



P. Whitney Lackenbauer
Julia Christensen
Brendan Griebel
Sue Heffernan
Amanda Graham
Heather E. McGregor
David R. Gray

ENSEIGNER (DANS) LE NORD CANADIEN



Hiver 2013





HIVER 2013

- 5** Introduction : Enseigner (dans) le Nord canadien
Julie Perrone
- 7** La souveraineté et la sécurité dans le Nord canadien :
(Ré)apprendre nos leçons
P. Whitney Lackenbauer
- 11** Contextualiser le Nord : Enseigner le
Nord canadien pour comprendre le Canada
Julia Christensen
- 16** Négocier les passés du Nord :
Réflexions d'un archéologue sur la
façon d'enseigner l'histoire au Nunavut
Brendan Griebel
- 21** Enseigner le Nord canadien :
Une perspective du Nord de l'Ontario
Sue Heffernan
- 25** Enseigner le Nord : une curieuse entreprise
Amanda Graham
- 31** L'engagement des enseignants envers
les histoires de l'éducation : Encourager le
changement dans l'éducation au Nunavut
Heather E. McGregor
- 36** Enseigner l'Expédition canadienne dans l'Arctique
David R. Gray

Canadian Issues is published by
Thèmes canadiens est publié par



PRÉSIDENT / PRESIDENT

Jocelyn Letourneau, Université Laval

INCOMING PRESIDENT / PRÉSIDENT ENTRANT

James E. Page

PRÉSIDENTE SORTANTE / OUTGOING PRESIDENT

Minelle Mahtani, University of Toronto

PRÉSIDENT D'HONNEUR / HONORARY CHAIR

The Hon. Herbert Marx

SECRÉTAIRE DE LANGUE FRANÇAISE ET TRÉSORIER /
FRENCH-LANGUAGE SECRETARY AND TREASURER

Vivek Venkatesh, Concordia University

SECRÉTAIRE DE LANGUE ANGLAISE / ENGLISH-LANGUAGE SECRETARY

Dominique Clément, University of Alberta

REPRÉSENTANTE ÉTUDIANTE / STUDENTS' REPRESENTATIVE

Celine Cooper, University of Toronto

REPRÉSENTANT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE ET DU YUKON /
BRITISH COLUMBIA AND YUKON REPRESENTATIVE

Peter Seixas, University of British Columbia

REPRÉSENTANTE DU QUÉBEC / QUÉBEC REPRESENTATIVE

Yolande Cohen, UQAM

REPRÉSENTANTE DE L'ONTARIO / ONTARIO REPRESENTATIVE

Eve Haque, Ryerson University

REPRÉSENTANT DES PRAIRIES ET DES TERRITOIRES DU NORD-OUEST /
PRAIRIES AND NORTHWEST TERRITORIES REPRESENTATIVE

TBD/À confirmer

REPRÉSENTANT DE L'ATLANTIQUE / ATLANTIC PROVINCES REPRESENTATIVE

Jeanne-Mance Cormier, Université de Moncton

VICE-PRÉSIDENT EXÉCUTIF / EXECUTIVE VICE-PRESIDENT

Jack Jedwab

DIRECTRICE GÉNÉRALE / EXECUTIVE DIRECTOR

Julie Perrone

DIRECTEUR DES PROGRAMMES ET ADMINISTRATION /
DIRECTOR OF PROGRAMMING AND ADMINISTRATION

James Ondrick

DIRECTRICE DES PUBLICATIONS / DIRECTOR OF PUBLICATIONS

Sarah Kooi

COORDONNATRICE DES COMMUNICATIONS / COMMUNICATIONS COORDINATOR

Victoria Chwalek



RÉDACTEUR EN CHEF / EDITOR-IN-CHIEF

Julie Perrone

DIRECTRICE À LA RÉDACTION / MANAGING EDITOR

Julie Perrone

TRADUCTION / TRANSLATION

Victoria Chwalek

GRAPHISME / DESIGN

Bang Marketing : 514 849-2264 • 1 888 942-BANG
info@bang-marketing.com

PUBLICITÉ / ADVERTISING

julie.perrone@acs-aec.ca
514 925-3096

ADRESSE AEC / ACS ADDRESS

1822, rue Sherbrooke Ouest, Montréal (QC) H3H 1E4
514 925-3096 / general@acs-aec.ca



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage

Canada History Fund

Fonds pour l'histoire du Canada

Canadian Issues / Thèmes canadiens is a quarterly publication of the Association for Canadian Studies (ACS). It is distributed free of charge to individual and institutional members of the ACS. Canadian Issues is a bilingual publication. All material prepared by the ACS is published in both French and English. All other articles are published in the language in which they are written. Opinions expressed in articles are those of the authors and do not necessarily reflect the opinion of the ACS. The Association for Canadian Studies is a voluntary non-profit organization. It seeks to expand and disseminate knowledge about Canada through teaching, research and publications.

Canadian Issues / Thèmes canadiens est une publication trimestrielle de l'Association d'études canadiennes (AEC). Elle est distribuée gratuitement aux membres de l'AEC. CITC est une publication bilingue. Tous les textes émanant de l'AEC sont publiés en français et en anglais. Tous les autres textes sont publiés dans la langue d'origine. Les collaborateurs et collaboratrices de Thèmes canadiens sont entièrement responsables des idées et opinions exprimées dans leurs articles. L'Association d'études canadiennes est un organisme pancanadien à but non lucratif dont l'objet est de promouvoir l'enseignement, la recherche et les publications sur le Canada.

Canadian Issues / Thèmes canadiens acknowledges the financial support of the Government of Canada through the Canada History Fund of the Department of Canadian Heritage for this project.

Canadian Issues / Thèmes canadiens bénéficie de l'appui financier du Gouvernement du Canada par le biais du Fonds pour l'histoire du Canada du ministère du Patrimoine canadien pour ce projet.

LETTERS/COURRIER

Comments on this edition of Canadian Issues ?


We want to hear from you.

Write to Canadian Issues – Letters, ACS, 1822A, rue Sherbrooke Ouest, Montréal (Québec) H3H 1E4. Or e-mail us at <julie.perrone@acs-aec.ca> Your letters may be edited for length and clarity.

Des commentaires sur ce numéro ?

Écrivez-nous à Thèmes canadiens

Courrier, AEC, 1822A, rue Sherbrooke Ouest, Montréal (Québec) H3H 1E4. Ou par courriel au <julie.perrone@acs-aec.ca> Vos lettres peuvent être modifiées pour des raisons éditoriales.

 : @CanadianStudies

INTRODUCTION : ENSEIGNER (DANS) LE NORD CANADIEN

JULIE PERRONE est directrice générale de l'Association d'études canadiennes.

Cette année, l'Association d'études canadiennes célèbre son 40^e anniversaire. Notre principale publication, *Thèmes canadiens*, est presque aussi vieille que nous, son premier numéro ayant été publié en 1975. Tout au long de ces décennies, *Thèmes canadiens* a couvert une multitude de sujets liés de près ou de loin au Canada et à son histoire. Nous avons couvert un peu de tout, des questions de régionalisme, d'immigration, de relations internationales et d'urbanité, à des études sur la nourriture, le hockey et la santé mentale.

Comme nous approchons la fin de cette année anniversaire, nous avons identifié un champ que nous n'avions jamais encore exploré : le Nord canadien. Nous avons donc décidé de consacrer le dernier numéro de l'année 2013 au Nord canadien, à la fois comme région et champ académique, avec un accent particulier sur la meilleure façon d'enseigner ce champ multidisciplinaire et en pleine évolution. Le Nord est un endroit si essentiel à l'identité canadienne, mais qui est souvent marginalisé dans l'enseignement de l'histoire canadienne. Et comme vous pourrez le voir, tous nos collaborateurs ont démontré, d'une façon ou d'une autre, que la compréhension du Nord est essentielle à notre compréhension du Canada.

P. Whitney Lackenbauer ouvre cette édition spéciale avec un excellent texte sur la façon dont les connaissances historiques façonnent notre compréhension du Nord canadien, surtout lorsqu'il s'agit de questions de souveraineté et de sécurité. Comme le soutient Lackenbauer, l'histoire nous aide à passer d'une « fixation étroite sur la perte de la souveraineté » à une considération plus large des avantages que le Canada a pu tirer de sa « stratégie de responsabilisation, adoptée depuis longtemps, qui nous permet de nous positionner en termes de notre souveraineté et, du même coup, d'entretenir des relations constructives avec nos voisins de l'Arctique. » Pour Lackenbauer, les débats sur la perte de notre souveraineté, sur la vitesse alarmante à laquelle le Nord est en train de changer, ce qu'il appelle cette « mentalité de crise », ne doit pas nous empêcher d'utiliser le passé pour mieux comprendre le présent et pouvoir faire face aux nombreux défis qui se posent et continueront de se poser dans l'Arctique canadien.

D'une réflexion générale sur l'histoire et le Nord canadien, nous passons ensuite à la revendication de Julia Christensen pour un enseignement du Nord mettant l'accent sur les individus. Comme le suggère Christensen, les éducateurs doivent veiller à ce que le Nord qu'ils enseignent ne soit pas « séparé de son peuple. » Ayant vécu et travaillé dans les Territoires du Nord-Ouest pendant une grande partie de sa vie, elle souhaite « dissiper le mythe national d'un Nord vaste mais vide, » un mythe qu'elle a rencontré à de nombreuses reprises sous différentes formes. Nous devons nous assurer que les peuples autochtones du Nord fassent partie intégrante de notre compréhension du Nord, dit Christensen, mais nous devons également nous pencher sur « les nombreuses

façons dont les gens du Nord ont non seulement influencé le cours de l'histoire du Nord, mais aussi de l'histoire canadienne.»

Brendan Griebel et Sue Heffernan soutiennent un point de vue similaire : lorsque l'on enseigne (dans) le Nord canadien, il faut effectivement veiller à ce que la composante humaine fasse partie du récit. Cela nécessite de façonner les connaissances, ainsi que les méthodes utilisées pour les produire et les diffuser, afin qu'elles conviennent aux réalités du Nord, et de prendre en compte le caractère nécessairement pluridisciplinaire de ces connaissances. Le texte de Griebel est une réflexion sur le parcours fascinant qu'il a suivi lorsqu'il a développé, puis revisité, un cours sur l'archéologie destiné à la communauté de Cambridge Bay, au Nunavut. Comme il l'a constaté pendant son séjour dans la communauté, le processus d'acquisition de connaissances dans le Nord est très différent de ce qu'il avait appris et utilisé jusqu'à ce jour. Griebel a rapidement réalisé qu'il avait besoin de « diminuer la valeur pédagogique des objets matériels ...et d'intégrer les conceptions locales du comment et du pourquoi de l'apprentissage historique. » Dans son cours sur la Géographie du Nord canadien, Sue Heffernan tente également de montrer à ses élèves que la compréhension du Nord implique plus qu'un simple apprentissage des caractéristiques géographiques de la région. Parce que la plupart des gens qui étudient le Nord ne pourront jamais y mettre les pieds, il est crucial, selon Heffernan, que les connaissances sur le Nord soient multidisciplinaires et que l'apprentissage du Nord représente une occasion pour « examiner les images du Nord et imaginer ce que 'le Nord' représente pour chacun de nous. »

Ainsi, enseigner le Nord canadien exige que nous intégrions les nombreuses disciplines nécessaires pour bien comprendre ce qu'est le Nord, et ce qu'il représente, tant pour les personnes qui y vivent que pour celles qui l'étudient. Le texte d'Amanda Graham examine la capacité

des institutions du Nord à enseigner efficacement les études nordiques, avec un accent particulier sur le Yukon College, où Graham travaille depuis de nombreuses années. Comme elle l'affirme, le domaine des études nordiques a considérablement évolué au cours des dernières décennies, devenant de plus en plus circum-polaire et beaucoup plus diversifié et les institutions du Nord ont dû s'adapter à cette évolution. Les développements technologiques et les investissements du gouvernement ont aidé ces institutions à développer une capacité de production et de diffusion de connaissances qui leur permet d'apprendre et d'enseigner sur leur propre culture et potentiel.

Suivant cette discussion des institutions du Nord, nous examinons ensuite le Nord dans le cadre des salles de classes, avec Heather E. McGregor qui discute des programmes scolaires du Nunavut et David R. Gray qui parle de son travail de recherche sur l'expédition canadienne dans l'Arctique. Dans son texte convaincant sur l'enseignement de l'histoire dans et sur le Nord, McGregor suggère que nous continuons, aujourd'hui encore, de conceptualiser le Nord à travers un cadre essentiellement colonial. Elle demande plutôt à ce qu'on adopte des approches qui soient « culturellement sensibles, adaptées au contexte local, et qui supportent une vision axée sur la collectivité relativement aux changements de niveau scolaire. » David R. Gray a effectué de fascinantes recherches sur l'histoire du Nord et parle ici de son travail sur l'histoire de l'Expédition canadienne dans l'Arctique de 1913 à 1918. Gray suggère qu'il existe un riche répertoire de sources sur l'Expédition, « photos, extraits de films, journaux intimes et rapports scientifiques », toutes facilement accessibles pour apprendre et enseigner cet événement, tout aussi important pour l'histoire du Nord que pour l'histoire canadienne. Comme Gray le mentionne, « l'Expédition canadienne dans l'Arctique est un joyau caché dans le coffre au trésor de l'histoire du Canada, ne demandant qu'à être découvert et partagé avec tous le pays et avec le reste du monde. »

LA SOUVERAINETÉ ET LA SÉCURITÉ DANS LE NORD CANADIEN : (RÉ)APPRENDRE NOS LEÇONS

P. WHITNEY LACKENBAUER, Ph.D., est professeur agrégé et titulaire d'une chaire au Département d'histoire à l'Université St Jérôme et à l'Université de Waterloo, en Ontario. Auteur et commentateur sur de nombreuses questions touchant au Nord, il a tout récemment publié *The Canadian Rangers* (UBC Press, 2013) et *Canada and the Changing Arctic: Sovereignty, Security and Stewardship* (coauteur, WLU Press, 2011). Le livre *Arctic Front: Defending Canada in the Far North*, dont il est le coauteur, a reçu le Prix Donner en 2009 pour le meilleur ouvrage sur les politiques publiques rédigé par un auteur canadien.

RÉSUMÉ Comprendre l'histoire du Nord canadien est essentiel afin de saisir notre façon de penser particulière lorsqu'il est question d'enjeux dans l'Arctique – en particulier lorsqu'il est question de souveraineté. L'histoire nous donne une certaine assurance en nous permettant de rompre avec notre fixation sur la perte de souveraineté, et nous prodigue des leçons valables quant aux conséquences imprévues que peuvent avoir les mesures de souveraineté et de sécurité, conçues dans les centres politiques du sud mais déployées dans le Nord, sans qu'une considération appropriée soit accordée à leurs impacts sur la localité.

« L'Arctique canadien est essentiel à la façon dont nous concevons notre identité nationale en tant que nation nordique. Il fait partie de notre histoire. Et il représente l'énorme potentiel que comporte notre futur ». Ces mots, énoncés par le premier ministre Stephen Harper à Inuvik, dans les Territoires du Nord-Ouest en 2007, établissent un lien entre le passé, le présent et le futur. Le Canada possède la plus longue ligne côtière du monde et la plus grande partie de celle-ci se trouve dans l'Arctique. Cette région, qui relève de l'autorité et des lois canadiennes, est considérée comme une mine d'or de ressources pour le pays, une terre natale pour ses habitants du Nord et une source d'identité pour la nation.

Au cours de la dernière décennie, les changements qui se sont effectués dans l'Arctique ont souvent fait la une dans les journaux canadiens et autour du monde. L'incertitude créée par les changements climatiques, le regard international intéressé aux ressources de l'Arctique, des frontières continentales mal définies, des routes maritimes potentiellement viables (en particulier le passage du Nord-Ouest que le Canada considère comme faisant partie de ses eaux intérieures, et non comme étant un détroit international), et les menaces ressenties envers sa souveraineté et sa sécurité font en sorte que les Canadiens sont de fins observateurs lorsqu'il est

question de dynamiques géopolitiques touchant au Nord et de leur signification sur les politiques étrangères, intérieures et de défense.

À l'échelon politique le plus élevé, le gouvernement canadien a entremêlé les enjeux autour de la souveraineté et de la sécurité avec une forte rhétorique affirmant le statut du Canada en tant que «superpuissance de l'Arctique». D'autre part, on retrouve un message plus optimiste dans la *Stratégie pour le Nord* et son énoncé sur la politique étrangère dans l'Arctique canadien, stratégie qui démontre une assurance inébranlable de la position de souveraineté du Canada et qui accorde une grande priorité à l'amélioration du bien-être social et économique des habitants du Nord, la protection de l'environnement et l'amélioration de la gestion de l'Arctique – au niveau régional aussi bien qu'international. Ce message double qui met l'accent sur la souveraineté, la sécurité et les intérêts nationaux, aussi bien que sur la gestion et la coopération internationale, témoigne de la perspective et de la position complexe du Canada par rapport aux enjeux touchant l'Arctique.

Comprendre l'histoire du Nord canadien est essentiel afin de bien saisir notre attitude particulière face aux enjeux de l'Arctique – en particulier ceux qui touchent à la souveraineté.

Les universitaires ont déployé des efforts considérables afin de souligner les vulnérabilités et les incertitudes de nos revendications de souveraineté sur l'Arctique au fil du temps – faisant abstraction des avancées remarquables que le pays a réalisées, depuis les années 1800, dans la consolidation de sa position de souveraineté dans l'Arctique par la démocratie et des actions menées par l'état.

La dispute autour de la frontière de l'Alaska est le meilleur exemple de l'agressivité et des tendances expansionnistes américaines, de l'assentiment de la Grande-Bretagne et du désir de notre jeune pays de prendre le contrôle de son propre destin – puisque nos intérêts ne seront jamais aussi bien défendus que par nous-mêmes. Mais est-ce que le Canada possède les meilleurs arguments? Probablement pas, mais de telles considérations ne sont pas d'une grande importance lorsque l'on s'interroge sur la création du mythe nationaliste.

Les historiens utilisent souvent la Seconde Guerre mondiale et le début de la Guerre froide comme exemples des impératifs de sécurité des Américains ayant forcé le Canada à considérer le Nord-Ouest et l'Extrême Arctique de manière stratégique, étant donné que ceux-ci menaçaient la souveraineté et le contrôle du pays. Ceci étant dit, la route de l'Alaska s'est avérée bénéfique pour le Canada en fin de compte, et des accords bilatéraux de construction et d'opération de stations conjointes de météorologie arctique dans des îles éloignées en Arctique vers la fin des années 1940 ainsi que le réseau d'alerte avancée (ligne DEW) entre 1955 et 1957 ont également contribué à solidifier la souveraineté canadienne dans la région. Ni le Canada ni les États-Unis n'ont fait de concessions par rapport à leurs principes fondamentaux, mais ont tout de même agi en voisins et alliés respectueux ayant des intérêts communs dans la défense de leur continent.

Depuis les années soixante, lorsque l'attention accordée à la souveraineté et la sécurité s'est déplacée vers les débats autour des eaux de l'Arctique, les positions divergeantes du Canada et des États-Unis par rapport au statut légal des canaux traversant l'Archipel arctique canadien ont mené à des discussions beaucoup plus difficiles. Les passages du pétrolier S.S Manhattan en 1969 et du garde-côte américain Polar Sea en 1985 ont démontré que les États-Unis voyaient le passage du Nord-Ouest comme un détroit international ouvert à la navigation, comme tout autre détroit stratégique situé n'importe où dans le monde. Le Canada soutient que ces eaux lui appartiennent et qu'elles sont sujettes à son contrôle et à sa souveraineté. Rallier les deux camps s'est avéré impossible, mais les deux pays ont su arriver à des façons de s'accorder par des moyens constructifs – tel que l'Accord sur la coopération dans l'Arctique de 1988, concluant ainsi un compromis pratique sur les passages de brise-glaces américains tout en confirmant une «différence d'opinion à l'amiable» quant au statut légal de l'endroit.

La manière dont nous comprenons l'histoire façonne notre perception des rapports Canada-États-Unis dans l'Arctique, ainsi que nos attentes quant à la place du pays dans le monde circumpolaire plus généralement. Le politologue Rob Huebert soutient que nous sommes en train d'entamer une nouvelle ère en dans l'Arctique, une ère où les changements climatiques, les ressources

nouvellement accessibles, et l'intérêt mondial pour l'endroit qui bourgeoonne positionnent le Canada dans un contexte plutôt précaire relativement à sa souveraineté et sa sécurité dans le Nord. Selon Huebert, l'histoire nous démontre, au mieux, que le Canada possède une faible capacité de protéger sa souveraineté et sa sécurité dans la région, ce qui explique pourquoi certaines autres nations ont avancé des revendications pour l'Arctique aux dépens du Canada.

