



L'enlèvement des garçons Stó:lō pendant la ruée vers l'or du fleuve Fraser : Unité et plan de leçons¹

Note à l'intention des enseignantes ou des enseignants

Merci de l'intérêt que vous portez au site Web Histoires retrouvées. Les plans de cours proposés ici s'adressent aux élèves des quatre premières années du secondaire (de la 7e à la 10e année). Cependant, les élèves plus jeunes et plus âgés pourront trouver ce matériel utile s'ils reçoivent suffisamment de matériel didactique de soutien. Ces leçons partagent plusieurs objectifs interdépendants. D'abord et avant tout, elles sont fondées sur le thème général du site Web, qui consiste à retrouver des histoires qui s'étaient perdues dans la nuit des temps pour encourager les élèves à penser historiquement. Au fur et à mesure qu'ils exploreront ces leçons, les élèves réfléchiront aux raisons pour lesquelles cette histoire a pu s'être perdue et à la façon dont elle a été redécouverte. Ce faisant, ils feront l'expérience d'éléments clés nécessaire lorsque l'on « fait » de l'histoire, notamment la recherche et la sélection de données probantes pour dresser un portrait de ce qui s'est passé, et la création d'un récit contextuel - une histoire - qui illustre l'importance qu'a revêtu le sujet. Les plans de cours encouragent la réflexion critique sur l'histoire tout en fournissant aux élèves une plus grande compréhension de la question ou du sujet à l'étude, à savoir la discrimination envers les Stó:lō au Canada. Ce problème particulier est également lié à des contextes historiques plus larges,

notamment l'immigration, le colonialisme, la discrimination et l'identité canadienne. Bien que les leçons fournies constituent une unité d'étude cohérente et se construisent les unes sur les autres de manière logique, il est possible de les utiliser de façon autonome. Les enseignantes ou les enseignants sont donc fortement encouragés à les adapter aux besoins de leurs classes.

Il est également important de noter que la vaste majorité des documents primaires utilisés dans ces plans de cours ont été écrits par des Canadiens ou des Américains blancs. Tous les efforts ont été déployés afin de découvrir davantage de documents susceptibles de fournir la perspective des Stó:lō sur la question faisant l'objet de ces plans de cours. Bien que de tels documents puissent exister, nous n'avons pas réussi à en trouver beaucoup sur ces questions spécifiques, en partie à cause de la longue tradition de transmission orale des récits des peuples autochtones. Nous encourageons les suggestions de documents pertinents qui pourraient être ajoutés à notre collection. L'absence de tels documents reflète malheureusement le sort des communautés marginalisées, dont les archives ne sont pas adéquatement préservées. Nous suggérons aux enseignants de faire remarquer à leurs élèves le manque de voix Stó:lō dans la collection de documents primaires.

¹ La recherche pour les plans de cours sur les garçons Stó:lō a été compilée par Keith Thor Carlson, professeur d'histoire à l'Université de Saskatchewan, avec l'aide de Jenna Casey et Brittany Gilchrist.

La terminologie

Les enseignants et les élèves devraient savoir que les documents historiques fournis dans ce recueil contiennent un langage et des descriptions des peuples et des cultures autochtones qui étaient, et demeurent, offensants. Les écrits reflètent la partialité et les préjugés de leurs auteurs non-autochtones, il y a plus de 150 ans. À ce titre, ce ne sont pas simplement des fenêtres par lesquelles on nous fournit des descriptions de « ce qui s'est passé », mais des fenêtres par lesquelles nous pouvons commencer à comprendre comment les gens de cette époque percevaient le monde. Ces documents permettent aux élèves de comprendre l'ampleur du racisme dans l'histoire canadienne et c'est à travers cette prise de conscience qu'ils pourront contribuer à défaire cet héritage raciste. La partialité se reflète dans les écrits des mineurs américains et des colons et officiers britanniques qui avaient souvent intérêt à dépeindre les cultures autochtones en termes sombres et négatifs. De tels préjugés avaient une fonction bien précise, celle de justifier le mauvais traitement infligé aux peuples autochtones.

