

Minorités linguistiques et société Linguistic Minorities and Society



L'éducation interculturelle bilingue : opportunités, enjeux et défis autour de la revitalisation des langues autochtones au Nunavut et dans les Andes péruviennes

Orane Caryn

Number 24, 2025

Décennie internationale des langues autochtones 2022-2032 : réflexion sur les moyens à mettre en oeuvre afin de préserver, de revitaliser et de promouvoir les langues autochtones
International Decade of the World's Indigenous Languages 2022-2032: Reflecting on Ways to Preserve, Revitalize and Promote Indigenous Languages

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1117936ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1117936ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities

ISSN

1927-8632 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Caryn, O. (2025). L'éducation interculturelle bilingue : opportunités, enjeux et défis autour de la revitalisation des langues autochtones au Nunavut et dans les Andes péruviennes. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (24). <https://doi.org/10.7202/1117936ar>

Article abstract

This article discusses how bilingual and intercultural education can contribute to the preservation and revitalization of Indigenous languages worldwide. Many Latin American countries, including Peru, have made bilingual intercultural education (BIE) a right for campesino and Indigenous community populations since the late 1970s. In Canada, the Government of Nunavut had stated its intention to make all schools in the territory bilinguals for 2020. The aim of this article is to set out the advantages and benefits of bilingual intercultural education, but also to highlight the recurring challenges and problems faced by teachers.

© Orane Caryn, 2025



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

L'éducation interculturelle bilingue : opportunités, enjeux et défis autour de la revitalisation des langues autochtones au Nunavut et dans les Andes péruviennes

Orane CARYN

Université Catholique de Louvain, Belgique

orane.caryn@gmail.com

Résumé

Cet article discute de la manière dont la mise en place d'une éducation bilingue et interculturelle permet de préserver et de revitaliser les langues autochtones à l'échelle mondiale. De nombreux pays d'Amérique latine, dont le Pérou, ont fait de l'éducation interculturelle bilingue (EIB) un droit pour les populations des communautés paysannes et autochtones depuis la fin des années 1970. Au Canada, le gouvernement du Nunavut avait annoncé la volonté de rendre toutes les écoles du territoire bilingues pour 2020. Il expose les avantages et les bénéfices d'un enseignement interculturel bilingue, mais également, il met en évidence les défis et les problèmes récurrents auxquels font face les professeurs.

Mots-clés: éducation bilingue; revitalisation; Nunavut; Andes péruviennes; quechua

Abstract

This article discusses how bilingual and intercultural education can contribute to the preservation and revitalization of Indigenous languages worldwide. Many Latin American countries, including Peru, have made bilingual intercultural education (BIE) a right for campesino and Indigenous community populations since the late 1970s. In Canada, the Government of Nunavut had stated its intention to make all schools in the territory bilinguals for 2020. The aim of this article is to set out the advantages and benefits of bilingual intercultural education, but also to highlight the recurring challenges and problems faced by teachers.

Keywords: bilingual education; revitalization; Nunavut; Peruvian Andes; Quechua

Introduction

Dans le cadre de la Décennie internationale des langues autochtones (2022-2032) de l'UNESCO, la question de la préservation, de la revitalisation et de la conservation des langues autochtones à travers le monde est au centre de nombreux débats (Mariage et Guèvremont, 2022). Face à la baisse générale des locuteurs des langues autochtones et la disparition de certaines d'entre elles, les gouvernements et les ministères de l'Éducation mettent en place de nouvelles politiques, dont l'éducation interculturelle bilingue (EIB). La revitalisation des langues autochtones par l'éducation est commune à beaucoup de pays depuis plus ou moins longtemps. Au Pérou, l'éducation interculturelle bilingue s'est institutionnalisée dès les années 1970. Cette dernière permet théoriquement aux enfants des communautés autochtones des Andes et d'Amazonie de recevoir leur éducation dans leur langue maternelle (Willems, 2014). Au Canada, et plus précisément au Nunavut, il a fallu attendre 1999 et la création de ce territoire pour que se mettent en place les premières législations concernant l'éducation bilingue (Cancel, 2009; Kikkert, 2023). Au Pérou comme au Nunavut, l'éducation interculturelle bilingue fait face à de nombreux défis souvent intimement liés à l'histoire coloniale et les politiques d'assimilation, dont les conséquences perdurent.

Dès lors, nous tenterons par le biais d'une étude comparative de l'éducation interculturelle bilingue (EIB) dans les Andes péruviennes (région de Apurímac) et au Nunavut (Canada) de comprendre les enjeux de ce type de programmes scolaires dans la préservation des langues autochtones ainsi que les principaux défis auxquels doivent faire face les personnes enseignantes. Tout d'abord, nous reviendrons sur l'histoire et démontrerons que l'école a souvent été un lieu d'assimilation et de discrimination pour les populations autochtones. Ensuite, nous nous intéresserons à la façon dont l'éducation interculturelle bilingue est mise en place au sein de différents établissements scolaires. Ce chapitre nous permettra également de revenir sur les caractéristiques sociodémographiques des professeurs et professeures EIB ainsi que sur les relations entre écoles, parents et communautés. Après, nous mettrons en exergue les principaux défis auxquels font face les personnes enseignantes travaillant dans les Andes péruviennes et au Nunavut. Finalement, nous nous poserons la question de la place de l'éducation interculturelle bilingue dans la revitalisation des langues autochtones.

1. Méthodologie

Cet article est le résultat d'une recherche ethnographique de 5 mois (janvier-juin 2022) menée dans la province d'Andahuaylas (Pérou) lors de laquelle nous avons réalisé une trentaine d'entretiens auprès des professeurs et professeures travaillant dans les communautés paysannes de la province (Caryn, 2022). Quant aux données utilisées pour discuter de la situation au Nunavut, nous avons favorisé des travaux résultant d'études ethnographiques menées par différentes équipes de recherche (Aylward, 2010; Bombay *et al.*, 2014; Dion *et al.*, 2016; Preston, 2016; Tulloch *et al.*, 2009; Sallaffie *et al.*, 2022). Finalement, pour préserver la sécurité des interlocuteurs, l'ensemble des lieux et des personnes ont été anonymisés.

1.1. Problématique et objectifs

L'éducation interculturelle bilingue est implantée par de nombreux pays comme politique de revitalisation des langues autochtones depuis plus ou moins longtemps. Il est pertinent, aujourd'hui, de réaliser des bilans quant aux résultats de l'EIB dans la revitalisation des langues autochtones. Cet article vise à répondre à différentes questions :

- Comment se met en place l'éducation interculturelle bilingue dans les écoles des Andes péruviennes et du Nunavut?
- Qu'en est-il des personnes enseignantes : qui sont-elles et quelles sont leurs motivations?
- Quelles sont les relations entre ces programmes EIB et les parents/communautés?
- Quels sont les principaux défis qui entourent l'éducation interculturelle bilingue?
- L'éducation interculturelle bilingue permet-elle la revitalisation des langues autochtones?
- Quels liens pouvons-nous établir entre ces deux régions du monde aux contextes à la fois semblables et lointains?