Cependant, si on prend l'angle de la coopération historique, la stratégie responsable et de longue date du Canada lui garantit une souveraineté aussi forte que la loi internationale le permet, ainsi qu'un maintien des rapports constructifs avec ses voisins de l'Arctique. Des « crises » intermittentes en matière de sécurité et de souveraineté, cependant, n'ont pas su rallier d'intérêt politique et populaire suffisant autour d'un engagement durable et stratégique dans la région. L'histoire peut nous donner une certaine assurance qui nous permet de rompre avec notre fixation sur la perte de souveraineté, et nous prodigue aussi des leçons valables sur les conséquences inattendues pouvant émerger des mesures de sécurité et de souveraineté, instaurées par les centres politiques au sud du pays ou ceux établis dans le Nord, et qui ne prennent pas suffisamment en considération leur impact sur la communauté locale.

Bien que plusieurs commentateurs comme Rob Huebert suggèrent qu'un « désastre parfait » se dessine à l'horizon promettant de déstabiliser fondamentalement la vie dans le Nord, ce scénario n'est cependant pas nouveau. Les Inuits et les autres habitants du Nord sont déjà familiers avec les impacts causés par les installations de défense sur leurs terres après la Deuxième Guerre mondiale. Les stations établies par la ligne DEW ont été les têtes de pont annonçant le modernisme : des emplois salariés, de nouveaux types d'habitations, l'accès à des services sociaux, les technologies et le matérialisme de la culture occidentale. Bien que les initiatives liées à la défense ne fussent pas initialement conçues pour placer les peuples autochtones sous le contrôle de l'État, elles ont été lourdes de conséquence. Mary Simon, chef politique inuit, décrit la situation en ces mots : « trop souvent, les projets militaires sont des projets centralisés qui sont unilatéralement imposés sur les peuples autochtones et sur leurs territoires ». De ce point de vue, la prétendue « militarisation » de l'Arctique semble s'aligner au discours

sur l'état coercitif s'intéressant au réaménagement de la vie du Nord afin de la conformer aux priorités modernes (et militaires).

Dans d'autres cas, cependant, les forces militaires ont su comment établir un véritable dialogue et respecter les points de vue des habitants du Nord afin de soutenir les mesures de souveraineté et de sécurité du Canada dans la région. Les Rangers canadiens, une organisation militaire créée en 1947, en est un bon exemple. Plutôt que de poster des soldats à plein temps dans des régions côtières isolées dans le Nord afin d'assurer la défense du pays contre une invasion peu probable, l'armée a reconnu la valeur d'avoir recours à des bénévoles qui, habitant déjà dans ces communautés isolées, pouvaient lui servir d'« yeux et d'oreilles ». Avec le temps, des liens forts reposant sur le respect et un apprentissage mutuel se sont tissés entre l'armée, les Rangers et leurs communautés hôtes. Servant de passerelle entre les cultures et entre le monde militaire et le monde civil, les Rangers ont fini par incarner l'image d'une intégration réussie, ralliant les mesures de sécurité nationale et de souveraineté avec les activités communautaires et la gestion locale. Aujourd'hui, ce partenariat pratique, ancré dans la tradition et les savoir-faire traditionnels, est un important exemple de coopération, d'autonomisation personnelle et communautaire, et de compréhension interculturelle.

Situer les habitants du Nord au milieu des débats nationaux sur la souveraineté, la sécurité et la gestion nécessite de dépasser les déclarations politiques, la couverture médiatique et les opinions de soi-disant « experts » universitaires tirées d'archives et de documents publics. Cela nécessite d'être en mesure de considérer plusieurs perspectives différentes afin de comprendre le passé du Nord et son présent, et que l'on se dote d'une détermination à entretenir le dialogue.

Mes voyages à travers le Nord canadien durant la dernière décennie m'ont permis de me poser de nouvelles questions et m'ont poussé à penser de façon différente. Par exemple, au mois d'août 2010, j'ai été affecté à une unité militaire canadienne sur l'Opération Nanook. Durant la première nuit, après que nous eûmes monté notre camp sur l'île Bylot, le Ranger Pauloosie Atagootak m'a invité à l'accompagner pour une courte randonnée à pied. Alors que nous nous frayions un chemin à travers la toundra et de luxuriantes vallées, je lui ai posé des questions à propos

du territoire et il m'a raconté des histoires et a partagé ses idées sur la vie dans le Nord.

Après avoir marché pendant près d'une demi-heure, Paul s'est assis sur une petite colline. Après quelques minutes de silence, il a prononcé ces simples mots : « Je suis chez moi ». Et je ressentis ses paroles à ce moment : son lien avec la terre, avec sa patrie, avec son identité. Il avait passé la grande partie de son enfance dans des camps le long de cette côte. Cette terre lui était tout aussi familière qu'elle me semblait distante et exotique.

Assis sur le sol, nous avons discuté de la vie en communauté. Il me parla de ses inquiétudes quant à la jeune génération qui passe tout son temps plongée dans ses iPod et ses jeux vidéo. Paul me confia qu'il était possible de prédire les conditions météorologiques par l'observation des nuages. Combien d'enfants au Nunavut lèvent les yeux au ciel chaque soir comme son grand-père le lui avait enseigné? Est-ce que les changements climatiques modifient les conditions météorologiques au point de rendre ce genre de connaissances traditionnelles sans intérêt? Si l'exploitation de ressources a déclenché une ruée vers l'or des temps modernes au Nunavut,

comment la nouvelle génération de Nunavummiuq va-t-elle se comporter? Je n'ai pas fait de spéculations. Néanmoins, Paul a conclu avec un message rassurant; les Inuits ont face à des difficultés dans le passé, mais ils ont toujours su faire preuve de résilience.

Une « mentalité de crise » nous conditionne à réagir avec précipitation plutôt que d'écouter et d'agir avec discernement et prudence. La notion que le changement se produit à « un rythme sans précédent » semble vouloir insinuer que l'on devrait éviter de se référer au passé pour guider nos décisions concernant notre avenir. Mais le passé peut, devrait même, servir de base pour nous orienter. Les autorités canadiennes ont acquis beaucoup d'expérience quant à la gestion de la souveraineté et de la sécurité à la lumière des changements géopolitiques majeurs qui se sont produits depuis la Deuxième Guerre mondiale. Trouver un équilibre entre ces considérations et les besoins locaux afin d'améliorer la qualité de vie des habitants du Nord et concrétiser notre stratégie dans le Nord en offrant des services promouvant la sécurité et le développement du monde circumpolaire sont de réels défis auxquels devra faire face le Canada en Arctique en ce vingt-et-unième siècle.

CONTEXTUALISER LE NORD : ENSEIGNER LE NORD CANADIEN POUR COMPRENDRE LE CANADA

JULIA CHRISTENSEN est géographe et écrivaine. Elle est récipiendaire d'une bourse de recherche postdoctorale du CRSH à l'Université de la Colombie-Britannique et chercheur universitaire au *Institute for Circumpolar Health Research*. Elle a également été récipiendaire d'une bourse de la Fondation Trudeau. En décembre 2013, elle occupera un poste de professeure adjointe au département de l'étude des changements environnementaux, sociaux et territoriaux de l'Université de Roskilde, au Danemark, où elle continuera à enseigner et à apprendre sur le Nord.

RÉSUMÉ

Enseigner et apprendre le Nord canadien va au-delà du simple fait de vivre au nord du 60^e parallèle. Cette vaste et complexe région contribue énormément à la façon dont nous concevons le Canada. En tant qu'éducateurs partageant nos connaissances sur le Nord canadien, nous devons éviter de perpétuer des discours qui caractérisent le Nord comme une entité séparée des individus qui l'habitent. Une des responsabilités majeures des enseignants du Nord canadien, à mon avis, est de *situer* l'humain en ce lieu et de se défaire de ce mythe national qui dépeint le Nord comme un vaste et vide territoire. Situer l'élément humain dans le Nord canadien nécessite un dialogue nuancé autour des peuples autochtones du Nord, de leurs expériences avec le colonialisme et de leurs relations avec le Canada. Redéfinir nos discours dominants du Nord canadien en enseignement signifie également que nous devons accorder plus d'attention aux diverses façons dont les peuples du Nord ont non seulement influencé le cours de l'histoire du Nord, mais également l'histoire canadienne.

INTRODUCTION

Avoir un correspondant à l'étranger était un « truc » populaire à l'époque où j'ai grandi. Au dos des bandes dessinées Archie que j'achetais au petit magasin de quartier se trouvait une liste d'adresses de jeunes de partout en Amérique du Nord qui espéraient entrer en contact avec un autre jeune de leur âge vivant dans une autre partie du monde. J'adorais correspondre avec ces étrangers et imaginer ce qu'était la vie d'un jeune garçon ou jeune fille grandissant dans une région rurale du Montana, dans la ville de New York, ou à Moncton, au Nouveau-Brunswick. En retour, mes correspondants en apprenaient un peu sur mon enfance vécue à Yellowknife, dans les Territoires du Nord-Ouest.

Je me souviens de l'immense joie que j'avais ressentie en troisième année lorsque notre enseignante nous avait annoncé que notre classe avait été jumelée avec une classe « dans le sud » — Toronto, pour être plus précise. Nous avons alors passé l'après-midi à penser à ce que nous allions écrire dans nos lettres et ce que nous désirions apprendre

sur nos correspondants. «Aimes-tu vivre dans une grande ville?» avais-je écrit. «Est-ce que tu visites Canada's Wonderland souvent? Quelle est ta matière préférée à l'école?»

Deux mois plus tard, notre enseignante arriva en classe avec une grosse pile de lettres. Elle distribua les lettres une à une. On aurait pu entendre une mouche voler à ce moment dans la classe tellement l'émotion était forte alors que nous ouvriions nos enveloppes.

Quelques gloussements timides provenant de part et d'autre de la salle de classe perturbèrent d'abord l'enthousiasme silencieux dans lequel nous étions plongés, puis de plus en plus de ricanements prirent forme jusqu'au moment où nous nous mimas tous à lire à voix haute les questions que nos correspondants du Sud nous avaient adressées.

«Est-ce que vous habitez dans des igloos?»

*«Est-ce que vous vous déplacez par
traineau à chiens?»*

«Est-ce que vous savez ce qu'est l'été?»

Nous ne nous moquions pas de nos correspondants. Notre étonnement à la lecture de leurs questions était de bonne foi. C'est à ce moment que je compris pour la première fois que la vie dans le nord du Canada était une expérience réellement unique et que c'était quelque chose de très mystérieux pour la plupart des enfants de mon âge vivant au sud du pays. Néanmoins, le Nord était – *est* – un élément central dans notre conception collective de ce que le Canada représente en tant que pays et de ce que cela signifie d'être canadien. J'ai longuement réfléchi avant de répondre à mon correspondant vivant à Toronto. Je lui ai parlé de la noirceur de l'hiver et du soleil de minuit durant l'été. Nous avons des épiceries, lui ai-je confié, mais il nous arrive également de manger du caribou et des canneberges nordiques.

ENSEIGNER LE NORD CANADIEN

Pendant mes études de cycles supérieurs en géographie, il m'est souvent arrivé de revenir à cet événement. Lorsque j'entrepris de me diriger vers une carrière en recherche universitaire, et de me concentrer sur l'étude et l'enseignement du Nord canadien, ma décision a été en partie guidée par mon désir de partager mes expériences personnelles du nord dans les classes

universitaires du sud du pays. Je voulais enseigner le Nord à des étudiants qui n'avaient peut-être jamais mis les pieds dans des communautés nordiques. Lorsque j'étais étudiante de premier cycle, très peu de temps était consacré à l'étude du Nord dans mes cours. Lorsqu'il était question du Nord, c'était souvent à travers une perspective qui tendait à renforcer certains stéréotypes populaires : l'endroit était décrit comme une vaste région riche en ressources naturelles ; une région au cœur de notre identité canadienne et de notre souveraineté nationale nécessitant une protection militaire ; ou encore un lieu égaré dans le temps où des peuples amérindiens se coulent des jours heureux en harmonie avec la terre. Plusieurs des enjeux que nous considérons dans un contexte international – tels le développement, l'indépendance, les droits territoriaux, la géopolitique, la mobilisation politique, la pauvreté – des éléments qui sont très importants pour l'acquisition d'une compréhension plus complète de ce qui se passe maintenant dans le nord – étaient absents de nos discussions.

Lorsque je suis devenue professeur à l'université, mon objectif était d'accroître le degré d'exposition des élèves vivant dans le sud du Canada aux enjeux du Nord et de les inciter à repenser la façon dont on conçoit le Nord dans notre imaginaire géographique collectif (Gregory, 1994) et, ce faisant, accorder une place plus centrale aux communautés nordiques dans ces discours. Cependant, j'ai rapidement compris qu'enseigner et apprendre sur le Nord du Canada devait également laisser place à une exploration d'enjeux plus grands et plus complexes liés au Canada, enjeux qui sont trop souvent négligés dans l'enseignement primaire et secondaire : les questions liées au colonialisme, les droits territoriaux des peuples autochtones et les relations entre ceux-ci et le Canada. L'étude de ces enjeux est essentielle afin d'acquérir une compréhension plus complète du Canada, d'un point de vue historique aussi bien que contemporain. En apprenant davantage sur le Nord canadien, nous en apprenons davantage sur le Canada.

SITUER L'HUMAIN DANS LE NORD CANADIEN

Un survol rapide des plans de cours de géographie offerts dans les universités à travers le pays nous permet de remarquer une tendance aussi intéressante que révélatrice. De tous les cours offerts sur les différentes géographies régionales (par exemple sur la géographie

de l'Asie ou la géographie de l'Afrique), la plupart ont tendance à se concentrer essentiellement sur les dimensions sociales, culturelles et économiques de ces régions, à l'exception d'une seule – la géographie du Nord canadien (ou la géographie des régions nordiques/ de l'Arctique). La matière exposée dans les cours sur le Nord canadien repose principalement sur l'étude du côté biophysique de la géographie, ou tend fortement dans cette direction. Un cours de géographie du Nord donné sur le terrain que j'ai récemment révisé avait, sur un total de cinq modules, seulement un module qui abordait les dimensions humaines de la vie dans le Nord. L'absence quasi totale de la mention d'êtres humains vivants dans le Nord dans ces cours illustre bien la conception populaire du Nord en tant que territoire aride d'un blanc immaculé, riche en merveilles de la nature (tels le pergélisol, les banquises et autres ressources naturelles non renouvelables) et en dangers (changement climatique, destruction de ressources naturelles). Pendant ce temps, les êtres humains, eux, y jouent un rôle marginal.

Lors de la session d'hiver 2013, j'ai donné un cours de premier cycle sur la géographie du Nord canadien. Les commentaires que j'ai reçus des étudiants dans leurs évaluations anonymes du cours ont été en majorité très positifs. Néanmoins, j'ai été déconcertée par deux étudiants qui se sont plaints que « trop d'attention a été accordée aux peuples autochtones ». Peut-être que ces étudiants n'étaient pas présents au premier cours lorsque j'ai mentionné que la majorité de la population du Nord canadien est composée d'individus autochtones. Ces commentaires, cependant, sont le reflet d'une idée souvent véhiculée du Nord qui caractérise la masse territoriale comme une entité déconnectée, d'une certaine façon, des individus qui l'habite.

Bien que cette plainte n'ait été exprimée que par deux étudiants sur un total de soixante, celle-ci confirme que le Nord est souvent encore conceptualisé comme une « terra incognita » (Doubleday 1999). Une des responsabilités majeures revenant aux enseignants du Nord canadien est, à mon avis, de *situer* les êtres humains dans le Nord canadien et de dissiper notre mythe national du Nord immense et vide, une idée qui nous a tout récemment été remémorée par la justification offerte par le premier ministre Harper pour accroître la présence militaire dans l'Arctique (« ressource non utilisée est perdue » « use it or lose it »¹). Je crois que c'est à nous de familiariser nos étudiants avec les peuples qui, depuis des générations,

ont « utilisé » ce territoire – à leurs modes de vie, à toutes leurs complexités et contradictions, et aux façons dont ils interagissent avec le Nord, mais également avec le Canada en entier, et de plus en plus, avec le monde au-delà de nos frontières.

LE COLONIALISME DANS LE NORD DU CANADA

Situer l'humain dans le Nord canadien requiert une discussion nuancée au sujet des peuples autochtones nordiques, de leurs expériences avec un état colonisateur et de leurs relations avec le Canada. Pendant la session d'hiver 2013, j'ai eu l'occasion de discuter avec mes élèves du mouvement Idle No More², ce qui me permit de leur parler de la signification du système de traité pour les peuples autochtones du Canada et de leur proposer une analyse plus détaillée de la responsabilité fiduciaire et du processus de revendications territoriales contemporaines dans le Nord. Discuter du mouvement Idle No More ne faisait pas partie de mon plan de cours, mais cela m'a offert une possibilité pertinente de lier le matériel exposé dans le cours à des événements se produisant dans l'actualité et d'encourager mes étudiants à apprécier les luttes partagées par les différents peuples autochtones à travers le Canada.

Le mouvement Idle No More m'a offert un point de départ imprévu afin d'aborder un sujet inscrit au plan de cours : le colonialisme dans le Nord canadien. Comprendre les enjeux du Nord d'aujourd'hui requiert un examen approfondi de la façon dont le passé et le présent interagissent aujourd'hui, et dont le passé colonial façonne les aspects sociaux, politiques, économiques et environnementaux des géographies du Nord. Ceci implique aussi une discussion des premiers contacts des peuples autochtones avec les commerçants, les missionnaires, le gouvernement fédéral, le système de pensionnat indien (une réalité qui, tristement, n'est pas beaucoup enseignée aux autres niveaux) et l'élargissement du système canadien de protection sociale pour y inclure le Nord. Insérer ces sujets dans une discussion générale sur le colonialisme peut être une partie difficile du cours pour les étudiants puisque celle-ci tend à remettre en question la croyance populaire que le colonialisme est une réalité qui a eu lieu quelque part dans le monde, mais pas *ici*. Pour mes étudiants, penser au Nord canadien en relation au colonialisme était une tâche qui ne leur avait été jamais assignée auparavant. On ne s'étonnera pas de constater la résistance de certains lorsque confrontés à ce sujet.

Cette notion de colonialisme peut provoquer un malaise, particulièrement chez les individus qui sont descendants de colons. Mais l'enseignement du Nord canadien n'est pas exempt du désir de «faire les choses différemment» (Cannon 2011) dans la manière dont nous comprenons les relations de colonialisme, la décolonisation et la réconciliation. Malgré le malaise, plusieurs de mes étudiants sont venus me rencontrer lors de mes heures de bureau, désirant discuter de leur propre positionnement face à ces réalités, des instances de racisme dans leurs communautés et de leur compréhension des relations entre les peuples autochtones et le Canada en général. L'accent mis sur les expériences dans les pensionnats dans le Nord a servi de passerelle afin de comprendre la portée et l'envergure du système de pensionnat au niveau national, aussi bien que de ses conséquences internationales non seulement sur les communautés du Nord, mais sur les communautés autochtones du Canada en entier. Ce cours sur le Nord canadien avait ouvert la voie à une transformation importante dans les façons que ces étudiants ont compris l'expérience des autochtones, mais également sur la façon dont leurs propres vies sont intimement liées à ces expériences. Prendre en considération le passé et le présent colonial au Canada ne signifie pas uniquement de se défaire du mythe de la Frontière (voir Furniss, 1999), cela modifie également la façon dont l'histoire du colonialisme au Canada est enseignée dans les écoles canadiennes. Ceci nous force – enseignants et élèves – à reconsidérer qui nous sommes dans le contexte du colonialisme au Canada.

MODIFIER LE DISCOURS

Repenser les discours dominants autour du Nord canadien dans les écoles signifie également qu'une plus grande attention doit être accordée aux diverses façons dont les peuples du Nord ont non seulement influencé le cours de l'histoire du Nord, mais également l'histoire canadienne. Encore une fois, le Nord canadien est porteur d'un potentiel immense pour réaliser de telles avancées. Diamétralement opposés aux stéréotypes populaires des peuples autochtones, voulant que ceux-ci soient les intendants silencieux et passifs de ces terres, sont les leaders à l'esprit politique aiguisé et les militants intervenant directement avec les gouvernements territoriaux et fédéral, les organismes voués à la protection de l'environnement et, de plus en plus, avec le secteur industriel (voir Cameron, 2012 et Martello, 2008 pour plus de détails). Par exemple, plusieurs des

revendications formulées par les dirigeants autochtones nous parviennent du Nord. Plusieurs des fondateurs de la Fraternité nationale des Indiens (Indian Brotherhood, qui est ensuite devenue l'Assemblée des Premières Nations) étaient des Dénés des Territoires du Nord-Ouest. La mise en garde Paulette (Paulette Caveat) de 1973, amorcée par le chef de l'époque François Paulette, et cosignée par plusieurs autres dirigeants dénés de Yellowknife, a ouvert la voie au processus de revendications territoriales. L'enquête Berger de 1974 (connue officiellement sous le nom d'Enquête sur l'oléoduc de la vallée du Mackenzie) est un exemple sans précédent d'une communauté qui a été consultée à propos d'un projet d'exploitation de ressources naturelles à grande échelle. Malgré l'approche novatrice du juge Berger, l'enquête ne serait jamais devenue ce qu'elle est devenue sans les efforts déployés par les dirigeants autochtones du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest, et sans la volonté et la résilience de plusieurs membres de communautés autochtones qui sont venus donner leurs témoignages. La carte du Canada a été redessinée autour des nouvelles frontières du Nunavut, ce qui représente la première instance où une revendication territoriale contemporaine a abouti en l'établissement d'un gouvernement, ceci grâce au travail de l'Inuit Tapiriit Katanami (ITK, ou Fraternité inuite). De tels progrès politiques ont non seulement inspiré un désir d'autodétermination auprès de populations autochtones vivant plus au sud, mais également chez celles établies partout ailleurs dans le monde.

