exclusion des Métis des traités, travail des Inuit dans le commerce de l'huile de baleine).
A.3 Événements de 1850 à 1890	A3.3 - Identifier les facteurs qui ont mené à la création des pensionnats indiens (p. ex., développement de la société agricole, expansion de l'Église chrétienne, compétition entres les Églises, assimilation, sentiment de supériorité des Européens, racisme) et en expliquer les conséquences pour les individus, groupes et communautés autochtones et non autochtones (p. ex., perte de la langue, de la culture et de l'identité, traumatisme intergénérationnel, dissociation à la famille et à la communauté, changement de la relation à la terre, maladie, sévices émotionnels, physiques et sexuels, pauvreté extrême).
B. UNE SOCIÉTÉ EN ÉVOLUTION (1890-1914)	
B.1. Enjeux, événements et mouvement de grande portée	B1.2 - Recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (p. ex., sources primaires: collections d'images [illustrations, dessins, photos], caricatures, archives historiques [lettres, discours, documents légaux, traités], récits oraux autochtones; sources secondaires: manuels, ouvrages de référence, matériel audiovisuel, articles de journaux, sites Web spécialisés). B1.5 - Analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels.

Résultat d’apprentissage

Cette activité permet d’entamer une discussion riche avec les élèves quant à l’importance de l’identité, à partir de leurs réflexions personnelles sur le sujet.

Durée

45 minutes

Matériel

- Annexe A - Document d’information;
- Annexe B - *Feuille de travail de l’élève*;
- Annexe C - Guide de discussion.

Mise en train

Faire la lecture du Survol sur l'identité en classe:

Survol de l'identité

Les élèves des pensionnats indiens ont été dépouillés de leur identité dès les premières minutes de leur arrivée. Voici de quelle façon cela a été fait:

- En leur enlevant leurs vêtements habituels et tous leurs effets personnels et en exigeant qu'ils portent un uniforme;
- En coupant court ou en rasant les cheveux des garçons et des filles;
- En leur assignant des noms « chrétiens » ou un numéro;
- En les séparant de leurs frères et soeurs;
- En leur interdisant de parler leur langue autochtone, même si ces enfants ne parlaient ni anglais, ni français.

Au cours de leurs études, des élèves ont semblé s'adapter aux nouvelles normes culturelles imposées par le régime des pensionnats indiens. Sur les photos que les élèves vont voir, l'héritage culturel autochtone de l'enfant n'est plus apparent, ce qui était considéré à ce moment-là comme une preuve de la réussite du régime des pensionnats indiens.

À la mise sur pied du Régime, à la fin du 19e et au début du 20e siècle, on a pris des photos avant et après afin d'illustrer les effets « civilisateurs » des pensionnats indiens. Comme nous le savons maintenant, la réalité était bien différente.

Faire la lecture de l'Annexe A avec les élèves, ou la leur distribuer, pour leur donner une information plus détaillée au sujet des étapes que le gouvernement a suivies afin d'éradiquer les cultures autochtones au Canada.

Exploration

Répartir les élèves en groupes de quatre. Distribuer l'Annexe B et leur demander de la remplir.

Discussion

Une fois que l'Annexe B est remplie par les élèves, débattre de la question #1 et écrire les réponses sur des feuilles mobiles ou au tableau.

Discuter les réponses aux questions restantes avant de revenir à la question #1, pour constater si les perceptions des élèves ont changé. L'Annexe C permettra au personnel enseignant de guider et d'alimenter la discussion. Centrer l'attention sur des aspects particuliers des photos, tels que des stéréotypes, si les élèves ne les ont pas repérés - consulter la fiche documentaire du personnel enseignant ainsi que l'Annexe A ci-dessous pour obtenir plus d'informations.

Activité 1

Annexe A - Document d'information

Cette fiche documentaire destinée au personnel enseignant présente des notions générales qui peuvent servir à guider le débat et à approfondir des idées pendant la classe.