2. Résultats de la recherche

2.1. L'école et l'éducation comme lieu d'assimilation et de discrimination

L'arrivée des colons espagnols au Pérou au XV^e siècle et notamment celle des missionnaires britanniques au Canada au XIX^e siècle est venue ébranler profondément les systèmes culturels des populations autochtones (Willems, 2014; Kikkert, 2023). D'abord livrées à elles-mêmes, les populations andines quechua et inuit ont rapidement été contraintes de suivre des programmes scolaires imposés par lesdites « élites » occidentales dominantes. Convaincues de leur supériorité et motivées par la mission évangélisatrice, celles-ci ont développé des systèmes éducatifs ayant pour principal objectif l'assimilation des dits « indiens » à la culture occidentale (Trapnell et Neira, 2006; Aylward, 2010).

Dans les Andes péruviennes, tout au long du XIX^e et du début du XX^e siècle, la classe dominante promeut, d'une part, l'homogénéisation des cultures et des savoirs par l'évangélisation et, d'autre part, l'esprit scientifique et rationnel de l'homme occidental (Trapnell et Neira, 2004; López et Küper, 1999; De la Cadena, 2000; Caryn, 2022). La scolarisation des populations andines devient « la seule solution pour venir à bout du fardeau qu'est la diversité » (Caryn, 2022, p. 19). L'assimilation des populations andines par la scolarisation vient ainsi légitimer le pouvoir de la classe dominante et l'ordre hiérarchique que cette dernière a établi à partir de la notion de « race » (De la Cadena, 2000; Trapnell et Neira, 2006). Dès lors, l'instruction dans les Andes s'est essentiellement opérée en espagnol et l'utilisation du quechua était interdite, voire punie (Caryn, 2022).

Au Nunavut, les premières écoles ont été fondées par les missionnaires au cours du XIX^e siècle. À cette époque, l'école était globalement appréciée des Inuit. Elle fut le lieu « par excellence » de conversion au christianisme (Laugrand, 2008; Laugrand et Oosten, 2009). Ce système a perduré jusque dans les années 1950, moment où le gouvernement fédéral a décidé de rendre obligatoire la scolarisation des jeunes Inuit dans les pensionnats indiens. Ces derniers ont été des lieux de violences, de discrimination et de traumatismes pour les enfants et les jeunes Inuit (Bombay *et al.*, 2009, 2011, 2014; Leforestier, 2012; Dion *et al.*, 2016; Ross *et al.*, 2016; Bousquet, 2017; Dulong-Savignac, 2019). La majorité des survivants et des survivantes y ont subi des violences psychiques, morales, physiques et parfois sexuelles (Dion *et al.*, 2016). En plus des conditions de vie difficiles (manque de

nourriture, de vêtements, par exemple), la pratique de sa culture, de sa spiritualité ainsi que de sa langue était totalement interdite. En effet, il était obligatoire d'y parler uniquement en anglais (ou en français au Québec) (Leforestier, 2012; Preston, 2016). L'expérience des pensionnats n'a pas été sans conséquences pour les personnes survivantes et est actuellement à l'origine de nombreux problèmes sociaux (alcoolisme, drogues, suicide, dépression, etc.) (Leforestier, 2012; Preston, 2016; Bousquet, 2017). Le traumatisme induit par les pensionnats influence directement le bien-être et la santé générale des personnes survivantes, mais aussi de leur descendance (Werkele *et al.*, 2007; Dion *et al.*, 2016). De plus, les auteurs et auteures s'accordent pour dire que le trauma des pensionnats s'est transmis à travers des générations (Bombay *et al.*, 2009, 2014; Dion *et al.*, 2016 : Ross *et al.*, 2016; Bousquet, 2017). Bien que beaucoup de pensionnats aient fermé leurs portes dès 1996, certains ont perduré jusqu'à la création du territoire du Nunavut en 1999 (Laugrand, 2008). Depuis cette date, c'est le gouvernement du Nunavut qui est responsable des législations concernant l'éducation au sein du territoire (Braën, 2008).

Ce bref rappel historique de l'éducation sur nos deux lieux d'étude nous permet de mettre en lumière le fait que les politiques d'éducation interculturelle bilingue ont vu le jour dans un contexte de stratification et de hiérarchisation sociale où les traditions, les langues et les cultures autochtones ont été réprimées, voire interdites, parfois violemment (Trapnell et Neira, 2006; Quijano, 1999). Jusqu'à il y a peu, l'éducation des populations andines quechua et des Inuit a principalement été pensée comme un moyen d'assimilation par la discrimination et la dévalorisation de leur culture et de leur langue.

2.2. La mise en place de l'éducation interculturelle bilingue au Nunavut et dans les Andes péruviennes

Définir l'éducation interculturelle bilingue (EIB) s'avère une tâche compliquée au vu de la diversité des pratiques et des contextes dans lesquels ce type d'éducation est mise en place. Trapnell et Neira (2006) mentionnent : « Il serait nécessaire de promouvoir l'idée qu'il n'existe pas de "vrai EIB", mais plutôt de développer des processus qui répondent aux contextes dans lesquels elle [l'EIB] est censée être mise en oeuvre » (p. 336). Nous garderons donc à l'esprit tout au long de cet article que l'EIB n'est pas une pratique figée.

Au Pérou, l'EIB s'est institutionnalisée à partir des années 1970 dans la région de Puno et très rapidement dans la province d'Andahuaylas (Willems, 2014). L'éducation bilingue a d'abord été pensée comme un outil visant à civiliser les populations andines par le passage progressif à une instruction en espagnol au fil de la scolarité (Pozzi-Escot et López, 1991; Trapnell et Neira, 2006; Chirif, 2009). De ce fait, Pozzi-Escot et López (1991) ont imaginé le concept de *EIB de transición* (EIB de transition) lorsque l'EIB est utilisée pour faire le pont entre la langue maternelle et la langue dominante. Nous verrons ci-dessous que les écoles qui implantent l'EIB au Pérou comme au Nunavut sont souvent des programmes de transition vers la langue dominante (l'espagnol).

Après un long processus de démocratisation, l'EIB au Pérou est depuis quelques décennies un droit commun à tous permettant, en théorie, de recevoir l'ensemble de sa scolarité dans sa langue maternelle tout en apprenant l'espagnol comme seconde langue (López et Küper, 1999; Trapnell et Neira, 2004). En pratique, les établissements scolaires (primaires et secondaires) proposant un enseignement bilingue 50 % quechua et 50 % espagnol sont presque inexistantes. Ce constat nous permet de mettre en lumière que les législations en vigueur ne sont pas respectées (Trapnell et Neira, 2006; Rivas Herrera *et al.*, 2009; Caryn, 2022). Dans la majorité des écoles de la province d'Andahuaylas (où la langue maternelle des enfants est le quechua), l'instruction commence en quechua et transitionne peu à peu vers une instruction en espagnol. Dans les écoles secondaires, les cours sont essentiellement dispensés en espagnol et le quechua est enseigné à raison de 2 heures par semaine. Le professeur Manuel explique le fonctionnement dans son école de la communauté de Huancapuquio : « Les 1^{re} et 2^e primaires ont 3 jours sur 5 d'enseignement en

tous les aspects de la culture traditionnelle inuit, y compris ses valeurs, sa vision du monde, sa langue, son organisation sociale, ses connaissances, ses aptitudes à la vie quotidienne, ses perceptions et ses attentes. *L'Inuit Qaujimajatuqangit* est autant un mode de vie qu'un ensemble d'informations³.

p. 80

La Loi sur l'éducation votée en 2008 prévoyait qu'en 2022, l'ensemble des établissements scolaires du Nunavut serait bilingue (inuktitut ou inuinnaqtun et anglais ou français) et interculturel grâce à l'inclusion de l'IQ dans les programmes scolaires (Cancel, 2009; Preston, 2016; Tulloch *et al.*, 2016). D'après l'étude menée par Sallaffie *et al.* (2022), cet objectif n'a pas été atteint.