« DANS NOS PROPRES MOTS »

Bien que d'avoir grandi dans le Nord canadien ait été l'inspiration pour ma recherche sur le Nord et mes intérêts d'enseignement, mon vécu personnel ne représente qu'une version de ce que signifie d'être un habitant du Nord. Grandir en tant qu'individu non autochtone dans une ville comme Yellowknife n'est pas la même chose que grandir en tant que Déné dans cette même ville. L'expérience est également différente pour un Inuvialuit du Paulatuk, un Métis de Fort Smith ou un Inuit de Grise Fiord.

Un des avantages d'enseigner le Nord canadien aujourd'hui est notre accès à la technologie. Mes étudiants de Vancouver peuvent apprendre sur la vie dans le Nord par leur accès aux points de vue d'habitants du Nord, que ceux-ci soient jeunes ou vieux, autochtones, colons ou immigrants récents. Une compréhension plus profonde peut être acquise sur les façons dont l'héritage

colonial subsiste, et sur la résilience face à celui-ci, par les témoignages de première main accessibles sur internet et dans les médias sociaux. La chanson rap « Don' t Call Me Eskimo »³ écrite par de jeunes Inuits et disponible sur YouTube témoigne de l'expérience de colonisation à Arctic Bay, au Nunavut. Les jeunes y décrivent l'ennui de vivre dans un petit village éloigné, les taux de suicide élevés et le manque d'emploi. Mais ils chantent également la fierté d'être Inuit, d'apprendre à conduire des motoneiges et à se promener sur leurs terres, et de parler l'Inuktitut. Puis, il y a le blogue « Feeding My Family »⁴ qui attire notre attention sur les taux élevés d'insécurité alimentaire au Nunavut en fournissant des renseignements détaillés sur les prix élevés de la nourriture et les autres enjeux liés à la sécurité alimentaire. Une page Facebook similaire a été créée dans les Territoires du Nord-Ouest et au Nunavut afin de sensibiliser les gens à propos du manque chronique de logement dans le Nord⁵.

CONCLUSION

Enseigner et apprendre le Nord canadien dépasse le simple fait de vivre au-delà du 60^e parallèle. Cette vaste et complexe région joue un rôle important dans notre compréhension du Canada. En tant qu'éducateurs partageant nos connaissances sur le Nord canadien, nous devons éviter de perpétuer des discours qui séparent l'endroit physique de ces habitants. Nous devons également nous éloigner des discours qui dépeignent les autochtones en peuples passifs et vulnérables. Le Nord est un lieu qui porte encore les traces de son lourd passé colonial, mais c'est également un lieu de résilience, et un lieu où les peuples autochtones sont activement engagés dans la création d'un nouveau Nord. L'étude de cet endroit nous permet, à travers nos recherches, de mieux comprendre non seulement ses habitants et sa géographie, mais également les relations entre le Canada et les peuples autochtones, aussi bien que les enjeux liés au colonialisme en général.

NOTES

- ¹ <http://www.canada.com/topics/news/story.html?id=7ca93d97-3b26-4dd1-8d92-8568f9b7cc2a>
- ² Idle No More est un mouvement de protestation actuel qui a été formé en décembre 2012. Ce mouvement rassemble plusieurs peuples autochtones du Canada (Premières Nations, Métis et Inuits) et leurs sympathisants non autochtones au Canada et, dans une moindre mesure, des sympathisants internationaux qui s'opposent aux abus législatifs présumés du gouvernement conservateur fédéral envers les droits territoriaux autochtones.
- ³ <http://www.youtube.com/watch?v=tS8RZcKQwBA>
- ⁴ <http://www.feedingmyfamily.org/>
- ⁵ <https://www.facebook.com/groups/211491972278951/>

RÉFÉRENCES

- Cameron, E. S. 2012. Securing Indigenous politics: A critique of the vulnerability and adaptation approach to the human dimensions of climate change in the Canadian Arctic. *Global environmental change* 22(1): 103-114.
- Cannon, M. 2011. Changing the subject in teacher education: Indigenous, diasporic, and settler colonial relations. <http://www.congress2013.ca/blog/changing-subject-teacher-education-indigenous-diasporic-and-settler-colonial-relationsx>.
- Doubleday, N. C. 1999. Arctic worlds and the geography of imagination. Dans *Nature and Identity in Cross-Cultural Perspective*: 189-198. Springer Netherlands.
- Furniss, E. 1999. Indians, odysseys and vast, empty lands: The myth of the frontier in the Canadian justice system. *Anthropologica* 41(2): 195-208.
- Gregory, D. 1994. *Geographical imaginations*. Oxford: Blackwell.
- Martello, M. L. 2008. Arctic indigenous peoples as representations and representatives of climate change. *Social Studies of Science* 38(3): 351-376.

NÉGOCIER LES PASSÉS DU NORD : RÉFLEXIONS D'UN ARCHÉOLOGUE SUR LA FAÇON D'ENSEIGNER L'HISTOIRE AU NUNAVUT

Durant la dernière décennie, **BRENDAN GRIEBEL** a vécu, travaillé et voyagé dans les pays circumpolaires. Sa recherche est actuellement basée au Nunavut, où il est le chercheur principal pour la Kitikmeot Heritage Society et dirige un cabinet conseil pour les projets liés au patrimoine. En 2013, il a obtenu son doctorat en anthropologie de l'Université de Toronto.

RÉSUMÉ

Au cours de la dernière décennie au Nunavut, beaucoup de pression a été appliquée sur la discipline de l'archéologie afin que celle-ci revoie ses pratiques et ses récits sur le passé pour mieux s'adapter aux politiques, à la culture et à la société inuite contemporaine. Bien que les archéologues soient ouverts à de nouvelles approches visant à promouvoir l'engagement des populations du Nunavut, il existe peu d'outils à l'intérieur du répertoire de la discipline pouvant aider à la compréhension de l'histoire au-delà des fouilles et de l'interprétation des vestiges matériels. Ceci est devenu particulièrement évident dans les situations où des archéologues utilisent leur expertise pour éduquer les Inuits sur leur propre histoire. Le texte suivant est une réflexion personnelle sur l'acte d'enseigner l'histoire de l'Arctique et décrit mes propres tentatives visant à mieux comprendre le contexte plus large de l'histoire de la communauté de Cambridge Bay, au Nunavut. Nous arriverons à cette compréhension en diminuant quelque peu la valeur pédagogique attribuée aux objets matériels et en développant des méthodes de recherche plus terre-à-terre permettant d'intégrer les réponses locales aux questions de comment et pourquoi on apprend l'histoire.

En tant qu'archéologue, il est devenu difficile d'enseigner l'histoire dans le Nord. Les politiques entourant la création du Nunavut, à la fois comme règlement des revendications territoriales des Inuits (1993) et comme territoire du Canada (1999), ont inauguré une nouvelle ère de malaise dans la discipline. La désignation du Nunavut en tant que patrie des Inuits – le nom Nunavut se traduisant littéralement par « notre terre » en inuktitut – n'a pas uniquement permis aux autochtones de prendre en charge des terres de la région, mais leur a également permis de s'approprier leur histoire. La reconnaissance des droits des Inuits à leur passé a eu des conséquences directes sur la façon dont l'archéologie est à la fois perçue et pratiquée. Les projets archéologiques au Nunavut doivent désormais comprendre des éléments visant à impliquer la communauté – ils doivent par exemple promouvoir la création d'emplois ou l'éducation, ou inclure des membres de la communauté dans la conception

d'exposition au musée. Les matériaux archéologiques du territoire ont été redéfinis comme « un record d'utilisation et d'occupation des terres et des ressources dans le temps par les Inuits » (NLCA 1993:33. 2.1) et la participation des Inuits à l'identification, la protection et la conservation de ceux-ci a été mandatée à la fois comme « souhaitable et nécessaire » (ibid.: 33.2.2). Comme le passé n'est plus l'apanage des archéologues, la discipline a été contrainte de repenser la façon dont nous communiquons notre savoir spécialisé et dont nous engageons la compréhension des populations locales sur ce qu'est l'histoire et sur la façon dont on l'apprend. En dépit des efforts concertés pour enseigner le passé en utilisant des cadres qui soient plus sensibles, culturellement et socialement parlant (voir par exemple Friesen 2002; Rowley, 2002; Stenton et Rigby, 1995), l'intérêt de la communauté pour les connaissances dérivées des fouilles est rarement soutenu. De plus, les archéologues continuent à lutter contre le sentiment que leurs messages fondamentaux concernant la nature et l'importance du passé sont en quelque sorte perdus dans la traduction. Tel que souligné par l'archéologue du Nord Sue Rowley (2002:270), un « changement radical » est nécessaire dans la façon dont les archéologues travaillent avec les collectivités du Nord, « afin d'élaborer des programmes de recherche innovants et d'acquérir une meilleure compréhension de l'histoire des Inuits. » Cela exige en fin de compte que les archéologues considèrent leur rôle non seulement en tant que professeurs d'histoire, mais aussi comme étudiants s'attaquant à des règles sociales et culturelles subtiles qui guident les processus d'apprentissage de l'histoire dans le Nord.

En 2006, j'ai entrepris un projet de recherche doctorale qui avait pour but d'examiner de nouvelles méthodes visant à stimuler l'engagement archéologique auprès des communautés inuites. L'un des objectifs initiaux de ce projet était l'élaboration d'un programme de formation axé sur la découverte de l'histoire des environs du hameau de Cambridge Bay au Nunavut qui est formé d'une communauté d'environ 1 600 personnes (dont 85 % sont des Inuits) vivant sur le rivage sud de l'île Victoria. Le programme de formation, tel qu'il a été conçu, allait permettre aux étudiants du secondaire d'apprendre et d'appliquer les méthodes professionnelles propres à l'archéologie, telles les fouilles et l'interprétation des faits, tout en établissant d'importants liens conceptuels entre leur propre monde contemporain et celui du passé. Motivé par les commentaires positifs de l'école secondaire de Cambridge Bay ainsi que par ceux provenant d'organismes

patrimoniaux partenaires, j'ai finalisé un plan de cours préliminaire et mené des négociations pour piloter le programme de formation dans l'année qui allait suivre. Du point de vue académique, il était peu probable que le cours ne soit pas un vif succès. En effet, celui-ci avait été modelé sur l'une des meilleures études archéologiques qui portaient sur l'engagement communautaire (Moser et al, 2002) et son contenu et ses méthodes d'enseignement avaient été approuvées par des comités universitaires, des commissions d'éthique et les autorités du Nord.

Toutefois, lorsque je me suis rendu en Arctique en 2008, mon assurance envers le cours s'est effritée. En effet, il est devenu rapidement et douloureusement évident que l'ensemble du cours avait été élaboré selon une logique totalement étrangère aux circonstances locales. Dans les deux ans qui se sont écoulés entre les premières discussions au sujet du cours et mon arrivée dans le Nord pour y livrer son contenu, l'école avait déjà changé de directeurs trois fois et environ la moitié de son personnel enseignant avait également été changé, rendant les alliances qui avaient été soigneusement construites pratiquement inexistantes. L'enthousiasme local pour un nouveau cours d'histoire dont on m'avait fait part par courriel a été beaucoup plus difficile à rencontrer sur le terrain. Les obligations familiales, le désir d'être sur les terres, ou simplement le fait de relever les défis de la vie quotidienne, se traduisaient par le fait que peu de gens disposaient d'assez de temps ou de motivation pour participer à un programme dont la seule contribution était d'accumuler des connaissances académiques sur le passé. Durant près d'un mois pendant l'été 2008, une équipe d'archéologues de l'Université de Toronto et moi-même avons tenté de promouvoir l'idée d'une « fouille communautaire »; cependant, nous avons dû vite faire face à la dure réalité qu'un flux de « participants communautaires » potentiels passait rapidement devant nous sans toutefois s'arrêter.

Malgré le fait que j'ai mis des efforts pour entrer en contact avec les divers intervenants de la communauté inuite qui pouvaient avoir un intérêt pour cette formation, mon cours a néanmoins été élaboré à partir de nos conceptions populaires quant à la culture inuite et les méthodes archéologiques supposément appropriées pour interagir avec celle-ci. Parmi certaines de mes idées préconçues, il y avait la supposition que les communautés inuites valorisaient les objets matériels en tant que moyens de se renseigner sur le passé; qu'ils considéraient les méthodes archéologiques comme un moyen

autoritaire d'interpréter le passé; et qu'ils considéraient la connaissance du passé comme quelque chose qui pouvait exister indépendamment des personnes et de l'expérience contemporaine. C'est avec une bonne dose d'appréhension que j'ai réalisé que le projet devait être repensé en prenant en compte les perspectives locales, tout en commençant par répondre à la plus fondamentale des questions, à savoir comment et pourquoi nous apprenons l'histoire.

«Vous pouvez visiter une communauté en ayant beaucoup de connaissance sur elle ou vous pouvez visiter une communauté et en apprendre beaucoup sur elle. Il y a une grande différence.» Voilà un conseil précieux que m'avait prodigué Ermie Leblanc, conseiller pédagogique de longue date et instructeur du programme santé à Cambridge Bay. Après l'échec de mon programme de formation initial, j'ai eu du mal à démêler les idées préconçues dans ma recherche des réalités qui guidaient la vie dans l'Arctique. L'étendue de cette débâcle était telle que je me suis retrouvé avec beaucoup d'incertitudes quant à mes notions de cet endroit. Au cours des trois années suivantes, j'ai recommencé à raccorder toutes ces nouvelles notions ensemble lentement, de manière à adapter mes connaissances aux conceptions locales. La première étape dans la reconstruction de mon cours d'archéologie était de mieux comprendre la nature sociale de l'apprentissage dans la société inuite. L'apprentissage et l'enseignement dans les cultures traditionnelles inuites se fondent sur le concept de «ihuma», une faculté mentale se traduisant plus ou moins adéquatement par le concept occidental de «raison», et qui permet aux individus d'interagir avec leur environnement et leur communauté d'une manière conforme aux attentes sociales. Les individus ne naissent pas avec cette capacité. Jusqu'à l'âge de 3 ou 4 ans, un enfant n'est généralement pas considéré comme étant responsable de ses actes parce qu'il ne possède pas d'ihuma, qui est uniquement acquise que par l'observation et l'expérience. L'enseignement de l'ihuma est subtil; chaque leçon place la connaissance dans un contexte pratique afin de permettre à l'individu de trouver sa propre voie vers les sagesse qui sont enseignées. La rigidité du programme universitaire ne fonctionne pas dans un tel système. Une approche pédagogique occidentale favorisant les questions dirigées et les enquêtes très spécialisées est perçue par de nombreux Inuits comme inhibant la capacité d'un individu à développer des réponses «raisonnables» qui se basent sur l'observation de première main, l'engagement pratique et les valeurs sociales existantes. Enseigner un

sujet en excluant l'expérience personnelle et les contextes sociaux et environnementaux rend ce dernier statique, ou «ihumaqtuuq» (celui qui possède trop de raison), un état souvent considéré comme à la fois socialement oppressif et indésirable. Le contraste entre cette approche à l'apprentissage et celle qui est généralement utilisée dans la discipline de l'archéologie, laquelle priorise la culture matérielle pour construire des images d'un passé socialement et personnellement déconnecté, est facilement apparent.

L'incapacité (et le refus) de nombreux Inuits à s'adapter à des styles d'enseignement non inuits se traduit en partie par les faibles taux de fréquentation scolaire au secondaire et le peu de gens obtenant un diplôme au Nunavut. En discutant de ces chiffres affligeants avec les enseignants de Cambridge Bay, une autre question précédemment négligée dans l'élaboration de mon cours a commencé à émerger, à savoir : quels sont les environnements physiques et sociaux se prêtant à l'apprentissage historique dans l'Arctique? Plusieurs Inuits doutent que les étudiants puissent apprendre les connaissances et compétences traditionnelles dans les classes du Nunavut. Comme l'aîné de Cambridge Bay, Tommy Kilaodluk, l'a remarqué (comm. pers 2008) :

Envoyez les enfants dehors sans stylo et papier, ils en apprendront plus sur la culture inuit... Dès un jeune âge, on ne peut apprendre selon un horaire prédéterminé d'une semaine ou d'un mois. Ce n'est pas une routine de 9 à 5. Ce serait une bonne chose d'apprendre sur le terrain sans avoir besoin d'une montre. Ce n'est pas comme ça qu'on apprend chez les Inuits... Nous devons être sur les terres toute l'année durant pour savoir ce que c'est. Si vous êtes en classe toute la journée, votre vision est floue.

Je commençais à me demander si l'apprentissage du passé par des fouilles archéologiques menées sur le site présentait un défi similaire. Malgré le fait que les étudiants sortent de la salle de classe pour participer à des fouilles, celles-ci offrent tout de même une expérience d'apprentissage tout aussi structurée et planifiée. Le climat limite les enquêtes historiques à une période de trois mois durant l'été. Les méthodes et théories ayant trait aux fouilles sont prédéterminées selon des normes et des priorités que peu de gens locaux comprennent. De plus,

l'équilibre de l'autorité narrative est biaisé d'une façon fondamentale : les nouveaux arrivants dans l'Arctique croient pouvoir enseigner leur histoire à ceux qui ont vécu ici toute leur vie. Alors que les fouilles archéologiques sont souvent appréciées par les communautés inuites et considérées comme une source utile de production d'artefacts, cela ne signifie pas toutefois que celles-ci sont considérées étant une source majeure permettant de comprendre l'histoire de l'Arctique. J'ai commencé à regarder les situations plus émiques dans lesquelles les concepts de l'histoire étaient engagés. Celles-ci allaient le long d'un large éventail d'activités, des voyages de chasse à des pratiques plus urbaines de jeux de cribbage et de réparation de motoneige. Les Inuits savent coudre une paire de mitaines ou préparer du thé d'une manière invoquant la tradition et l'histoire. Plutôt qu'une étude de l'inconnu (des artefacts oubliés et enfouis ou des populations temporellement éloignées), de nombreux Inuits étudient le passé à travers le familier : les contextes quotidiens de l'expérience pratique, l'environnement, le transfert d'informations entre des sources fiables. Le thème de la relation sensuelle à l'histoire a émergé à plusieurs reprises dans la considération de ces situations, d'une manière qui était absente de la pratique des fouilles archéologiques. Bien que l'acte de reconstruire un kayak ou un outil traditionnel peut être lié de manière conceptuelle aux ancêtres qui ont effectué les mêmes tâches dans le passé, le travail à la truelle et la prise de mesures méticuleuses pour découvrir les mêmes objets enfouis n'ont trouvé aucune résonance avec les idées ancestrales. Comme l'archéologue de l'Arctique Daniel Gendron l'a mentionné (comm. pers. 2011), pour de nombreux Inuits, « le passé est quelque chose de très vivant; la meilleure façon de conserver cette vitalité, donc, est de le faire soi-même. Creuser des trous ne fait pas partie de la tradition. »

La troisième question, et peut-être la plus importante, que j'ai commencé à me poser au sujet de mon travail portait sur les raisons justifiant l'importance de l'histoire dans l'Arctique. Pour la plupart des archéologues, la production de connaissances est un objectif en soi lorsque l'on étudie le passé. Pour de nombreux Inuits, cependant, l'histoire est une source d'identité potentielle. Interpellée par des moyens acceptés dans la société et la culture inuites, l'histoire fonctionne comme un lien conceptuel important qui positionne les individus au sein d'un continuum temporel central à la compréhension et aux définitions de l'identité inuite. Comme m'en a informé une

jeune femme Inuk, Jessica Kotierk, qui visitait Cambridge Bay (comm. pers. 2012), la compréhension de l'identité Inuit n'est pas construite à partir de compréhensions abstraites du passé, mais par la reconnaissance de soi à la fois dans les traditions anciennes et nouvelles.

Je crois qu'on peut comprendre ce que signifie être Inuit en consultant l'histoire inuite, en disant : « c'est moi, c'est moi », même si elles [les traditions] sont issues de différentes communautés, vous pouvez dire, « c'est ce que nous avons en commun et c'est ce qui nous lie tous ensemble, pas seulement moi individuellement. » Je veux savoir ce qui définit chacun d'entre nous, quelle est cette chose commune... Je veux savoir avec quoi mon père a grandi qui n'existe plus, ce qui va m'aider à comprendre la vie des gens autour de moi.