Deux thèmes sont traités ici:

1. La « lecture » des photos;

2. La destruction de l'identité des Autochtones.

1. La « lecture » des photos

En réfléchissant et en faisant réfléchir les élèves à l'aide de photos, particulièrement celles représentant des individus, il est important d'apprendre à aller au-delà des apparences et d'essayer d'identifier les procédés et les intentions que le photographe a imposés à son image photographique. Il est rare qu'un photographe soit un observateur complètement neutre. Les exigences du client, le but visé de la photo qu'on veut prendre, ainsi que l'intérêt artistique du photographe, contribuent à créer un « texte explicatif » ou une histoire qui peut ou ne peut pas refléter la réalité du sujet. De plus, il y a très peu d'exemples de photographes qui se trouvent à la bonne place au bon moment et saisissent le « moment décisif ». Dans la plupart des cas, il y a une planification et une mise en scène afin d'obtenir un effet spécial de l'image.

Chaque fois que nous regardons des photos - peu importe le sujet traité - il est toujours important de reconnaître que la narration de la photo peut ne pas avoir été précisée par le modèle. D'autres influences - le client, l'utilisation finale, le photographe - peuvent très bien créer l'image correspondant à leurs propres besoins et intérêts. Les photos d'archives existantes ne décrivent pas l'expérience vécue dans les pensionnats indiens. Elles attestent des « réussites » dont se vantent les administrateur(trice)s et les fonctionnaires. Pour des raisons assez évidentes, aucune n'a représenté la faim, la soif, et la violence subie chaque jour. Par conséquent, ce qu'on voit représente l'attestation d'une politique d'assimilation en application.

2. La destruction de l'identité des Autochtones

Pendant plus de 300 ans, les colons européens et les peuples autochtones se sont considérés comme des nations distinctes. En temps de guerre, les colonisateurs ont établi des alliances avec les Premières Nations et les Inuit et, dans le cadre d'activités commerciales, chacun des deux groupes a profité des retombées économiques de leur collaboration. Malheureusement, vers le milieu du 19e siècle, l'avidité des Européens à acquérir des terres s'est accrue; de plus, les colonies ont passé du commerce des fourrures à l'agriculture comme base économique. Des alliances contractées aux premiers temps des colonies se sont effacées devant la concurrence directe pour l'occupation des terres et l'acquisition de ressources. C'est alors que les colons et le gouvernement ont commencé à considérer les peuples autochtones comme « un problème ».

Avec l'adoption de la *Loi sur les Indiens* en 1876 (initialement intitulée *Acte des sauvages*), le gouvernement du Canada s'est donné le droit exclusif de légiférer en ce qui concerne les Indiens et les territoires indiens. Cette première loi a permis d'identifier les Indiens et d'établir les droits légaux qui leur sont associés. La loi a donc été le mécanisme par lequel le gouvernement a contrôlé les activités de la vie quotidienne des peuples autochtones et s'est efforcé de détruire leur culture et leur identité. Les amendements suivants à la *Loi sur les Indiens* ont apporté encore plus de restrictions:

1881: Les agents des Indiens sont investis du pouvoir d'agir à titre de juges de paix dans les réserves dont ils sont responsables.

1885: Les cérémonies traditionnelles, comme le potlatch et la danse du soleil, sont interdites.

1905: Les Autochtones peuvent être déplacés des réserves situées près d'une ville où résident plus de 8000 Blancs.

1911: Les terres des réserves peuvent être expropriées pour construire des chemins, des voies ferrées et d'autres travaux publics.

1914: Les Autochtones doivent demander une autorisation officielle avant de se présenter en « costume » traditionnel indien lors de leur participation à une danse publique, un spectacle, une exposition ou un défilé.

1920: Le leadership héréditaire des bandes est interdit.

1927: L'obtention de fonds destinés à des réclamations juridiques de la part d'Autochtones sans autorisation préalable devient illégale.

1936: Les agents des Indiens sont investis du pouvoir de mener les réunions des conseils de bande.

1939: La Cour suprême du Canada déclare que les Inuit doivent être « classés » en tant qu'Indiens en vertu de la *Loi sur les Indiens* et être régis par cette loi.