La façon dont l'EIB est implantée au Nunavut s'avère en réalité semblable à ce qui peut être observé dans les Andes péruviennes. En effet, l'EIB y est également utilisée comme un pont de transition entre l'inuktitut et l'anglais. Généralement, l'enseignement se fait en inuktitut jusqu'à la 3^e primaire et bascule ensuite vers un enseignement majoritairement en anglais jusqu'à la fin du secondaire où l'inuktitut est parfois enseigné une paire d'heures par semaine (Hot, 2008; Cancel, 2009). Selon Owen (vice-directeur d'école et non-Inuit), « l'immersion n'est possible que jusqu'à la 5^e année. C'est un obstacle, dit-il, auquel nous sommes confrontés⁴ » (Preston, 2016, p. 119). Beaucoup de professeurs craignent que les élèves ne puissent pas obtenir leur diplôme d'études secondaires s'ils ne suivent pas les programmes officiels en anglais, car un diplôme d'éducation bilingue risque de ne pas être reconnu (Aylward, 2009; Sallaffie *et al.*, 2022). Certains membres du personnel des écoles ont un avis bien tranché sur la question. L'un d'entre eux s'exprime : « J'ai l'impression qu'à l'heure actuelle, nous allons encore à l'école pour apprendre à nous comporter comme, je suppose, des *Qallunaaq* [non-Inuit] et à nous intégrer dans la société canadienne en tant que "civils"⁵ » (Sallaffie *et al.*, 2022, p. 63). Cette situation pousse de nombreux élèves à arrêter l'école, car ils ne se reconnaissent pas dans les programmes enseignés (Douglas, 1998; Sallaffie *et al.*, 2022). Le taux élevé de déscolarisation des jeunes élèves au Nunavut est d'ailleurs préoccupant (Laugrand, 2008). Selon les chiffres du dernier recensement, près de la moitié de la population de 24 à 65 ans n'a pas terminé ses études secondaires (Kikkert, 2023).

Comme au Pérou, le personnel enseignant et les directeurs ou directrices des établissements scolaires favorisent un enseignement interculturel en incluant l'IQ lors de diverses activités. Dans certaines communautés de l'île de Baffin, les professeurs et professeures valorisent l'apprentissage de pratiques traditionnelles par des cours de pêche, de couture ou encore de découpage de viande (Tulloch *et al.*, 2016). Jack (directeur et non-Inuit) explique que dans son école, les élèves ont beaucoup de cours liés à l'apprentissage des savoirs inuit : « Ils pratiquent le chant de gorge, la danse du tambour, la couture, la fabrication de *l'amauti* [parka portée par les femmes inuit] et toutes ces choses⁶ » (Preston, 2016, p. 121). Tout comme l'a fait Richard dans son école au Pérou, Tulloch *et al.* (2016) indiquent que de nombreuses écoles nunavoises définissent l'inuktitut comme langue de communication à l'école afin d'améliorer le bien-être des enfants et pour que les familles se sentent accueillies et respectées lors de leurs visites. Grace (professeure et non-Inuit) insiste également sur l'importance de la représentation au sein même de la classe, elle explique : « Nous faisons des efforts dans notre école pour s'assurer que les élèves se sentent représentés dans nos salles de classe... Des photos sur les murs qui ne montrent pas seulement des enfants blancs de Toronto⁷ » (Preston, 2016, p. 121). Nous y reviendrons ci-dessous, mais au Nunavut, certaines écoles incluent la participation des personnes âgées dans l'élaboration des programmes scolaires et leur demandent également d'organiser des camps ou des ateliers de transmission avec les élèves. Plusieurs professeures et professeurs ont indiqué que dans leurs écoles les enfants portaient en « camp culturel » durant une journée ou une semaine sur le terrain avec des aînés : « Ils y sont encadrés par des aînés inuit, qui s'adressent à eux uniquement en inuktitut, et découvrent leur

culture, la façon dont les gens survivent en automne et en hiver grâce à l'igloo⁸ » (Preston, 2016, p. 121).

L'énumération de ces pratiques met en évidence différents éléments. Tout d'abord que l'EIB reste principalement un outil de transition vers la langue dominante du pays. En effet, malgré les efforts déployés par le personnel enseignant, l'hégémonie des langues dominantes et la discrimination qui persiste envers les populations autochtones andines et inuit empêchent de valoriser leur culture, leurs savoirs, leurs langues. De nombreux auteurs et auteures utilisent la métaphore du « pont du parler » de l'EIB (Pozzi-Escot et López, 1991; Trapnell et Neira, 2006; Aylward, 2010). Elle permet effectivement de faire la transition entre la langue autochtone et la langue dominante, et une fois la langue dominante maîtrisée, « le pont est brûlé⁹ » (Aylward, 2010, p. 298) Ensuite, malgré l'écart géographique qui éloigne nos deux régions d'études, nous avons pu établir des liens entre certaines pratiques : utilisation de la langue autochtone comme langue de communication à l'école, transmission des savoirs par les personnes âgées et activités d'apprentissage des savoirs traditionnels. Finalement, au Nunavut comme dans les Andes péruviennes, l'hégémonie de la langue dominante du pays ne permet pas aux élèves de suivre l'ensemble de leur scolarité dans leur langue maternelle. Ces derniers se voient contraints d'étudier en anglais, en français ou en espagnol pour espérer entreprendre des études postsecondaires, pour trouver un métier ou bien pour ne pas subir de discrimination. Dès lors, le droit des populations autochtones à pouvoir suivre l'entièreté de leur parcours scolaire dans leur langue maternelle n'est pas respecté.

2.2.1. Caractéristiques sociodémographiques personnes enseignantes

Il est à la fois possible d'établir des divergences et des continuités quant aux caractéristiques sociodémographiques du personnel enseignant des écoles interculturelles bilingues dans les Andes péruviennes et au Nunavut.

La majorité des professeures et professeurs des Andes péruviennes sont originaires des communautés paysannes et ont pour langue maternelle le quechua (Caryn, 2022). L'ensemble des personnes enseignantes que nous avons rencontrées ont de fait mentionné avoir le quechua pour langue maternelle. Ayant dû suivre leur scolarité en espagnol suite aux politiques d'assimilation, les actuels professeurs de la province d'Andahuaylas maîtrisent également tous l'espagnol (Caryn, 2022). Selon les auteurs, la maîtrise des deux langues est une compétence primordiale pour enseigner dans une école EIB (Ipiña, 1997; Ruiz, 1998). Identitairement, ils se reconnaissent comme « quechua » ou « andin ». Pour certains, être Quechua ou Andin ne signifie pas que l'on ne peut pas être « moderne » : « Je suis quechua, je me considère comme quechua, mais ce n'est pas parce que je suis quechua que je ne peux pas porter ma veste New Balance¹⁰ », explique Richard (Caryn, 2022, p. 57). Les professeures et professeurs sont souvent attachés à l'école dans laquelle ils enseignent et y mènent généralement une bonne partie de leur carrière (Caryn, 2022). L'actuelle génération de professeures et professeurs enseignant dans les communautés paysannes de la province d'Andahuaylas est majoritairement représentée par des hommes de plus de 45 ans. Durant leurs études, ces professeurs n'ont pas été formés à enseigner dans des zones rurales. À l'époque, ils étaient formés pour enseigner dans un contexte urbain monolingue espagnol. Après leurs études, ils ont eux-mêmes choisi d'aller enseigner dans les communautés paysannes et se sont formés à l'EIB seuls ou par le biais de formations organisées par des associations locales (Caryn, 2022). Cependant, aujourd'hui, ce sont plutôt les jeunes femmes qui entreprennent des études en éducation. La formation a également changé. En effet, l'Université José María Arguedas d'Andahuaylas (UNAJMA) propose un master en éducation primaire interculturelle lors duquel les étudiantes et étudiants sont directement formés à enseigner dans les communautés paysannes (Caryn, 2022).