Contrairement à la partialité, les préjugés ne sont souvent pas intentionnels. Mais c'est pour cette raison qu'il peut être encore plus difficile pour les gens (à l'époque et aujourd'hui) de voir au-delà de ces préconceptions. L'ethnocentrisme est une forme spécifique de préjudice qui peut mener les personnes non-autochtones à interpréter les sociétés autochtones selon des critères non-autochtones. Ce qui était simplement *différent* était interprété comme « moins que » ou « inférieur ».

Pour un sommaire de la terminologie contemporaine appropriée relative aux peuples autochtones, nous encourageons les enseignants et les élèves à consulter la source suivante:
<https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/terminology/>

Aperçu de l'unité :

Ce matériel pédagogique fournit aux enseignants et aux élèves des stratégies et du matériel supplémentaire facilitant l'exploration plus approfondie de l'histoire de l'enlèvement des garçons Stó:lō pendant la ruée vers l'or du fleuve Fraser dans les années 1850. Les trois leçons qui composent ce module peuvent être utilisées comme des leçons « autonomes », mais prises ensemble, elles fournissent une sorte de guide sur la façon de retrouver des histoires perdues dans un large éventail de communautés, y compris les communautés scolaires locales.

Première leçon :

Dans cette leçon en deux parties, les élèves cernent des critères pour distinguer l'histoire du passé et les appliquent pour faire revivre l'histoire perdue de garçons Stó:lō. Avant que les élèves puissent commencer à s'engager de façon significative dans le projet « Histoires retrouvées », ils doivent avoir une certaine compréhension de l'histoire comme discipline. Plus précisément, ils doivent pouvoir reconnaître que les histoires sont des récits construits à partir de la sélection et de l'interprétation d'éléments probants significatifs tirés du passé, ainsi que d'une question, d'un événement ou d'un sujet qui intéresse les gens.

La première partie commence par une série d'exercices simples pour encourager les élèves à réfléchir plus profondément à ce qu'est « l'Histoire ».

Dans la deuxième partie, les élèves abandonnent la discussion générale sur l'histoire et sa nature hautement sélective pour appliquer leur compréhension au cas particulier de garçons Stó:lō et à la façon dont son histoire a été perdue puis retrouvée. Ce faisant, les élèves développeront leur capacité de travailler avec des documents primaires, tout en approfondissant

leur compréhension de la discrimination contre les peuples autochtones et de son impact sur les communautés autochtones au Canada.

Première leçon, segment 1 (70 minutes) - L'Histoire face au passé

Dans cette leçon, les élèves travaillent en petits groupes ou à deux pour examiner et interpréter les artéfacts. Ayant commencé à réfléchir à la nature interprétative de l'histoire, les élèves sont invités à exprimer les différences spécifiques entre l'histoire et le passé. Dans le dialogue socratique qui suivra entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves, quatre différences clés seront clarifiées et redéfinies comme quatre critères non seulement pour penser l'histoire, mais aussi pour *faire l'histoire*, et, par le fait même, pour récupérer les histoires perdues dans les méandres du passé.

Activité 1 : Une enseignante/un enseignant dans une boîte

Cette activité attire l'attention particulièrement sur le fait que les historiens interprètent habituellement des preuves qui ont été créées à d'autres fins.

Pour cette activité, l'enseignante ou l'enseignant recueille divers objets importants pour elle ou lui. Chaque article devrait pouvoir parler de vous à vos élèves. Toutefois, certains de ces éléments pourraient être trompeurs. Par exemple, une enseignante ou un enseignant qui a utilisé cette activité apporte plusieurs livres de cuisine végétarienne. Cela amène généralement les élèves à conclure, à tort, que l'enseignante ou l'enseignant est végétarien. C'est également une bonne idée d'avoir plus d'un objet pour certains aspects de votre vie, ce qui indique qu'il s'agit d'un domaine de plus grande importance, par exemple l'apport de plusieurs artéfacts liés aux enfants ou à une activité particulière.

Commencez l'activité en divisant les élèves en petits groupes. Expliquez-leur qu'ils prennent le

rôle d'historiens au XXII^e siècle. Parce que toutes les écoles ont été entièrement supprimées à cette époque et remplacées par des modules éducatifs individuels, à domicile, personnalisés et générés par ordinateur, ces historiens du futur sont très intéressés à la vie des enseignants au début du XXI^e siècle. Toutes les preuves qui ont survécu sur vous en tant qu'enseignante ou enseignant sont contenues dans la boîte que vous avez apportée pour eux. En travaillant en groupes, les élèves examinent les éléments. En se fondant sur leurs observations des éléments de preuve, ils tireront des conclusions à votre sujet et les consigneront sous les rubriques suivantes : « éléments de preuve » et « inférence ». Après avoir examiné tous les éléments de preuve, ils devront rédiger un court paragraphe de réflexion résumant leurs « conclusions ».