Le but de ces interdictions écrasantes et de ces contrôles paternalistes, agissant en tandem avec le régime des pensionnats indiens, a été d'accabler et d'humilier les Autochtones, d'abolir leur culture, de restreindre leur capacité d'agir en leur enlevant toute forme d'autonomie. L'incidence qu'ont eue ces mesures sur l'identité des Autochtones a été dévastatrice. Les élèves ont été amenés à considérer que leur culture était répulsive, que leurs Aînés étaient primitifs (sauvages), que leurs parents étaient des illettrés. Les adultes ont été traités comme des enfants, comme des incompétents ne pouvant pas s'occuper de leurs affaires ni prendre des décisions les concernant. L'identité culturelle des collectivités autochtones a été réduite en miettes, les Autochtones sont devenus des indésirables dans la société des Blancs. Le cycle de l'aliénation, de la violence et de la pauvreté auquel bon nombre d'Autochtones sont confrontés aujourd'hui a pour origine la *Loi sur les Indiens* et le Régime des pensionnats indiens.

LE SAVIEZ-VOUS?

Dans les années 1940, le gouvernement fédéral a décidé qu'il établirait un système de numérotation sur disque pour l'identification des Inuit qui à ce moment-là n'avaient pas de nom de famille. Ainsi il voulait faciliter la tenue de dossiers ou de registres. Ces disques étaient de petite dimension, ronds et faits de cuir, et ils devaient être portés au cou par une ficelle. Chaque disque avait un numéro d'identification frappé sur une de ses facettes.
Le gouvernement des T.N.-O. a décidé de remplacer ce système de numérotation sur disque avec des noms de famille. Il a engagé Abe Okpik pour la mise sur pied du Projet des noms de famille. Abe Okpik a fait le tour des Territoires du Nord-Ouest et du Nord du Québec (Nunavik) de 1968 à 1971 afin d'aider les gens à décider de leur nom de famille et à enregistrer ces nouveaux noms aux registres du gouvernement.

Activité 1

Annexe B - Feuille de travail de l'élève

Noms des élèves: _____

Les photos avant/après ont servi à « vendre l'idée » du régime des pensionnats indiens aux politiciens et au public canadien. Ces photos sont organisées par étapes pour démontrer les avantages que retirent les enfants des efforts « civilisateurs » de ces pensionnats. Prendre en considération tout ce que les élèves ont dû abandonner pour devenir « civilisés ».

THOMAS MOORE, AS HE APPEARED WHEN ADMITTED TO THE REGINA INDIAN INDUSTRIAL SCHOOL.

THOMAS MOORE, AFTER TUITION AT THE REGINA INDIAN INDUSTRIAL SCHOOL.

Image de gauche: avant

Thomas Moore, au moment de son admission à l'école industrielle de Regina. Rapport annuel du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, 1897. Bibliothèque et Archives Canada, C-022474

Image de droite: après

Thomas Moore, après son admission à l'école industrielle de Regina. Rapport annuel du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, 1897. Bibliothèque et Archives Canada, C-022474.

1. Quels mots emploieriez-vous pour décrire l'enfant « d'avant » sur la photo et l'enfant « d'après »?

2. Est-ce que c'est le même enfant ou est-ce deux enfants différents?

3. Après avoir examiné les deux photos, indiquez cinq facettes/éléments que les enfants ont perdus en cours de processus d'assimilation à la culture des Blancs.

4. À votre avis, quels sentiments ont-ils ressenti en perdant leur identité autochtone?