Au Nunavut, la situation est différente. De fait, la majorité des professeures et professeurs viennent du sud du pays et ne sont pas Inuit (Tulloch *et al.*, 2016). Selon Preston (2016), seulement 30 % des professeurs au Nunavut sont Inuit. La plupart des professeures et professeurs enseignant au Nunavut ne sont donc pas bilingues et ne sont pas formés pour enseigner dans un contexte interculturel (Preston, 2016). Cela s'explique par le fait qu'il existe un manque criant de ressources humaines pour l'éducation au Nunavut et que faire venir du personnel enseignant non inuit est la seule solution viable (Bell, 2019). La pénurie de main-d'oeuvre en éducation est telle que le gouvernement du Nunavut se voit contraint d'engager des personnes n'ayant pas la formation requise (George, 2022). La plupart de ces professeurs et professeures venant d'ailleurs au pays ne restent que quelques années au Nunavut pour acquérir un peu d'expérience avant de retourner dans le sud :

Ainsi, si tu viens du sud pour enseigner, tu es un étranger. Si tu ne prends pas le temps d'apprendre à connaître les élèves, leurs familles, leurs origines, alors il y a un manque de respect. Il y a un manque de confiance. Et tu n'auras vraiment pas une année d'enseignement réussie¹¹.

Sallaffie *et al.*, 2022, p. 66

Les auteurs indiquent que cela rend difficile l'implantation de l'EIB parce qu'il n'y a pas de continuité au fil des années et que les enfants doivent constamment s'adapter à de nouveaux professeurs (Cancel, 2009; Preston, 2016; Sallaffie *et al.*, 2022). Ainsi, la non-maitrise de l'inuktitut, la non-connaissance de la culture inuit et le changement constant de professeurs et professeures ne permettent pas la mise en place d'une EIB respectueuse envers les élèves. Cette situation crée également un sentiment de méfiance envers le personnel enseignant (Cancel, 2009; Preston, 2016; Sallaffie *et al.*, 2022). Les professeures et professeurs non inuit qui restent sont ceux qui font le pas vers l'inuktitut et la culture inuit. Cela prend du temps, mais « [les] personnes qui restent sont celles qui sont vraiment respectées par la population locale. Les habitants peuvent voir qu'elles en font leur foyer¹² » (Preston, 2016, p. 121).

2.2.2. École, parents, élèves et communautés

L'EIB ne peut réussir sans le soutien et la participation active des parents et des communautés (Sarkar *et al.*, 2013). Au Pérou, l'EIB a souvent été et est encore parfois mal perçue par les parents du fait que le quechua est considéré comme un frein à l'ascension sociale (Colliaux, 2016; Coronel *et al.*, 2020). Après des siècles de discrimination, de nombreux parents ne veulent pas que leurs enfants apprennent le quechua. Selon eux, c'est l'espagnol qu'il faut maîtriser avant tout (Coronel *et al.*, 2020). De même, au Nunavut, beaucoup de parents sont contre le système scolaire et ne veulent pas envoyer leurs enfants à l'école. Ils sont encore traumatisés par les pensionnats et craignent que leurs enfants subissent les mêmes traitements. Bobby (professeure d'inuktitut à la Quluaq School à Clyde River) raconte : « Il y a aussi des parents qui ne veulent même pas que leurs enfants aillent à l'école. Les parents qui ont été maltraités par leurs enseignants, en particulier, éprouvent une grande méfiance à leur égard¹³ » (Tulloch *et al.*, 2016, p. 194).

Il est intéressant d'observer qu'au Pérou, les parents redoutent avant tout que leurs enfants ne maîtrisent pas assez bien la langue dominante, alors qu'au Nunavut, les parents ont plutôt peur d'envoyer leurs enfants à l'école parce qu'ils risquent de subir des pratiques d'assimilation.

Dès lors, certains professeurs et associations locales prennent des mesures pour rassurer les parents et les communautés, par exemple les inclure dans les prises de décisions quant aux programmes scolaires. L'école primaire de Huancapuquio organise fréquemment des assemblées communautaires lorsque des sujets importants concernant l'école doivent être discutés. L'école mène également des activités avec les parents comme l'organisation d'un repas à la fête des Mères

(Caryn, 2022). Une association locale d'Andahuaylas organise des formations auprès des parents des communautés paysannes de la province afin de discuter avec eux des problèmes concernant la revitalisation des langues autochtones et des conséquences identitaires et culturelles que pourrait engendrer la disparition du quechua (Caryn, 2022). Avec ce type de formation, les parents des communautés paysannes prennent conscience de l'importance de la transmission des valeurs et des savoirs andins. Il est important aussi de leur rappeler que le but de l'EIB est qu'à la fin du secondaire, les étudiants et étudiantes soient capables de s'exprimer, de comprendre, de lire et d'écrire dans les deux langues, Hornberger (2009) précise que l'éducation bilingue est

une promesse qui utilise et valorise plus d'une langue [...] reconnaît et valorise [...] différentes expériences vécues et visions culturelles du monde, et [...] prend comme point de départ les connaissances que les élèves apportent à la classe [...]¹⁴.

p. 198

Aujourd'hui, de plus en plus de parents favorisent l'EIB dans les Andes et prennent conscience que ladite modernité peut être atteinte avec le bilinguisme (Colliaux, 2016). D'ailleurs, certaines universités dans les Andes, comme l'UNAJMA, organisent un examen d'admission sur la maîtrise du quechua (Caryn, 2022).

De plus, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, pour lutter contre la discrimination envers les langues autochtones et respecter les parents et leurs enfants, de nombreuses écoles au Nunavut et dans les Andes définissent la langue autochtone comme la langue de communication à l'école. Jeeteeta (membre du conseil d'administration d'une école à Pangnirtung) souligne que les parents se sentent mieux accueillis : « Il est chouette de voir que [les styles d'apprentissage inuit] sont désormais intégrés et que certains adultes inuit ne se sentent plus aussi incompetents qu'auparavant. Ils se sentent moins effrayés/intimidés à l'idée d'aller à l'école »¹⁵ (Tulloch *et al.*, 2016, p. 200). La présence d'un personnel enseignant et surtout d'un directeur ou d'une directrice inuit dans les établissements scolaires favorisent une meilleure confiance avec les parents, mais également avec les élèves (Tulloch *et al.*, 2016).

Étant donné qu'au Nunavut la majorité des professeurs et des directeurs sont non-Inuit, l'inclusion des parents et des personnes aînées est essentielle pour introduire comme il se doit l'IQ dans les programmes scolaires. D'ailleurs, selon Aylward (2010), la participation active des parents est jugée primordiale :

Les enseignants considèrent les parents comme des « partenaires » nécessaires à l'efficacité des programmes bilingues, exprimant la nécessité d'un engagement plus important des parents dans les objectifs académiques de la langue pour assurer le succès du « modèle équilibré » de l'éducation bilingue¹⁶.

p. 308

De même, l'inclusion des personnes aînées dans l'élaboration des programmes scolaires et leur participation à certaines activités est cruciale. Luciusie, membre d'une école de Clyde River, raconte :

Si nous n'avions pas pu compter sur le soutien de nos aînés, nous aurions probablement perdu une grande partie des informations qu'ils détiennent, [qui] ont été consignées dans l'histoire de l'école, y compris tout ce qui a été utilisé pour la survie¹⁷.