Lorsque vous effectuerez le bilan de l'exercice, assurez-vous de demander aux élèves s'il y a d'autres types de preuves manquantes dans la boîte, s'ils souhaitent y avoir accès afin de vérifier leurs conclusions ou pour en apprendre davantage sur vous.

Activité 2 : L'Histoire face au passé

Une façon simple, mais très efficace d'amener le concept de « l'histoire » comme discipline est de parler de la différence entre « le passé » et « l'histoire ». Vous voudrez ainsi créer un graphique en T semblable à celui qui suit :

Le passé	L'histoire

Placez les élèves en groupes de deux ou trois et demandez à chaque groupe de faire ressortir deux différences entre ces deux termes. Discutez-en avec toute la classe, en écrivant les réponses des élèves au tableau. Au cours de cette discussion, l'enseignante ou l'enseignant devrait pousser les

élèves à reconnaître que « le passé » est, en fait, tout ce qui s'est passé avant ce moment précis dans le temps, et que l'histoire est le fait de choisir à partir de celui-ci, en fonction de certains critères comme ceux cernés ci-dessous. Au cours de cette discussion, l'enseignante ou l'enseignant devrait fournir aux élèves les critères suivants pour « créer l'histoire » :

1. Les gens ont besoin **d'éléments de preuve**, de traces et de récits du passé, avant de pouvoir commencer à faire des recherches et à comprendre tout aspect de l'histoire. Ces traces ou ces récits sont ce que l'on appelle les sources primaires. Comme c'est le cas pour les biologistes évolutionnistes et géologues, la pensée historique dépend de l'existence de sources primaires qui sont restées dans le passage du passé au présent. En d'autres termes, si un arbre tombe dans la forêt et ne laisse aucune trace, il fait partie du passé, mais ne fera pas partie de l'histoire. Pensez à votre propre vie : de tout ce que vous avez vécu dans votre journée d'hier, qu'est-ce qui laissera des traces ou des récits?
2. Il faut non seulement créer des traces et des récits, mais il faut aussi les **préserver** dans le temps avant qu'ils ne puissent faire partie de l'histoire. Pensez à votre propre vie; à la preuve qui a été créée à la suite de ce que vous avez vécu hier (une liste de courses, un message texte, l'enregistrement d'un achat sur une carte de crédit, une conversation dont vous vous souvenez). Quelle quantité sera préservée dans le temps? Qu'est-ce qui en restera plus tard ? On peut trouver des preuves (ou des fragments) du passé partout : dans toutes sortes de documents, dans des statistiques gouvernementales ou des lettres personnelles dans les archives provinciales, des échantillons de pollen que conservent les scientifiques, ou encore dans les histoires racontées d'une génération à l'autre et conservées dans la mémoire des familles.
3. La création et la préservation d'un registre du passé ne suffisent toutefois pas à le faire

entrer dans l'histoire. Les gens doivent **interpréter les preuves**, c'est-à-dire le document primaire. Aucune source primaire ne « dit la vérité » sur l'histoire; même les récits de témoins oculaires, les photographies et les vidéos ont été créées par une personne à un moment et en un lieu précis, et ces facteurs ont influencé ce qui a été enregistré et la façon dont ce fut fait. La preuve doit donc être interprétée

- a. dans le contexte de comment, quand, où, pourquoi et par qui cela a été créé,
 - b. dans les contextes historiques pertinents de l'époque et du lieu où cela a été créé,
 - c. dans le contexte des problèmes et des préoccupations du présent.
4. Les historiens interprètent les preuves qu'ils considèrent comme étant **déterminantes**, significatives et importantes. Ce qui est important varie d'un endroit à l'autre, d'une personne à l'autre, et au fil du temps. C'est une des raisons pour lesquelles l'histoire n'est jamais vraiment terminée, et c'est aussi une des raisons pour lesquelles les histoires du passé se perdent et se retrouvent constamment.