5. Selon vous, quels effets ce processus a-t-il eu sur la culture des Autochtones à long terme?

Activité 1

Annexe C - Guide de discussion

Les photos avant-après de Thomas Moore illustrent la façon dont les images photographiques ne sont pas toujours ce qu'elles laissent transparaître. L'enfant qu'on avait renommé « Thomas Moore » a fréquenté le pensionnat indien de Regina à la fin des années 1890. La photo de gauche montre Thomas au moment de son admission au pensionnat indien; celle de droite le montre après plusieurs mois ou années de scolarité. Le ministère des Affaires indiennes a passé cette commande de photos dans l'intention de les intégrer à son rapport annuel pour l'année 1897. Sur la photo d'avant à gauche, le photographe a ajouté des procédés et accessoires pour renforcer l'impression que Thomas est « primitif », voire même menaçant. Il porte des vêtements traditionnels, a les cheveux longs, est penché vers la peau d'un animal et il tient un petit pistolet. Sur la photo d'après à droite, nous voyons ce que nous concevons comme le modèle idéal de l'Indien assimilé, les cheveux courts, un uniforme occidental convenable et installé près de symboles de la civilisation — une plante dans un pot, un chapeau et une balustrade en pierre. Ces photos montrent très clairement l'éthique de cette époque où la destruction de la culture autochtone était considérée justifiée et de plein droit. Ce que ces photos ne laissent pas transparaître est une bonne partie de la vérité.

Au sujet de Thomas: quel était le nom que ses parents lui avaient donné? Quels étaient ses vêtements traditionnels personnels? ou s'agissait-il d'un costume fabriqué et fourni par le pensionnat indien pour les besoins de la photo? Aurait-il réellement pris un petit pistolet s'il avait été dans sa communauté? Était-il réellement ce jeune homme fringant, apparemment sûr de lui, que montre la photo d'après? Ou était-il plutôt aliéné, hésitant, ne se sentant pas à l'aise dans le monde de ses parents, ni dans le monde de ses professeurs? Thomas Moore Kusick était son nom complet. Sa mère s'appelait Hanna Moore Kusick et son père Paul Desjarlais. Selon le registre de l'école industrielle de Regina, où Thomas Moore a étudié, il était protestant, avait auparavant fréquenté le pensionnat indien de Lakes End (Muscowpetung, connu ultérieurement sous le nom de Lakesend), Saskatchewan. Au moment de son admission, il connaissait l'alphabet. Il avait huit ans, mesurait 3' 11'' (1,09 m.) et pesait 54,5 lb (24,7 kg). Il venait de la tribu des Saulteaux de la bande Muscowpetung.

Notes:

Activité 2

Le pouvoir de la vérité

Années d'études ciblées, attentes et contenus d'apprentissage

Activité recommandée pour une classe de **10e année**.

D. LE CANADA DE 1982 À NOS JOURS	
D.1. Contextes politique, économique et social	D1.4 - Analyser des tendances sociétales et culturelles canadiennes de 1982 à nos jours (p. ex., mouvement Me to We; mouvement de guérison collectif dans le sillage de la Commission de vérité et réconciliation du Canada).
D2. Coopération et conflit	D2.5 - Déterminer l'impact des politiques du gouvernement et expliquer des enjeux déterminants de 1982 à nos jours pour les Premières Nations, les Métis et les Inuit du Canada (p. ex., adoption de la loi C-31: Loi modifiant la *Loi sur les Indiens* [1985],mouvement Idle no More [Fini la passivité, 2013], *Appels à l'action* du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada [2015]).

Résultat d'apprentissage

Les élèves connaîtront et comprendront le Régime des pensionnats indiens et la Rafle des années 60 à partir des perspectives des Survivantes et des Survivants.

Durée

60 minutes

Matériel

- Annexe D - Document d'information
- Annexe E - *Roue de médecine*
- Annexe F - Document pour le personnel enseignant
- Vidéo

  Le témoignage de Richard Kistabish (1982)

  Lien: https://www.youtube.com/watch?v=y1qgtVw7kiU

  Durée: 20 min 55
- Site internet de la Fondation autochtone de l'espoir

  Transcriptions de témoignages oraux

  Lien: https://legacyofhope.ca/fr/wherearethechildren/stories/

Pour accéder aux transcriptions des témoignages, visiter le site ci-dessus, sélectionner un témoignage en cliquant sur le nom de la Survivante ou du Survivant. Puis, cliquer sur 'Afficher la transcription' à droite de la vidéo.