Tulloch *et al.*, 2016, p. 196

De Canck (2008) ajoute qu'il existe une demande de collaboration avec les personnes âgées pour changer et aménager les programmes scolaires de manière à favoriser les liens avec la communauté et les liens intergénérationnels. Dans les Andes péruviennes, les sages des communautés paysannes sont également souvent invités pour faire les offrandes avec les élèves (Caryn, 2022).

2.3. Enjeux et défis autour de l'éducation interculturelle bilingue

Malgré l'implantation de l'EIB et les efforts fournis par de nombreux professeurs et professeures, directrices ou directeurs, parents et personnes âgées, le nombre de locuteurs du quechua et de l'inuktitut baissent d'année en année (INEI, 2007; Aylward, 2010). L'éducation de manière générale ainsi que l'EIB dans les Andes et au Nunavut font face à de nombreux défis.

Au vu des particularités singulières de nos deux lieux d'études, les défis au Nunavut et dans les Andes péruviennes ne sont pas les mêmes. Cependant, un élément commun les rapproche : la nécessité de développer un enseignement bilingue pour tous au cours de l'entièreté du parcours scolaire. Dans les deux cas, l'EIB est utilisée comme un moyen de transition de la langue autochtone maternelle vers la langue dominante du pays. De ce fait, l'enseignement secondaire suit principalement des programmes monolingues en anglais, en français ou en espagnol. Il faut toutefois garder à l'esprit que cette situation est le résultat d'une histoire de plusieurs siècles lors desquels les populations autochtones au Pérou et au Canada ont été violentées et discriminées du fait de leurs langues et leurs cultures (Cancel, 2008). Le principal frein à l'EIB aujourd'hui est le fait que les discriminations perdurent et que la maîtrise d'une langue et des savoirs autochtones n'est pas valorisée dans les sociétés néo-coloniales (Tulloch *et al.*, 2016). D'ailleurs, Aylward (2010) relève la contradiction dans le fait que les États qui s'efforcent d'instaurer des politiques de revitalisation des langues autochtones sont les mêmes États qui ont perpétué des violences, des discriminations et imposé des politiques d'assimilation au cours de l'histoire.

Plus spécifiquement, l'éducation au Nunavut fait face à 4 principaux défis : 1) l'absentéisme des enfants, 2) le manque de matériel scolaire en inuktitut, 3) le manque d'investissement des parents suite aux traumatismes du passé et 4) les professeurs et professeures de passage (Preston, 2016). Tout d'abord, confrontés et obligés de devoir suivre une éducation secondaire trop éloignée de leur mode de vie, beaucoup de jeunes abandonnent l'école au cours du secondaire. Certains étudiants et étudiantes préfèrent arrêter leurs études plutôt que de suivre des programmes qu'ils considèrent comme assimilationnistes (De Canck, 2008; Sallaffie, 2022). Laugrand (2008) ajoute que le décrochage scolaire chez les Inuit est préoccupant, car ces jeunes tombent souvent dans l'alcoolisme ou les drogues. Ensuite, contrairement à la situation vécue dans les Andes péruviennes, où l'ensemble des écoles reçoit des manuels scolaires en quechua et d'autres en espagnol, le personnel enseignant au Nunavut fait face à un manque criant d'ouvrages scolaires édités en inuktitut (Preston, 2016; Caryn, 2022). Neil (directeur d'école et non-Inuit) explique les conditions dans son école :

Nous avons très peu de matériel en inuktitut. Le professeur d'anglais dispose donc d'une grande quantité de matériel, alors que le professeur inuit n'a que très peu de matériel à sa disposition et doit créer la plus grande partie de son matériel. Cela met beaucoup de pression sur les enseignants inuit¹⁸.

Preston, 2016, p. 119

Aylward (2010) ajoute que le manque de matériel scolaire et de ressources en inuktitut est un frein à l'instauration de l'EIB. Après, comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, les traumatismes et les conséquences des politiques d'assimilation et des pensionnats affectent directement les générations actuelles et leur éducation (Sallaffie *et al.*, 2022). C'est au personnel enseignant et dirigeant de rassurer les parents et les élèves en créant des espaces d'apprentissage sécurisés et sans violences (Preston, 2016). À l'avenir, il sera également primordial de lutter contre le changement constant des professeurs dans les écoles, qui crée un sentiment de méfiance auprès des jeunes et des communautés. Isabel (directrice et non-Inuit) explique : « Les élèves se disent “je ne vais pas investir mon cœur dans ce professeur qui ne sera là qu'un an”¹⁹ » (Preston, 2016, p. 120). Dès lors, selon Tulloch *et al.* (2016) et Preston (2016), il est nécessaire de former et d'engager plus de professeurs et professeures inuit. En effet, leur présence au sein des établissements scolaires favorise l'implantation de l'EIB et de l'IQ au sein des programmes scolaires. La présence de personnel inuit entraîne un climat plus respectueux et plus sécurisant pour les élèves comme pour les parents. Cette pénurie de main-d'œuvre enseignante inuit peut s'expliquer par le manque de confiance des Nunavoises et Nunavois envers le système scolaire, mais également par l'importance du décrochage scolaire. Finalement, un autre défi invoqué par Rodon (2008) est celui de rendre plus accessible l'éducation postsecondaire aux Inuit tout en luttant contre le décrochage scolaire pour former une nouvelle génération de professeurs et de chercheurs inuit. En effet, il existe de nombreuses barrières qui rendent l'accès aux études postsecondaires difficile pour les jeunes Inuit :

Les étudiants inuit de niveau postsecondaire ont identifié les obstacles à l'éducation postsecondaire dans le Nord comme étant des options de programmes limitées, un manque de défis académiques et d'installations, un manque de logement et un coût de la vie élevé. Les obstacles à l'éducation postsecondaire dans le Sud identifiés par Rodon *et al.* (2015) comprenaient : l'adaptation à un nouvel environnement sans soutien, le manque d'accès à des locuteurs de la langue inuit, à des pratiques culturelles et à des aliments traditionnels, des normes d'enseignement supérieur différentes, le racisme institutionnel et des programmes d'études non pertinents²⁰.