En conclusion, il serait utile de suggérer aux étudiants de garder ces critères en mémoire, car nous continuerons de les utiliser pour explorer comment un récit qui s'est perdu devient l'histoire.

Première leçon, segment 2 : (210 minutes)

Pourquoi les récits se perdent-ils ? Comment sont-ils retrouvés ?

Commencez cette leçon en regardant la vidéo de garçons Stó:lō sur le site Web Histoires retrouvées. En regardant la vidéo, les élèves se posent la question suivante : le récit de garçons Stó:lō répond-il à nos critères en ce qui a trait à l'histoire par rapport à ce qui a trait au passé? Discutez de la vidéo en demandant aux élèves de se pencher, d'abord en petits groupes puis en classe, sur les questions suivantes :

- Quelles sont les preuves de l'enlèvement des garçons Stó:lō présentées dans le film? Citez autant d'exemples que vous le pouvez.
- La vidéo montre-t-elle où et comment cette preuve a été préservée ? Donnez au moins 2 exemples (et souvenez-vous que les souvenirs des gens comptent comme des preuves!) Fait-elle voir d'autres preuves qui n'avaient pas encore vu le jour à l'époque ? Quel type de preuves est-ce ?
- Quel type de personnes ou de groupes de personnes ont pour tâche d'interpréter les preuves de cette histoire perdue?
- Les gens disent rarement clairement pourquoi ils pensent que le récit qu'ils racontent est important, mais ils en laissent habituellement des indices. Selon vous, qu'est-ce qui est le plus important dans ce récit pour l'artiste qui le raconte ? Pouvez-vous deviner ce qui est le plus important pour les autres participants du film au sujet du récit des garçons Stó:lō? Qu'en est-il du cinéaste ?
- Donnez trois raisons pour lesquelles l'histoire des garçons Stó:lō aurait pu se perdre dans le temps.
- Donnez trois raisons pour lesquelles nous sommes capables, aujourd'hui, de « retrouver » cette histoire.

À la fin de la discussion, expliquez aux élèves qu'ils doivent relever un défi critique en deux parties. Les élèves doivent d'abord travailler en petits groupes pour examiner tous les documents primaires fournis dans la collection de documents historiques sur les garçons Stó:lō dans la section **Enseigner les histoires retrouvées** du site Web des Histoires retrouvées. Ils découvriront que ces documents étaient trois théories (ou trois cas) qui expliquent pourquoi l'histoire des garçons Stó:lō s'est perdue dans le temps.

1. L'histoire a été perdue parce que la société des colons croyait que les peuples autochtones étaient une race en voie de disparition, condamnée à l'extinction physique ou culturelle.

Aux 18^e et 19^e siècles, une série d'épidémies de variole dans la région de la mer des Salish (comme dans la plupart des autres régions de l'Amérique du Nord) a renforcé dans l'esprit des colons l'idée que les peuples autochtones étaient condamnés à disparaître. Les colons ont supposé que ceux qui ne succombaient pas à la maladie seraient éventuellement assimilés et absorbés dans la population canadienne ou américaine. Ces idées étaient des mythes que les colons étaient heureux d'accepter puisque ceux-ci les dispensaient de réfléchir aux conséquences du colonialisme sur les peuples autochtones. Il ne fait aucun doute que les populations autochtones ont diminué tout au long du 19^e siècle (les chercheur.e.s ont déterminé que la population autochtone de l'Amérique du Nord a diminué de 90% au cours du 19^e siècle), mais elles ont recommencé à croître au début du 20^e siècle. Aujourd'hui, les peuples autochtones demeurent la population ayant la plus forte croissance en Amérique du Nord.

2. L'histoire a été perdue parce que beaucoup de colons et de mineurs pensaient que la société blanche avait un «destin manifeste» à s'étendre sur l'ensemble de l'Amérique du Nord et à déplacer (et éventuellement éliminer) les peuples et la culture autochtones. Dans l'esprit des mineurs et des colons, ce destin manifeste justifiait le recours à la violence contre les peuples autochtones.