Mise en train

Questions pour les élèves

Comment est-ce que la méthode par laquelle nous avons reçu l'information détermine notre reconnaissance et notre compréhension des faits, des émotions, et des impacts des expériences décrite? Comment ceci influence-t-il ce que nous retenons de ces interactions?

Les élèves commencent leur exploration du Régime des pensionnats indiens et de la Rafle des années 60 en interagissant avec un ou plusieurs témoignage(s) de Survivantes ou de Survivants. Les élèves sont encouragés à s'ouvrir et à apprécier la manière dont ces témoignages et l'écoute des voix marginalisées peuvent apporter d'importants changements dans leur compréhension des événements.

1. Présenter aux élèves l'idée que les études et expériences sociales peuvent être émotionnelles et profondes

- Utiliser l'Annexe D.

2. Dessiner une fiche SSCAAQ sur un tableau et commencer à le remplir avec les élèves (seulement jusqu'à la première lettre A)

- Qu'est-ce qu'ils SAVENT à propos du Régime des Pensionnats indiens?
- Quelles ont les SOURCES de leurs connaissances portant sur le Régime des Pensionnats indiens? (livres, journaux, entrevues avec des universitaires spécialisées, discours politiques, etc.)
- COMMENT peuvent-ils en apprendre plus?

Les sections « Apprendre », « Actions » et « Questions » du tableau sont abordées plus tard.

3. Les élèves reçoivent l'Annexe E et doivent la remplir avec des citations, des mots-clés et des pensées sur le Régime des pensionnats indiens provenant d'un texte de Témoignage décrivant une expérience:

- Témoignage oral: Le témoignage de Richard Kistabish, Survivant des pensionnats indiens, ou le témoignage d'Adam North Peigan, Survivant de la Rafle des années 60.
- Témoignages écrits: voir les transcriptions en français des témoignages oraux accessibles sur le site de la Fondation autochtone de l'espoir.

Tableau SSCAAQ

SAVENT	SOURCES	COMMENT	APPRENDRE	ACTIONS	QUESTIONS

Exploration

Les élèves analysent comment l'utilisation de différents concepts (une personne autochtone étant considérée comme une « personne entière ») peut améliorer leurs capacités d'observation et les connexions qu'ils peuvent établir avec ce qu'ils ont appris. Les élèves acquièrent une compréhension plus humaine et plus profonde de l'expérience des Survivantes et Survivants allant au-delà de ce que les faits, les statistiques ou les manuels scolaires peuvent apporter.

- Dessiner un organisateur graphique, comme la Roue de médecine, sur un tableau à feuilles mobiles et, en classe, collecter les réponses et analyses des élèves.
- Utiliser l'Annexe F pour aborder les faits, les interprétations et les déductions qui peuvent être faites à partir de l'information portant sur la profondeur et sur l'impact des expériences décrites.
- Demander aux élèves de visionner un autre témoignage, et de compléter une autre Roue de médecine.

Discussion

Les élèves contextualisent leur apprentissage en adoptant une compréhension plus large des ressources éducatives. Ils explorent quelles différences naissent, dans leur compréhension des événements abordés, lorsqu'ils mobilisent différentes ressources pour s'informer.

- Discuter les différences entre écouter un témoignage oral relatant une expérience vécue et lire un texte portant sur celle-ci.

  Se référer à la fiche SSCAAQ:

  - Qu'est-ce qui a été APPRIS concernant ce que les Témoignages peuvent apporter à la compréhension?
  - Quelles ACTIONS peuvent être entreprises par les élèves afin d'en apprendre davantage?
  - Quelles QUESTIONS les élèves se posent, sur la base des Témoignages, et que voudraient-ils savoir de plus?

- Discussion en classe:
  - Comment les témoignages oraux peuvent jouer un rôle futur dans l'apprentissage des élèves?
  - Quels sont les obstacles à la collecte des témoignages oraux?