Sallaffie *et al.*, 2022, p. 58

Dans la province d'Andahuaylas, c'est plutôt le manque d'investissement du personnel enseignant qui se révèle être un défi (Caryn, 2022). Par exemple, à l'école primaire de Huancapuquio ou Ancabamba, les élèves ont en général de 2 à 3 heures de cours par jour au lieu des 5 à 6 heures prévues. Tous les jeudis, à l'école de Huancapuquio, les professeurs de l'école primaire et de l'école maternelle se rejoignent pour jouer plusieurs heures au volley-ball, laissant les enfants jouer de leur côté (Caryn, 2022). José (professeur) raconte : « Beaucoup d'enseignants n'enseignent pas. Nous devons enseigner, guider, accompagner les enfants. [...] Maintenant, nous attendons que quelqu'un, que le ministère nous donne les programmes, mais ce n'est pas ce que nous devons faire²¹ » (Caryn, 2022, p. 102). Cela s'explique en partie par le fait que le rôle de professeur est dévalorisé d'une part par la population et d'autre part, économiquement parlant. En effet, l'ensemble des professeures et professeurs que nous avons rencontrés cumulent plusieurs emplois (agricultrice, directeur d'associations, vendeurs dans une épicerie ou autre) et le manque de reconnaissance n'encourage

pas les professeurs à s'investir dans leur métier (Caryn, 2022). Ensuite, le second défi que nous avons identifié lors de notre recherche est la nécessité de rattraper le retard accumulé par les enfants durant la crise de la COVID-19. À cause du manque d'accès à la technologie et aux moyens de communication (internet, réseau mobile, etc.), la majorité des enfants des communautés paysannes n'ont pas pu suivre de cours durant deux années consécutives (INEI, 2017; Reátegui, 2020; Caryn, 2022; Sánchez Vergara *et al.*, 2022). Lors de la rentrée scolaire en mars 2022, les enfants sont retournés dans les salles de classe avec un retard considérable. Certains professeurs et professeures estiment que leurs élèves ont tout de même appris des choses au cours de ces deux années. Toutefois, d'après nos observations, ce n'est pas le cas. En effet, la plupart des élèves de 2^e, 3^e et 4^e primaire ne savaient ni lire ni écrire lorsque nous avons mené nos recherches, alors que l'alphabétisation se fait normalement lors de 1^e primaire (Caryn, 2022).

2.4. L'éducation bilingue permet-elle de revitaliser les langues autochtones?

Bien que la proportion de locuteurs des langues autochtones au Canada et au Pérou diminue d'année en année, l'éducation interculturelle contribue à ce que des milliers d'enfants et de jeunes puissent suivre au moins une partie de leur scolarité dans leur langue maternelle. L'EIB permet donc à ces enfants de pouvoir évoluer et s'épanouir dans deux mondes, celui de la culture autochtone et celui de la culture occidentale dominante. En effet, au-delà d'être un apprentissage linguistique, l'EIB est aussi un moyen de promouvoir l'interculturalité et l'apprentissage des savoirs, des pratiques, etc., propres à leur culture et à leur communauté. En incluant les parents, les personnes âgées et la communauté dans l'élaboration des programmes scolaires ou dans d'autres activités, l'EIB permet de renforcer les liens intergénérationnels tout en favorisant la transmission des savoirs entre jeunes et moins jeunes.

Cependant, nous pensons qu'il n'est pas possible de revitaliser les langues autochtones dans des contextes historiques et contemporains marqués, d'une part, par la violence et la discrimination envers les populations autochtones et, d'autre part, par la non-reconnaissance et la non-valorisation de la maîtrise d'une langue et des savoirs autochtones (Trapnell et Neira, 2006; Aylward, 2010; Tulloch *et al.*, 2016). L'un des principaux problèmes est qu'aujourd'hui encore, les populations autochtones doivent faire le pas vers la culture et la langue dominante alors que les classes dominantes ne font que très rarement le pas en retour. Cette situation ne permet pas d'établir un dialogue équitable entre les différentes cultures et fait perdurer l'hégémonie de la culture occidentale (Caryn, 2022). Finalement, il est primordial de décoloniser l'enseignement ainsi que de revoir les didactiques et les épistémologies afin qu'elles puissent correspondre au modèle d'apprentissage quechua et inuit, profondément différent des modèles occidentaux (Laugrand, 2008). Au Pérou, par exemple, les programmes EIB sont principalement pensés par le ministère de l'Éducation situé à Lima, la capitale du pays, qui est en déconnexion totale avec les réalités andines. Dès lors, il est important d'accroître le leadership des communautés, des personnes âgées et des parents dans l'élaboration des programmes scolaires interculturels bilingues et dans l'éducation de manière plus générale (Duff et Li, 2009; Aylward, 2010; Tulloch *et al.*, 2016; Sallaffie *et al.*, 2022).

Conclusion

Au fil de cet article, nous avons tenté de répondre à de nombreuses questions. Après un bref rappel historique sur l'école comme lieu d'assimilation pour les populations autochtones au cours de l'histoire, nous nous sommes tout d'abord intéressée à la façon dont les professeurs et professeures de la province d'Andahuaylas et du territoire du Nunavut mettent en place l'EIB. Nous avons pu démontrer qu'il était possible d'établir des parallèles entre certaines pratiques et que d'autres étaient propres à leur contexte. Ensuite, nous avons consacré une partie de notre étude aux

membres du personnel enseignant et aux relations entre l'école, les parents et les communautés. Les caractéristiques sociodémographiques des professeures et professeurs démontrent que leur profil dans les Andes péruviennes diffère fortement de celui du personnel enseignant au Nunavut. La principale distinction est que dans les Andes, la majorité des professeures et professeurs sont eux-mêmes originaires des communautés paysannes et qu'ils ont le quechua pour langue maternelle, alors qu'au Nunavut, la majorité des enseignants et enseignantes sont des non-Inuit ayant peu de connaissances de l'inuktitut et sur la culture inuit. Pourtant, les auteurs et auteures ont montré que la présence de professeurs et professeures d'origine autochtones au sein des établissements scolaires favorise l'inclusion de l'interculturalité et de l'*Inuit Qaujimajatuqangit*. Au Nunavut comme dans les Andes péruviennes, les établissements scolaires se doivent de renouer avec les parents des élèves et les communautés pour que ces derniers puissent réellement comprendre l'EIB et ses enjeux. Après, nous avons mis en évidence les principaux défis auxquels sont confrontés l'éducation, l'EIB et les membres du personnel enseignant. Ces défis sont multiples et souvent spécifiques au contexte historico-géographique. Finalement, nous nous sommes posé la question de la place de l'EIB dans la revitalisation des langues autochtones à partir de nos deux études de cas. Nous avons pu conclure que même si l'EIB est bénéfique pour de nombreux enfants et jeunes, le fait que ces programmes soient implantés dans des contextes encore discriminatoires envers les populations autochtones et où l'hégémonie de la langue dominante est encore profondément ancrée ne permet pas une réelle revitalisation des langues autochtones.

Notes

[1] « Los niños de 1° y 2° grado tienen 3 días de 5 en quechua a la semana, los de 3° y 4° tienen 2 días en quechua y los de 5° y 6° sólo tenemos un día en quechua » [Traduction libre] (Caryn, 2022, p. 37-38).

[2] « En el colegio es casi similar como en la escuela sólo que enseñan todos los cursos en castellano, sólo en el de lengua se enseña quechua, lo incorporaron en el 2019 para que nos enseñen, me gustaría que enseñen en otros cursos » [Traduction libre] (Caryn, 2022, p. 83).

[3] « all aspects of traditional Inuit culture including its values, world-view, language, social organisation, knowledge, life skills, perceptions, and expectations. Inuit Qaujimajatuqangit is as much a way of life as it is sets of information » [Traduction libre] (Aylward, 2009, p. 80).

[4] « [...] and we only have immersion up to Grade 5. That's a barrier we face » [Traduction libre] (Preston, 2016, p. 119).

[5] « I feel like right now, we are still going to school to learn to behave like, I guess, Qallunaaq [non-Inuit] and how to integrate into Canada's society as 'civil' » [Traduction libre] (Sallaffie *et al.*, 2022, p. 63).