Le cours d'histoire qui été élaboré suite à quatre années de collaboration avec la communauté de Cambridge Bay était bien loin des pages soigneusement scénarisée du cours initial (Griebel 2013). Largement incomparable à mon approche antérieure, le cours a été modifié sur quatre grands axes. Tout d'abord, l'importance des fouilles comme moyen de comprendre le passé a été minimisée. Plus d'importance a été dirigée envers les outils que les gens utilisaient dans le passé pour comprendre l'expérience de revitalisation, d'utilisation et de documentation de ces mêmes technologies dans le présent. Des outils archaïques ont été reproduits et façonnés pour de nouvelles expositions muséales basées sur les expériences des étudiants et les connaissances acquises par ces derniers. Un style de kayak régional presque oublié a été relancé et reconstruit avec des matériaux et des animaux prélevés de la terre. Le contour de pierre d'une ancienne salle de danse communautaire vieille de 800 ans a été réimaginé et reconstruit en centre des arts, en respectant la façon dont les communautés inuites ont travaillé et continuent de travailler aujourd'hui. Bien que les matériaux et connaissances dérivés des fouilles archéologiques ont tout de même été incorporés, l'archéologie est devenue l'une des nombreuses autres perspectives utilisées pour interpréter le passé et son importance pour la société contemporaine.

La deuxième façon dont le cours a changé, c'est dans l'adaptation de ses échanciers à l'environnement du Nord. L'apprentissage a lieu à travers une série d'ateliers

répartis tout au long de l'année plutôt qu'un seul atelier visant à accommoder la saison des fouilles en été. Les ateliers ont été élaborés selon le calendrier saisonnier : un atelier sur la construction d'igloo a été organisé en mars avec des conditions de neige appropriées, un atelier de construction de kayak a été organisé durant le mois de la chasse aux phoques et la pêche à l'omble chevalier. Des ateliers ont aussi été développés en fonction des besoins de la communauté : une volonté collective de redynamiser les technologies traditionnelles a donné naissance à de nouvelles orientations dans l'atelier, la mort d'un membre de la communauté a mené à l'annulation ou au report de certains projets par respect.

La troisième façon dont le programme de formation a été modifié était en relation avec les thèmes explorés. Des ateliers ont été façonnés à partir des demandes des locaux d'interpeller l'histoire au-delà des limites temporelles et à travers les thèmes plus permanents de l'identité, de l'héritage, de l'ascendance et de la culture. Plutôt que d'étudier les restes matériels comme produits du passé, le cours les présente plutôt comme des outils du présent. Le projet de reconstruction d'une ancienne salle de danse communautaire, par exemple, devient une réflexion de groupe sur la communauté dans son état désiré et les défis contemporains qui ont empêché l'atteinte de cet état. Les projets axés sur l'utilisation de l'outil traditionnel sont devenus un lieu pour panser les plaies causées par la mémoire destructrice des pensionnats.

Le dernier changement au cours d'histoire était en termes de ses participants. Auparavant limités aux élèves du secondaire, qui reçoivent leurs informations d'une « autorité » archéologique, les ateliers incluent désormais des participants provenant de l'ensemble de la communauté : des aînés, des jeunes, des Inuits, des non-Inuits, des chasseurs et des gens sans expérience de la chasse. En considérant l'apprentissage comme un processus d'engagement pratique informé par de nombreux points de vue et de nombreuses personnes, les participants ont pu naviguer leur propre compréhension de l'histoire, les valeurs qu'elle communique et sa place dans le cadre de vie moderne des Inuits.

La réalité sous-jacente de l'enseignement archéologique dans l'Arctique, c'est que celui-ci continue d'être conçu en fonction des intérêts et méthodologies académiques. Tel que suggéré par Peter Nabokov (2002:239), « on se sent libres de se demander si on peut parler de sens indigènes du passé en tant qu'histoire alternative ou alternative à l'histoire. Au lieu de les entasser dans des paradigmes familiers, peut-on tempérer l'hégémonie de l'historiographie occidentale en les interprétant à l'intérieur de celle-ci de temps en temps ? » Bien que les fouilles archéologiques continuent d'avoir une place dans l'enseignement de l'Arctique, elles doivent être situées dans un cadre culturel qui encourage les jeunes à voir le passé comme une source d'identité, de communauté et de valeurs, autant de facteurs qui ont une influence considérable sur leur vie contemporaine.

RÉFÉRENCES

- Friesen, Max. 2002. « Analogues at Iqaluktuuq: the social context of archaeological inference in Nunavut, Arctic Canada. » *World Archaeology* 34(2) : 211-219.
- Griebel, Brendan. 2013. *Re-charting the Courses of History: Mapping Concepts of Community, Archaeology, and Inuit Qaujimajatuqangit in the Canadian Territory of Nunavut*. Thèse de doctorat, University of Toronto.
- Moser, Stephanie, Darren Glazier, James E. Phillips, Lamya Nasser el Nemr, Mohammed Saleh Mousa, Rascha Nasr Aiesh, Susan Richardson, Andrew Conner et Michael Seymour. 2002. « Transforming Archaeology through Practice: Strategies for Collaborative Archaeology and the Community Archaeology Project at Quseir, Egypt. » *World Archaeology* 34(2): 220-248.
- Nabokov, Peter. 2002. *A Forest of Time: American Indian Ways of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NLCA (Nunavut Land Claims Agreement). 1993. Agreement Between the Inuit of the Nunavut Settlement Area and Her Majesty the Queen in Right of Canada.
- Rowley, Susan. 2002. « Inuit Participation in the Archaeology of Nunavut. » Dans *Honoring Our Elders: A History of Eastern Arctic Archaeology*, dirigé par W. Fitzhugh, S. Loring, D. Odess.: 261-272. Washington: Arctic Studies Center.
- Stenton, Douglas and Bruce Rigby. 1995. « Community-Based Heritage Education, Training, and Research: Preliminary Report on the Tungatsivik Archaeological Project. » *Arctic* 48: 47-56.

ENSEIGNER LE NORD CANADIEN : UNE PERSPECTIVE DU NORD DE L'ONTARIO

SUE HEFFERNAN est candidate au doctorat au Département des sciences humaines à l'Université Laurentienne (Sudbury, Ontario). Elle est également professeure à temps partiel à l'Université Laurentienne et enseigne la géographie du Nord du Canada depuis 2006. Sue a travaillé à la fois dans le Nord-Ouest et le Nord de l'Ontario, voyageant dans les petites villes, en particulier à Parry Sound, Manitoulin et Temiskaming.

RÉSUMÉ

En 2006, après avoir travaillé dans le nord de l'Ontario pendant environ 25 ans, on m'a demandé de donner un demi-cours sur la « Géographie du Nord du Canada ». Sept ans plus tard, j'enseigne encore ce cours à l'Université Laurentienne à Sudbury, en Ontario. Réfléchir sur la question d'« Enseigner le Nord canadien » exige de considérer ce qu'implique « Enseigner (dans) le Nord » et l'importance (ou non) de l'emplacement. Cela exige aussi de réfléchir sur la nature interdisciplinaire de l'enseignement sur le Nord et l'importance d'étudier les images du Nord. Les étudiants canadiens ont besoin d'acquérir une compréhension des enjeux et de leurs conséquences sur la vie dans le Nord par un examen des écrits et des images formulées à propos de cet endroit à travers différentes disciplines. En raison des coûts et du temps qu'un apprentissage sur le terrain nécessite, ils auront probablement besoin d'acquérir cette compréhension sans jamais visiter le Nord. Notre objectif doit être de rendre le Nord « réel » pour eux et, en même temps, les encourager à examiner les images du passé du Nord et à imaginer ce que signifie le « Nord » pour eux.

L'IMPORTANCE (OU NON) DE L'EMPLACEMENT

Pour donner une idée de la « nordicité » de Sudbury, il faut conduire pendant quatre heures en direction sud pour se rendre à Toronto et près de sept heures pour se rendre à Montréal. Beaucoup d'élèves dans mes cours n'ont jamais voyagé ou vécu plus au nord que Sudbury. Ils considèrent qu'ils sont allés « assez loin » dans le Nord et dans leur étude du Nord. C'est une opinion intéressante puisque mon cours de géographie du Nord met l'accent sur la région subarctique et arctique, mais la latitude de Sudbury place celle-ci au sud de la région subarctique.¹ Pour la première fois l'année dernière, j'ai demandé à mes élèves de non seulement indiquer le lieu le plus nord qu'ils ont visité, mais aussi de déterminer quel endroit le plus au sud ils ont eu l'occasion d'explorer. Il est intéressant de noter qu'alors que la plupart des étudiants ont déjà mis les pieds dans les Caraïbes, la Floride, l'Europe, voire le reste du monde, peu nombreux sont ceux qui se sont rendu dans la région subarctique ou arctique.

Cela illustre les deux facettes du problème de l'emplacement : l'emplacement des enseignants et des élèves. Enseigner le nord nous oblige à nous positionner en tant que chercheurs ou enseignants au sein de notre propre expérience du nord. Je sais que

lorsque j'enseigne la géographie du nord, je peux parler avec assurance des petites villes minières ou forestières du Nord parce que j'y ai vécu et travaillé pendant plus de 30 ans. Je ne suis toutefois pas aussi à l'aise à enseigner l'Arctique, n'y étant allée qu'une seule fois (je me suis rendue à Arviat, au Nunavut, lorsque ce hameau était encore nommé Eskimo Point, Territoires du Nord-Ouest). Je me rends compte que quelqu'un qui a vécu ou travaillé à Arviat se sent probablement plus à l'aise de parler de l'Arctique, et peut ressentir un niveau d'inconfort similaire au mien (ou peut-être pas) s'il devait enseigner la région subarctique.

Les étudiants qui vivent et étudient dans la région de Sudbury ont certainement une meilleure compréhension du Nord que ceux qui ne se sont jamais retrouvés « au nord de l'autoroute 401 », mais je crois toutefois qu'ils ont tout de même besoin de pousser leur apprentissage et expérience plus loin. Cependant, les enseignants et les étudiants ont-ils vraiment besoin de voyager, ou de vivre dans un certain endroit, afin d'être en mesure de le comprendre? Se rendre dans les régions subarctiques et arctiques serait évidemment idéal pour un enseignant. Toutefois, un tel voyage est hors de portée pour de nombreux enseignants et pour une majorité des étudiants. Le coût et le temps requis pour se rendre dans le Nord sont considérables. L'opinion souvent partagée par les enseignants et les étudiants est qu'il est plus facile de voyager à l'est, à l'ouest ou au sud du Canada, que de se rendre dans le nord. Qu'est-ce que cela signifie? Cela signifie que les enseignants et les étudiants, comme la plupart des Canadiens d'ailleurs, sont dans une certaine mesure des étrangers dans leur propre pays, même si cette terre inconnue est en fait la partie nord de leur province de résidence.²

LE CARACTÈRE INTERDISCIPLINAIRE DE L'ENSEIGNEMENT SUR LE NORD CANADIEN

Lorsque j'ai commencé à enseigner la géographie du Nord, un de mes amis à l'Université Laurentienne m'a conseillé : « Assurez-vous que vos élèves puissent cartographier toutes les îles de l'Arctique et toutes les rivières du Nord. » J'y ai pensé, mais je n'ai pas suivi ce conseil, principalement parce qu'ayant commencé ma carrière dans une ville du nord-ouest de l'Ontario, je croyais qu'il était plus important pour les étudiants de comprendre l'expérience de la vie dans le Nord que de mémoriser les caractéristiques physiques du territoire.

Cependant, pour être réaliste et efficace, on doit adopter une approche interdisciplinaire pour étudier et enseigner le Nord. Cela implique, il est vrai, des travaux de cartographie et l'identification de certaines îles, rivières et lacs dans le nord. Après tout, quel genre de cours de géographie du Nord n'obligerait pas les étudiants à identifier le fleuve Mackenzie, ou l'île d'Ellesmere? Les étudiants me demandent parfois « Est-ce que nous étudions de la géographie humaine ou de la géographie physique? » Ma réponse est qu'on ne peut comprendre la géographie humaine – la vie des gens autochtones et non autochtones dans le Nord – à moins d'avoir une certaine compréhension de l'environnement physique de l'endroit : de son climat, sa géologie et sa végétation. Cependant, au lieu de mémoriser des bandes de pergélisol continu ou discontinu, ou des gradients de température, mon cours traite des difficultés concrètes associées à la construction de maisons et d'oléoducs dans le pergélisol, et des difficultés d'ordre émotionnel liées aux courtes journées d'hiver.

Une approche interdisciplinaire implique d'étudier l'histoire récente du Nord : l'époque de la Deuxième Guerre mondiale et la guerre froide. Je crois que cette époque est trop peu étudiée par rapport au Nord du Canada. Les étudiants connaissent l'époque du commerce des fourrures et ils ont étudié les explorateurs européens, mais ils semblent être peu exposés au développement militaire du Nord au 20^e siècle. À titre d'exemple, de nombreux étudiants semblent comprendre la Deuxième Guerre mondiale comme ayant eu un impact uniquement en Europe ou en Asie, même si le développement militaire était la motivation première pour les mégaprojets du Nord tels que la route de l'Alaska, les terrains d'aviation de ligne Crimson et l'oléoduc Canol. La plupart des étudiants ne savent pas que 80 % de la route de l'Alaska est située au Canada et qu'il s'agissait d'un projet qui a été déclenché suite au bombardement de Pearl Harbor en 1941. Dans le cadre de l'enseignement du Nord du Canada, mes élèves cartographient la route de l'Alaska et décrivent les impacts positifs et négatifs des mégaprojets en temps de guerre.

En outre, la plupart des étudiants ne sont pas familiers avec l'impact que la guerre froide a eu sur le Nord canadien. La plupart connaissent l'histoire du mur de Berlin et la crise des missiles de Cuba et, en général, ils ont déjà entendu parler de la Distant Early Warning Line (D.E.W. Line). Cependant, la plupart ignorent que deux autres lignes de radars ont été construites au Canada dans

les années 1950. La Ligne Mid-Canada (McGill Fence) et le réseau Pinetree, comprenant plus de 50 bases de radar et s'étendant de la Colombie-Britannique à Terre-Neuve-et-Labrador, ne semblent pas faire partie du programme dans les écoles secondaires. C'est regrettable puisque des bases de radar étaient souvent situées près des principales villes du Nord et ont donc eu des impacts positifs et négatifs sur celles-ci, allant de l'augmentation des emplois à la contamination de l'environnement. Enseigner le Nord canadien comprend toujours du matériel sur l'évolution de l'énergie et des ressources, les mines et l'exploitation forestière. Cependant, les dizaines de sites et l'histoire des communautés du nord près des bases de radars n'ont, jusqu'à tout récemment, pas fait partie du programme d'enseignement. Seulement dans la dernière décennie avons-nous pu voir des historiens et géographes, tels que P. Whitney Lackenbauer et Matthew Farish, ouvrir la porte à une discussion plus large sur la façon dont les opérations et les règlements / bases militaires ont affecté les habitants du Nord et les environnements physiques du Nord.³ Mes élèves lisent des articles écrits par ces professeurs et sont tenus de préparer des notes d'information à la fois sur la Deuxième Guerre mondiale et sur la guerre froide. J'essaie de faire comprendre aux élèves que, bien que la Seconde Guerre mondiale et la guerre froide puissent sembler être de l'« histoire ancienne » (c.-à-d. une époque où la plupart d'entre eux n'étaient pas encore nés), nous sommes encore en train de nettoyer les bases de radars construites durant cette période.

IMAGES NORDIQUES

Enseigner le Nord canadien nécessite que l'on considère les personnes et les communautés qui le peuplent, ainsi que l'impact que la guerre a eu sur celui-ci. Il faut également transmettre une compréhension des images du Nord, en particulier de celles datant d'avant le développement de la région subarctique et arctique. Les images du Nord canadien du milieu du XX^e siècle représentaient toujours un immense paysage lointain et inhabité; « le pays de l'homme »; une région arctique froide et neigeuse, ou un arrière-pays regorgeant de ressources minérales. En 1949, Hugh Keenleyside avait décrit le Nord comme un « vaste domaine » avec des gens vivant dans « un isolement semi-oublié. »⁴ Des livrets gouvernementaux datant de 1950 évoquent également le Nord comme « un immense terrain »⁵. Ces publications ont eu tendance à faire référence au Nord comme « le pays de l'homme », et

à indiquer que le Nord n'était « pas un endroit pour les faibles et les travailleurs non qualifiés. »⁶ RAJ Phillips a ajouté à l'image d'une population clairsemée en indiquant que les confins du nord (l'Extrême-Arctique) étaient « la terre sans homme »⁷. Une autre image récurrente du Nord est que celui-ci « n'existe que pour être exploité » et qu'il s'agit d'un entrepôt minéral. L'œuvre de J. Lewis Robinson, « An Outline of the Eastern Arctic : Its Geography, Peoples and Problems », publiée en 1944, est l'un des exemples les plus frappants de la façon dont les régions du nord ont été considérées; c'est-à-dire uniquement importantes par rapport au potentiel minéral qu'elles représentaient. Une autre image du Nord allant dans la même veine suggère que celui-ci peut être transformé en une version « clonée » du sud du Canada.⁸

Une autre façon de concevoir le Nord est comme étant une « région de l'esprit », culturellement et artistiquement construite.⁹ Dans son texte *Canada and the Idea of North*, Sherrill Grace indique que le concept de « Nord » est « ... sexué, couru, et classé; il imprègne tous les aspects de notre culture, de la peinture à la bande dessinée, de la politique à la musique classique. »¹⁰ L'analyse de la littérature nordique faite par Grace fait référence à des auteurs tels que Gabrielle Roy, Joseph Boyden, Farley Mowat et Pierre Berton. Il est difficile d'imaginer que les étudiants canadiens puissent acquérir une bonne compréhension du Nord sans avoir lu certains de ces livres. Que ces livres soient fictifs ou non n'est pas la question. Ce qui est important, c'est que cette littérature a façonné les perceptions de nombreux Canadiens au sujet du Nord.

Sherrill Grace mentionne la symphonie « Idea of North » de Glenn Gould comme exemple de l'intégration des différents points de vue ou images du Nord.¹¹ Elle décrit comment Gould a inséré des voix plutôt que des notes de musique dans sa trame sonore pour « Idea of North ». Les voix que Gould a utilisées étaient celles de différents individus provenant de différentes disciplines : la voix d'une infirmière a été insérée au début de la symphonie, suivie par la voix d'un sociologue, puis recouverte d'entretiens entre un fonctionnaire, un arpenteur-géomètre et un anthropologue / géographe. Gould a souligné qu'il voulait fusionner les diverses images du Nord en nommant sa symphonie « Idea of North » plutôt qu'« Ideas of North ». La vision interdisciplinaire du Nord de Gould et Grace représente pour moi l'essence de l'enseignement sur le Nord canadien.

Il est important de discuter des images du Nord dans l'enseignement du «Nord canadien» parce que cela aide les élèves à comprendre comment les politiciens et les planificateurs ont développé le nord du Canada. Comme D.A. West l'a écrit : «il est reconnu depuis longtemps que la perception qu'on a d'une zone ou d'une région influencera l'utilisation que l'on veut faire de cet espace.»¹² Les développeurs, certains civils et d'autres des militaires, ont visualisé le Nord comme étant vaste, vide, pratiquement inhabité, et prêt à être transformé en une version du sud. Ces images du Nord ont entraîné des impacts sur les personnes, les communautés et les paysages, et ils continuent de façonner la manière dont nous abordons les enjeux liés au Nord, tels que la souveraineté dans l'Arctique.¹³

Les étudiants canadiens ont besoin de comprendre les enjeux et les changements qui se sont produits dans le Nord en se référant à la littérature et aux images formulées sur cet endroit à travers différentes disciplines. En raison des frais et du temps qu'occasionne un enseignement sur le terrain, ils auront probablement besoin d'acquérir cette compréhension sans jamais visiter le Nord. Notre objectif doit être de rendre le Nord «réel» pour eux, et en même temps de les encourager à examiner les images véhiculées dans le passé à propos du Nord, et à imaginer ce que le «Nord» signifie pour eux. Après tout, si les tendances économiques actuelles se maintiennent, il est fort probable que les étudiants du sud du Canada pourront trouver du travail plus facilement dans le nord de l'Alberta et dans les Territoires que dans le sud du pays. Espérons que notre enseignement contribuera à les préparer à leur nouvelle vie dans le Nord.

En fin de compte, est-ce que l'emplacement était suffisant pour moi? Non, ce n'a pas été le cas. Après plusieurs décennies de travail dans le Nord, j'ai décidé de prendre ma retraite et de retourner à l'école. Je sentais que je ne possédais pas assez de connaissances sur le développement du Nord, alors je me suis inscrite dans un programme de doctorat interdisciplinaire à l'Université Laurentienne. Le programme - sciences humaines - me permet de lire et d'écrire sur le large éventail de questions touchant le Nord. Cela me permet également de faire mes recherches de doctorat dans un domaine qui nécessite être davantage exploré. Mes recherches m'ont menés à Sudbury pour étudier la ligne de radar Pinetree, mais mon travail de terrain se fait beaucoup plus au nord, auprès de la petite communauté crie de Moosonee, où une base de radar Pinetree a été construite entre 1961 à 1975.

Un professeur très respecté a dit il y a quelques années, «Le Nord a beaucoup à apprendre de l'Extrême-Nord.»¹⁴ Je vis dans le Nord, j'enseigne à propos du Nord canadien, et je suis convaincue que ce que nous pouvons apprendre de celui-ci et à propos de celui-ci est sans bornes.

NOTES

- ¹ R. M. Bone, *The Canadian North: Issues and Challenges* (Toronto: Oxford University Press, 2012). C'est le manuel principal que j'utilise pour enseigner la géographie du Nord. Il ouvre avec une carte du Canada subarctique et arctique qui montre la région de Sudbury comme étant au sud de la région subarctique.
- ² Ken Coates and William Morrison, *The Forgotten North: A History of Canada's Provincial Norths* (Toronto: James Lorimer & Co., 1992): 1.
- ³ P. Whitney Lackenbauer et Matthew Farish. "The Cold War on Canadian Soil: Militarizing a Northern Environment." *Environmental History* 12 (October, 2007): 920-50. Voir aussi Arn Keeling. "Born in an Atomic Test Tube: Landscapes of Cyclonic Development at Uranium Lake, Saskatchewan." *Canadian Geographer* 54(2) (2010): 228-252.
- ⁴ Hugh L. Keenleyside, "Recent Developments in the Canadian North," *Canadian Geographical Journal* 39(4) (1949): 173. (Note : Keenleyside était le Sous-ministre des Mines et Ressources en 1949).
- ⁵ Canada, Department of National Defence. *Citizenship for the Canadian Forces: The Yukon and Northwest Territories*. Ottawa: Bureau of Current Affairs, Department of National Defence, 1955: 59.
- ⁶ Canada, DND, *Citizenship for the Canadian Forces*, 36 et Compagnie de la Baie d'Hudson "Man and the North," *Moccasin Telegraph* (Hiver, 1967): 5.
- ⁷ R.A.J. Phillips, *Canada's North* (Toronto: Macmillan Co., 1967): 6.
- ⁸ Kerry Abel, "History and the Canadian Norths: An Ontario Example," Dans *Northern Visions: New Perspectives on the North in Canadian History*, eds Kerry Abel and Ken Coates, (Peterborough: Broadview Press, 2011): 127.
- ⁹ D.A. West, "Re-Searching the North in Canada: An Introduction to the Canadian Northern Discourse." *Journal of Canadian Studies* 26(2) (Été, 1991) : 109.
- ¹⁰ Sherrill Grace, *Canada and the Idea of North* (Montreal: McGill-Queen's University Press, 2007): 15.
- ¹¹ Ibid. : 12-14.
- ¹² West : 109.
- ¹³ Des textes importants à ce sujet : Shelagh Grant, *Sovereignty or Security? Government Policy in the Canadian North, 1936-1950* (Vancouver, UBC Press, 1988); Morris Zaslow, "The North in the Second World War," in *The Northward Expansion of Canada, 1914-1967* (Toronto: McClelland and Stewart, 1988); Kenneth J. Rea, *The Political Economy of Northern Development* (Ottawa, Science Council of Canada, 1976); et Shelagh Grant, "World War II, 1939-1945," Dans *Polar Imperative: A History of Arctic Sovereignty in North America* (Vancouver, Douglas and McIntyre Inc., 2010).
- ¹⁴ Derek Wilkinson, "Things the North has to learn from the Far North," *Sudbury Star*, 9 septembre 2008, sec.A11.

ENSEIGNER LE NORD : UNE CURIEUSE ENTREPRISE

AMANDA GRAHAM est professeur en études nordiques multidisciplinaires et en histoire traditionnelle, rédactrice en chef de la *Northern Review*, et représentante sur les conseils d'administration de la University of the Arctic et de l'Association universitaire canadienne d'études nordiques. Elle travaille au sein du programme d'études nordiques du Yukon College. Elle est historienne de formation, vivant dans le Nord par choix, étudiant le Nord par inclination, et observatrice de tout ce qui est décrit dans les pages suivantes un peu par hasard.

RÉSUMÉ

Le Nord d'aujourd'hui – l'Arctique international - a besoin de citoyens qui possèdent une bonne compréhension de la réalité circumpolaire, qui comprennent les problèmes communs spécifiques à la région et qui partagent des idées et un vocabulaire de base. Le citoyen du nord doit émerger de la région même, formé dans les institutions du Nord. Celles-ci sont de plus en plus en mesure de prendre le pouls de leur communauté et de répondre aux besoins de leur propre région. Enseigner les études nordiques peut être une entreprise curieuse, puisque celles-ci sont devenues, au fil des années, des études circumpolaires, multinationales, multilingues, multiethniques et multidisciplinaires. C'est donc un « nous » qui est conçu dans un sens beaucoup plus large, mais que nous sommes confiants de pouvoir enseigner aux générations futures.

Certains habitants du Nord considèrent le Nord comme leur petit cocon, distinct et séparé du monde 'extérieur'. C'est leur monde 'intérieur', si l'on veut. Ils occupent «le Nord», cet espace un peu flou, autant un construit imaginaire qu'une région géographique. C'est pourtant un véritable endroit et les gens qui l'habitent sont des «gens du Nord». S'il est plus difficile d'identifier ou de définir qui fait partie du Nord, du monde 'intérieur', il est plus facile d'identifier ce qui se trouve 'à l'extérieur'. Auparavant, ce monde 'extérieur' était représenté par ces gens qui déambulent mallette à la main, et qui suivent un code vestimentaire particulier quelque peu étranger aux gens du Nord. Nous étions peu intéressés à connaître les manières de vivre de ce monde 'extérieur'.

La dichotomie 'intérieur/extérieur' est encore aujourd'hui présente dans certaines de nos expressions : « Êtes-vous allé à l'extérieur cet été ? » « Je suis allé à l'extérieur pour des raisons médicales. » « Elle va étudier à l'université à l'extérieur. » Toutefois, cette attitude fermée n'est plus aussi répandue. L'internet a sans doute contribué largement à lever certaines des barrières entre les deux mondes et à atténuer la méfiance ressentie face à cet autre monde inconnu. Je crois aussi que les nombreux changements apportés par la mise en œuvre des revendications territoriales ont contribué à cette évolution. Au fur et à mesure que le Nord a acquis les pouvoirs et la capacité de s'autodéterminer, il semble que la crainte des hommes aux mallettes se dissipait puisqu'on réalisait graduellement que ceux-ci nous ressemblaient après tout. Le Nord n'est plus seulement «le Nord». On l'appelle maintenant «l'Arctique». Ce n'est plus le monde du Nord, c'est

le « Nord circumpolaire. » Notre monde a été élargi : 'ici' dans le Nord est maintenant aussi 'là-bas' dans le Nord et le monde 'extérieur' ne peut plus être ignoré.

Le Nord d'aujourd'hui – l'Arctique international – a besoin de citoyens possédant une bonne compréhension de la réalité circumpolaire, qui comprennent les problèmes communs spécifiques à la région et qui partagent des idées et un vocabulaire de base. Autrefois, participer au développement du Nord signifiait que des gens du Nord étaient embauchés pour conduire des camions, sans plus. Maintenant, notre conception du développement du Nord est beaucoup plus large, et implique beaucoup plus. Un nouveau citoyen en pleine possession de ces moyens est en train d'être formé dans le Nord et par le Nord, par des institutions nordiques qui consciemment forment des individus de la région à mener leurs vies par choix dans cette région. Bien que ces institutions aient été au départ conceptualisées comme des agents de développement (voir Graham, 1997), les institutions du Nord sont maintenant de plus en plus en mesure de répondre aux besoins de leur propre région.

Depuis sa création, le programme d'études nordiques au Yukon College œuvre à former ces citoyens du Nord. En effet, le College a pour objectif d'être pertinent et utile, non seulement pour les étudiants, mais pour la communauté plus large des diplômés que l'institution produit. Projet modeste au moment d'ouvrir ses portes aux étudiants, le College visait déjà à ce moment à produire des diplômés compétents. Au fil des ans, le programme d'études nordiques s'est ajusté au monde changeant de l'Arctique, et a élargi son champ d'application et son contenu. Dans les paragraphes qui suivent, j'aimerais parler de l'établissement du Yukon College et du projet qui le sous-tend, de notre ouverture grandissante au monde 'extérieur' et de la contribution du Collège au développement d'une nouvelle conception du Nord.

LES ÉTUDES NORDIQUES, OU COMMENT CONCEVOIR LE NORD

Lorsque le campus Ayamdigut du Yukon College a ouvert ses portes à Whitehorse en 1988, ce fut un moment mémorable. Le bâtiment se trouvait au sommet d'une colline, se prélassant dans un grand espace destiné à croître. De façon optimiste, on avait construit un stationnement prêt à recevoir des centaines de voitures et des salles de classes pouvant recevoir entre 20 et 30

élèves chacune. Dans un numéro spécial de la *Northern Review* paru en 1994, Aron Senkpiel, doyen fondateur de la Yukon College University Transfer Division (plus tard Arts et sciences), retraçait les premiers balbutiements de l'éducation post-secondaire au Yukon à l'ouverture de l'école de formation professionnelle à Whitehorse en 1963. Étonné, Senkpiel soulignait le développement extrêmement rapide de l'éducation post-secondaire, entre ce point de départ et l'événement mémorable de 1988.

En 1986, un consultant avait été embauché pour élaborer un plan pour l'éducation dans le territoire. Celui-ci avait recommandé que le gouvernement offre aux Yukonnais une éducation et une formation post-secondaire sur place (Orlikow, 1986). C'est en soutenant le développement du Yukon College et de ses campus en un collège communautaire que le gouvernement a agi sur cette recommandation. Formé de la fusion de l'école professionnelle et du programme de formation des enseignants conjoint avec la University of British Columbia (UBC), le Yukon College s'est donc établi dans de tout nouveaux locaux fabuleux, et on s'attendait à ce que soient développés des programmes tout aussi nouveaux et fabuleux.

Le programme de la UBC fut transféré entièrement au Collège et le département des Arts et sciences est « devenu le premier programme de niveau universitaire autonome dans le Nord » (Senkpiel 1994, p. 101). Le corps professoral œuvrant au sein de ce département a proposé une toute nouvelle série de programmes sur les études autochtones, les sciences nordiques et les études de plein air et de l'environnement du Nord, appelés collectivement « études nordiques »¹. Tel qu'indiqué dans le texte de la proposition mise de l'avant, le programme allait être le « premier programme complet d'études nordiques de niveau universitaire au Canada. » Ce dernier allait « permettre aux gens du Nord de faire comme les gens d'autres régions du pays, c'est-à-dire apprendre à propos de la région dans laquelle ils vivaient » (Senkpiel, 1994, pp 101-102).

La proposition fut acceptée et le Collège a pu recevoir du financement et le soutien du gouvernement. Le nouveau bâtiment du collège a été inauguré officiellement le 1^{er} octobre 1988 et le gouvernement a fait un don de 1M\$ au College pour instituer un fonds permanent de recherche sur les études nordiques. C'est l'ainée Tagish Angela Sydney qui a donné son nom au campus,

Ayamdigut, un terme Tagish qui signifie « la maison qui bouge ». Les premiers étudiants du programme d'études nordiques (PÉN) ont commencé à suivre leurs cours en 1989, et les premiers diplômés sont sortis en 1990.

Les gens étudiaient le Nord depuis des générations et l'expression « études nordiques » avait commencé à être utilisée depuis une dizaine d'années. Mais le domaine des études nordiques laissait à désirer au moment de l'institution du programme d'études nordiques du Yukon College. C'est en effet la conclusion qu'avait tiré l'historien Kenneth Coates au début des années 1990 lorsqu'il avait examiné les études nordiques comme domaine d'enseignement. Coates avait fait remarquer que le Nord était « un désert conceptuel », que les connaissances sur le Nord étaient développées à partir de cadres conceptuels et de paradigmes intellectuels du monde 'extérieur' (Coates, 1994 p.15). Selon lui, un questionnement et la conceptualisation du programme devaient se produire et venir de l'intérieur pour attribuer la pertinence nécessaire aux « études nordiques ». ² C'est ce que le Yukon College proposait de faire avec son programme multidisciplinaire. Nous étions déjà sur la bonne voie.

Dans l'élaboration du programme d'études nordiques, la faculté des arts et des sciences, dirigée par Aron Senkpiel, avait dû concilier deux besoins contradictoires. Le premier était le besoin de cours disciplinaires solides et bien établis dans des domaines tels que l'anthropologie, l'histoire, la géographie et la biologie. Pour ceux-ci, on ne privilégiait pas la nouveauté. Le deuxième était le besoin de pluridisciplinarité pour enseigner des cours d'études nordiques. En effet, il fallait nécessairement utiliser plusieurs disciplines pour comprendre la région, ses terres et ses peuples dans toute leur complexité merveilleuse.

Pour répondre à ce deuxième besoin, des cours multidisciplinaires ont donc été développés à l'interne, avec les conseils de professeurs et d'autres experts de contenu. Le programme proposé comptait 66 crédits à compléter en deux ans, avec quatre cours de base (Rédaction technique, Statistiques, Recherche dans le Nord, et Histoire naturelle du Nord (pour les étudiants en sciences sociales) ou Histoire sociale du Nord (pour les étudiants en sciences naturelles)). Les 54 crédits restants pouvaient être complétés par des cours en études nordiques ou en arts et sciences. Parmi les cours offerts en études nordiques, il y avait : Histoire du Nord canadien, Géographie circumpolaire, Développement constitutionnel du Nord,

Ethnologie subarctique, Archéologie, Traditions orales et mythologie, et Économies régionales du Nord. Pour la plupart de ces cours, le « Nord » dans le titre désignait le Nord canadien.

Une telle multidisciplinarité n'était pas souvent enseignée dans les universités. Les études nordiques au Yukon College enseignaient aux élèves la pensée multidisciplinaire : les diplômés sauraient superposer les savoirs disciplinaires sur une base multidisciplinaire. Ainsi, les enseignants étaient experts dans une discipline spécifique, alors que leurs étudiants, grâce au programme intensif, sortaient du College avec une perspective pluridisciplinaire. Les premiers diplômés du programme étaient donc les premiers d'un nouveau genre de nordistes, des diplômés qui appréciaient la complexité des enjeux et de la société du Nord et qui avaient la capacité de comprendre et d'utiliser le vocabulaire propre à plusieurs disciplines du Nord. Ces diplômés sont aujourd'hui des leaders des Premières nations ³ ou des experts en sciences sociales et naturelles ayant un rôle à jouer dans la sphère publique. Le diplômé en études nordiques est un nordiste éclairé.

L'INFORMATION ET SES PROBLÈMES

Les premières années du programme d'études nordiques du Yukon College ont représenté un défi de taille. Enseigner le Nord, et plus particulièrement enseigner dans le Nord, posait problème du côté de la disponibilité des connaissances. Le plus gros problème était le manque d'informations récentes et de bonne qualité. La bibliothèque du Yukon College possédait peu de ressources, bien qu'elle travaillait activement à développer sa collection. Certaines revues pertinentes existaient, notamment *Arctic*, la revue du Arctic Institute of North America qui se voulait un « véhicule multidisciplinaire unique sur un large éventail de sujets nordiques » (Harrison et Hodgson, 1987), *Arctic Anthropology* produite par la University of Wisconsin, *Musk-Ox* de la University of Saskatchewan et *Polar Record*, le journal du Scott Polar Research Institute à Cambridge. D'autres revues comme *Fram* et *Acta Borealia* étaient moins bien connues et donc plus difficiles à localiser. De toute manière, ces revues savantes offraient habituellement une couverture inégale des sujets sociaux, économiques et politiques liés aux réalités autochtones. Beaucoup de connaissances sur le Nord étaient issues de l'Union soviétique, qui conservait celles-ci jalousement, et

lesquelles demeuraient inaccessibles de toute manière à cause de la langue. Certaines presses universitaires et Parcs Canada avaient des bureaux dans la ville et les Archives du Yukon colligeaient du matériel propre au Yukon, mais la réalité était que ces connaissances, comme à peu n'importe quoi d'autre d'ailleurs en ces terres, avait beaucoup de chemin à faire avant d'arriver chez nous et occasionnait beaucoup de frais pour une institution aux budgets éternellement serrés. Pour les professeurs et les étudiants, donc, obtenir des informations fiables sur un sujet donné était souvent un combat.

Une partie de la solution a été de créer et de publier notre propre recherche. Il était clair pour deux membres de la faculté d'études nordiques (N. Alexander Easton et Aron Senkpiel) qu'il existait un créneau pour une nouvelle revue sur le Nord. Dans leur éditorial inaugural de la *Northern Review*, «Nouveaux développements sur les études du Nord», Senkpiel et Easton (1988) ont expliqué pourquoi ils estimaient que c'était le bon moment pour lancer une nouvelle revue. En effet, on avait assisté, d'une part, à une expansion considérable de la recherche nordique depuis les années 1970 au Canada, stimulée notamment par l'enquête sur l'oléoduc du Mackenzie, le gazoduc de la route de l'Alaska, la décentralisation, les négociations sur les revendications territoriales. D'autre part, la création de deux collèges dans le Nord permettait maintenant de produire, consommer et distribuer des connaissances sur le Nord, le tout à plus grande échelle. La *Northern Review* a été conçue comme un véhicule visant «à élucider, aussi globalement que possible, la pensée humaine sur et l'action dans le Nord» (Senkpiel et Easton, 1988, p. 14). Ses créateurs voulaient que la revue devienne un espace où les résidents du Nord pourraient s'impliquer dans «une discussion critique de questions comme le développement économique du Nord» (Senkpiel et Easton, 1988, p. 15). Il faut comprendre que le Nord auquel ils réfèrent comprenait «l'Alaska, le Yukon, les Territoires du Nord-Ouest, et les extrémités nord des provinces.» Leur Nord, en 1988, désignait spécifiquement l'Amérique du Nord.

La création de la *Northern Review* était justifiée de quatre manières. Tout d'abord, les revues savantes ne publient qu'une fraction des articles soumis, ce qui réduisait grandement la chance que le travail des résidents du Nord soit publié, surtout si ceux-ci n'avaient pas d'affiliation institutionnelle formelle. Deuxièmement, aucune des revues existantes n'étaient axées sur «la pensée

humaine et l'activité dans le Nord» (p.22). Par exemple *Arctic* publiait principalement des articles scientifiques. Troisièmement, il n'y avait pas de revue savante publiée dans les territoires et aucune «dont l'objectif était de développer ce que nous appelons 'les études nordiques indigènes'» (Senkpiel et Easton, 1988, p. 22). La dernière raison pour laquelle la revue a été lancée était l'énorme distance qui existait entre la communauté scientifique étudiant le Nord (les universitaires du sud) et son «objet d'étude» en tant que tel, ce qui avait rendu cette communauté scientifique «relativement inefficace dans le développement du potentiel scientifique du Nord» (Senkpiel et Easton, 1988, p. 23).

La revue fut lancée avec un tirage de 500 copies, «le début fragile» selon les éditeurs, «d'une nouvelle expédition, d'une tentative de cartographier la topographie ahurissante de cet endroit» (Senkpiel et Easton, 1988, p. 25). La *Northern Review* a connu ses hauts et ses bas, mais a réussi à surmonter tous les obstacles et publiera déjà son 36^e numéro au mois de décembre 2013. Son champ d'application a été élargi pour inclure le Nord circumpolaire; on ne se limite donc plus au Nord de l'Amérique du Nord comme à ses débuts. La revue est maintenant disponible en ligne, est accessible en ligne gratuitement pendant certaines périodes, et a touché, au fil des ans, à un large éventail de disciplines. Ce n'est plus la seule revue d'études nordiques orientée vers l'humain, mais elle demeure, je crois, la seule qui soit publiée au nord du 60^e parallèle au Canada.

Le paysage de l'information est maintenant bien différent. L'espace limité qui m'est alloué ici ne me permet pas de dresser la liste de toutes les initiatives et collaborations qui ont contribué au développement et à la redécouverte du monde circumpolaire dans les vingt dernières années. Je m'en voudrais, cependant, de ne pas mentionner la quatrième Année polaire internationale (API IV) en 2007-2008. L'Association internationale des spécialistes des sciences sociales arctiques avait veillé à ce que l'API IV inclue une dimension humaine. En conséquence, les connaissances générées par cette initiative ont été, et continueront d'être, des plus significatives pour les chercheurs du Nord et dans le Nord. Les connaissances sur le Nord sont donc aujourd'hui beaucoup plus nombreuses et bien plus accessibles. Ce dénouement positif s'est effectivement développé grâce à de telles initiatives internationales, notamment la création du Conseil de l'Arctique et l'un de ses projets, la University of the Arctic.