Activité 2

Annexe D - Document d'information

Les événements comme expérience

Dans les écoles, les événements et les moments que les élèves sont censés apprendre sont généralement connus à travers des manuels. Ces derniers donnent une vision large des choses, ce qui signifie qu'ils abordent les grands événements et personnages importants. Si vous y réfléchissez, vous pourrez rapidement trouver des exemples de lecture que vous avez faites sur des actions prises par un gouvernement, et peut-être ce qui en a résulté pour les pays, provinces ou communautés. Peut-être avez-vous lu des expressions telles que « le peuple s'est battu » ou « le peuple s'est mis en colère ». La plupart des manuels sont en fait écrits à la troisième personne.

La troisième personne établit une distance avec celui qui parle ou le narrateur. Elle implique l'utilisation des mots « ils » ou « eux ». Un exemple d'utilisation de la troisième personne serait le suivant: « Ils ont été envoyés dans les pensionnats indiens », ce qui peut paraître très loin du lecteur. La deuxième personne est plus proche et repose sur l'emploi du « tu » ou « vous », comme dans « vous lirez à propos des Peuples autochtones et leurs expériences dans les Pensionnats indiens ». Le lecteur peut ainsi se sentir plus interpellé, de manière plus immédiate. La première personne, le « Je » et le « Nous », comme dans « nous écoutons un témoignage oral », place le lecteur dans une position très différente et peut avoir un impact émotionnel bien différent, en particulier lorsqu'on traite d'événements et d'expériences importants. La lecture de textes écrits à la troisième personne peut faire paraître certains événements comme dénués de toutes émotions et lointains, se produisant pour d'autres sans que l'on puisse s'identifier à ces derniers. Entendre « Je » et « Nous » dans le récit d'un événement et d'une expérience permet de changer la manière avec laquelle on ressent et on comprend ce qui est raconté.

Les expériences que vous allez entendre et que vous lirez proviennent de témoignages oraux et sont toutes racontées à la première personne. Les personnes qui partagent leurs histoires avec vous sont des Survivantes et Survivants, qui ont parcouru un long chemin dans la vie et qui partagent avec vous ce qu'ils ont vécu. Leur intention est en partie que vous compreniez leurs expériences d'une manière qui n'aurait pas été possible à la lecture d'un manuel racontant leurs expériences avec le « Ils » ou « eux ».