[6] « They have throat singing, drum dancing, sewing, making amauti [a parka worn by Inuit women], and all these things » [Traduction libre] (Preston, 2016, p. 121).

[7] « We make a good effort in our school to make sure the kids are represented in our classrooms... Pictures on the wall of not just white Toronto kids » [Traduction libre] (Preston, 2016, p. 121).

[8] « There they are supervised by Inuit elders, spoken to only in Inuktitut, and learn about their culture, how people survived in the fall and also in the winter time with the igloo » [Traduction libre] (Preston, 2016, p. 121).

- [9] « The bridge is then burned » [Traduction libre] (Aylward, 2010, p. 298)
- [10] « Yo soy quechua, me considero quechua, pero que sea quechua no significa que no pueda llevar mi chaqueta » [Traduction libre] (Caryn, 2022, p. 57).
- [11] « So, if you come from the south to teach, you are an outsider. If you don't take the time to get to know the students, their families, their backgrounds, then there's that lack of respect. There's that lack of trust. And you're really not going to have a successful teaching year » [Traduction libre] (Sallaffie *et al.*, 2022, p. 66)
- [12] « Those people who stay are the people who are really respected by the local people. The local people can see that they are making this their home » [Traduction libre] (Preston, 2016, p. 121).
- [13] « There are also parents out there that don't even want their children to go to school. Especially parents who had been abused by their teachers hold great resentment » [Traduction libre] (Tulloch *et al.*, 2016, p. 194).
- [14] « a promise that uses and values more than one language [...] recognizes and values [...] different lived experiences and cultural worldviews, and [...] tak[es] as its starting point the knowledge students bring to the classroom [...]» [Traduction libre] (Hornberger, 2009, p. 198)
- [15] « It is good to see that [Inuit learning styles are] being incorporated now, and that some Inuit adults do not feel incompetent as much as before. They feel less scared/intimidated about going into schools » [Traduction libre] (Tulloch *et al.*, 2016, p. 200).
- [16] « Teachers considered parents as necessary “partners” for bilingual programming to be effective, expressing the need for more parent engagement with the academic purposes of language for the success of the “balanced model” of bilingual education » [Traduction libre] (Aylward, 2010, p. 308).
- [17] « Perhaps if we didn't have our elders to support us, we would have lost a lot of information that they hold within them, [that] has been recorded as history in the school, which includes every single thing that was used for survival » [Traduction libre] (Tulloch *et al.*, 2016, p. 196).
- [18] « we have very few Inuktitut materials. So the English teacher has a wealth of materials to draw on, whereas the Inuit teacher has very few materials to draw on and has to create most of his or her materials. It puts a lot of pressure on the Inuit teachers » [Traduction libre] (Preston, 2016, p. 119)
- [19] « There is a feeling among students that ‘I am not going to invest my heart in this teacher who is only going to be here a year » [Traduction libre] (Preston, 2016, p. 120)
- [20] « Inuit post-secondary students identified barriers to Northern-based post-secondary education as limited program options, lack of academic challenges and facilities, a lack of housing, and high cost of living. Barriers for southern-based post-secondary education identified by Rodon *et al.* (2015) included: adjusting to a new environment without support, lack of access to Inuit language speakers/cultural practices/traditional foods, different higher education standards, institutional racism, and irrelevant curricula » [Traduction libre] (Sallaffie *et al.*, 2022, p. 58).
- [21] « Muchos profesores no están enseñando. Tenemos que enseñar, guiar, acompañar a los niños. [...] Ahora estamos esperando que alguien, que el Ministerio nos dé los programas, pero no es eso lo que debemos hacer » [Traduction libre] (Caryn, 2022, p. 102)

Bibliographie

- Aylward, M. L. (2009). Culturally relevant schooling in Nunavut: Views of secondary school educators. *Études/Inuit/Studies*, 33(1), 77-93. (<https://www.jstor.org/stable/42870290>)
- Aylward, M. L. (2010). The role of Inuit languages in Nunavut schooling: Nunavut teachers talk about bilingual education. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 33(2), 295-328. (<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3076>)
- Bell, J. (2019). Nunavut's Education Department suffers from a people problem. (<https://nunatsiaq.com/stories/article/nunavuts-education-department-suffers-from-a-people-problem/>)
- Blacksmith, G. (2011). *The intergenerational legacy of the Indian residential school system in the Cree communities of Mistissini, Oujebougama, and Waswanipi: An investigative research on the experience of the James Bay Cree of Northern Quebec* [thèse de doctorat, McGill University]. eScholarship@McGill. (<https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/2b88qc54w>)
- Bombay, A., Matheson, K. et Anisman, H. (2009). Intergenerational trauma: Convergence of multiple processes among First Nations peoples in Canada. *International Journal of Indigenous Health*, 5(3), 6-47. (<https://jps.library.utoronto.ca/index.php/ijih/article/view/28987>)
- Bombay, A., Matheson, K. et Anisman, H. (2011). The impact of stressors on second generation Indian residential school survivors. *Transcultural psychiatry*, 48(4), 367-391. (<https://doi.org/10.1177/1363461511410240>)
- Bombay, A., Matheson, K. et Anisman, H. (2014). The intergenerational effects of Indian Residential Schools: Implications for the concept of historical trauma. *Transcultural psychiatry*, 51(3), 320-338. (<https://doi.org/10.1177/1363461513503380>)
- Bousquet, M. P. (2017). Le projet des pensionnats autochtones du Québec. *Traces*, 55(3), 21-30.
- Braën, A. (2008). Le statut des langues autochtones au Canada : le cas de l'Inuit au Nunavut. *Canadian Bar Review.*, 87(3), 741-772.
- Cancel, C. (2009). Minorité franco-nunavoise et majorité inuit : tensions et coopération dans les débats sur l'éducation. *Études/Inuit/Studies*, 33(1), 153-171. (<https://doi.org/10.7202/044965ar>)
- Caryn, O. (2022). Socio-ethnographie des professeures de l'Éducation interculturelle bilingue (EIB) : motivations, enjeux et défis autour de la conservation de la langue et de l'identité Quechua dans les Andes péruviennes.
- Chirif, A. (2009). Un futuro amenazado: perspectivas de la EIB en el Perú. Dans P. Rivas Herrera *et al.* (dir.), *La lengua como derecho cultural y su aplicación al programa educativo*. Cultura, Patrimonio y Desarrollo Consultores S.A.C.
- Coliaux, R. (2016). Les familles, l'école et le quechua. Vers une nouvelle réception de l'éducation interculturelle bilingue dans les Andes péruviennes?. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 84-100. (<https://doi.org/10.4000/cres.2891>)
- Coronel, H. G. F., Álvarez, J. W. R. et Leyens, S. (2020). Educación intercultural bilingüe: Desafíos y dificultades en las comunidades andinas de Ocongate. Dans S. Leyens, I. Yépez del Castillo et D. Delgado Pugley (dir.), *Ocongate hacia el siglo XXI : Desafíos comunitarios y responsabilidad social universitaria en los Andes* (p. 75-98). CBC Editor. (<https://www.cbc.org.pe/wp-content/uploads/2020/11/Ocongate.pdf>)
- De Canck, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones. *Les cahiers du CIÉRA*, 1, 39-51. (<https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/60/>)
- De la Cadena, M. (2000). *Indigenous Mestizos: the politics of race and culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*. Duke University Press. (<https://doi.org/10.2307/j.ctv11cw288>)
- Dion, J., Hains, J., Ross, A. et Collin-Vézina, D. (2016). Pensionnats autochtones : impact intergénérationnel. *Enfance et famille autochtones*, 25. (<https://doi.org/10.7202/1039497ar>)