Au milieu du 19^e siècle aux États-Unis (mais aussi dans les colonies britanniques telles que la Colombie-Britannique), la croyance populaire voulait que la société des colons soit destinée à développer une série de frontières sur le continent. Cette idéologie, appelée «destin manifeste», affirmait que les peuples

autochtones étaient voués à périr ou à être assimilés. La violence à l'égard des peuples autochtones est devenue justifiée dans le cadre du processus inévitable d'expansion de la société blanche. Dans le contexte de la ruée vers l'or du fleuve Fraser, les mineurs et les prospecteurs américains ont répandu sur le territoire britannique une idéologie qui rationalisait la violence et qui ignorait les droits fondamentaux des peuples autochtones. Pour les Stó:lō, la ruée vers l'or a été accompagnée par tant de violence et de crises et de tragédies que l'histoire de l'enlèvement a été éclipsée.

3. **L'histoire a été perdue parce que George Crum savait que les lois de la Californie le protégeaient et qu'il ne pouvait pas être condamné pour un crime par le témoignage d'une personne autochtone. De plus, comme le garçon est décédé avant que Crum puisse être jugé, l'histoire s'est tout simplement effacée.**

En niant la déclaration de Sokolowicz (le père du garçon), et en affirmant qu'il avait pris l'enfant malgré lui et à la demande du père du garçon, George Crum rendait sa condamnation impossible en vertu de la loi californienne. En Californie, il y avait un long et tragique historique de mineurs et d'éleveurs qui enlevaient des enfants autochtones en toute impunité grâce à une loi selon laquelle «un homme blanc ne pouvait pas être condamné par le témoignage d'un Indien». Dans ce contexte, Sokolowicz et les officiers compatissants de la Colombie-Britannique qui le soutenaient se sont

retrouvés sans aucun recours légal. L'histoire s'est ensuite estompée après la mort et l'enterrement du garçon à Sacramento.

L'enseignante ou l'enseignant assignera à chacun des groupes l'une de ces théories et demandera à chaque groupe de cerner les quatre ou cinq éléments de preuve qui appuient le mieux la théorie qui leur aura été assignée. Les élèves pourront utiliser **l'outil d'analyse du document primaire** pour les aider dans ce processus. Le travail du groupe pourra être résumé dans une affiche qu'ils présenteront à la classe. Chaque affiche devrait reformuler brièvement la théorie que le groupe essayait d'appuyer (2 phrases maximum) et devrait clairement cerner et expliquer les quatre ou cinq éléments de preuve qu'il jugeait les plus convaincants. Pour chaque élément de preuve, le groupe doit fournir le titre du ou des documents primaires pertinents, ainsi que des citations ou des résumés et des images ou encore des dessins (inversement, ces théories pourraient être présentées oralement et la classe pourrait engager une discussion et un débat sur le sujet).²

Une fois que tous les groupes auront présenté leurs affiches, la classe devrait discuter de l'interprétation la mieux étayée par des données probantes en utilisant les critères fournis sur **l'outil d'analyse du document primaire**. Les enseignantes ou les enseignants devraient demander à tous les élèves de classer les théories ou les cas par ordre d'importance, de la plus convaincante à la moins convaincante, et de recueillir cette information à titre de billet de sortie. Les résultats peuvent être communiqués au début de la leçon suivante. Les enseignantes ou les

² Les enseignantes ou les enseignants peuvent permettre à chaque groupe d'examiner tous les documents. Sinon, ils peuvent diriger les élèves vers les documents qui traitent le plus directement de la théorie qui leur est assignée.. Dans ce cas, les élèves qui examinent la théorie selon laquelle l'histoire a été perdue **parce que la société des colons croyait que les peuples autochtones étaient une race en voie de disparition** sont encouragés à consulter les documents 1 à 11. Les élèves qui se penchent sur l'idée selon laquelle l'**histoire a été perdue à cause d'une**

croyance en un destin manifeste peuvent parcourir les documents 12 à 34. Finalement, les élèves qui étudient la théorie selon laquelle **l'histoire a été perdue à cause de lois en Californie** devraient consulter les documents 35 à 44. Les enseignants devront peut-être fournir un contexte historique supplémentaire à leurs élèves pour que ces derniers puissent interpréter les documents.

enseignants sont également encouragés à attirer l'attention sur toute absence ou lacune dans la collection de documents. Une façon facile de le faire est de demander aux élèves quels autres types de preuves ils aimeraient avoir à leur disposition.