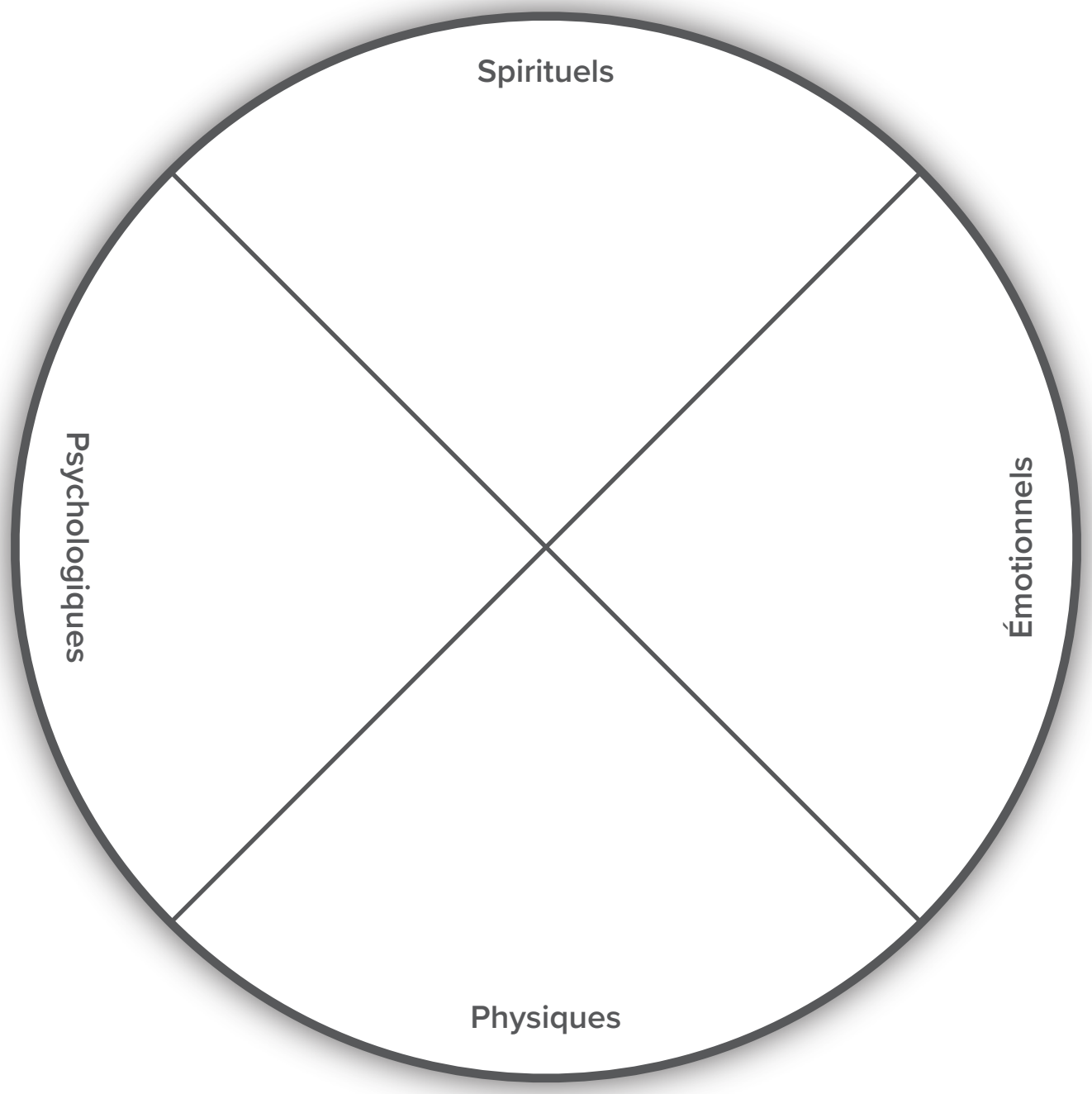
Les témoignages et les pratiques orales ont une importance toute particulière pour les peuples autochtones. Les traditions orales étaient la principale voie par laquelle les événements étaient enregistrés et vécus. C'est comme cela que le savoir était et est partagé. Les traditions orales étaient et demeurent une composante essentielle des cultures autochtones. Ainsi, lorsque vous écoutez les témoignages oraux des peuples autochtones portant sur leurs expériences, vous abordez aussi leurs expériences d'une manière qui est respectueuse de leurs pratiques et de leurs valeurs.

L'expérience humaine est précisément une expérience « humaine ». Afin de gagner une plus grande compréhension du monde, il est souvent préférable de trouver un moyen de se détacher d'une perspective générale, comme l'implique l'utilisation de la troisième personne. Lorsque vous écoutez les témoignages, pensez à quelle expérience humaine est racontée, comment celle-ci peut être décrite autrement en fonction de la méthode utilisée, et quelle compréhension d'un témoignage oral vous pouvez acquérir, et qui ne pourrait être acquise par la lecture de la plupart des manuels.

Activité 2

Annexe E - Roue de médecine

Voici une roue de médecine. Elle est utilisée par certains peuples autochtones afin de représenter la personne comme un tout. Ces éléments sont physiques (en bas), psychologiques (à gauche), spirituels (en haut) et émotionnels (à droite). Nous utiliserons cet outil pour développer une pensée critique afin de nous aider à comprendre les témoignages oraux et l'expérience des Survivantes et Survivants dans le Régime des pensionnats indiens. Prenez des notes à partir des témoignages oraux et essayez de placer ces derniers dans différentes catégories d'expériences humaines. Ne vous inquiétez pas si vous rencontrez des difficultés à catégoriser les expériences décrites. Suivez simplement ce que vous ressentez.



Activité 2

Annexe F - Document pour le personnel enseignant

Lors de cette activité, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Le but est d'aider l'élève à percevoir le témoignage oral d'une façon plus humaine. Ceci est important pour développer un niveau profond de compréhension nécessaire à la Réconciliation, pour améliorer la pensée critique et l'analyse des expériences et des événements, et pour comprendre la valeur d'aller au-delà des premiers enseignements reçus lorsque nous apprenons.