Douglas, A. (1998). There's life and then there's school: school and community as contradictory contexts for Inuit self/knowledge [thèse de doctorat, McGill University, Montréal, Canada]. I-Portal. Indigenous Studies Portal. (<https://portal.usask.ca/record/5866>)

Duff, P. A. et Li, D. (2009). L'enseignement des langues autochtones, des langues officielles minoritaires et des langues d'origine au Canada : politiques, contextes et enjeux. *Canadian Modern Language Review*, 66(1), 9-17. (<https://doi.org/10.3138/cmlr.66.1.009>)

Dulong-Savignac, J. (2019). Les pensionnats autochtones canadiens, histoire, mémoire : montages et regards sur les images d'archives par une exposition participative [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/12851/1/M16074.pdf>)

George, J. (2022). Nunavut seeking solutions for 90 unfilled teaching positions, as some students return to classroom. (<https://www.cbc.ca/news/canada/north/nunavut-education-department-1.6551463>)

Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Language Teaching*, 42(2), 197-211. (<https://doi.org/10.1017/S0261444808005491>)

Hot, A. (2008). Un bilinguisme stable est-il possible à Iqaluit?. *Études/Inuit/Studies*, 32(1), 117-136. (<https://doi.org/10.7202/029823ar>)

INEI. (2017). Censos nacionales de poblacion y vivienda 2017. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) - PERÚ. (<http://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>)

Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 99-109. (<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a04.pdf>)

Kikkert, P. (2023). Nunavut. *L'Encyclopédie Canadienne*. (<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/nunavut>)

Laugrand, F. (2008). L'école de la toundra. Réflexions sur l'éducation à partir de quelques ateliers de transmission des savoirs avec des aînés et des jeunes inuit. *Les Cahiers du CIÉRA*, 1, 77-95. (<https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/60/>)

Laugrand, F. et Oosten, J. (2009). Transfer of Inuit qaujimajatuqangit in modern Inuit society. *Études/Inuit/Studies*, 33(1), 115-152. (<https://www.jstor.org/stable/42870292>)

Leforestier, C. (2012). L'assimilation des indiens d'Amérique du Nord par l'éducation : une étude comparative [thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III, France. HAL]. (<https://theses.hal.science/tel-00730946>)

López, L. E. et Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 17-85. (<https://doi.org/10.35362/rie2001041>) (consulté le 16 janvier 2022).

Mariage, M. et Guèvremont, V. (2022). La Décennie des langues autochtones (2022-2032) : la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles de l'UNESCO peut contribuer à la préservation et à la revitalisation des langues autochtones. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, 18, 235-257. (<https://doi.org/10.7202/1089186ar>)

Pozzi-Escot, I. et López, L. E. (1991). Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos. FOMCIENCIAS.

Preston, J. P. (2016). Situating educational issues in Nunavut: Perceptions of school leaders and teachers. *Northern Review*, 42, 109-129. (<https://doi.org/10.22584/nr42.2016.007>)

Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Flasco Andes*, 44, 227-238.

Reátegui, L. (2020). 4 de abril. La desigualdad educativa en tiempo del covid-19. Dans R., H. Asensio (dir.), *Crónica del gran encierro: pensando el Perú en tiempos de pandemia* (p. 48-49). Instituto de Estudios Peruanos.

Rivas Herrera, P., López Soria, J. I., Guillermo Lumbreras, L., Códova, M. E., Lanza, M., Chirif, A., Pú, D., Kowii, A., Córdova, G., Tacam, V., De la Torre, M. L., Garatea, C., Duarte, A. et Andrade, E. (2009). La lengua como derecho cultural y su aplicación al programa educativo. Cultura, Patrimonio y Desarrollo Consultores.

Rodon, T. (2008). Les étudiants autochtones à l'Université Laval : enquête sur les besoins et les problématiques. *Les cahiers du CIÉRA*, 1, 13-37.

Rodon, T., Lévesque, F. et Kennedy Dalseg, S. (2015). Qallunaaliaqtut: Inuit students' experiences of postsecondary education in the south. *McGill Journal of Education*, 50(1), 97-118. (<https://doi.org/10.7202/1036108ar>)

Ross, A., Dion, J., Gravel, M., Cyr, M. et Maltais, M. E. (2016). Chapitre 3. Conséquences associées à la fréquentation des pensionnats autochtones: mieux comprendre pour mieux orienter la recherche et l'intervention. *Éléments pour une psychologie de la maltraitance*, 81-108.

Ruiz, J. S. (1998). El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de educación*, 17, 91-102.

Sallaffie, M., Penney, J., Cherba, M., Healey Akearok, G. K. et Ratel, J. L. (2022). Key informants perspectives on education success, supports, and barriers in Nunavut education. *Canadian Journal of Education*, 45(1), 53-79. (<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4805>)

Sánchez Vergara, L. M., Mantilla Villar, R. E., Casanca Robles, J., Cayllahua Ramírez, R. et Cárdenas Villegas, O. (2022). Proyecto Educativo Regional de Apurímac al 2036. Ministerio de Educación. (<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2086086/Proyecto%20Educativo%20Regional%20de%20Apur%C3%ADmac%202022%20-%202036.pdf>)

Sarkar, M., Metallic, J., Baker, B.A., Lavoie, C. et Strong-Wilson, T. (2013). Siawinnu'gina'masultinej: A language revitalization initiative for Mi'gmaq in Listuguj, Canada. Dans M. J. Norris, E. Anonby, M.-O. Junker, N. Ostler, et D. Patrick, (dir.) *Foundation for Endangered Languages (FELXVII) Proceedings* (p. 39-46). Foundation for Endangered Languages.

Tagalik, S. (2011). Inuit Qaujimajatuqangit: The role of Indigenous knowledge in supporting wellness in Inuit communities in Nunavut. Centre de collaboration nationale de la santé autochtone.

Tester, F. J. et Irniq, P. (2008). Inuit Qaujimajatuqangit : Social history, politics and the practice of resistance. *Arctic*, 61(suppl. 1), 48-61. (<http://www.jstor.org/stable/40513356>)

Trapnell, L. et Neira, E. (2004). Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú. *Consultancy for the World Bank. Working document*.

Trapnell, L. et Neira, E. (2006). La EIB en el Perú. Dans L. E. López, et C. Rojas (dir.), *La EIB en América Latina bajo examen*. GTZ y Plural Editores.

Tulloch, S., Pilakapsi, Q., Shouldice, M., Crockatt, K., Chenier, C. et Onalik, J. (2009). Inuit perspectives on sustaining bilingualism in Nunavut. *Études Inuit Studies*, 33(1/2), 133-152. (<https://www.jstor.org/stable/42870293>)

Wekerle, C., Waechter, R. L., Leung, E. et Leonard, M. (2007). Adolescence: A window of opportunity for positive change in mental health. *First Peoples Child & Family Review*, 3(2), 8-16. (<https://fpcfr.com/index.php/FPCFR/article/view/33>)

Willems, M. (2014). La patria del alma : testimonio desde el país que habito y que me habita. Ríos Profundos Editores.

Zavala, V. (2005). Currículo de educación intercultural. Dans E. Vilchez, S. Valdez, S. et M. Rosales (dir.) (2005). *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y desarrollo* (volume 2). Juan Gutemerg - Editores Impresores.