LA CRÉATION D'UNE UNIVERSITÉ DE L'ARCTIQUE

L'idée d'une université de l'Arctique a fait surface peu de temps après la création du Conseil de l'Arctique en 1996. Le Canada et la Suède avaient présenté une proposition intitulée « International Education and Training in the Arctic : A University of the Arctic » qui fut suivie par un rapport plus détaillé sur le « concept d'une université circumpolaire » (Johnson, 1999, p. III). Ce rapport articulait une vision de la University of the Arctic comme « un établissement d'enseignement supérieur, axé sur l'intégrité environnementale, culturelle et économique des régions arctiques. » Une telle institution, grâce à la coopération circumpolaire, pourrait « contribuer à la compréhension fondamentale du développement durable » (Heal, Langlais, et Snellman 1997, p. 1). Les conclusions de ce rapport ont été acceptées et un groupe de travail fut formé pour entreprendre une étude de faisabilité complète. Cette étude, publiée sous le nom de « With Shared Voices », a été présentée à la réunion ministérielle du Conseil arctique en 1998.

La proposition initiale du Canada et de la Suède visait « la collaboration entre les universités et d'autres institutions des états membres et observateurs de l'Arctique pour renforcer la formation, l'éducation et la recherche au niveau des études supérieures, en sciences et en sciences humaines » (Stone, 1997). L'accent sur le niveau post-secondaire répondait à un besoin du Nord canadien pour le développement d'une expertise universitaire sur place. Les Canadiens impliqués dans le développement d'une université de l'Arctique n'étaient certainement pas étrangers à ce besoin, puisque déjà en 1977, le Conseil des sciences du Canada avait recommandé la création d'une université « inorthodoxe » dans le Nord qui servirait à « orienter le développement de l'activité de recherche dans le Nord, explicitement conçue pour résoudre les problèmes du nord » (p. 56).

Le programme d'enseignement de la UArctic était donc d'une importance particulière pour le Nord canadien, et spécifiquement pour le Yukon College. Aron Senkpiel avait souligné la nécessité d'offrir une formation universitaire au Yukon pour les résidents du Nord dès son arrivée sur place en 1980 (voir Graham, 2007). Il était un défenseur infatigable de la capacité du Nord à enseigner, apprendre et s'informer. « Dans le Nord, pour le Nord et

par le Nord », disait-il. C'est ce qui était important. Le concept de la UArctic offre aux institutions nordiques partout dans le monde l'opportunité de partager leur expertise et leurs programmes avec le Yukon College et ses étudiants. Au moment de sa création, la UArctic était, et continue sans doute d'être, « l'une des tentatives les plus ambitieuses de relever le défi de créer un accès à l'enseignement universitaire dans les régions éloignées, dans les collectivités du Nord » (Poelzer, 2007, p. 28). Cette initiative avait pour but de permettre aux étudiants du Yukon College, où qu'ils se trouvent, de suivre des cours en ligne au sein de toute autre institution membre de la UArctic. L'adhésion à la UArctic exige en fait que tous les cours partagés entre les institutions soient traités comme s'ils faisaient partie du programme-maison afin que les exigences relatives à la résidence soient correctement remplies. C'est ce que la UArctic planifie réaliser, quoique qu'il faille beaucoup de temps pour opérationnaliser le tout. Néanmoins, depuis sa création la UArctic a pu offrir quatre ou cinq cours, disponibles en ligne pour tous les étudiants membres de la UArctic.

Le programme d'études circumpolaires de la UArctic est d'une grande importance pour le programme d'études nordiques du Yukon College. Le noyau de sept cours est un programme partagé que tout étudiant peut prendre, dans son établissement d'origine ou en ligne. Il est supporté avec des documents publiés par des organismes comme les groupes de travail du Conseil de l'Arctique, et, de plus en plus, par des programmes de la UArctic (par exemple, le Forum de recherche sur le Nord) et des projets connexes (Arctic Year Book, par exemple). Les programmes de la UArctic sont les points d'engagement des institutions membres et les 130 membres peuvent choisir ceux qui sont les plus utiles pour eux. Par exemple, le Yukon College, membre fondateur de la UArctic, a choisi de s'impliquer entre autres dans le programme de mobilité étudiante *north2north* et de contribuer au programme d'études circumpolaires.

Les études nordiques ont énormément bénéficié de l'étude de plus en plus poussée du Nord, dans le Nord, pour le Nord et pour le monde. Nous sommes inondés de connaissances et avons maintenant tous les moyens nécessaires pour les trouver, les partager et les enseigner. Les résidents du Nord ont maintenant plus de possibilités de se connecter que jamais. L'internet a facilité la communication et la diffusion des connaissances, et la

prolifération d'organismes du Nord et pour le Nord offre des possibilités sans précédent de développer et partager des meilleures pratiques. La coopération circumpolaire est nationale et internationale, mais elle est aussi personnelle et interpersonnelle.

UNE CURIEUSE ENTREPRISE : CONCLUSION

L'enseignement des études nordiques est une curieuse entreprise. Je me demande parfois si c'est réellement possible d'enseigner les études nordiques, ou si ce que je suis vraiment en train de faire est de former mes étudiants afin qu'ils soient « multidisciplinaires ». Chose certaine, il y a eu une certaine évolution dans notre conception de ce que sont les « études nordiques. » Les études nordiques au Yukon College sont encore aujourd'hui à propos de « nous », mais c'est un « nous » qui vit maintenant dans une région beaucoup plus grande dont les limites sont plus floues mais aussi plus flexibles. Les études nordiques d'aujourd'hui sont circumpolaires, multinationales, multilingues, multiethniques et multidisciplinaires, tout comme le sont mes étudiants. Mes études nordiques sont devenues des études circumpolaires. Ma patrie est devenue plus inclusive. Mon monde est devenu plus diversifié. Mon travail est devenu plus difficile. Mais mes élèves en sortiront gagnants.

NOTES

- ¹ Un programme en matière de justice et de criminologie du Nord allait être ajouté plus tard.
- ² C'est une discussion qui se poursuit aujourd'hui. Les parties prenantes sont maintenant les peuples autochtones et les chercheurs universitaires, mais la conversation est désormais bien connue.
- ³ Toutefois, les premiers diplômés du College sont sortis avant que le Yukon Umbrella Final Agreement soit signé et que les gouvernements de Premières nations, les « First Four » soient créés.

RÉFÉRENCES

- Adams, Peter et Frank Duerden, éd. 1988. *Polar Science, Technology and Information: Tenth Anniversary Conference of ACUNS, Ryerson Polytechnical Institute*, May 1-2, 1987. Ottawa: Association of Canadian Universities for Northern Studies.
- Coates, Kenneth. 1993/94. "The Discovery of the North: Towards a Conceptual Framework for the Study of Northern/Remote Regions." *Northern Review* 12/13 (Été/Hiver) : 15-43.
- Graham, Amanda. 2007. "In the North, For the North, By the North: The Extraordinary Vision of Aron Senkpiel for the Betterment of the North Through Education." *The Northern Review* 27 (Automne) : 110-123.
- Harrison, Roman et Gordon Hodgson. 1987. "Forty Years of Arctic: The Journal of the Arctic Institute of North America." *Arctic* 40(4) : 321-345.
- Heal, O. William, Richard Langlais, et Outi Snellman. (1997). *A University of the Arctic: "Turning Concept into Reality": Phase 1: A Development Plan. A Report to the Arctic Council, Submitted for Consideration at the Meeting of Senior Arctic Officials in Yellowknife, Canada*, October 1997. Rovaniemi, FI: University of Lapland.
- Johnson, Peter. 1999. "University of the Arctic." *Arctic* 53(3) (Septembre): III-IV.
- Lloyd, Trevor. 1988. "Whence Came ACUNS?" Dans Peter Adams et Frank Duerden, éd. *Polar Science, Technology and Information: Tenth Anniversary Conference of ACUNS, Ryerson Polytechnical Institute*, May 1-2, 1987. Ottawa: Association of Canadian Universities for Northern Studies: 5-15.
- Orlikow, Lionel. 1986. *The Option to Stay: An Education Strategy for the Yukon*. Whitehorse, YT: Yukon Territorial Government.
- Poelzer, Greg. 2007. "The University of the Arctic: From Vision to Reality." *The Northern Review* 27 (Automne) : 28-37.
- Science Council of Canada. 1977. *Northward Looking: A Strategy and Science Policy for Northern Development*. Report #26. Ottawa, ON: Science Council of Canada.
- Senkpiel, Aron. 1994. "Post-Secondary Education in the Yukon – The Last Thirty Years." *The Northern Review* 12/13 (Été/Hiver) : 90-105.
- Senkpiel, Aron. 2000. "Building Capacity: The University of the Arctic and Its Northern Canadian Context." *The Northern Review* 22 (Hiver) : 126-37.
- Senkpiel, Aron and N. Alexander Easton. 1988. "New Bearings on Northern Scholarship." *The Northern Review* 1 (Été) : 9-26.
- Stone, David. 1997, 18 février. "Concept Paper from Canada and Sweden for a Possible University of the Arctic." Proposition inédite.
- Weller, Geoffrey. 1997. "Current Issues of Higher Education in the Circumpolar North – Canada." Dans *Northern Parallels: 4th Circumpolar Universities Cooperation Conference Proceedings*, February 23-25, 1995. Dirigé par Shauna McLarnon et Douglas Nord. Prince George, BC: University of Northern British Columbia Press: 2-6.
- Yukon College. 1988. *Diploma of Northern Studies: A Proposal for Integrated Programs in Native Studies, Northern Science, and Northern Outdoor and Environmental Studies*. Whitehorse, YT: Arts and Science Division, Yukon College.

L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS ENVERS LES HISTOIRES DE L'ÉDUCATION : ENCOURAGER LE CHANGEMENT DANS L'ÉDUCATION AU NUNAVUT

HEATHER E. MCGREGOR est candidate au doctorat affiliée au Centre pour l'étude de la conscience historique de la faculté d'éducation de l'Université de Colombie-Britannique. Heather est originaire du Nunavut, où elle continue de travailler et de mener ses recherches. En 2012, elle a publié *Inuit Education and Schools in the Eastern Arctic* (UBC Press). Ses domaines d'intérêts de recherche sont l'histoire du cursus scolaire au Nunavut et de ses politiques, l'histoire des pensionnats, la conscience historique autochtone, l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales, et le processus de décolonisation de l'enseignement.

RÉSUMÉ

En me basant sur des exemples extraits du programme de sciences humaines du Nunavut, ce texte démontre que de nouvelles attentes sont formulées à l'égard des enseignants de cette province. Lorsque l'on demande aux enseignants d'aborder de nouvelles histoires de nouvelles façons, comment ceux-ci peuvent-ils être mieux préparés à mettre en relation des approches promouvant la décolonisation dans l'apprentissage et l'éducation, une pédagogie plus adaptée à la culture inuite, et les nouvelles réinterprétations de l'histoire du Canada? En nous intéressant à la pertinence des histoires de l'éducation aux niveaux local, régional et territorial, mon intention n'est pas uniquement d'aider les enseignants à comprendre ce qui s'est produit dans le passé en éducation, mais également de promouvoir des approches d'enseignement et d'apprentissage qui sont culturellement plus appropriées, mieux adaptées au lieu d'enseignement et qui soutiennent les visions communautaires en rapport avec les changements à apporter à l'école.

Il est important que l'histoire de notre peuple, y compris la création récente du Nunavut et le règlement de certaines autres revendications formulées par le peuple inuit, soit comprise autant par la population plus au sud du pays que par notre jeune génération de l'Arctique (davantage même par cette dernière). On constate qu'il existe un très vif désir d'être inspiré par un passé fort et des peuples tout aussi forts; nous devons chanter pour nos leaders, et danser pour célébrer nos réussites, et puiser du courage dans nos pertes. Nous apprenons de toutes nos expériences, nous grandissons en sagesse grâce à elles, et nous apprenons à cultiver notre espoir puisque c'est uniquement à travers celui-ci que nous pouvons réellement comprendre l'ampleur de ce que nous avons survécu. Et ceci nous insuffle un sentiment de fierté envers notre pays, notre territoire et notre peuple.

Stacey Aglok McDonald, 2009

Et si nous voulons rétablir la confiance de ces parents qui ont été profondément blessés par leurs propres expériences éducatives, nous devons bâtir un système éducatif fondé sur la culture, l'histoire et la façon de voir le monde inuit, tout en respectant le rôle que jouent les parents dans ce processus.

Mary Simon, 2011

INTRODUCTION

Staking the Claim: Dreams, Democracy & Canadian Inuit (nom que j'abrège à *Staking the Claims* ou *STC* dans les pages qui suivent), est un module obligatoire du programme de sciences humaines, enseigné aux étudiants de 10^e année dans les écoles du Nunavut, et qui examine l'histoire de quatre procédés de revendications territoriales inuit au Canada. Un des aspects les plus uniques de ce programme est que celui-ci est basé sur un film portant le même titre. Ce film suit de jeunes Inuits interviewant des négociateurs et des dirigeants qui ont été impliqués dans le processus de revendication. Le film présente ces jeunes en quête d'histoires et de récits personnels qui font des liens entre ce qu'ils ont appris et leurs propres vies. En combinant des photos d'archives et d'autres types de matériel, l'objectif du module d'enseignement est d'utiliser ce film, disponible en anglais et en inuktitut, afin d'aider les étudiants dans leurs activités d'apprentissage. Une gamme d'enjeux,

d'événements historiques, et d'opinions collectives et personnelles sont examinées, en commençant par les modes de vie inuits traditionnels, explorant en profondeur les expériences difficiles d'établissement et de colonisation, et en identifiant les voies qui ont été prises pour atteindre la mobilisation politique, les revendications territoriales et l'autodétermination. Les étudiants sont encouragés à discuter avec les membres de leurs familles et de leurs communautés afin de connaître leurs expériences et leurs souvenirs datant de l'époque des revendications territoriales. Le module se termine par une activité intitulée «Fire in Your Belly» pour laquelle les étudiants identifient des façons d'apporter des améliorations dans leurs communautés ou de continuer à promouvoir la vitalité culturelle, linguistique et politique inuite.

En plus d'examiner les processus de colonisation et de décolonisation dans l'histoire canadienne, ce module illustre aussi clairement l'esprit d'initiative, de persévérance et de leadership de deux générations d'Inuits – la génération précédente qui s'est battue pour les revendications territoriales et la jeune génération qui a à cœur l'investigation et la documentation de l'histoire de leur peuple afin de la partager avec les générations futures.

Le développement de ce genre de programmes en sciences humaines est essentiel afin de pourvoir le système éducatif du Nunavut d'expériences d'apprentissage plus pertinentes et intéressantes pour ses étudiants. Cependant, offrir de tels programmes dépend également de la considération et du défi important auquel fait face le Nunavut ainsi que le reste du Canada : quelles sont les approches qui contribuent à mieux préparer et soutenir les enseignants afin de promouvoir un enseignement culturellement approprié aux réalités autochtones, en particulier dans des écoles où la majorité des étudiants sont autochtones? Mon travail se concentre sur l'utilisation de l'histoire de l'éducation par les enseignants et comment celle-ci peut s'aligner aux exigences du Nunavut, notamment celle d'offrir un enseignement fondé sur la culture, la langue et les visions du monde inuit.

La grande majorité des étudiants dans le système scolaire public sont Inuits, alors que la plupart des enseignants – en particulier au niveau secondaire (niveau 7 à 12) – sont de l'extérieur du Nunavut. Les enseignants arrivant au Nunavut en connaissent souvent très peu sur l'endroit, ses habitants et ses

mandats en matière d'enseignement. Les enseignants originaires du Nunavut suivent une formation avec le *Nunavut Teacher Education Program*, qui met un accent particulier sur l'enseignement dans la langue inuit à l'élémentaire. Ce n'est que récemment que des efforts ont été déployés afin d'offrir l'enseignement dans cette langue à l'école intermédiaire (niveau 7-9). Le système éducatif bénéficierait certainement d'une augmentation du nombre d'enseignants inuits et d'une diminution du taux de rotation du personnel enseignant en général. Cependant, tous les enseignants – indépendamment de leur origine ethnique, de leurs compétences linguistiques et du lieu où ils ont grandi – nécessitent d'être bien encadrés et d'avoir recours à du mentorat, du perfectionnement professionnel et du soutien afin qu'ils puissent se départir des pratiques éducatives reproduisant certains éléments associés aux traditions colonisatrices, assimilatives et eurocentriques (qu'ils ont eux-mêmes probablement connus en tant qu'étudiants). Comprendre les histoires de l'éducation pourrait contribuer à mieux former les capacités des enseignants à faciliter un nouveau genre d'expérience pédagogique qui soit plus adapté aux étudiants du Nunavut. Comme nous en discuterons plus loin, les histoires de l'éducation au Nunavut devraient être axées sur des questions telles que quand et pourquoi les écoles ont été introduites, comment l'enseignement a ou n'a pas changé au fil des ans, ce que les écoles et les éducateurs ont fait (ou pas) pour les habitants du Nord, les expériences des étudiants, des éducateurs et des familles qui font partie de ces écoles, et comment le passé influence ce que les écoles désirent communiquer aujourd'hui.

ENSEIGNER L'HISTOIRE DES REVENDICATIONS TERRITORIALES INUITES AU NUNAVUT

Suite à la publication de *Staking the Claim* en 2009, tous les éducateurs du Nunavut ont dû participer à une journée de formation visant à les sensibiliser au contenu et aux objectifs de ce nouveau programme. Cet effort illustre l'importance attribuée à cette histoire, ainsi qu'aux initiatives de formation et d'orientation, au sein du système éducatif au Nunavut. Le contenu portant sur le Nord et sur la culture inuite, ainsi que les attentes à l'égard de l'enseignement du *STC*, font en sorte qu'il est particulièrement important de considérer les

compétences et les approches nécessaires afin de préparer les enseignants de sciences humaines à l'enseignement de ce programme. Par exemple, le programme inclut :

- Un objectif clairement établi par rapport à la notion d'autodétermination : « L'objectif général de ce module est de sensibiliser les élèves à la façon dont les Inuits ont déjà possédé, puis perdu, et comment ils retrouvent enfin le contrôle de leurs vies et de leurs destins » (p.2);
- L'attente que les enseignants encouragent avec tact leurs étudiants à questionner leurs familles à propos des revendications territoriales, ce qui inclut de demander aux étudiants de définir des questions auxquelles ils peuvent tenter de répondre à l'aide de leurs familles;
- Des discussions critiques à propos du vocabulaire et des concepts tels qu'« acculturation » et « assimilation », culture de surface et culture profonde, et à propos du pouvoir sur soi et de la perte de pouvoir;
- L'examen du concept de l'extinction des droits où les étudiants sont invités à comparer le langage utilisé dans l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut (1993) au Traité Robinson-Superieur de 1850 et à examiner comment des droits peuvent être amenés à disparaître par de tels accords.

L'objectif d'apprentissage établi dans l'unité 5, p. 50, nous offre également un résumé général des buts poursuivis par ce module :

Les étudiants apprendront les rapports inégalitaires qui se sont développés entre les Inuits et les nouveaux arrivants, et réfléchiront sur ces rapports à la lumière du contexte actuel. Les divers défis auxquels les Inuits ont dû faire face durant la période de transition qui les mène aux revendications territoriales seront exposés. Une grande partie de ce module sera consacrée à l'implication de la communauté et à l'acquisition de connaissances en interrogeant des membres de celles-ci qui ont vécu ces transitions.

Dans le guide pour enseignants du *STC* se trouve une lettre adressée aux éducateurs, dans laquelle deux enseignants non inuit ayant l'habitude de donner des

cours sur les revendications territoriales inuites de niveau postsecondaire expliquent l'importance de ce module aux enseignants qui ne connaissent pas vraiment la matière :

L'histoire des accomplissements inuits depuis les trois dernières décennies (c.-à-d. de 1970 à 1999) représente l'un des récits les plus inspirants de toute l'histoire canadienne. À plusieurs égards, cette histoire peut être considérée comme l'autre « Révolution tranquille » du Canada. Aider les jeunes Inuits à comprendre cette histoire – leur propre histoire – est un service qui promet de générer des bénéfices positifs pour les générations futures. De plus, aider les étudiants non inuits à comprendre cette histoire permettra de développer un respect entre les cultures qui unira tous ceux qui s'impliquent dans la construction d'un meilleur avenir pour le Nunavut (Morley Hanson et Murray Angus, p.x).

Puis, les auteurs tentent de rassurer les enseignants inquiets de s'attaquer à l'histoire des revendications territoriales pour la première fois :

... vous n'avez pas besoin d'être des experts en matière de revendications territoriales au Nunavut ou en histoire inuite pour enseigner ce matériel de façon efficace; plutôt, cette ressource vous servira de guide, à vous et à vos étudiants, pour naviguer à travers un processus d'apprentissage basé sur des connaissances se retrouvant déjà dans la communauté, avec l'aide de plans de cours, de ressources pédagogiques et de trois films documentaires. Votre rôle en tant qu'enseignant sera de faciliter le processus d'apprentissage de vos élèves – un processus qui encouragera les étudiants à questionner leurs parents et grands-parents au sujet d'une époque où de grands changements se sont produits dans la société inuite (p. x).

La possibilité que certains enseignants ne soient pas familiers avec le contenu de ce module et avec l'histoire récente du Nord est soulignée dans cette citation, mais ce n'est pas l'unique raison pour laquelle on devrait encourager les enseignants à se percevoir différemment dans les salles de classe du Nunavut. Nous pouvons extrapoler

qu'en demandant aux enseignants (dont plusieurs sont souvent non autochtones) de se défaire de leur rôle d'« expert » en histoires locales, ceux-ci sont amenés à reconnaître et à encourager les connaissances et les expériences que les élèves apportent avec eux en classe. On met donc l'accent sur l'importance de l'expertise pédagogique plutôt que sur l'expertise du contenu, en particulier lorsqu'un enseignant expose des connaissances sur la décolonisation et sur le processus de prise de décision dans le Nord. Ces constats sont illustrés par une jeune Inuite qui a participé à la création du documentaire *STC* et à la révision du module :

*Dans la tradition inuite, l'enseignant et l'élève n'ont pas de responsabilités fixes; les deux doivent travailler ensemble, et ni l'un ni l'autre ne doit craindre de s'approprier le rôle opposé. J'espère que *Staking the Claim* sera un parcours d'apprentissage pour vous et vos étudiants, dans lequel vous pourrez avancer ensemble et l'apprécier en équipe. J'espère aussi que ce parcours vous inspirera à tous une aussi grande fierté de faire partie de cette histoire vivante canadienne que j'ai moi-même ressentie (Stacey Aglok McDonald, *STC*, p.viii).*

Sensibiliser les enseignants au contenu du *STC* et repenser le rôle de l'enseignant en tant que pédagogue qualifié et réceptif plutôt que détenteur d'un savoir absolu ne sert pas uniquement à aider les enseignants à entreprendre avec confiance un module non conventionnel. Cela devrait servir également à désapprendre et à réapprendre le rôle de l'enseignant dans le contexte des écoles du Nunavut afin que celui-ci soit en mesure d'offrir un enseignement enrichissant, critique et décolonisant, qu'il puisse offrir des occasions d'apprentissage telles que définit par le *STC*, et cultiver une conscientisation aux histoires qui sont pertinentes aux Inuits et aux habitants du Nord.

LA PLACE DE L'HISTOIRE DANS L'AMÉLIORATION DE LA RÉCEPTIVITÉ CULTURELLE ET LA DÉCOLONISATION DE L'ÉDUCATION

Staking the Claim est un exemple unique du mouvement vers la reconceptualisation de l'éducation au

Nunavut. Les programmes de la maternelle à la 12^e année et les initiatives de réformes visant à prendre en compte les forces et les besoins des Inuits se poursuivent depuis déjà vingt ans, et ont été significativement stimulés par la Loi sur l'éducation au Nunavut de 2008. Cette Loi est la première instance de toute l'histoire du Canada où une loi sur l'éducation provinciale ou territoriale est créée en tenant fortement en compte la façon dont un peuple autochtone conçoit l'éducation.

Demander aux enseignants de «s'aligner» avec de nouveaux programmes, pédagogies, évaluations et autres politiques exige un niveau considérable de formation, de mentorat et de reconceptualisation dans les salles de cours. Au Nunavut, on compte 43 écoles réparties dans 23 communautés isolées accessibles seulement par avion. Cela nécessite donc beaucoup de ressources financières et de personnel. Comme je l'ai noté plus haut, le Ministère de l'Éducation a soutenu de tels efforts, par exemple par l'implantation du *STC*, mais certaines questions demeurent : les enseignants saisissent-ils bien les intentions de la loi sur l'éducation au Nunavut, les buts des changements au programme, et les liens entre cette histoire et les modules de sciences humaines comme le *STC*? De quelle façon les enseignants apprennent-ils à promouvoir un programme qui est mieux adapté à la culture et au contexte des étudiants du Nunavut?

La décolonisation des écoles dépend du fait que les enseignants viennent à comprendre que l'histoire de l'éducation pour les peuples autochtones du Canada a été, pour la plupart d'entre eux, synonyme d'assimilation. Les enseignants doivent considérer le fait que les points de vue des autochtones continuent d'être exclus ou d'être dénaturés dans les manuels scolaires. Et l'Eurocentrisme, point de vue persistant et normalisé, est une barrière au changement dans l'éducation. Afin de questionner et de changer nos constructions dominantes de l'histoire et de l'identité, les enseignants et les étudiants doivent être mis en contact avec les points de vue autochtones. Ce ne sont pas uniquement des points de vue divergents à propos des mêmes événements dont nous avons besoin, mais également des contextes divergents pour l'histoire, et différentes façons de créer du sens à partir de ceux-ci s'alignant davantage avec les manières de connaître, d'être et de faire des autochtones.

Être conscient des multiples façons de considérer l'histoire pourrait rassembler des enseignants et des

communautés autour d'un dialogue sur les autres questions qui nécessitent d'être considérées à travers d'autres perspectives, par exemple nos actions et nos interactions de tous les jours à l'école. Il est trop facile de s'exclure soi-même du processus de création d'histoires et, malgré nos bonnes intentions, de rétablir les relations coloniales. Nos tentatives de réexaminer le passé doivent être faites en relation aux structures coloniales qui perdurent aujourd'hui et qui sont parfois invisibles, avec lesquelles les individus se rendent complices ou desquelles ils sont victimes. Si l'on demande aux enseignants d'aider leurs étudiants à décrire et à interpréter le déséquilibre des pouvoirs qui se produit au cours d'une négociation territoriale, ils doivent être prêts à prendre en considération leurs propres rôles dans le déséquilibre des pouvoirs qui peut encore exister à l'intérieur des murs de l'école ou dans leurs communautés. L'objectif de cet exercice n'est pas de susciter une culpabilité paralysante ou d'autres émotions similaires (bien que nous devions nous occuper de ces émotions si elles surgissent), mais plutôt d'entamer des conversations ouvertes à propos des relations respectueuses dans les écoles, des relations qui se bâtissent par rapport au contexte social qui a pris forme au fil du temps.

Pour accomplir ceci, les éducateurs doivent s'investir dans l'enseignement de l'histoire par la présentation d'histoires locales, des histoires qui présentent différents points de vue, ou des histoires qui offrent un aperçu du monde tel qu'il est perçu par les Inuits. Examiner l'histoire de l'éducation locale en tant que véhicule et point de départ informe les éducateurs sur ce qui s'est produit dans leur communauté et leur fournit des occasions de rencontrer, d'écouter et de bâtir des liens avec des gens qui ont vécu le développement et la transformation de l'éducation au Nunavut. Cela permettrait également de façonner notre approche à l'apprentissage afin qu'elle s'adapte aux besoins en apprentissage de la communauté.

Ceci permettrait également de modeler les points de vue des enseignants de façon significative, par exemple : être ouvert aux explications des membres de la communauté par rapport au modèle d'engagement et de désengagement envers l'éducation et être donc plus apte à participer au sein d'une communauté inclusive d'enseignement et d'apprentissage; devenir des leaders plus informés et mieux équipés pour aider les étudiants qui tentent de donner un sens aux changements, tant au niveau individuel, familial, local et mondial.

DES INITIATIVES DÉJÀ EN PLACE AU NUNAVUT

Il existe plusieurs possibilités maintenant, et d'autres qui seront bientôt développées, afin de permettre aux éducateurs du Nunavut d'examiner les histoires pertinentes de l'éducation. Les candidats aux postes de directeur et de directeur adjoint sont tenus de participer au *Nunavut Educational Leadership Program (ELP)* durant deux semaines pendant deux étés afin d'obtenir leur attestation. L'objectif général de l'ELP est d'aider les directeurs à superviser la reconceptualisation de l'enseignement et les réformes en cours dans le système éducatif au grand complet. Un des thèmes centraux présentés chaque année durant le ELP est « Racines : Transformer l'éducation au Nunavut » (*Roots: Transforming Education in Nunavut*), qui inclut généralement une présentation sur des enjeux liés à l'histoire de l'éducation, par exemple des projets sur l'histoire orale locale ou régionale, un conférencier invité ou le visionnement d'un documentaire portant sur un aspect ou un évènement particulier de l'histoire du Nunavut et des activités individuelles visant à provoquer un questionnement auprès de chaque individu par rapport à sa propre identité et son positionnement. Le ELP est un modèle permettant l'élaboration d'activités visant à unir les histoires de l'éducation au Nunavut au changement en éducation, et ce genre de service d'orientation et de soutien doit être élargi afin d'être offert à tout le personnel. Un volet sur l'histoire est censé être ajouté au programme d'orientation donné à tout le personnel scolaire au Nunavut, actuellement en phase d'élaboration par le Ministère de l'Éducation et l'Association des enseignants et enseignantes du Nunavut.

Les enseignants du Nunavut ont également besoin d'être sensibilisés à l'histoire des pensionnats afin de participer efficacement dans un système scolaire qui tend vers le changement. *The Residential School System in Canada: Understanding the Past – Seeking Reconciliation – Building Hope for Tomorrow*, ce module révolutionnaire récemment complété et développé par le Nunavut, les Territoires du Nord-Ouest et la Fondation autochtone de l'espoir, invite les enseignants à considérer la relation

entre le passé et le présent de l'éducation. Au Nunavut, ce module est présenté en même temps que le film *STC* en 10^e année. Il permet d'ouvrir la voie à des débats complexes au sujet des politiques éducatives et des expériences d'éducation vécues à travers le Nord et le Canada. Plusieurs personnes ayant fait l'expérience du système de pensionnats au Nunavut ont fait valoir l'importance de la sensibilisation des enseignants et des étudiants à ce passé difficile et ont contribué au développement de ce module. Un atelier de formation intensif de trois jours a été offert aux enseignants de sciences humaines de 10^e année au moment du lancement de ce module, et une formation de sensibilisation donnée à tout le personnel est également en cours d'élaboration au Nunavut.

Bien que je supporte la sensibilisation des enseignants à l'histoire des pensionnats, il existe un danger que la discussion autour de l'histoire de l'éducation au Nunavut soit facilement réduite ou simplifiée par un accent prononcé mis sur les pensionnats. Par exemple, l'ensemble des possibilités éducatives et l'accès à l'hébergement associés à ce type de système éducatif offert aux étudiants inuits ne peuvent pas être encapsulés par le discours populaire autour des pensionnats qui existe maintenant dans les esprits de la plupart des Canadiens. En effet, plusieurs étudiants ont eu des expériences positives et formatrices dans les pensionnats. Il y a une tendance répandue à travers le Canada de porter attention spécifiquement aux pensionnats, ce qui éclipse du coup les politiques assimilationnistes et les expériences difficiles vécues à l'extérieur de ceux-ci et qui ont continué longtemps après la disparition des pensionnats. Il serait trop simpliste de demander aux enseignants de considérer leurs positionnements par rapport à leurs étudiants et par rapport aux forces colonisatrices en éducation seulement lorsqu'il est question des moments les plus pénibles de notre passé éducatif. Je me suis attardée ici au module sur l'enseignement des revendications territoriales, en partie afin de considérer l'extérieur du contexte des pensionnats pour ainsi illustrer que la décolonisation de l'éducation n'est pas moins importante lorsqu'il est question de sujets autres que celui des pensionnats.

SUGGESTIONS VISANT À FACILITER L'IMPLICATION DES ENSEIGNANTS AVEC L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

Ce qui suit est une liste d'exemples tirés de trois domaines de l'histoire de l'éducation qui sont pertinents pour les enseignants du Nunavut et qui pourraient être présentés dans des programmes améliorés mettant en lien la connaissance du passé avec les changements se produisant actuellement en éducation. Cette liste n'est pas exhaustive, mais nous donne une idée des exemples que je considère être pertinents pour les communautés du Nunavut. En plus de servir d'illustration aux initiatives déjà en place ou qui seront développées prochainement, mentionnées plus haut, je voudrais également mentionner que les initiatives ou les sujets abordés plus bas sont peut-être présentement en développement dans certaines communautés, ou l'ont été dans le passé. J'espère que ces efforts continueront à rallier notre soutien.

Thèmes fondamentaux

- L'éducation inuite traditionnelle et les pratiques utilisées dans l'éducation des enfants et comment celles-ci ont été adaptées à travers le temps afin de répondre aux changements sociaux, économiques et autres au Nunavut;
- L'importance des rapports avec l'environnement et la faune, les activités de subsistance, les connaissances écologiques traditionnelles et comment celles-ci ont changées;
- L'histoire de la relation entre les Inuits et le gouvernement fédéral/territorial, y compris le rôle de l'éducation au sein des interventions d'un État-providence et les négociations territoriales; et
- La reconnaissance des mythes, stéréotypes et généralisations sur les Inuits et les gens autochtones dans les programmes éducatifs, et leur substitution par des points de vue individualisés, des histoires rapportées par des aînés ou des histoires orales, les points de vue multiples, les biographies autorisées et les documentaires.

Histoires locales

- Si et quand les étudiants de communautés locales/régionales ont fréquenté des pensionnats, des externats subventionnés par le fédéral et des foyers étudiants, y compris des détails sur l'éventail des expériences, aussi bien négatives que positives;
- Le rôle des parents dans les prises de décisions concernant l'éducation telles que le temps accordé pour l'établissement d'institutions scolaires, le nombre de parents travaillant dans les écoles (l'augmentation/la diminution), et l'ampleur de l'implication des parents dans les écoles; et
- L'analyse du taux d'embauche et des possibilités offertes après la complétion d'études postsecondaires dans la communauté à travers le temps et le lien entre les programmes éducatifs offerts et l'embauche, ou autres ressources externes à l'école.

Les histoires du changement en éducation

- Le nombre d'éducateurs inuits qui travaillent en ce moment ou qui ont travaillé dans le passé à l'école, peut-être même une enquête auprès de ces enseignants à propos des défis auxquels ils ont fait face durant leur enseignement;
- L'impact des initiatives de développement du leadership au niveau local ou territorial pour les administrateurs d'écoles, les enseignants et les autorités locales (les conseils de parents), y compris un changement dans le soutien gouvernemental pour ce genre d'initiatives;
- Un recensement des programmes qui ont réussi à mener à un engagement étudiant ou à un meilleur niveau de réussite, tel que des mesures incitatives visant à promouvoir la participation, les programmes d'enseignements coopératifs et d'apprentissage d'un métier ou l'implication des aînés; et
- L'analyse des changements perçus dans la réussite scolaire des étudiants résultant de la plus grande disponibilité de matériel bilingue, l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement de la langue ou une augmentation du personnel scolaire parlant l'inuit dans les salles de cours.

CONCLUSION

On ne peut pas s'attendre à ce que les enseignants instaurent efficacement des pédagogies visant à décoloniser l'éducation et des approches appropriées à la culture inuit promouvant un changement en enseignement dans leurs salles de cours qui soient bénéfiques aux étudiants, aux familles et à la communauté du Nunavut sans qu'on accorde à ces derniers un soutien initial et continu. Les enseignants ne peuvent également plus se contenter d'enseigner à des étudiants inuits en utilisant des approches qui n'accordent pas de place à la culture, la langue, la conception du monde et les valeurs inuites. J'ai fait référence à *STC* et à l'enseignement des sciences humaines afin de proposer qu'un plan d'action, des ressources et des programmes visant à offrir une meilleure connaissance des histoires de l'éducation à tous les éducateurs de tous les niveaux et à travers tous les domaines soient instaurés afin qu'un changement puisse être généré en enseignement. Les histoires de l'éducation peuvent être un élément important permettant d'aborder l'héritage des pratiques et des politiques éducatives assimilatives au Canada, et être un moyen par lequel mieux préparer les enseignants à faciliter l'utilisation de pédagogies plus adaptées à la culture inuit. Ceci pourrait nous aider à reconstruire l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales en intégrant des connaissances et des perspectives autochtones et en offrant des programmes

d'enseignement pertinents, captivants et qui favorisent la pensée critique. Ouvrir un débat autour de la pertinence des histoires de l'éducation ne va pas seulement promouvoir l'élaboration d'initiatives qui pousseront les enseignants à comprendre ce qui s'est produit dans le passé en éducation, mais pourra également améliorer l'enseignement et les méthodes d'apprentissages qui sont appropriés à la culture inuite, pertinents pour la communauté et alignés avec les conceptions de la communauté quant au changement qui doit s'opérer en éducation.

RÉFÉRENCES

- EnTheos Films (Producer), & Fry, K. C. and Demmer, M. (Directors). (2009). *Staking the claim: Dreams, democracy and Canadian Inuit*. [Video/DVD] Ottawa.
- Inuit Tapiriit Kanatami. (2011). *First Canadians, Canadians first: National strategy on Inuit education 2011*. Ottawa: Published for the National Committee on Inuit Education by Inuit Tapiriit Kanatami.
- Nunavut Department of Education. (2007). *Inuit Qaujimagatqangit: Education framework for Nunavut curriculum*. Iqaluit: Nunavut Department of Education, Curriculum and School Services Division.
- Nunavut Department of Education. (2009). *Staking the claim: Dreams, democracy and Canadian Inuit [teachers guide]*. Curriculum & School Services, Nunavut Department of Education.
- Nunavut Department of Education & NWT Department of Education, Culture and Employment. (2012). *The residential school system in Canada: Understanding the past – seeking reconciliation – building hope for tomorrow*. Ottawa: Legacy of Hope Foundation.

ENSEIGNER L'EXPÉDITION CANADIENNE DANS L'ARCTIQUE

DAVID R. GRAY est chercheur indépendant, écrivain et cinéaste ayant un intérêt particulier pour les sujets liés à l'Arctique, tels que les parcs, les mammifères et l'histoire de l'Arctique. Ses sujets de recherches privilégiés sont le comportement des mammifères vivant dans l'Arctique et l'histoire de l'Expédition canadienne dans l'Arctique de 1913-1918. Ayant travaillé en tant que chercheur pour le Musée canadien de la nature pendant vingt ans, il a réalisé des déplacements annuels vers l'Arctique canadien afin d'étudier le bœuf musqué, le lièvre arctique et le huard à gorge rousse. David a rédigé deux livres à propos de l'Arctique (*The Muskoxen of Polar Bear Pass* et *Alert: Beyond the Inuit Lands*) et a produit deux expositions pour le Musée virtuel du Canada (*Ukaliq: the Arctic Hare* en 2005 et *Northern People: Northern Knowledge* en 2003). Il a été conservateur d'une importante exposition pendant l'année 2010-2011 intitulée *Expédition Arctique : 1913-1918* pour le Musée canadien des civilisations. En tant que cinéaste, il a réalisé *Arctic Shadows: the Arctic Journeys of D. R. M. Anderson* (2010) et a réalisé ainsi que produit cinq films à propos des premiers immigrants Sikh de l'Inde s'installant au Canada : *Lumber Lions* (2013), *Dis-Immigration* (2013), *Canadian Soldier Sikhs* (2012), *Beyond the Gardens' Wall* (2010) et *Searching for the Sikhs of Tod Inlet* (2009).

RÉSUMÉ

L'Expédition canadienne dans l'Arctique est un joyau dissimulé dans le coffre aux trésors de l'histoire canadienne qui attend d'être exhumé et partagé avec le pays en entier et le reste du monde.

Les ressources disponibles afin de mettre au jour cette grande expédition sont sans pareil; nous disposons de milliers de photographies, de séquences de films, de journaux intimes et de rapports scientifiques. L'expédition regorge d'histoires vraies et passionnantes. Elle est un véhicule exceptionnel pour enseigner la science, la géographie, la culture et l'histoire. C'est un trésor éducatif qui attend d'être exploité et découvert à l'aide de nouvelles ressources.

INTRODUCTION

L'Expédition canadienne dans l'Arctique de 1913-1918 a été la première expédition menée par le gouvernement canadien dans la région ouest de l'Arctique et à ce moment, la plus importante expédition scientifique multidisciplinaire jamais mise sur pied. Événement important dans l'histoire canadienne, le jeune pays lui avait alors démontré un support enthousiaste, anticipant que cette expédition allait avoir un impact profond sur le monde de la science et sur les gens du Nord, un impact qui se fait sentir encore aujourd'hui. Le reste du monde, intrigué par le Nord mystérieux et inconnu, attendait et observait avec grand intérêt les révélations au sujet de cette terre et de ses habitants.

L'Expédition canadienne dans l'Arctique (ECA) a ensuite glissé hors de la conscience canadienne, éclipsée lors de son retour par la Première Guerre mondiale. Peu de gens de nos jours connaissent l'Expédition, bien que Stefansson, le commandant de l'ECA, soit un nom familier pour certains. Malgré le fait que l'ECA a été reconnue comme un événement d'importance nationale en 1925, le premier événement ayant eu lieu dans l'Arctique à être reconnu ainsi, cette désignation a ensuite été oubliée, pour n'être restaurée que dans les dernières années.

RETOUR SUR LE PRÉSENT

À l'époque, les journaux du monde entier retraçaient en détail les progrès réalisés par l'expédition. Au mois de juin 1913, au milieu de l'océan Atlantique, le navire-jumeau du Titanic, le RMS Olympic, discutait du lancement de l'ECA dans son journal de bord :

«Expédition dans l'Arctique. Victoria, Colombie-Britannique. L'Expédition canadienne dans l'Arctique, l'objectif de laquelle est d'explorer le continent inconnu du Nord, a quitté le port d'Esquimalt hier. Le lieutenant-gouverneur, M. Patterson, et le premier ministre, l'honorable sir Richard McBride, sont venus officiellement saluer l'équipe.»

L'expédition avait clairement été un événement majeur pour le Canada et avait suscité beaucoup d'enthousiasme à Victoria. Cependant, elle semble avoir été omise dans notre histoire et demeure méconnue de la plupart des Canadiens.

Ce n'est pas la documentation sur l'expédition qui manque cependant. Plusieurs volumes de rapports scientifiques ont été publiés. Des cahiers de bords et des journaux intimes sont conservés en toute sécurité à Bibliothèques et Archives Canada, ainsi que des milliers de photographies de l'expédition et un impressionnant enregistrement vidéo. Plusieurs livres avaient également été publiés peu de temps après l'expédition.

Le livre de Stefansson, *The Friendly Arctic*, publié en 1921, a été un compte-rendu populaire de l'expédition; cependant, celui-ci ne s'attardait que très peu à l'aspect scientifique de l'exploration et tournait davantage autour des intérêts géographiques de Stefansson. Les rapports de l'ECA, publiés entre 1919 et 1946, ont été populaires chez les scientifiques (plusieurs centaines de copies ont été commandées), mais ils n'ont cependant touché que cet auditoire universitaire.

L'anthropologue Diamond Jenness, l'écrivain le plus prolifique parmi les scientifiques de l'expédition, a publié deux comptes-rendus de ses expériences, qui sont devenus assez populaires : *The People of the Twilight* (1928) et *Dawn in Arctic Alaska* (1957).

Cependant, à l'exception de quelques passionnés de l'Arctique et des individus étudiant cet endroit, ces ressources demeurent largement méconnues et ne sont que rarement consultées. La majorité de la documentation sur l'ECA offerte au grand public, et particulièrement aux enfants, tourne généralement autour du naufrage du vaisseau amiral de l'expédition, le Karluk, et de la perte de onze membres de l'équipage. Les désastres sont généralement accueillis avec plus d'attention que les événements qui sont plus importants mais considérés moins passionnants.

D'autres livres universitaires et populaires récents ont été axés sur la vie de Stefansson et sur ses accomplissements et omettent souvent les scientifiques de l'ECA.

William Mckinley, qui a été membre de l'ECA, avait publié un livre intitulé *Karluk, The Great Untold Story of Arctic Exploration* (1976) où il soulevait encore une fois les enjeux et les controverses qui ont été obstinément associés à l'ECA.

Aujourd'hui nous avons finalement accès à des ressources qui nous informent davantage sur l'histoire de l'ECA. Stuart Jenness, le fils de Diamond Jenness, a d'abord publié le journal que son père a tenu lors de l'expédition (*Arctic Odyssey*) en 1991. Puis en 2004, il a publié le récit de Sir Hubert Wilkins, le photographe de l'expédition (*The Making of an Explorer*) et en 2011, le premier compte-rendu exhaustif de l'expédition au grand complet (*Stefansson, Dr Anderson and the Canadian Arctic Expedition*).

Au courant des dix dernières années, l'ECA est devenu un événement beaucoup plus connu du grand public à cause des nouveaux médias qui ont gagné en popularité au cours des dix dernières années.

En 2003, en collaboration avec le Musée canadien des civilisations, j'ai travaillé au développement d'une exposition virtuelle s'intitulant *Peuples et connaissance du Nord. Expédition canadienne dans l'Arctique, 1913-1918* pour le Musée virtuel du Canada. Cette exposition virtuelle continue d'attirer des visiteurs et fait l'objet d'une nouvelle campagne promotionnelle visant à célébrer le centième anniversaire de l'événement (www.civilization.ca/hist/cae).

En 2009, l'Année polaire internationale (API) a financé ma recherche et mon documentaire d'une heure à propos du D^r R. M. Anderson, qui était le dirigeant de l'équipe sud de l'Expédition canadienne de l'Arctique. Le documentaire, *Arctic Shadows: the Arctic Journeys of D^r R. M. Anderson*, a été présenté au festival de films de l'API à Ottawa en 2009 et à Inuvik en 2011 ainsi qu'au festival de film sur l'Arctique du Minnesota, aux États-Unis, en 2012. Les DVDs du documentaire ont été les meilleurs vendeurs au Musée canadien des civilisations (www.arcticshadows.ca).

En 2008, j'ai proposé au Musée canadien des civilisations de réaliser une exposition sur l'Expédition canadienne dans l'Arctique, qui était originalement censé faire partie du projet de l'Année polaire. J'ai reçu l'autorisation et les fonds quelques années plus tard et l'exposition majeure, *Expédition l'Arctique 1913-1918*, a été inaugurée en avril 2011.

L'exposition reçut une mention d'honneur lors de la remise du Prix d'histoire du Gouverneur général pour l'excellence dans les musées – le prix Histoire vivante. Après une année avec le MCC, la version itinérante de l'exposition parcourt maintenant le Canada (www.civilization.ca/arctic/blog).

2013 : LE CENTIÈME ANNIVERSAIRE

Le Canada célèbre présentement le centième anniversaire du lancement de cette grande expédition. Dans la Capitale nationale, des drapeaux aux couleurs de l'ECA ornent le parcours d'honneur longeant la Colline parlementaire jusqu'à Gatineau, Québec. Parmi les commémorations moins publicisées, il y a l'impression de pièces de monnaie par la Monnaie royale canadienne commémorant l'ECA. Mais ce qu'il manque jusqu'à présent de ce centième anniversaire est davantage de recherche et d'enseignement à propos de cet important événement de l'histoire canadienne.

Le ministère du Patrimoine canadien a nommé le « Centième anniversaire marquant le début de l'expédition dans l'Arctique » comme étant l'un des « anniversaires principaux marquant la route vers 2017 », qui sera l'année du 150^e anniversaire du Canada.

En dévoilant que la subvention du Musée virtuel du Canada ira à la Kitikmeot Heritage Society de Cambridge Bay au Nunavut, la ministre de la santé, Leona Aglukkaq

a constaté que ce nouvel investissement nous aidera à garantir que « de l'information à propos de l'Expédition canadienne dans l'Arctique, un des événements significatifs de l'histoire canadienne, soit disponible à tous les Canadiens ». Les fonds visent à « garder en vie l'histoire des Inuits du Cuivre (Inuitnait) et célébrer le centième anniversaire de l'Expédition canadienne en Arctique ». Bien que ceci représente une importante reconnaissance de l'anniversaire de l'ECA par Patrimoine canadien, l'exposition prochaine du MVC est davantage consacrée aux Inuits du cuivre qu'à l'ECA.

Patrimoine canadien a également versé une subvention à *Students on Ice* pour leurs expéditions éducatives dans l'Arctique qui sont axés sur l'enseignement de l'ECA pour les trois prochaines années. Par ce programme, nous allons enseigner à 75 étudiants, qui se vont se déplacer vers le Nord chaque année, les rudiments de l'ECA par le cours donné à bord, et nous allons leur offrir des ateliers spéciaux permettant de les rendre plus familiers avec des éléments culturels et scientifiques liés à l'ECA.

Ma propre proposition de recherche indépendante pour une étude de terrain innovatrice, un film documentaire et un nouveau site Web sur l'ECA ne reçut aucun appui financier de la part du gouvernement fédéral, et il semblerait que le fédéral n'a pas assigné aucun nouveau fonds pour la commémoration de l'ECA.

Donc, mon équipe s'est tournée vers une campagne de financement participatif afin de recueillir des fonds pour organiser une expédition commémorative à l'Île Banks; cette expédition nous permettra de retracer et de documenter pour la première fois les routes qui ont été prises par l'ECA à l'époque et les camps qu'ils avaient établis.

La campagne de l'ECA de 2013 était intitulée « *The White North has thy Bones (Le Grand Nord possède tes os)* », une citation de Lord Tennyson qui rend hommage à Sir John Franklin, et une référence à notre quête de trouver les restes de la dépouille du capitaine de l'ECA Peter Bernard, disparu lors de l'hiver de 1916 et jamais retrouvé. Trouver un tel titre accrocheur a été nécessaire afin de capturer l'attention des visiteurs du site Indigogo.com, qui propose une panoplie d'autres propositions de films. Nous avons mis beaucoup d'efforts afin d'avoir de la couverture médiatique. Nous avons eu de la chance, car un journaliste indépendant pour la Presse canadienne s'est intéressé à notre histoire et son article a été publié

dans nombreux journaux à travers le pays. De plus, notre campagne de financement participatif a attiré l'attention du public sur l'ECA dans une mesure beaucoup plus importante que nous l'avions espéré. Non seulement les journaux se sont-ils intéressés à notre histoire, mais la télévision et la radio nationales l'ont également couverte. C'est à ce moment que l'aspect éducatif de notre expédition a commencé.

L'EXPÉDITION CANADIENNE DANS L'ARCTIQUE DE 2013

Notre expédition de 2013 avait pour objectif de localiser, cartographier, filmer et documenter officiellement les sites où l'ECA avait établi des campements et des dépôts au long de la côte ouest de l'île Banks. Aucun de ces sites n'avait été convenablement cartographié ou documenté par des historiens auparavant. À cause de l'érosion côtière due à la diminution de la glace, les artefacts et les éléments structurels de ces sites risquent de se faire emporter par les eaux. Filmer sur ces lieux était un élément clé de notre documentaire sur l'Expédition canadienne dans l'Arctique.

Nous avons passé la grande partie de notre temps sur le site le plus important utilisé par l'Équipe nord entre 1914 et 1917. Le site est situé au Mary Sachs Creek, juste à l'ouest de la communauté de Sachs Harbour. À cet endroit, nous avons mesuré, documenté et filmé les fondations des huttes de l'ECA qui avait été construites en 1914, les restes éparpillés de la goélette Mary Sachs et plusieurs artefacts que l'on peut voir à la surface de ce vaste site.

Malheureusement, les conditions de la glace ont été très mauvaises en 2013, les pires des sept dernières années. La grande partie de la côte de Banks Island a été encombrée de glace durant le mois d'août. Même le navire que nous devions utiliser pour nous déplacer sur la côte, le Bernard Explorer, n'a pas pu traverser le Passage du Nord-Ouest pour se rendre à Sachs Harbour à cause de la glace. Nous avons uniquement pu nous rendre aux quatre des dix sites ECA que nous espérions documenter par voie terrestre en utilisant des véhicules tout-terrain (VTT). Néanmoins, l'expédition de cet été a été très fructueuse, tant au niveau de la recherche que de l'enseignement.

Les nouveaux modes de communication tels que les satellites, l'utilisation d'un dispositif inReach qui nous a été donné et nos iPhone nous ont permis de situer notre localisation et nos déplacements sur une carte géographique accessible sur notre site Web. Un blogue mis à jour quotidiennement nous a permis d'enseigner tout en faisant nos recherches. Nous avons pu montrer des photos des artefacts que nous avons découverts et expliquer leurs usages dans le contexte du camp que l'ECA avait mis en place il y a cent ans. Les usagers de notre site Web ont donc été impliqués dans nos recherches et pouvaient célébrer nos découvertes avec nous. Grâce à cette technologie, les contributeurs et usagers de notre site ont donc pu faire partie de l'équipe de recherche.

Lorsque nous avons tenté de naviguer à travers la glace par bateau hors-bord quand il a été constaté que notre voilier ne pouvait pas nous rejoindre, les gens qui suivaient nos déplacements sur notre site ont pu constater l'état de la glace et comprendre l'impossibilité de naviguer dans de telles conditions. Lorsque nous nous sommes déplacés par VTT sur les terres, ceux-ci nous ont accompagnés; ils ont pu observer nos progrès sur la carte géographique de notre site Web, voir nos photos et lire nos entrées quotidiennes sur notre blogue.

Puisque nous devons transporter notre essence, nous n'avons pas pu nous rendre aux campements situés les plus au nord, et nous savions qu'il serait impossible d'atteindre les campements situés sur l'île, là où nous croyons que les « os » du capitaine Bernard pourraient se trouver. Néanmoins, par l'instantanéité qui est possible par l'utilisation de ces nouveaux médias, l'enseignement de l'ECA a réellement pris vie. Nous avons constaté le développement d'un réel enthousiasme à propos de l'Expédition canadienne dans l'Arctique alors que nous nous déplaçons sur les mêmes terres et alors que nous établissons nos tentes sur les mêmes sites où l'expédition l'avait fait.

En travaillant avec les gens de Sachs Harbour, plusieurs desquels ont des liens directs avec l'ECA, a fait partie de l'expérience d'enseignement. Nous avons offert des visites guidées du site à Mary Sachs et nous avons

partagé nos histoires et photos des premières années de l'île à partir de nos connaissances de l'ECA. Cette façon de partager les connaissances a entraîné un grand sentiment de coopération et de travail en commun afin de rechercher et d'enseigner l'ECA.

L'expédition de 2013 nous a également permis de discuter d'un nouveau projet d'enseignement qui sera mené en collaboration avec le Ministère du Tourisme des Territoires du Nord-Ouest (NWT Tourism) et du comité de chasseurs et trappeurs de Sachs Harbour (Sachs Harbour Hunters and Trappers Committee) afin de créer un livret sur l'histoire de Sachs Harbour et de l'île Banks qui sera axé autour de l'ECA et de son héritage. Ce projet va accroître le potentiel touristique par l'enseignement de l'histoire de l'ECA et de son héritage culturel au grand public, et va permettre de démontrer aux touristes comment ils peuvent eux aussi vivre cette fascinante histoire.

PROJETS FUTURS

Nous n'avons pas réussi à bien enseigner l'ECA aux étudiants canadiens par le passé. Les programmes scolaires canadiens tentent d'attirer l'attention quelque peu sur l'enseignement de l'histoire de l'Arctique et des Inuits; cependant, aucun de ceux-ci ne fait d'allusion particulière à l'ECA.

La création d'un guide éducatif sur l'ECA pour les enseignants serait un élément important à ajouter à notre site Web. Les enseignants aiment avoir recours à de tels guides; ceux-ci mettent à leurs dispositions des chronologies, la description d'évènements majeurs, des photos, des liens et des suggestions de projets. Avoir un tel guide à leur disposition encouragera les enseignants à accorder du temps à l'enseignement de l'ECA dans leurs cours.

Des études récentes confirment ce qui semble évident, en l'occurrence que les jeunes se tournent vers l'internet pour leurs recherches historiques en premier lieu et vers les livres seulement en second lieu. Les individus plus âgés semblent se référer aux deux sources dans la même mesure. Les journaux, la télévision et les magazines sont beaucoup plus rarement consultés.

ENSEIGNER DANS LE NORD EN UTILISANT LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

Dans le Nord canadien, bien que les aînés utilisent encore des radios à bande latérale unique et que les trappeurs communiquent encore avec les audiofréquences lorsqu'ils se trouvent sur les terres, les téléphones sur réseaux satellites et le recours à d'autres nouvelles technologies par satellite deviennent de plus en plus habituels. La façon dont l'information est partagée dans le nord est en voie de changer aussi. Plusieurs individus vivant dans le nord ont souvent recours à Facebook, non seulement pour le clavardage et les échanges sociaux, mais également afin de découvrir et de partager des renseignements historiques sous forme de mise à jour de statut, de commentaires et de photographies.

Twitter joue un rôle important également dans la communication, non seulement par la couverture instantanée des événements au moment où ceux-ci se produisent, mais également en dirigeant les usagers vers des sources d'informations plus complètes. Bien que Twitter soit plus utilisé par les institutions que par des individus, cette application est en voie cependant de devenir un outil important dans l'enseignement du Nord.

Nous avons dû nous référer à ces nouvelles technologies afin d'enseigner le Nord et plus particulièrement afin d'enseigner l'Expédition canadienne dans l'Arctique. Nous ne pouvons plus dépendre sur la publication de nos histoires dans des livres et des revues, nous devons rejoindre les jeunes générations à travers des liens mis à leurs dispositions sur Twitter et Facebook.

Bien que les sites Web soient des sources d'information incroyablement utiles, il existe certaines difficultés qui leur sont associées. L'utilisation de sites nécessite que les usagers soient pourvus d'un pouvoir de discernement perspicace leur permettant de bien filtrer le contenu présent sur les différents sites, que le contenu du site soit régulièrement mis à jour, et le défi de diriger les gens vers notre site.

Les programmes d'enseignement qui connaîtront les meilleurs résultats seront ceux qui sauront allier les méthodes d'enseignement traditionnelles et les recherches sur le terrain aux nouvelles technologies.

Quelques exemples de programmes qui intègrent ces composantes sont :

Nunavut Tungavik inc. qui est en voie de mettre en ligne une base de données sur leur histoire orale du Nunavut.

La compagnie Hay River Transport offre des visites guidées des bateaux utilisés par l'ECA et offre des cours et des renseignements en ligne afin de mieux former leurs nouveaux employés.

L'Agence Parcs Canada finance des programmes éducatifs sur le terrain permettant à des aînés et des jeunes de partager leurs expériences des parcs nationaux; l'Agence offre la possibilité d'apprendre de ces expériences sur leur site Web.

RÉFÉRENCES

Publications (livres)

Anderson, Rudolph Martin. Canadian Arctic Expedition of 1913. Report of the Southern Division, Ottawa: King's Printer, 1917.

Ashlee, Jette Elsebeth. An Arctic Epic of Family and Fortune. Xlibris. 2008.

Bartlett, Robert A. and Ralph T. Hale, Northward Ho! The Last Voyage of the Karluk, Boston: Small, Maynard, 1916.

Canada, Department of Mines, Report of the Canadian Arctic Expedition 1913-18 Volumes 3 to 14, Ottawa: King's Printer, Various dates 1922 to 1944.

Diubaldo, R., Stefansson and the Canadian Arctic, Montreal: McGill-Queen's University Press, 1978.

Jenness, Diamond, The People of the Twilight, New York: Macmillan, 1928.

Jenness, Stuart E. (editor), Arctic Odyssey: The Diary of Diamond Jenness 1913-1916, Hull: Canadian Museum of Civilization, 1991.

Jenness, Stuart E., The Making of an Explorer, George Hubert Wilkins and the Canadian Arctic Expedition, 1913-1916. McGill-Queen's University Press, 2004.

Jenness, Stuart E., Stefansson, D' Anderson and the Canadian Arctic Expedition, 1913-1918: A Story of Exploration, Science and Sovereignty. Mercury Series # 56, Gatineau: Canadian Museum of Civilization, 2011.

Niven, Jennifer, The Ice Master: the Doomed 1913 Voyage of the Karluk, New York: Hyperion, 2000.

Noice, Harold, With Stefansson in the Arctic, New York: Dodd Mead, 1924.

McKinlay, William L., Karluk - The Great Untold Story of Arctic Exploration, London: Weidenfeld and Nicolson, 1976.

Stefansson, V. The Friendly Arctic: The Story of Five Years in Polar Regions, New York: Macmillan, 1921.

Publications (articles)

Gray, D.R. 2013. The CAE's Human Touch. Canadian Geographic. 133 (1): 23.

Gray, D.R. 2007. Jim Fiji – South Pacific Northerner Loved by All. Above & Beyond. 19(5): 31-35.

Gray, D.R. 1997. Anderson, Rudolph Martin. p. 23-26. In Sterling, K. B., R. P. Harmond, G. A. Cevasco, and L.F. Hammond. Eds. Biographical Dictionary of American and Canadian Naturalists and Environmentalists. Greenwood Press, Westport, Connecticut. 937 p.

Gray, D.R. 1979. R.M. Anderson's "Camp Robinson Crusoe", Langton Bay, N.W.T., 1910. The Arctic Circular 37(1/2): 37.

Gray, D.R. 1979. C.G.S. Alaska, 1913 14. The Bulletin [Maritime Museum of British Columbia]. 43 (Spring): 19-22.

Gray, D.R. 1979. C.G.S. Alaska, 1915 1916. The Bulletin [Maritime Museum of British Columbia]. 44 (Summer): 14, 12.

Documentaire

Arctic Shadows: The Arctic Journeys of D' R.M. Anderson. One-hour documentary film. Director: David R. Gray. An International Polar Year Film, 2010.

Sites Web à propos de l'ECA

www.canadianarcticexpedition.ca : Comprend un résumé de l'ECA de 1913 à 1918, et l'expédition de 2013 avec photos et blogue sur l'expédition.

Northern People, Northern Knowledge: The Story of the Canadian Arctic Expedition of 1913-1918. By David R. Gray, 2003. Ottawa: Virtual Museum of Canada, www.virtualmuseum.ca or www.civilization.ca/hist/cae.

Expedition Arctic 1913-1918 at the Canadian Museum of Civilization. Conservateur invité David R. Gray. Voir les courts vidéos sur l'exposition et l'introduction par David des principaux artefacts de l'exposition Expedition Arctic 1913-1918 sur le site web du Musée canadien des civilisations: www.civilization.ca/arctic.

Voir aussi le blogue de David sur l'ECA sur le même site web: www.civilization.ca/arctic/blog.