Éléments physiques

Les éléments physiques peuvent inclure des descriptions physiques des foyers avant le Régime des pensionnats indiens, des pensionnats indiens, ou toutes autres descriptions physiques importantes aux élèves. Ils peuvent inclure toutes formes saines d'affection, ainsi que des références au sport, aux jeux, et à toutes autres activités du même type. Explorer la manière dont les élèves ont fait leurs choix, et qu'est-ce qui les a poussés à placer des éléments de témoignage dans la catégorie « éléments physiques ». Est-ce que les élèves choisissent des événements vécus principalement par les Survivantes et Survivants, ou identifient-ils des activités, des événements et autres expériences qui ont été initiés par les Survivantes et Survivants eux-mêmes ou par d'autres élèves dont parle le Survivant?

Éléments psychologiques

Les éléments pouvant être placés ici incluent les pensées partagées par les Survivantes et Survivants, leurs réflexions et leur compréhension de la vie avant les pensionnats indiens, au sein et après ces derniers. Les élèves devraient prendre des notes sur ce que les Survivantes et Survivants ont appris à l'école, ce qu'ils pensent sur ce qu'ils ont appris et sur les différentes activités mentales imposées par l'école. Les élèves pourraient aussi noter le manque de présence de cette composante.

Éléments spirituels

Le Régime des pensionnats indiens mettait l'accent sur la religion. Séparer les enfants de leur milieu traditionnel afin de les amener à se convertir aux religions dominantes du Canada était l'un des premiers objectifs de ce Régime. Dans cette section, les élèves peuvent inscrire des éléments liés à l'enseignement spirituel avant le Régime des pensionnats indiens, pendant et après celui-ci. Les élèves constateront peut-être qu'ils écrivent beaucoup dans cette section lorsque les Survivantes et Survivants témoignent de leur chemin vers la guérison.

Éléments émotionnels

Il est possible que les témoignages oraux des Survivantes et Survivants suscitent beaucoup d'émotions. Les élèves pourraient avoir des difficultés à placer ces moments dans une catégorie plutôt qu'une autre. Il pourrait paraître évident de placer l'abus physique, en raison de la nature de cet acte, dans la catégorie des éléments physiques. Mais, en raison de la réponse forte des Survivantes et Survivants à cet acte, celui-ci pourrait aussi être classé dans la catégorie des éléments émotionnels. Les deux options sont valides. L'important est d'amener les élèves à en discuter et que ces derniers réalisent que ces expériences sont plus que de simples faits, de simples dates ou de simples *résumés* d'expériences.

Questions

Demander aux élèves de partager ce qu'ils ont inscrit dans les différentes sections. Identifier des moments qui ont été placés dans Demander aux élèves de partager ce qu'ils ont inscrit dans les différentes sections. Identifier des moments qui ont été placés dans différentes sections par différents élèves et discuter des raisons qui ont motivé ces derniers dans leurs choix. Demander aux élèves s'ils ont rencontré des difficultés à faire leurs choix. Est-ce qu'ils se sont trouvés à relever certaines choses pour lesquelles ils n'auraient pas prêté attention si on ne leur avait pas fourni les différentes catégories d'éléments (physiques, psychologiques, émotionnels, spirituels). Est-ce qu'ils ont trouvé l'exercice difficile? Si oui, comment? Rappeler aux élèves que même si les éléments peuvent être placés dans différentes catégories, cet organisateur graphique a pour but de refléter l'expérience d'une seule personne. Toutes leurs notes servent à développer une meilleure compréhension de l'ensemble de l'expérience vécue par un individu. Encourager la réflexion et le partage sur la perception de l'expérience de Survivantes et Survivants par le Témoignage oral et sur la façon dont les Survivantes et Survivants décident de partager leur expérience. L'organisateur graphique participe ainsi à une compréhension plus humaine de l'expérience des Survivantes et Survivants.

Notes: