Université de Montréal

Les particularités de l'enseignement supérieur des peuples autochtones en Équateur : une exploration des expériences étudiantes

Par

Luis Anibal Torres Tapia

Département de sociologie, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès sciences (M. Sc.) en sociologie

Décembre 2024

© Luis Anibal Torres Tapia, 2024

Université de Montréal
Département de sociologie, Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

Les particularités de l'enseignement supérieur des peuples autochtones en Équateur : une exploration des expériences étudiantes

Présenté par

Luis Anibal Torres Tapia

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Alexandra Ana
Présidente du jury

Fahimeh Darchinian
Directrice de recherche

Isabelle Courcy
Codirectrice de recherche

Jrène Rahm
Membre du jury

RESUME

L'objectif de cette recherche est d'explorer et d'analyser les thèmes clés qui émergent des expériences éducatives des étudiants autochtones, avec un accent particulier sur les expériences des étudiants équatoriens en raison de leur plus grande représentation dans le corpus d'entretiens. Grâce à une analyse thématique de ces récits, l'étude vise à comprendre les obstacles, les facilitateurs et les perspectives liés à l'autodétermination dans le contexte de l'enseignement supérieur. Les facteurs clés tels que le contexte historique, les taux d'inscription et de diplomation, ainsi que l'entrée au soutien financier ministériel sont examinés. L'analyse identifie également les obstacles qui influencent l'expérience éducative.

La méthodologie de cette recherche combine une revue de la littérature avec une analyse des données quantitatives. Pour interpréter les témoignages des participants, j'ai utilisé des concepts issus de la notion de l'éducation critique, de l'autodétermination et de l'apprentissage interculturel. Ces cadres théoriques m'ont permis d'examiner comment les injustices historiques, telles que le colonialisme et la discrimination, continuent d'influencer l'accès et l'expérience des étudiants autochtones dans l'enseignement supérieur. Pour ce faire, j'ai utilisé les entretiens semi-dirigés qui proposent une compréhension plus approfondie de ces questions, en éclairant leurs parcours éducatifs personnels et les obstacles structurels auxquels ils sont confrontés.

Au Canada, des avancées importantes ont été réalisées en matière d'éducation interculturelle, notamment en ce qui concerne l'augmentation des taux d'inscription et de diplomation des étudiants autochtones, cependant des défis persistent. En Équateur, l'éducation interculturelle est également au cœur des politiques publiques, mais elle fait face à des obstacles significatifs. Cette recherche explore les expériences des étudiants autochtones dans ces contextes spécifiques, mettant en évidence les réalités éducatives. Cela permet d'approfondir la compréhension des mécanismes qui influencent leur parcours et des stratégies nécessaires pour renforcer leur inclusion et leur réussite dans l'enseignement supérieur.

Mots clés : étudiant.es autochtones, enseignement supérieur, Canada, Equateur, taux d'inscription, taux de réussite, barrières éducatives, éducation interculturelle, politiques éducatives.

ABSTRACT

The objective of this research is to explore and analyze the key themes that emerge from the educational experiences of indigenous students, with a particular focus on the experiences of Ecuadorian students due to their greater representation in the interview corpus. Through a thematic analysis of these narratives, the study seeks to understand the barriers, facilitators, and opportunities related to self-determination in the context of higher education. Key factors such as historical context, enrollment and graduation rates, and access to ministerial financial aid are examined. The analysis also identifies barriers that influence the educational experience.

The methodology of this research combines a literature review with quantitative data analysis. To interpret the participants' testimonies, I used concepts drawn from the notion of critical education, self-determination and intercultural learning. These theoretical frameworks enabled me to examine how historical injustices, such as colonialism and discrimination, continue to influence indigenous students' access to and experience of higher education. To do this, I used semi-structured interviews that offer a deeper understanding of these issues, shedding light on their personal educational journeys and the structural barriers they face.

In Canada, significant progress has been made in intercultural education, notably in increasing enrolment and graduation rates for Indigenous students, however, challenges remain. In Ecuador, intercultural education is also at the heart of public policy but faces significant obstacles. This research explores the experiences of indigenous students in these specific contexts, highlighting the unique educational realities. This provides a deeper understanding of the mechanisms that influence their pathways, and the strategies needed to strengthen their inclusion and success in higher education.

Keywords: Indigenous students, higher education, Canada, Ecuador, enrolment rates, success rates, educational barriers, intercultural education, educational policies.

REMERCIEMENTS

Este trabajo trasciende un logro universitario. Su publicación refleja una evolución personal, forjada a través de innumerables retos. Desde circunstancias particulares hasta dificultades académicas, cada paso implicó un esfuerzo constante. A pesar de ello, también viví momentos de satisfacción y alegría que, junto con los desafíos, transformaron este proceso en una experiencia enriquecedora que me permitió crecer y aprender. Con estas palabras de agradecimiento, quiero expresar mi más sincera gratitud a todos los que me acompañaron durante esta etapa.

Primero, quiero agradecer a Dios, por mostrarme que la fe, la esperanza y el amor son capaces de materializar cualquier objetivo, por más complejo que sea el camino. Gracias por cada una de las bendiciones recibidas y por revelarme que cada experiencia tiene un propósito.

A mi querida madre, por su amor incondicional. Gracias por enseñarme, con tu ejemplo, el verdadero significado de la resiliencia, la valentía y el respeto propio. Tu presencia en mi vida es, sin duda, el mayor regalo que he recibido.

A mis amigos y seres queridos, aunque no los mencione individualmente, cada uno sabe lo importante que es para mí. Gracias también a quienes, en algún momento, fueron fundamentales durante mi estancia en este país. Y, sobre todo, mi eterno agradecimiento a aquellos que aún me acompañan con su lealtad y sinceridad, a pesar del tiempo o la distancia.

Je tiens à exprimer ma plus profonde reconnaissance à ma directrice, Fahimeh, pour son soutien constant et son dévouement tout au long de cette maîtrise. Son engagement, non seulement envers ma progression académique, mais aussi envers mon développement humain, témoigne de ses qualités exceptionnelles en tant que personne.

À ma codirectrice Isabelle, j'exprime toute ma gratitude pour sa contribution précieuse à la révision et aux ajustements de ce mémoire. Son attention rigoureuse et sa générosité dans le temps qu'elle a consacré ont été des éléments déterminants pour que ce travail atteigne sa version finale.

Je tiens à faire une mention spéciale à Geneviève Meaney, qui fut la technicienne des cycles supérieurs du département de sociologie, pour sa bienveillance, dont la gentillesse m'a offert un accueil véritablement chaleureux. Sur le plan professionnel, son efficacité et son engagement ont été décisifs pour que je puisse intégrer le programme au bon moment.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1 – Problématique

1.1 Profil de la population autochtone en Équateur ……8

1.1.1 Principales caractéristiques de la population autochtone……10

1.1.2 Le métissage et l'ADN équatorien……..…12

1.1.3 Le '"autre" et les questions d'identité……..……13

1.1.4 Caractéristiques du système éducatif autochtone……...…15

1.1.5 L'accès des autochtones à l'enseignement supérieur……...18

1.2 Caractéristiques des peuples autochtones au Canada……..21

1.2.1 Arrière-fond historique et colonial du pays……21

1.2.2 Principales caractéristiques actuelles de la population autochtone……23

1.2.3 Les pensionnats et le processus de réconciliation ……..25

1.2.4 Caractéristiques du système éducatif autochtone……...……27

1.2.5 L'accès des autochtones à l'enseignement supérieur……...……30

1.3 Information quantitative…….32

1.3.1 Statistiques sur l'accès à l'enseignement universitaire canadienne…….32

1.3.2 Portrait des statistiques relatives à l'Équateur…….……34

1.4 Élaboration de la question de recherche …….35

Chapitre 2 - Revue de la littérature et conceptualisation

2.1 Contexte et ressources théoriques de l'éducation en sociologie…….…….36

2.1.1 L'association des phénomènes sociaux aux problèmes éducatifs ……...…40

2.1.2 Le droit à l'autodétermination et son influence sur l'éducation ……...42

2.1.3 Approche décoloniale et perspectives autochtones……..……...45

2.2 Les recherches conduites dans le contexte équatorien……...……46

2.3 Les études menés en contexte canadien…….……48

2.4 Élaborations des objectifs de recherche…….50

Chapitre 3 - Méthodologie

3.1 Plan de recherche……52

3.1.1 Sélection des cas ou des aspects à analyser……..……...53

3.2 Dimension de l'analyse……...53

3.3 Analyse qualitative des données construites lors d'entretiens semi-dirigés……54

3.3.1 Démarches de recrutement et d'analyse ……...…….55

3.3.2 Aspects des entretiens……56

3.4 Analyse descriptive de l'expérience vécue à l'université……...……57

3.5 Considérations éthiques et présentation des participant.es…….……59

Chapitre 4 - Présentation des résultats

4.1 L'éducation autochtone : expérience, perception et projection des étudiant.es….……62

4.1.1 L'expérience vécue au fil des parcours académiques……..……62

4.1.2 L'autodétermination telle que reçue par les étudiant.es……..……65

4.1.3 Impact de l'expérience universitaire sur le parcours de vie…….69

4.1.4 Changements qui favorisent l'enseignement supérieur…….……71

Chapitre 5 - Discussion

5.1 Réflexion sur l'expérience de l'étudiant canadien…….…….75

Conclusion……....78

Références bibliographiques…….....80

Annexe 1 : Grille d'entretien individuel…….....91

Annexe 2 : Formulaire d'information et de consentement….....93

CHAPITRE 1 – PROBLEMATIQUE

Cette recherche s'inscrit dans une démarche exploratoire visant à mieux comprendre l'expérience universitaire des étudiants autochtones, en particulier ceux de l'Équateur. Plutôt que d'aborder l'enseignement supérieur dans son ensemble, elle met l'accent sur les trajectoires et les réalités vécues par ces étudiants dans le contexte universitaire. Pour ce faire, je commence par présenter les caractéristiques générales des peuples autochtones, afin de mettre en évidence les facteurs qui influencent leur éducation et leur accès à l'enseignement supérieur. Mon intérêt pour ce sujet trouve son origine dans mes expériences académiques. Durant mon baccalauréat, j'ai consacré mon mémoire aux spécificités de l'éducation autochtone en Équateur, en me concentrant principalement sur les niveaux primaire et secondaire. Aujourd'hui, en poursuivant une maîtrise au Canada, je souhaite explorer comment cette problématique est abordée dans un autre pays, notamment à un niveau universitaire, où l'accès représente un enjeu clé pour les populations historiquement marginalisées, telles que les communautés autochtones.

Bien que je ne sois pas issu d'une communauté autochtone, mes observations et études précédentes ont éveillé en moi une sensibilité particulière ainsi qu'une volonté d'approfondir les dynamiques éducatives qui les concernent. Ce travail vise donc à offrir une analyse enrichie de ces réalités. Pour réaliser cette étude, j'ai mobilisé des informations issues de diverses sources académiques et gouvernementales afin de fournir une perspective exhaustive et nuancée. Les sections suivantes explorent d'abord la structure historique et culturelle des communautés autochtones. Elles sont ensuite suivies d'une synthèse des dynamiques éducatives, d'une analyse des perceptions liées à l'autodétermination. En définitive, bien qu'il existe des similitudes et des différences entre les contextes éducatifs des peuples autochtones, ma connaissance de la réalité éducative autochtone au Canada reste limitée. Par conséquent, mon analyse se concentre principalement sur l'expérience des étudiants autochtones dans le contexte équatorien. Les résultats de cette recherche visent non seulement à approfondir la compréhension des réalités éducatives des peuples autochtones, mais également à encourager des initiatives favorisant un accès à l'éducation supérieure.

1.1 Profil de la population autochtone en Équateur

L'Équateur est un pays situé en Amérique du Sud, divisé en quatre régions naturelles distinctes : la Côte, bordant l'océan Pacifique ; la Sierra, composée de la chaîne de montagnes des Andes ; l'Orient, qui correspond à la région amazonienne ; et enfin, l'archipel des Galápagos, situé à environ 900 kilomètres au large des côtes continentales dans le Pacifique. Ces régions, caractérisées par leur diversité naturelle exceptionnelle et leurs espèces uniques de flore et de faune, font de l'Équateur l'un des pays les plus riches en biodiversité au monde (Central Intelligence Agency (CIA), 2024).

Sur le plan historique, l'Équateur a traversé divers processus marquants ayant transformé la réalité de ses habitants. Avant l'arrivée des Européens, plusieurs cultures autochtones occupaient le territoire. Au XVe siècle, l'empire inca s'est étendu jusqu'au territoire équatorien, intégrant les communautés locales des régions côtières et montagneuses. Comme dans de nombreuses autres conquêtes, les Incas ont imposé leur religion, leur langue (le quechua) et leur structure administrative. Bien que leur domination ait été relativement brève, elle a laissé une empreinte significative sur le territoire (Knapp, Vélez, & MacLeod, 2024).

En 1532, la région entra dans la période coloniale avec l'arrivée des Espagnols. Ces derniers instaurèrent des systèmes tels que l'encomienda et la mita, par lesquels les terres étaient attribuées aux colons, tandis que les populations autochtones devaient payer un tribut en travaillant dans des conditions déplorables, notamment dans les mines. Ainsi, l'économie coloniale se fonda principalement sur l'exploitation des ressources naturelles et de la main-d'œuvre indigène. Par ailleurs, le catholicisme fut imposé comme religion dominante. La couronne espagnole s'attacha à organiser la christianisation des populations autochtones, envoyant des missionnaires pour accomplir cette tâche (Cartwright, 2024).

Malgré ces oppressions, la période coloniale fut marquée par de nombreuses révoltes autochtones, qui entraînèrent la mise en place de nouvelles réglementations, comme les lois des Indes ou celles visant à abolir l'esclavage des autochtones. Certaines de ces mesures émanaient de l'Église, grâce à des figures telles que Bartolomé de las Casas, qui plaidait pour des politiques plus humanitaires (Worcester, 2017). Cependant, la frustration grandissante face à l'administration coloniale donna lieu à un mouvement indépendantiste, auquel se joignirent d'autres secteurs de la société.

Le groupe le plus influent dans ce mouvement fut celui des criollos (descendants d'Espagnols nés dans les colonies) et des métis, mécontents de la gestion menée par la couronne. En 1809, Quito fut le théâtre de la première révolution indépendantiste d'Amérique du Sud, marquant une tentative initiale de se libérer de l'Espagne. Bien que cette initiative ait bénéficié du soutien de certains créoles et métis, elle échoua face à l'intervention de l'armée royale. Ce n'est qu'en 1819 que l'Équateur, alors intégré à la Grande Colombie, obtint finalement son indépendance (Cornejo, Guerrero, & del Pino Martínez, 2006).

1.1.1 Principales caractéristiques de la population autochtone

Pendant la période coloniale, une stratification sociale rigide s'est instaurée, caractérisée par une classification des individus selon leur origine ethnique. Ce phénomène résultait du métissage et de l'arrivée des Européens. La structure sociale prenait la forme d'une pyramide hiérarchique, uniformément appliquée dans les colonies espagnoles. Au sommet de cette pyramide, les colons espagnols occupaient les postes les plus élevés dans les domaines politique, militaire et religieux. Les créoles, descendants d'Espagnols nés en Amérique, formaient le groupe immédiatement inférieur. Bien qu'ils partageassent une ascendance européenne, leur lieu de naissance les privait des mêmes privilèges accordés aux Espagnols nés dans la métropole. Cependant, ils jouissaient d'avantages notables et exerçaient une influence significative sur les affaires locales. Selon Camposano (1965), les métis, issus de l'union entre Espagnols et autochtones, occupaient une position intermédiaire dans cette hiérarchie sociale. Ils se consacraient souvent à des professions comme l'artisanat ou l'agriculture et jouaient un rôle perçu comme marginal dans la société coloniale. Enfin, à la base de cette structure se trouvaient les populations autochtones, systématiquement reléguées à une position de grande subordination.

Après l'indépendance, la vie des populations autochtones a connu des changements significatifs. Le premier fut la fin du système colonial, marquée par l'élimination de structures comme les haciendas et les encomiendas. De plus, les nouvelles républiques ont cherché à transformer les modèles économiques et politiques, n'étant plus obligées de rendre compte à la couronne espagnole (Lleras Pérez, 2014). Par ailleurs, les idéaux des combattants de l'indépendance incluaient une reconnaissance accrue des droits des populations autochtones. Dans des pays

comme l'Équateur, cette reconnaissance a conduit à une validation culturelle progressive et à une meilleure intégration de ces communautés dans le tissu national.

Au fil du temps, les populations autochtones ont commencé à s'intégrer activement à la vie politique, sociale et économique. Elles ont été reconnues légalement comme des citoyens à part entière, ce qui a permis de démanteler officiellement le système de castes ou de races. Bien que ces avancées aient représenté des progrès notables, la discrimination et le manque d'opportunités pour les autochtones en Équateur ont perduré. Les dynamiques de domination et les relations de pouvoir établies à leur égard n'ont pas changé fondamentalement, et certains comportements discriminatoires se sont maintenus. Par exemple, le système féodal des haciendas est resté en vigueur, de manière indirecte, jusqu'au milieu du XXe siècle (Zamosc, 2007).

En 1972, les populations autochtones ont fondé la première organisation unifiant les différents mouvements existants, appelée ECUARUNARI. Son objectif principal était de revendiquer la légalisation des terres, l'accès à l'éducation et le droit à une participation libre dans les affaires politiques. Par la suite, de nouvelles associations ont vu le jour, souvent avec le soutien des églises catholique et évangélique. Bien que ces initiatives aient initialement eu un objectif religieux, elles ont également contribué à former de nouveaux dirigeants (Albó, 2012).

En 1986, la CONAIE (Confédération des nationalités autochtones de l'Équateur) a vu le jour avec pour principal objectif de réunir toutes les communautés et nationalités autochtones au sein d'une seule organisation. Les principaux objectifs de cette entité sont la défense des territoires, la promotion de l'éducation bilingue interculturelle et la préservation de la dignité des peuples autochtones. De même, en 1995, le parti politique Pachakutik a été créé. Ce parti, dirigé par des leaders autochtones, a participé à de nombreuses élections depuis sa fondation, remportant des mairies, des préfectures et des sièges à l'assemblée (Albó, 2012).

> "In Ecuador, CONAIE was already well-established throughout the country and, in response to the general lack of attention to indigenous claims, on 28 May 1990 they produced a predictable yet still surprising "ethnic earthquake," as some analysts later called it. That morning a multitude of indigenous established a sit-in occupying one of the main churches in Quito and during the next days, thousands and thousands began to blockade all the main roads throughout the Andean region and held massive assemblies in several cities. They did not have a very specific issue to negotiate but it was a general and diffused expression of disgust for the lack of sensibility on the part of society

> and its authorities. Their main slogan then referred to their need to be accepted and included: “Never again a country without Indians.” This was the fi rst of eight or more similar events in the following years, with demands becoming more and more specific.” (Albó, 2012, pág. 113).

Sur le plan démographique, les populations autochtones représentent une minorité en Équateur. Lors du dernier recensement de 2022, 7,7 % de la population équatorienne s’est identifiée comme autochtone. Cela correspond à 1 301 887 personnes sur un total d’environ 17 millions d’habitants. Les statistiques montrent une augmentation de cette population par rapport aux recensements de 2001 et 2010. La répartition géographique indique que la majorité des autochtones se concentre dans la région andine, tandis qu’une proportion plus petite réside en Amazonie. Bien qu’en Amazonie leur présence constitue une part importante de la population locale, cette région reste la moins peuplée du pays. Parmi les principales nationalités autochtones des montagnes centrales figurent les Otavaleños, les Salasacas et les Cañaris. En Amazonie, on trouve principalement les Shuar, les Huaorani, les Cofan et les Achuar (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2024).

1.1.2 Le métissage et l'ADN équatorien

La population équatorienne peut être considérée comme homogène, car la plupart se définit elle-même comme le résultat d’un métissage. En Amérique du Sud, les processus de colonisation ont présenté des particularités distinctes. Bien que les conquêtes aient eu lieu à des époques simultanées, elles différaient dans leur développement. D’une certaine manière, les migrations européennes se sont principalement concentrées sur la façade atlantique de la région (Uruguay, Argentine ou Brésil). Ce fait est si évident que, dans ces pays, les personnes d’origine européenne constituent la majorité (Bonilla, 2010).

En revanche, dans les pays andins, le métissage a été la caractéristique la plus marquante de leur croissance démographique. Cette situation s’explique en partie par la géographie de la région. Par ailleurs, il était plus facile pour les colons espagnols d’accéder à l’Atlantique que de contourner le continent pour débarquer dans le Pacifique. Les structures des vice-royautés de Nouvelle-Grenade et du Pérou avaient déjà adopté des particularités distinctes. De même, le phénomène des vagues migratoires européennes ne s’est jamais produit en Équateur comme dans d’autres pays d’Amérique du Sud dotés d’une côte atlantique. D'autres phénomènes, tels que les guerres

mondiales ou les crises économiques, ont accentué les migrations européennes vers les pays atlantiques d'Amérique du Sud (Bonilla, 2010).

Une autre raison de ce métissage réside dans le fait que les colonisateurs espagnols se sont concentrés dans certaines régions, maintenant ainsi un contact constant avec les populations autochtones. Cela contraste avec d'autres processus d'occupation où les Européens n'ont pas établi de communication ni de relation avec les autochtones. En Équateur, ces contacts intensifs ont ensuite conduit à des interactions interethniques (Kingman, 2002). Dans certaines conquêtes, la présence des Espagnols était temporaire et ne durait que le temps nécessaire pour exploiter certaines ressources naturelles. En Équateur, de nombreux colons se sont installés de manière permanente, favorisant une communication et une interaction plus profondes entre les différents groupes. Ainsi, les métis sont devenus le groupe ethnique le plus important à l'échelle nationale. L'héritage du métissage a donné lieu à plusieurs particularités héréditaires. D'un point de vue génétique, on observe que les traces autochtones sont aujourd'hui dominantes (Kingman, 2002). On estime que l'Équatorien moyen possède environ 60 % d'origine autochtone, contre 30 % d'ascendance européenne. Le reste provient d'autres origines, comme l'Afrique, ce qui conduit à un triple métissage dans certaines régions.

La composition ethnique varie selon les régions. En Amazonie et dans les Andes, les gènes autochtones prédominent, tandis que sur la côte, l'ascendance européenne est plus marquée. Cela s'explique par le fait que les colons européens sont arrivés par les ports et se sont principalement établis dans cette région (Primicias, 2024). Outre la composante génétique, le métissage a influencé d'innombrables aspects de la réalité équatorienne. Son impact se retrouve dans les domaines culturels, touchant des sujets variés tels que la gastronomie, l'art ou la musique. Dans ces domaines, le mélange d'éléments européens et autochtones a donné naissance à des expressions uniques. Ce processus a contribué à la construction d'une identité nationale complexe et multiple (Radcliffe, 1999).

1.1.3 Le "autre" et les questions d'identité

Le métissage a engendré des problèmes d'identité. Nombre de ces questions sont nées d'un désir constant de « blanchiment » ou d'un comportement assimilationniste, témoignant d'un rejet des origines autochtones. Le souhait d'appartenir au monde européen ou blanc découle de siècles

d'oppression envers les populations autochtones, ainsi que de tentatives d'effacer toute trace de leur culture. Ce comportement peut être vu comme le résultat de la hiérarchie sociale coloniale, qui plaçait les autochtones au bas de l'échelle ethnique.

> "Mestizaje, thus assumed, does not eliminate ethnic and racial conflict, not only because the indigenous and black worlds continue to reproduce themselves, but also because the mestizo, or more precisely the cholo and mulatto, continue to occupy a position of inferiority vis-à-vis the white. The very functioning of social life itself continues to be largely stratified, which conditions the construction of civic relations." (Kingman, 2002, pág. 4).

Cette situation a conduit à un rejet des origines autochtones, malgré leur forte prévalence génétique et culturelle. Elle est également liée à l'eurocentrisme, qui a profondément marqué les siècles passés. Dans ce contexte, les problèmes identitaires découlent du fait que, malgré toutes les tentatives de suppression, l'héritage autochtone a perduré (Walsh C. , Raza, Mestizaje y Poder: Horizontes Coloniales Pasados y Presentes, 2010).

En d'autres termes, bien que la population équatorienne soit généralement consciente de ses origines, les tentatives de se rapprocher de l'identité « européenne » ont généré un dilemme identitaire. Ce comportement aggrave le problème de la stigmatisation et renforce la séparation des autochtones au sein de la société. Selon Walsh (2010), ces problèmes identitaires ont perpétué la soumission et la domination des populations autochtones, non seulement pendant la colonisation, mais également après celle-ci. De plus, ces dynamiques ont contribué à maintenir des inégalités économiques et sociales autour des communautés autochtones.

> "Physical and cultural whitening has functioned - and continues to function - at all levels of society; rather than as a transition from indigenous to mestizos or cholos - or from them to the category of white mestizo - it represents and signifies the transition of the majority of society towards westernization, Euro-Anglo-centrism and the values, attitudes and reason associated with "whiteness"" (Walsh C. , Raza, Mestizaje y Poder: Horizontes Coloniales Pasados y Presentes, 2010, pág. 103).

Selon Espinosa (2008), des phénomènes tels que l'eurocentrisme et l'internationalisme ont poussé une partie de la population équatorienne à aspirer à une reconnaissance similaire à celle des « blancs ». Parallèlement, la perte ou le rejet de l'identité autochtone a également été observé au sein des populations autochtones elles-mêmes, qui, pour être acceptées, ont cherché à se faire cataloguer comme métisses. Des processus tels que l'urbanisation ont favorisé la répétition et la

généralisation de ces comportements, conduisant à un double processus de déni. Au XXe siècle, l'État et un secteur de la société ont promu une forme d'autonomisation de la notion et du patrimoine autochtones. Cela, associé à une demande accrue pour que le pays réponde aux revendications sociales et économiques des communautés autochtones, a conduit à un changement dans la perception de l'identité métisse. Au fil du temps, cette identité a évolué.

Bien que certaines dynamiques liées au rejet de la culture autochtone persistent, l'identité équatorienne repose désormais davantage sur la reconnaissance du mélange de ces deux cultures (Espinosa Apolo, 2008). Enfin, la perception et la valorisation de l'indigénisme en Équateur ont subi un changement substantiel. L'intégration explicite d'éléments autochtones dans des questions d'importance nationale, telles que les politiques publiques, a transformé cette réalité. Ainsi, au cours des dernières décennies, les Équatoriens ont revalorisé et intégré leur héritage autochtone dans divers domaines, y compris l'éducation (Arteño, Illicachi, Erazo, & Chiriboga, 2023).

1.1.4 Caractéristiques du système éducatif autochtone

Le système éducatif équatorien a connu des évolutions significatives au cours des dernières décennies, notamment en réponse à la montée en importance des droits et des revendications autochtones sur la scène politique. Comme dans d'autres pays avec des populations autochtones, les pressions internes et externes ont poussé les gouvernements à adopter de nouvelles lois visant à améliorer les conditions de vie de ces communautés. En Équateur, l'un des facteurs les plus influents dans le domaine de l'éducation autochtone a été l'action des mouvements et groupes autochtones eux-mêmes. Depuis leur structuration et leur apparition sur la scène nationale, ces groupes ont exercé une pression considérable sur l'ensemble de la société équatorienne, bien au-delà de la sphère autochtone. Selon Krainer (1996), en Amérique du Sud, l'indigénisme en tant qu'idéologie a commencé à jouer un rôle prépondérant, favorisant une meilleure organisation des communautés dans les espaces politiques et sociaux.

> "While the peasant and indigenous movements were developing new proposals on their social, economic, civic, cultural, linguistic, etc. rights, the State did not seem to have a response in accordance with the new situation. In the educational and cultural sphere, since 1953, the State had delegated to the Summer Institute of Linguistics (ILV) the entire anthropological and linguistic research policy, as well as actions aimed at developing experimental bilingual education projects. The Ministry of Education, which had succeeded in creating a rural education agency, did not develop in parallel any proposal for

> education and culture for the indigenous populations." (Krainer, 1996, pág. 20).

La décennie des années 1980 a marqué une étape cruciale avec l'institutionnalisation de l'éducation autochtone, moment où le gouvernement équatorien a établi un cadre juridique pour ce type d'enseignement. C'est également à cette époque que furent posés les fondements d'un programme d'alphabétisation axé sur les zones rurales. Cependant, les contraintes économiques de l'État ont entravé l'atteinte des objectifs fixés pour ces initiatives éducatives (Arellano, 2008).

> "In 1983, Article 27 of the Constitution of the Republic was reformed, which determines that "In the education systems developed in areas with a predominantly indigenous population, Kichwa or the language of the respective culture and Spanish as the language of intercultural relations shall be used as the main language of education" (Arellano, 2008, pág. 69).

En 1998, l'Équateur s'est doté d'une nouvelle constitution qui a réaffirmé le rôle de l'État en tant que protecteur des droits des peuples autochtones. Bien que les constitutions précédentes aient déjà inclus des dispositions similaires, celle de 1998 représentait une réponse claire à la pression exercée par un mouvement autochtone pleinement structuré et organisé. Au début du nouveau millénaire, les peuples autochtones bénéficiaient d'un système fondé sur une organisation collective solide, soutenue par des assemblées structurées couvrant l'ensemble du pays. Ces communautés sont devenues des acteurs clés de la scène nationale, participant activement aux débats et aux actions politiques. Ils ont également formé leur propre parti politique, grâce auquel ils ont réussi à remporter plusieurs mairies et préfectures à l'échelle locale (Freire E. , 2020). Durant la première décennie des années 2000, les populations autochtones ont pris un contrôle presque total du système éducatif, affirmant ainsi leur rôle central dans la transformation sociale.

Dans le même ordre d'idées, le nouveau millénaire a été marqué par des soulèvements populaires incessants, au cours desquels plusieurs présidents ont été renversés. Durant une décennie, le pays a connu une instabilité politique notable, avec plusieurs chefs d'État successifs, bien que les mandats présidentiels aient été fixés à quatre ans. En 2006, Rafael Correa, un économiste formé en Belgique et aux États-Unis, s'est présenté aux élections équatoriennes. Correa a accédé au pouvoir avec un soutien massif de la communauté autochtone, qui partageait ses idées de gauche et voyait en lui un espoir de changement (Polga-Hecimovich, 2013).

Les transformations ne se sont pas fait attendre. Fort de sa grande popularité, Correa a convoqué un référendum afin de réformer la Constitution et d'amorcer un profond changement dans le pays. Avant l'installation de l'Assemblée nationale constituante, Correa avait promis que l'Équateur deviendrait un État laïque et plurinational. Cette promesse impliquait l'intégration d'une composante autochtone forte dans le nouveau texte constitutionnel. La nouvelle Constitution s'est appuyée sur le concept autochtone du Sumak Kawsay, une expression en quichua signifiant « Le Bien Vivre ». En plus de reconnaître l'État comme plurinational, la Constitution a élevé l'interculturalité au rang de principe fondamental. Parmi les changements les plus significatifs figure la reconnaissance de l'autonomie des communautés autochtones (Polga-Hecimovich, 2013).

En d'autres termes, selon Osorio (2014), la nouvelle vision gouvernementale consistait à intégrer des éléments autochtones dans toutes les sphères politiques, sociales et économiques. Ce changement visait à dépasser les divisions ethniques pour promouvoir un pays dans lequel l'héritage autochtone serait pleinement reconnu, respecté et adopté comme une composante essentielle de l'identité nationale.

> "Sumak Kawsay is registered in the Constitution as an aspiration, but also as a road map to achieve the Plurinational State capable of creating harmony among the diversity of peoples and harmony with Nature. It is necessary to underline the Andean-Amazonian indigenous origin of "Buen Vivir", which contains three important elements: The first is that it derives, originally, from the Kichwa concept of Sumak Kawsay, equivalent to the Aymara Suma Qamaña, and refers to the harmonious life that is still part of the community relations of indigenous peoples whose worldviews and values have millenary roots. The second is that "Buen Vivir" is understood as a form of harmonious coexistence, both among human beings and between human beings and Nature, which implies the establishment of social and environmental limits in human behavior. And the third is that "Buen Vivir", as a form of harmonious coexistence, must be built within the parameters of interculturality, which requires the active participation of citizens and, of course, of indigenous peoples and nationalities." (Osorio, 2014, pág. 169)

En ce qui concerne l'éducation, la Constitution équatorienne de 2008 a introduit la création d'un système éducatif unique pour l'enseignement primaire et secondaire. Ce système se voulait unique, interculturel et bilingue, marquant une rupture avec les approches antérieures qui distinguaient l'éducation traditionnelle de celle destinée aux populations autochtones. Cela représentait un changement significatif dans les orientations éducatives, car il impliquait l'intégration d'éléments culturels autochtones dans l'enseignement général (Almeida & Morillo, 2017).

Depuis lors, l'État a repris le contrôle de l'éducation autochtone. En vertu de la nouvelle base juridique et constitutionnelle, la diversité linguistique et culturelle est désormais reconnue dans le système éducatif. Plusieurs langues autochtones ont été déclarées langues officielles de l'État, et la diversité des nations autochtones du pays est implicitement valorisée. Un objectif majeur de cette réforme était de garantir la qualité de l'éducation pour les peuples autochtones tout en renforçant leur identité culturelle (Almeida & Morillo, 2017).

De plus, selon Becker (2011), l'approche pédagogique repose sur l'enseignement des concepts et des visions du monde des peuples autochtones. Cependant, la gestion administrative et les cadres responsables de ce système éducatif sont désormais sous la direction du ministère de l'Éducation. Cette centralisation a retiré aux communautés autochtones le pouvoir de gérer elles-mêmes leur apprentissage, comme elles le faisaient précédemment. Cela a suscité des critiques au sein de certains secteurs autochtones. Cependant, un autre groupe a estimé que cette centralisation était nécessaire pour garantir un véritable progrès. Selon eux, des réformes substantielles étaient nécessaires pour éviter que le système éducatif autochtone reste figé dans des positions jugées obsolètes ou inefficaces. Cette nouvelle structure impliquait une réglementation stricte par le ministère, incluant l'élaboration de matériel didactique, de programmes et de formations assurées par des spécialistes en éducation (Becker, Correa, Indigenous Movements, and the Writing of a New Constitution in Ecuador, 2011).

Avec l'approbation de la nouvelle Constitution, le gouvernement a commencé à élaborer des lignes directrices pédagogiques concrètes. Cela comprenait la construction d'écoles modernes dans les zones rurales, visant à répondre aux besoins des étudiants et à améliorer les conditions d'apprentissage. Avant ces initiatives, de nombreuses communautés autochtones manquaient à la fois d'infrastructures adéquates et de personnel enseignant suffisant. Selon Rodriguez (2017), malgré les changements introduits, les actions de l'État ont fait l'objet de critiques. Certaines critiques concernaient le manque de consultation effective des communautés autochtones et les défis liés à la mise en œuvre des réformes.

1.1.5 L'accès des autochtones à l'enseignement supérieur

Avec le passage des décennies et la mise en place de politiques en faveur de l'éducation autochtone, la situation semble avoir été partiellement résolue. Bien que des lacunes et des problèmes

subsistent, l'analphabétisme a été réduit à presque zéro pour cent dans le pays. De plus, le taux d'apprentissage des communautés autochtones a considérablement augmenté ces dernières années (Macas, 2004). Cependant, dans une certaine mesure, on peut affirmer que, d'un point de vue réglementaire, bien que les besoins aient été en grande partie résolus, les problèmes persistent. En Équateur, l'État garantit un certain nombre de droits qui sont souvent ignorés. Cependant, des changements à long terme ont été observés dans les instances politiques avec la participation continue des peuples autochtones. Avant la création de la nouvelle constitution, le nombre d'étudiants autochtones dans les établissements d'enseignement supérieur était faible, bien qu'en augmentation (Howard, 2010).

De même, de nombreux autochtones ont réussi à s'impliquer avec succès dans les domaines culturels, économiques et artistiques. Avant, pendant et après l'élaboration de la dernière constitution équatorienne, les populations autochtones ont réussi à gagner leur place dans la société équatorienne. Après des siècles de discrimination, les communautés autochtones de l'Équateur ont finalement trouvé leur espace de développement (Howard, 2010). Certains autochtones affirment avoir créé leurs propres opportunités en s'inscrivant dans des établissements d'enseignement public en dehors de leur communauté. La perspective de recevoir une éducation plus professionnelle a conduit bon nombre d'entre eux à entrer à l'université. Bien que quelques-uns aient réussi à terminer leurs études supérieures, il était déjà évident qu'il était également possible pour les autochtones d'obtenir une formation universitaire (Cotacachi, 2007).

> "In spite of the racism and mistreatment by the mestizo population towards indigenous professionals, many are the leaders recognized by the movement and known because they have assumed delicate responsibilities in the direction of the country, as is the case of the seats of deputies of the National Congress, principal and substitutes, or in the Ministries of Foreign Affairs and Agriculture and in many other public positions. It should be noted that a sector of the political leadership has become self-taught through the experience of struggle, having the same strengths and capabilities for organizational work, as well as to meet the demands." (Cotacachi, 2007, pág. 177).

Bien que ces récits ou chroniques puissent sembler un peu désuets et justifier l'idée que « celui qui fait des efforts obtient ce qu'il veut », il existait une différence réelle entre les écoles autochtones et urbaines. Les premières affichaient de grandes lacunes en raison de la négligence de l'État. Cependant, leur approche et leur programme étaient largement axés sur la préservation d'aspects qu'ils considéraient comme transcendantaux. Cependant, cette vision empêchait les étudiant.es

d'aborder les matières ou les éléments académiques nécessaires pour poursuivre leurs études à l'université (Jara & Massón, 2016). Les données sur le nombre d'étudiant.es ayant fréquenté les anciennes écoles autochtones et ayant réussi à entrer à l'université en Équateur sont limitées.

Cependant, en termes de politique, le gouvernement a été responsable de l'élaboration d'une série de cadres axés sur cet aspect. Il a cherché à ratifier et renforcer les politiques déjà en place pour l'enseignement primaire et secondaire. Cependant, il a reconnu les difficultés rencontrées par les peuples autochtones pour accéder à ce type d'enseignement. D'une certaine manière, l'État se propose de faciliter l'accès des étudiant.es autochtones à un environnement inclusif qui leur permette d'entrer dans le système universitaire (Jara & Massón, 2016). Depuis le milieu des années 1990, le gouvernement a mis en place des politiques d'inclusion en promouvant des bourses et des programmes de soutien financier spécifiquement conçus pour ces communautés. Selon Rodriguez Cruz (2018), les facultés publiques ont établi plusieurs quotas pour les étudiant.es autochtones. Les universités privées ont suivi cette tendance en créant des subventions totales ou partielles pour les étudiant.es autochtones.

Selon Rodriguez Cruz (2018), bien que la chronologie nous empêche de confirmer que les politiques établies dans la dernière constitution, cela a permis à un plus grand nombre d'étudiant.es autochtones d'accéder à l'enseignement supérieur. Il est probable d'établir une certaine corrélation avec les mesures prises il y a plusieurs décennies, qui ont commencé à démontrer la nécessité pour les communautés autochtones d'avoir accès à une meilleure éducation. Dans une certaine mesure, les étudiant.es qui accéderont plus tard à l'université sont des autochtones qui ont migré vers les grandes villes et ont été éduqués dans des écoles publiques.

Selon le Secrétariat à l'enseignement supérieur de l'Équateur (Senescyt), en 2019, 2,6 % des étudiant.es inscrits dans les universités se reconnaissent comme étant autochtones. À première vue, cette situation pourrait être considérée comme décourageante. Toutefois, si l'on tient compte de variables telles que les 7 % d'Équatoriens et d'Équatoriennes qui s'identifient comme étant autochtones, le résultat ne semble pas si désastreux (Tituaña, 2024). D'une certaine manière, on peut établir que cela répond également à la migration interne. De plus en plus d'autochtones se déplacent vers les grandes villes à la recherche de meilleures opportunités. Cela se traduirait par des étudiant.es ayant plus de chances d'entrer à l'université, d'un point de vue statistique et

académique. La raison vient du fait qu'ils reçoivent une éducation dans un contexte traditionnel et non dans un cadre de « décolonisation » ou d'autodétermination.

1.2 Caractéristiques des peuples autochtones au Canada

Les caractéristiques des peuples autochtones au Canada jouent un rôle central dans la compréhension des dynamiques de leur relation avec le système éducatif et des défis liés à l'accès à l'enseignement supérieur. Cette section explore la diversité culturelle, linguistique et sociale des différentes nations autochtones, en tenant compte des contextes historiques et politiques ayant influencé leur développement. En abordant des aspects tels que la transmission intergénérationnelle des savoirs, les systèmes de valeurs et les structures communautaires, il est possible de mieux comprendre les obstacles et les opportunités rencontrés par les étudiant.es autochtones dans leur parcours éducatif. Ce cadre général permet d'éclairer les facteurs spécifiques à chaque communauté, mais aussi les points communs qui les relient face aux enjeux d'inclusion et de réussite dans l'enseignement supérieur canadien.

1.2.1 Arrière-fond historique et colonial du pays

Le Canada est le deuxième plus grand pays du monde. Son territoire s'étend de l'océan Pacifique à l'océan Atlantique. Au nord, son espace s'étend jusqu'au cercle polaire arctique, avec un territoire riche en ressources naturelles. Le pays est également connu pour ses innombrables chaînes de montagnes, ses lacs et ses forêts, offrant une flore et une faune uniques. En raison de sa géographie et de ses conditions climatiques, la plupart de ses habitants se trouvent dans le sud de la nation, autour de la ligne imaginaire qui le sépare des États-Unis. Son territoire a été colonisé par la France et le Royaume-Uni, ce qui a fait du pays un lieu multiculturel et bilingue dès sa création. Bien que la nation n'ait jamais officiellement obtenu son indépendance, elle a gagné en autonomie et en contrôle total de sa souveraineté. Plus récemment, le Canada est devenu un foyer pour des millions d'immigrants venus du monde entier (Central Intelligence Agency (CIA), 2024).

Résumer l'histoire coloniale du Canada est une tâche longue et complexe. Cependant, malgré des différences évidentes et logiques entre les pays et les régions du continent, les processus coloniaux dans les Amériques suivent un schéma similaire. Avant l'arrivée des populations européennes, l'ensemble du continent était habité par des peuples autochtones. Chacun de ces peuples avait ses propres caractéristiques, dérivées de facteurs tels que la géographie ou les antécédents

paléolithiques qui les distinguaient. Bien qu'il soit difficile de déterminer le nombre exact d'autochtones vivant dans la colonie, on estime qu'il y en avait entre 200 000 et 2 millions au Canada. Leur répartition géographique s'étendait sur l'ensemble du territoire, bien qu'avec quelques particularités. Ces communautés occupaient la totalité du pays et étaient généralement divisées en trois groupes principaux (Nicholson, Morton, Bercuson, Hall, & Krueger, 2024).

Initialement, il y a les Premières Nations, dont on estime qu'elles ont habité toutes les régions du pays. Le terme "Premières Nations" a été inventé pour faciliter l'identification des habitants autochtones qui n'appartiennent pas aux Inuits ou aux Métis. Cela signifie que ce groupe comprend des centaines de petits groupes, chacun ayant ses propres caractéristiques. Selon le gouvernement canadien, environ 634 communautés sont reconnues à ce jour (Mark, 2024). Aussi, le terme "Premières Nations" a été introduit afin de ne plus utiliser le mot "Indien", qui était le nom par lequel ces communautés étaient connues à la fois officiellement et informellement. Comme les autres groupes autochtones des Amériques, avant l'arrivée des Européens, le système économique au Canada était basé sur la chasse, la pêche et l'agriculture. Chaque communauté présentait des caractéristiques fortement influencées par la géographie. (Mark, 2024). Lorsque les colons ont commencé à établir des camps et des dominions, la population autochtone a commencé à diminuer de manière significative. L'une des raisons en est la transmission de maladies infectieuses telles que la grippe et la variole. Avec les Européens sont également apparus les Métis, qui sont les descendants du mélange entre les colons et certaines communautés autochtones.

> "There is also evidence of a dramatic decline in the Native population of Atlantic Canada and probably also in the Southwest. It is not clear, however, how far European diseases penetrated inland to the north and west. Evidence from the Lower Great Lakes region indicates that in northern areas not exposed to direct contact there may have been few, if any, major epidemics in the sixteenth century" (Trigger & Swagerty, 1996, pág. 390).

Une autre caractéristique de cette période en ce qui concerne les colons, c'est que pendant les guerres coloniales entre les Britanniques et les Français, les autochtones ont souvent rejoint différents camps dans les batailles. Tant les Français que les Britanniques ont persuadé les chefs de tribus de se rallier à leur cause. Au cours de ces négociations, une série d'offres et de demandes ont été formulées entre les différents groupes. La plupart des tensions avaient été provoquées par le déplacement des groupes vers des endroits plus éloignés. Les rébellions n'ont pas abouti et

l'autorité de l'État canadien a fini par s'imposer dans tout le pays, forçant les peuples autochtones à l'assimilation (Trigger & Swagerty, 1996).

1.2.2 Principales caractéristiques actuelles de la population autochtone

Selon Statistique Canada, dans le recensement de 2021, la population autochtone au Canada est d'environ 1 807 250 personnes. Ce chiffre représente environ 5 % de la population totale du pays. De ce nombre, selon le même recensement, 1 048 405 sont des Premières Nations, 624 220 sont des Métis et 70 540 sont des Inuits. Il est également possible de faire la distinction entre ces groupes ethniques qui, comme je l'ai déjà expliqué, ont chacun leurs propres cultures et traditions. De plus, les langues diffèrent d'un peuple à l'autre (Statistics Canada, 2024). Les Métis se trouvent principalement dans les provinces du Manitoba, de la Saskatchewan et de l'Alberta. La population Inuite, quant à elle, est principalement constituée d'Esquimaux et se trouve souvent dans les régions du nord du pays, notamment au Nunavut, dans les Territoires du Nord-Ouest et la province de Terre-Neuve-et-Labrador. Les Premières Nations sont généralement situées dans les provinces de la Colombie-Britannique, de l'Ontario, du Québec, de la Saskatchewan et du Manitoba (Statistics Canada, 2024).

L'une des principales caractéristiques de ce groupe est liée à des facteurs historiques ayant entraîné leur localisation dans différentes régions du pays. Parmi ces facteurs figurent les traités historiques, les mouvements migratoires et les déplacements forcés. Lorsque le Canada est devenu une nation à forte densité urbaine, un processus s'est mis en place dans chaque province, au cours duquel de nombreux autochtones se sont installés dans ces villes (Statistics Canada, 2024). Ce changement de lieu résulte de problèmes et de circonstances qui ont forcé ces personnes à quitter leurs communautés à la recherche de meilleures opportunités et de services publics de qualité. Ce phénomène s'explique par le désir de sortir de situations de pauvreté et de marginalisation que connaissent de nombreux groupes dans les communautés. Le nombre d'individus qui décident de s'installer dans les zones urbaines a augmenté de manière exponentielle au cours des dernières années. Cependant, on observe des concentrations plus élevées selon les provinces et les villes.

> "Indigenous people were more likely to live in a large city in 2021 than in 2016. Over this five-year period, the Indigenous population living in a large urban centre grew by 12.5%. Within the total Indigenous population, the share of Indigenous people living in a large urban centre rose from 43.1% to 44.3%." (Statistics Canada, 2024).

Dans ce contexte, les villes qui comptent le plus grand nombre d'habitants autochtones selon le recensement de 2017 sont Winnipeg, avec en gros 90 000 personnes, soit un peu plus 12,2 % de la population totale. Edmonton a 76 000 milles des individus, équivalent à 6 % de la totalité. Tandis que la troisième est Vancouver, qui somme environ 61 000 résidents autochtones, ce qui correspond à 2,5 % de la population absolue (Statistics Canada, 2024).

La composante socio-économique de cette population a toujours été marquée par un certain nombre de difficultés. Ces difficultés sont le reflet de conditions historiques d'exclusion et de manque d'opportunités. Parmi les questions les plus préoccupantes pour ces personnes figurent la pauvreté et l'inégalité financière. Celles-ci ont été exacerbées par le processus même d'exclusion qui a empêché ce peuple de se préparer à des emplois bien rémunérés en accédant à une éducation de qualité (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015). Il est important de noter que le gouvernement a tenté de réduire l'écart économique. Les taux de pauvreté au sein de la population autochtone sont beaucoup plus élevés que dans les autres communautés. Ces caractéristiques se retrouvent aussi bien dans les communautés que, parfois, dans les zones urbaines.

La pauvreté peut être définie par une variété de circonstances. Par exemple, l'incapacité d'accéder à des services publics adéquats ou de bénéficier d'un salaire stable. Le taux de chômage est un autre indicateur de ces difficultés. Les communautés autochtones représentent l'un des groupes les plus touchés par le chômage. De même, les personnes de ce groupe qui ont un emploi ne bénéficient généralement pas des conditions nécessaires pour améliorer leur situation économique. Par ailleurs, la différence de revenus est particulièrement élevée entre cette communauté et le reste de la population canadienne (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015).

Dans cette logique, si le problème est exacerbé par l'absence des conditions nécessaires dans les communautés, la réalité des autochtones dans les grandes villes est extrêmement délicate. En effet, le passage de la communauté à la ville s'accompagne d'un certain nombre de défis auxquels les autochtones ne sont pas préparés. Par exemple, la complexité de communiquer, de trouver un groupe de soutien ou même un emploi adéquat fait qu'il leur est difficile de s'adapter aux environnements urbains (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015).

Certaines des difficultés sont également liées à la déconnexion avec la nouvelle réalité ainsi qu'à une préparation insuffisante, voire inexistante. Par préparation, nous entendons l'adaptation à la nouvelle vie en ville, qui représente en soi un défi majeur. La complexité provient du type d'activité que ces personnes mènent dans leurs communautés, lesquelles fonctionnent souvent selon des principes collectifs de développement. Par ailleurs, la société occidentale actuelle est fondée sur le capitalisme et la compétition individuelle (Indigenous and Northern Affairs Canada, 2017).

Des cas de racisme ou de discrimination fondés sur leur appartenance ethnique ont également été signalés, ce qui entrave encore davantage leur processus d'adaptation. Cette exclusion se manifeste dans tous les domaines, que ce soit la recherche d'un logement ou d'un emploi. La ségrégation peut se traduire par des problèmes de racisme systémique, ce qui rend plus difficile la résolution de ce type de difficultés (Indigenous and Northern Affairs Canada, 2017).

> "Most key informants also stated that, while awareness of Indigenous issues such as legal rights, culture, and the traumatic impact of residential schools is starting to improve in urban settings, discrimination and racism continues to be an obstacle to prosperity for Indigenous urban residents." (Indigenous and Northern Affairs Canada, 2017, pág. 13).

1.2.3 Les pensionnats et le processus de réconciliation

> "The history of residential schools presented in this report commenced by placing the schools in the broader history of the global European colonization of Indigenous peoples and their lands. Residential schooling was only a part of the colonization of Aboriginal people. The policy of colonization suppressed Aboriginal culture and languages, disrupted Aboriginal government, destroyed Aboriginal economies, and confined Aboriginal people to marginal and often unproductive land. When that policy resulted in hunger, disease, and poverty, the federal government failed to meet its obligations to Aboriginal people. That policy was dedicated to eliminating Aboriginal peoples as distinct political and cultural entities and must be described for what it was: a policy of cultural genocide." (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015, pág. 133).

L'un des chapitres les plus critiques de la relation entre l'État et les communautés autochtones du Canada est celui des pensionnats. Malgré les efforts constants du gouvernement pour réparer les dommages causés par cette période, les négociations restent complexes, souvent marquées par des désaccords entre les différentes parties. Les pensionnats ont fonctionné au Canada durant une grande partie du 20e siècle. L'un des objectifs principaux de ces établissements était de forcer l'assimilation culturelle des jeunes autochtones dans la société dominante. Ces écoles, créées par

le gouvernement fédéral, étaient principalement dirigées par des groupes religieux chrétiens, notamment catholiques. Elles ont laissé des traumatismes profonds au sein des communautés autochtones, dont les répercussions se font encore sentir aujourd'hui (Duff & Li, 2009).

Le fonctionnement de ces pensionnats était structuré de manière à séparer les enfants de leurs familles, les plaçant dans des établissements ressemblant à des couvents. Ils n'étaient pas autorisés à quitter les lieux ni à recevoir la visite de leurs proches. Dans ces écoles, les élèves étaient contraints de parler uniquement le français ou l'anglais, tout en étant dépouillés de toute trace de leur culture et de leurs traditions. De plus, ils étaient forcés de pratiquer le christianisme. Sur le plan académique, les pensionnats n'offraient pas une éducation équivalente à celle des écoles traditionnelles. (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015).

Au lieu de cela, les classes étaient conçues pour former les élèves à des métiers manuels tels que l'agriculture, la charpenterie ou la cuisine. En d'autres termes, ces écoles n'avaient pas pour objectif de fournir une formation académique permettant aux jeunes d'accéder à l'enseignement supérieur, mais plutôt de les préparer à des rôles subalternes et serviles (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015). Selon Milloy (1999), l'objectif principal était de forcer l'assimilation à la culture dominante. Bien que certaines matières générales, telles que les mathématiques et les sciences, fassent partie du programme, le niveau d'apprentissage était insuffisant, privant ainsi les élèves d'une scolarisation complète.

Un autre aspect important lié aux pensionnats est l'éducation religieuse. Le gouvernement canadien avait conclu des accords avec l'Église catholique, ce qui signifiait que cette dernière avait une totale liberté pour gérer ces écoles. Selon Schissel et Wotherspoon (2003), l'Église catholique disposait déjà d'une infrastructure bien développée, facilitant ainsi la mise en place de ces établissements. De plus, l'État avait délégué cette tâche à l'Église en raison de son influence considérable au niveau politique et social, ainsi que de son expérience en matière d'éducation. Cette collaboration était perçue comme un moyen de garantir une gestion efficace, l'Église ayant déjà travaillé pendant de nombreuses années dans le domaine de l'enseignement.

Ces pensionnats ont fonctionné du milieu du XIXe siècle jusqu'au milieu du XXe siècle. Bien qu'ils aient été implantés à travers tout le pays, leur présence était particulièrement marquée dans certaines régions. Cela s'explique par des facteurs à la fois géographiques et démographiques. Par

exemple, des provinces comme le Manitoba et la Saskatchewan, qui comptent une population autochtone relativement importante, ont vu une concentration plus élevée de ces institutions. En outre, les groupes autochtones ont intensifié leurs efforts pour obtenir la fermeture des pensionnats. (Schissel & Wotherspoon, 2003).

Selon Leslie (2002), le nombre d'inscriptions dans ces établissements a également commencé à diminuer en raison du refus croissant des parents d'y envoyer leurs enfants. Ce rejet marquait un tournant significatif, reflétant une prise de conscience collective parmi les communautés autochtones. Parallèlement, le gouvernement a progressivement modifié sa rhétorique concernant les questions autochtones, tentant d'adopter une approche plus inclusive et respectueuse. Depuis, de nombreuses enquêtes ont été menées pour faire la lumière sur les abus et les tragédies survenus dans ces institutions. Des initiatives comme la mise en place de commissions de vérité ont visé à reconnaître et à promouvoir la mémoire des victimes, tout en offrant des moyens de réconciliation pour leurs familles. Bien que les excuses officielles et les actions entreprises par le gouvernement ne suffisent pas encore à apaiser toutes les blessures, la volonté politique de traiter ces questions a clairement progressé au fil des années. Cela reflète une évolution notable dans la perception et la gestion par l'État des enjeux autochtones.

Un moment clé de cette évolution a été la création, en 2008, de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada (CVR). Cette initiative avait pour objectif principal de documenter les impacts des pensionnats sur les peuples autochtones tout en favorisant la réconciliation entre ces derniers et la population canadienne dans son ensemble. Après plusieurs années de travaux, la Commission a publié en 2015 un rapport final contenant 94 appels à l'action, couvrant divers domaines tels que l'économie, l'éducation et la santé. Ces recommandations ont servi de base pour orienter les efforts du gouvernement et de la société civile en faveur d'une réconciliation authentique. (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015).

1.2.4 Caractéristiques du système éducatif autochtone

Parler du système éducatif autochtone canadien implique de remonter au siècle dernier, plus précisément à l'époque des pensionnats. Avant la création de ces établissements, peu de développements notables avaient été réalisés en matière d'élaboration de mesures éducatives pour cette population. La fermeture de ces écoles a marqué le début d'une série de changements

structurels dans l'administration de l'éducation destinée aux communautés autochtones. Ces transformations se sont concentrées sur le développement de nouveaux programmes éducatifs adaptés à leurs besoins et réalités culturelles, tout en favorisant une participation accrue des communautés autochtones à la prise de décisions concernant la gestion et l'orientation de ce système spécifique (Carr-Stewart, 2019).

Bien que ces initiatives s'inscrivent dans le cadre de propositions modernes en faveur d'une approche plus holistique de l'éducation autochtone, elles n'ont pas été exemptes de problèmes. Selon McGregor (2017), elles ont notamment rencontré un manque d'instructeurs capables d'enseigner dans les langues autochtones. Même si la nécessité de former de nouveaux professeurs a été reconnue, ce processus demandait plusieurs années, retardant ainsi la mise en œuvre de certains projets ou empêchant l'atteinte des résultats escomptés. Sur le plan académique, l'une des principales approches s'est orientée vers l'adoption de nouvelles visions éducatives bilingues. Selon ce principe, de nombreuses matières devaient désormais être enseignées dans les langues des communautés, plutôt qu'exclusivement en anglais ou en français. L'objectif principal était de promouvoir et de revitaliser les langues locales.

Toutes ces propositions s'accompagnaient d'une forte promotion de l'éducation bilingue, intégrant la préservation des langues autochtones, la restauration de l'unité culturelle et la création d'un sentiment d'appartenance au sein des communautés. En d'autres termes, alors qu'il s'agissait auparavant de dissimuler ou d'éliminer l'identité culturelle autochtone, ce nouveau concept visait à promouvoir la fierté des racines culturelles.

> "The Canadian government now also recognizes the importance of language revitalization for the health and wellbeing of individuals and communities and is therefore providing support for innovative language immersion programs, language teaching, teacher education, and language documentation and digitization activities – although many current initiatives are also being initiated at the grassroots level, based on local needs and wishes." (Duff & Li, 2009, pág. 3).

Les changements dans le contexte de l'éducation autochtone ont été nombreux. Comme nous l'avons déjà mentionné, la fermeture des pensionnats et la volonté d'offrir de meilleures opportunités aux autochtones constituent des étapes cruciales. Le gouvernement canadien a cherché à accorder davantage d'autonomie aux communautés, conformément aux précédents

établis dans les accords et résolutions. Cela inclut le respect du principe d'autodétermination dans le domaine de l'enseignement (Gaudry & Lorenz, 2018). Dans le cadre de ces initiatives, des commissions de vérité et d'enquête ont été mises en place pour faire la lumière sur les événements passés et offrir des réparations aux victimes. Une des mesures importantes a été la création de la Commission de vérité et de réconciliation en 2008, dont l'objectif principal était de documenter les impacts des pensionnats sur les peuples autochtones..

La Commission a fonctionné jusqu'en 2015, publiant des rapports, des résumés et des appels à l'action adressés à l'État (Gaudry & Lorenz, 2018). Ces travaux ont permis de recueillir des milliers de témoignages de survivants, contribuant ainsi à la construction d'archives exhaustives sur ces événements. Par ailleurs, des recommandations ont été formulées dans le rapport final, incluant des appels à l'action spécifiques. Ces appels visent à guider le gouvernement dans la mise en œuvre de mesures de réconciliation concrètes (Daigle, 2019).

Parmi les recommandations relatives à l'éducation, la Commission a souligné la nécessité de réformer certains aspects du programme général afin d'intégrer des thématiques liées au passé colonial, aux droits des autochtones et à leurs contributions historiques. Par exemple, le Conseil numéro 62 recommande d'incorporer l'histoire des peuples autochtones ainsi que des sujets relatifs à leur contribution au développement du pays. Dans le même appel à l'action, il est également suggéré d'inclure des programmes de formation pour les enseignants sur ces thèmes (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015).

Il a aussi été déterminé que le Canada devait signer les traités internationaux relatifs aux droits des peuples autochtones. À cet égard, l'État a officiellement adopté et commencé à mettre en œuvre la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA). Lors du vote pour la publication de cette déclaration en 2007, le Canada a été l'un des quatre pays à rejeter la proposition. Cependant, depuis 2021, le gouvernement canadien a pris l'engagement de respecter cet instrument international (Agnello & Mégret, 2024).

Parmi les changements notables, on trouve également la création d'écoles autonomes. Dans le respect du concept d'autonomie, de nouvelles dispositions ont été établies, visant à renforcer la souveraineté éducative et à permettre aux communautés de gérer elles-mêmes leurs établissements d'enseignement. Ce processus s'est réalisé en collaboration avec les gouvernements provinciaux,

tout en allouant des fonds spécifiquement destinés à la construction ou à la rénovation d'institutions situées dans les communautés (Stein, 2020).

1.2.5 L'accès des autochtones à l'enseignement supérieur

L'accès des peuples autochtones du Canada à l'enseignement supérieur peut être perçu comme une évolution moderne. Cela s'explique par le contexte historique précisé précédemment, selon lequel, jusqu'au siècle dernier, ces étudiant.es n'avaient pas accès à l'université. Le désavantage des peuples autochtones par rapport aux autres groupes se manifeste à travers des facteurs historiques, sociaux et économiques. Toutefois, depuis quelques décennies, les statistiques concernant cette tendance ont évolué. Ces changements résultent des propositions gouvernementales ainsi que de phénomènes tels que les migrations internes vers les grandes villes. Ainsi, un nombre croissant d'étudiant.es ont ressenti le besoin de quitter leurs anciennes institutions communautaires pour rejoindre des écoles publiques. Un autre élément clé de cette transformation réside dans le soutien des universités et des autorités provinciales (Pidgeon, More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education, 2016).

Au niveau supérieur, les institutions ont commencé à produire des programmes académiques liés aux études autochtones, notamment des cours sur l'histoire et la culture autochtone. Certaines universités ont ensuite choisi de fonder des centres de recherche exclusivement consacrés à ces questions. Ces initiatives incluaient également la création d'initiatives d'accueil pour ces étudiant.es (Pidgeon, More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education, 2016).

> "Indigenizing the academy is not one strategy, or one policy change—it is a culminating and complex living movement that aims to see post-secondary institutions empowering Aboriginal peoples' cultural integrity through respectful relationships through relevant policies, programs, and services. This transformation will take time, and it is time." (Pidgeon, Pushing Against the Margins: Indigenous Theorizing of "Success" and Retention in Higher Education, 2008, pág. 81).

Parmi les nouvelles propositions, certaines universités ont également mis en place des programmes d'admission préférentielle. Ainsi, les étudiant.es autochtones seraient soumis à un processus distinct de celui des autres. L'objectif est d'offrir davantage d'opportunités et d'augmenter progressivement le nombre de ces étudiant.es dans les institutions d'enseignement supérieur

(Archibald, Lundy, Reynolds, & Williams, 2010). Avec l'augmentation du nombre de ces étudiant.es, certaines universités ont pris l'initiative de créer des services d'assistance, en établissant des bureaux ou des centres spécifiques pour les soutenir. L'objectif principal de ces espaces était de soutenir les nouveaux arrivants sur les plans académique, émotionnel et financier. Parallèlement, des réformes ont été mises en œuvre dans les programmes afin d'inclure les études autochtones dans les syllabus de certains cursus (Archibald, Lundy, Reynolds, & Williams, 2010).

Les instituts et l'État ont élaboré plusieurs propositions afin de garantir que l'aspect économique ne constitue pas un obstacle à l'accès des étudiant.es autochtones à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, de nombreuses universités ont mis en place des programmes spécifiques d'aide financière et de bourses. Le gouvernement dispose également de ses propres dispositifs de financement, qui reposent sur la fourniture de services destinés à ces étudiant.es (Andreotti, Ahenakew, & Cooper, 2011).

D'un point de vue statistique, les taux d'obtention de diplômes par les étudiants.es autochtones ont considérablement augmenté ces dernières années, ce qui témoigne de l'efficacité des actions menées par le gouvernement et les universités. L'impact se reflète également dans les chiffres, qui montrent que davantage d'étudiant.es terminent leurs formations supérieures (Andreotti, Ahenakew, & Cooper, 2011). Selon Universités Canada (2021), entre 2006 et 2016, les inscriptions d'étudiant.es autochtones ont augmenté d'environ 38 % dans l'enseignement postsecondaire. Cette tendance continue d'augmenter chaque année, notamment grâce à des facteurs tels que la création de programmes de soutien renforcés. Cependant, bien que ces statistiques montrent que le nombre d'étudiant.es autochtones dans l'enseignement supérieur a augmenté, elles révèlent également que la grande majorité de ces étudiant.es proviennent des lycées urbains et ruraux administrés par le gouvernement, et non pas de ceux gérés par les communautés dans les communautés. La situation des étudiant.es dans ces lieux diffère en matière pédagogique et méthodologique.

> "Increases in the share with a bachelor's degree or higher among Indigenous people occurred across all levels of remoteness, on and off reserve for status First Nations people, as well as inside and outside of Inuit Nunangat for Inuit. However, the magnitude of change varied by geography, where the greatest increases occurred in regions where rates of educational attainment are already relatively high. Lower rates of educational attainment among Indigenous people living in more rural or remote areas, First Nations people living on reserve, and Inuit living in Inuit Nunangat have been well documented.

> Smaller increases in the rates of educational attainment for these groups contribute to a growing gap for those living in these regions. Although those living in more remote areas may face additional barriers to pursuing higher levels of education, they often benefit from a closer connection to their communities, cultures, traditions, languages, lands and resources." (Statistics Canada, 2024).

Les analyses de cette situation pourraient indiquer que les raisons de cette tendance sont dues à des facteurs économiques ou administratifs. Cependant, l'interprétation de ce phénomène devrait également prendre en compte les motifs académiques et éducatifs. Parmi les éléments qui affectent la qualité des écoles en communauté, on trouve le facteur financier, résultant de la négligence dont elles font l'objet de la part du gouvernement, par rapport aux écoles publiques. À cet égard, les infrastructures et les ressources sont souvent très limitées dans les écoles en communauté.

1.3 Information quantitative

Dans cette section, les données quantitatives obtenues sont présentées pour contextualiser l'accès à l'enseignement supérieur. Les informations statistiques officielles incluent des détails sur les taux d'inscription, les indices de diplomation et l'accès aux programmes de soutien financier gouvernementaux. De même, la représentation des étudiant.es autochtones dans les universités est examinée, mettant en lumière les disparités par rapport à d'autres groupes d'étudiant.es. Ces informations objectives complètent les témoignages recueillis lors des entretiens, fournissant une vue d'ensemble plus complète des obstacles et des progrès dans l'accès à l'enseignement supérieur pour les étudiant.es autochtones. Ainsi, cette section vise à offrir une base solide pour comprendre les facteurs structurels et sociaux influençant leur expérience académique.

1.3.1 Statistiques sur l'accès à l'enseignement universitaire canadienne

Canada : Selon des données récentes, environ 37 % des jeunes autochtones (Premières Nations, Métis et Inuits) ont achevé un programme d'enseignement postsecondaire ou sont actuellement inscrits dans un tel programme. Toutefois, ce pourcentage est considérablement inférieur à celui des jeunes non autochtones (72 %), ce qui témoigne d'un écart persistant en matière de participation à l'éducation. Cela indique que ce segment de la population n'a qu'un accès modéré à l'université dans ce pays. La tendance est à l'augmentation, selon les statistiques, et il est donc évident que dans les prochaines décennies, le nombre de ces étudiant.es sera très élevé.

> "Among Indigenous populations, First Nations youth, in particular, face

> numerous challenges. These include higher rates of young parenthood, low-income households, and rural residence, contributing to a disparity in postsecondary completion rates compared to non-Indigenous youth. As a result of these challenges, non-Indigenous youth are nearly twice as likely (72%) to have completed or recently attended a postsecondary program as First Nations youth (37%) (Statistics Canada, 2023).” (Colleges and Institutes Canada, 2024).

Toutefois, les mêmes tendances indiquent que ces étudiant.es proviendront principalement d’écoles gérées par le gouvernement. En conséquence, les institutions contrôlées par les communautés autochtones continueront à ne pas atteindre l’objectif de faire entrer leurs étudiant.es dans les institutions universitaires.

> “The share of Indigenous people with a postsecondary qualification was higher in more accessible areas, with rates of postsecondary education generally declining with higher levels of remoteness. In 2021, 54.7% of Indigenous people living in easily accessible areas completed a postsecondary qualification, compared to 42.9% among those living in remote areas and to 27.0% in very remote areas.” (Statistics Canada, 2024)

Il convient de noter que, dans le cas du Canada, la majorité de ces étudiant.es proviennent d’écoles publiques. Le taux d’obtention de diplôme des étudiant.es varie également considérablement. En effet, au Canada, ce taux est d’environ 49 %, ce qui signifie que moins de la moitié des étudiant.es qui commencent un cursus parviennent à l’achever.

> “According to the 2021 Census, just under half (49.2%) of Indigenous people aged 25 to 64 years had completed a postsecondary qualification, with the most common being the completion of a college, CEGEP, or other non-university certificate or diploma. The overall rates of postsecondary completion were 45.3% for First Nations people, 56.3% for Métis and 33.6% among Inuit. These rates were below those recorded for the non-Indigenous population, at 68.0%.” (Statistics Canada, 2024).

L’accès aux bourses et aux programmes de soutien a été l’un des facteurs les plus déterminants dans l’augmentation des taux d’inscription et d’obtention de diplômes dans ces pays. Au Canada, ces programmes ont été gérés à la fois par le gouvernement et par les universités elles-mêmes. Les institutions s’assurent que les étudiant.es bénéficient non seulement d’une aide financière, mais également d’un accès à de nombreux services académiques et d’intégration. Par ailleurs, les autorités provinciales ont mis en place leurs propres initiatives et projets.

> “The matching opportunities made possible with federal funding have been a great success. Indspire has successfully leveraged more than $50 million in

> additional support from our donors and supporters. These federal commitments are important signals to other levels of government, universities and colleges, the private and philanthropic sectors, Indigenous organizations, and individual Canadians who are looking for meaningful ways to contribute to creating opportunity for Indigenous peoples." (Indspire, 2024, pág. 7).

L'accès aux bourses et aux programmes de soutien est nettement plus élevé au Canada. Les propositions fédérales, provinciales et universitaires témoignent de la volonté d'intégrer de plus en plus d'étudiant.es autochtones dans le système d'enseignement supérieur.

1.3.2 Portrait des statistiques relatives à l'Équateur

En Équateur, le taux de scolarisation universitaire des autochtones est inférieur à celui du Canada. Selon les données statistiques, il atteint 3 % du total d'une population estudiantine de 700 000. Les obstacles à l'accès sont plus importants, compte tenu des aspects historiques exposés précédemment. L'accès à l'enseignement supérieur représente un défi pour un grand nombre d'étudiant.es de toutes ethnies. En Équateur, l'accès à l'université est principalement déterminé par le niveau socio-économique plutôt que par l'appartenance raciale.

Bien qu'il soit évident que certains segments de la société, tels que les autochtones ou les Afro-Équatoriens, aient été historiquement plus négligés, il convient de noter que le pourcentage global de la population autochtone en Équateur est de 7 %. Ainsi, 3 % d'étudiant.es autochtones ne représente pas un chiffre faible ou catastrophique si l'on considère le nombre total de ces habitants dans l'ensemble de la nation.

> "The gap in higher education between mestizos, indigenous people, Afros and Montubios is notable, even though they are minority populations. According to the National Secretariat of Higher Education, Science and Technology (SENESCYT), of the total number of students enrolled in universities and polytechnic schools, 6% are Afro, 3% are indigenous and 1% are Montubios." (Tituaña, 2024).

Le taux d'obtention d'un diplôme par les étudiant.es varie également considérablement. Le taux en Équateur est d'environ 40 %, ce qui montre que les difficultés à rester dans une université après y être entré sont diverses. Ces difficultés peuvent être dues à des éléments géographiques ou culturels, mais surtout à des facteurs économiques dans le cas équatorien. En Équateur, les écoles gérées par les communautés autochtones n'existent plus depuis plus de 15 ans. Par ailleurs, le taux

d’obtention d’un diplôme est nettement plus élevé au Canada (60 %) qu’en Équateur (40 %). Ces données sont le reflet du soutien existant dans chaque pays.

Les bourses sont plus limitées et sont généralement accordées aux étudiant.es ayant des moyennes académiques très élevées, indépendamment de leur appartenance ethnique. Cela signifie que les étudiant.es autochtones doivent disposer de leurs propres ressources financières. Certaines universités privées offrent un soutien budgétaire aux étudiant.es autochtones, à condition qu’ils remplissent certaines exigences.

> “Through special scholarships, the access of the Indigenous population to higher education increased significantly. According to the Report to the Nation of the former president that was delivered in writing in 2017, thanks to the National System of Leveling and Admission (SNNA) “about 43,000 people belonging to peoples and nationalities obtained a quota to start higher studies” and “between 2007 and 2016 19,586 scholarships were delivered”. The specialist of the Salesian University says that this is an achievement. But he states that “they were sectors of the indigenous world that were not the poorest, most rural sectors. They were the sectors a little more affluent that were able to have a better education at primary and secondary level, that were able to give good tests to enter university.” (Tituaña, 2024).

Ces exigences rendent l’accès aux bourses plus difficile pour les autochtones pauvres, car elles se concentrent sur l’aspect académique. En revanche, les bourses d’études en Équateur sont relativement rares. En ce qui concerne l’enseignement supérieur, beaucoup d’entre elles proviennent d’initiatives d’universités privées plutôt que de politiques gouvernementales. Les bourses gouvernementales tendent à être axées sur les résultats académiques, sans distinction basée sur l’appartenance ethnique. Cet aspect sera évidemment mieux pris en charge par les étudiant.es autochtones qui ont été éduqués dans de meilleures conditions, que ce soit dans des écoles publiques dans les zones urbaines ou même dans des institutions privées.

1.4 Élaboration de la question de recherche

Les recherches que j’ai consultées sur les questions autochtones sont variées et abordent différents aspects de la réalité de ces populations. Dans le domaine de l’éducation, la majorité de ces recherches se concentrent sur l’enseignement primaire et secondaire. Il est compréhensible que cette orientation se soit développée au fil du temps, car les premiers besoins de ces groupes étaient de garantir l’alphabétisation et l’accès aux premiers niveaux d’enseignement. Toutefois, cette analyse reste superficielle si l’on considère que le nombre d'apprenants continue d’augmenter

progressivement. De plus, des questions essentielles telles que le financement gouvernemental, la représentation culturelle et l'impact sur les communautés n'ont pas été suffisamment étudiées. Enfin, un aspect fondamental, à savoir l'expérience personnelle des étudiant.es dans le cadre universitaire, n'a pas été exploré de manière approfondie.

À partir de ces constats, ma principale question de recherche est la suivante : **Comment les étudiant.es autochtones en Équateur perçoivent-ils et vivent-ils l'accès à l'enseignement supérieur, et quels facteurs influencent leur parcours ?**

Cette question de recherche vise à approfondir la compréhension des dynamiques de la réussite éducative et de l'inclusion des étudiant.es autochtones. Par ailleurs, il est important de souligner que, dans le cadre de cette étude, il est prévu d'établir un dialogue entre les témoignages des participant.es et les énoncés issus des documents officiels. En outre, cette recherche se concentre principalement sur les populations autochtones afin de mieux comprendre les processus d'insertion mis en place par les gouvernements et leur influence sur les programmes éducatifs.

CHAPITRE 2 – REVUE DE LA LITTERATURE ET CONCEPTUALISATION

Dans ce chapitre, je présente une revue de la littérature afin d'identifier les concepts mobilisés pour rendre compte de la réalité éducative des peuples autochtones. Au début de cette section théorique, j'introduirai la notion d'éducation dans une perspective visant à comprendre comment elle structure le destin social des individus et les trajectoires sociales. Ensuite, je proposerai un survol des études plus axées sur la réalité spécifique de chaque pays. Par la suite, j'aborderai le concept d'autodétermination, qui a non seulement un impact sur la compréhension des réalités éducatives des étudiant.es autochtones, mais a également influencé l'évolution des traités internationaux. Ces concepts modernes permettent de mieux comprendre comment les luttes pour les droits des peuples autochtones ont contribué à la formulation de nouvelles normes et engagements internationaux visant à protéger et à promouvoir leurs droits éducatifs et culturels.

2.1 Contexte et ressources théoriques de l'éducation en sociologie

Les études sur les questions d'éducation ont toujours occupé une place importante dans la sociologie. En effet, leur pertinence découle de la base théorique selon laquelle l'enseignement constitue un élément fondamental de la structure sociale et un pilier sur lequel reposent les valeurs ainsi que les interactions entre les individus. Ainsi, l'éducation joue un rôle déterminant dans les processus de vie collective, tant actuels que futurs, dans lesquels les individus se développeront (Bourdieu & Passeron, Reproduction in Education, Society and Culture, 1977). La sociologie de l'éducation repose sur l'étude des interactions entre le système éducatif et la société en tant qu'entité en constante évolution. Ce champ classique de la sociologie s'intéresse à la manière dont les institutions éducatives, les formats des programmes, les politiques et les pratiques pédagogiques influencent les communautés. Tous ces facteurs de causalité auront un impact, car l'éducation est l'un des éléments les plus influents dans les contextes de comportement social.

Par ailleurs, l'éducation apporte aux individus non seulement des connaissances académiques, mais aussi des compétences pratiques favorisant un meilleur développement communautaire. Ainsi, elle a pour fonction de générer des valeurs civiques et démocratiques, tout en fournissant les outils nécessaires à l'apprentissage des responsabilités communautaires. Dès lors, il peut être défini, selon ce concept, que l'éducation joue un rôle fondamental dans la formation et l'établissement de ce que l'on appelle le contrat social. Selon Durkheim (1956), par contrat social, on entend le concept sociologique désignant un accord entre les citoyens et l'État. Dans cet accord, il est entendu que les citoyens reçoivent sécurité et protection de la part du gouvernement en échange du respect de certaines lois. Il est essentiel de comprendre la structure de pouvoir entre les individus et l'État, ainsi que la dynamique des relations entre ces deux (Durkheim, 1956).

De même, le contrat social confère la légitimité du pouvoir et de l'autorité, puisque les citoyens, en s'inscrivant dans cet accord, légalisent et autorisent l'État à être l'administrateur et le régulateur de la société. À ce stade, ce contrat en tant que tel est inamovible et inviolable, mais il n'est pas statique. Ainsi, les lois et les règlements qui régissent la société peuvent être modifiés et mis à jour, témoignant des changements politiques et sociaux qui se produisent de manière cyclique (Rousseau, 1762). C'est dans ce cadre que la sociologie de l'éducation analyse des processus hautement décisifs dans le quotidien des citoyens. L'un d'entre eux est lié à la mobilité sociale. L'éducation est l'un des éléments les plus déterminants pour influencer l'amélioration des conditions de vie des individus.

La relation entre la formation et les opportunités antérieures repose sur la réalisation de ce que l'on appelle le développement. Par exemple, selon Rawls (1971), l'éducation joue un rôle clé en contribuant au changement. Ainsi, de nombreuses politiques axées sur l'amélioration de la mobilité sociale sont influencées par la modification des aspects liés à l'enseignement, comme moyen d'accélérer des processus tels que la mobilité intergénérationnelle. La sociologie nous permet de comprendre quels sont les projets et les impacts de ces politiques sur la population. Plus spécifiquement, la sociologie de l'éducation analyse des processus hautement décisifs dans le quotidien des citoyens.

Selon Gramsci (1971), l'éducation peut être un moyen de perpétuer les inégalités sociales. Par l'allocation inégale des ressources aux projets éducatifs, ses domaines détermineront s'il existe une distribution économique inégale et, par conséquent, moins d'opportunités. Dans ce même cadre, les théories du changement collectif peuvent être associées au champ de l'apprentissage. En d'autres termes, ce concept a permis d'identifier les politiques qui exercent une influence sur l'investissement dans le capital humain par le biais de l'enseignement, lequel sera analysé. Dans la même lignée théorique, on peut établir que, selon la sociologie de l'éducation, les systèmes éducatifs ont non seulement servi à maintenir, mais aussi à reproduire l'inégalité. Ce processus, selon Gramsci, se déroule selon des paramètres où une forme de ségrégation des étudiant.es a lieu en fonction de leur strate socio-économique, dans le but de réaffirmer et transmettre la hiérarchie sociale.

> "The tendency today is to abolish every type of schooling that is "disinterested" (not serving immediate interests) or "formative" keeping at most only a small-scale version to serve a tiny elite of ladies and gentlemen who do not have to worry about assuring themselves of a future career. Instead, there is a steady growth of specialised vocational schools, in which the pupil's destiny and future activity are determined in advance." (Gramsci, 1971, pág. 166).

En d'autres termes, la sociologie de l'éducation identifiera comment certains groupes sociaux ont été capables de maintenir et d'accroître leur statut, principalement grâce à l'accès à des ressources pédagogiques supérieures, soit par leurs propres initiatives, soit par l'inefficacité de l'État. Un exemple de cela est l'association entre l'investissement gouvernemental dans la formation et les zones rurales et urbaines. Selon Freire (1970), il arrive souvent que le rôle de l'autorité consiste à

fournir de meilleurs services éducatifs dans certains quartiers, tandis que son intervention sera moins efficace dans d'autres lieux traditionnellement ségrégués.

Une autre théorie sur laquelle la sociologie de l'éducation repose fréquemment est celle de l'habitus et de la reproduction sociale, développée par Bourdieu. Dans cette théorie, les objets d'étude visent à comprendre comment les structures sociales influencent les expériences et les décisions en matière d'enseignement. De plus, elles parviennent à maintenir et reproduire des relations et des situations basées sur les inégalités. Pour Bourdieu et Passeron (1977), l'habitus désigne un ensemble de caractéristiques intériorisées qui exercent une influence considérable sur la manière dont les individus perçoivent le monde. En d'autres termes, l'habitus constitue une sorte de préconception installée a priori, dans laquelle l'éducation joue un rôle central. Ce rôle consiste à garantir que l'habitus ne soit pas modifié, mais plutôt consolidé au sein des individus. Bourdieu lui-même (1984), dans cette même théorie, définit le champ comme un concept visant à accroître la concurrence entre les individus pour obtenir des ressources et des connaissances généralement considérées comme du capital culturel et social.

On peut ainsi établir que les champs sont divisés en différents domaines, tels que l'art, la politique, le sport et, naturellement, l'éducation. Selon la théorie sociologique de Bourdieu (1984), l'éducation est l'un des domaines les plus influencés par les structures sociales et les changements qui s'y produisent. D'un point de vue empirique, l'enseignement exerce une grande pression sur toutes les sphères. Il constitue également une composante influençant la dynamique dans laquelle les groupes rivalisent pour obtenir des ressources ou une reconnaissance. Un autre aspect important de l'utilisation de la théorie de Bourdieu dans ce cadre est la compréhension des positions des individus et des groupes.

Cela signifie que, dans cette catégorie d'étude, les attitudes, mais surtout l'influence des protagonistes, peuvent être identifiées. En d'autres termes, il sera possible de détecter ceux qui sont les plus influents dans ces domaines, en identifiant ceux qui ont le plus grand accès aux ressources éducatives. Les différences tendent à être beaucoup plus évidentes dans les sociétés plus inégalitaires, où le capital culturel, économique et éducatif est beaucoup plus limité pour un grand pourcentage de la population. D'une manière ou d'une autre, dans ces sociétés, il est établi que les conditions d'accès difficile à des systèmes éducatifs de qualité sont dues à l'intérêt des

classes dominantes de maintenir leur statut supérieur (Bourdieu, Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste, 1984).

Les recherches sociologiques menées dans le domaine de l'éducation, et plus particulièrement sur la situation des autochtones, montrent que le système n'a pas changé pendant longtemps. Cela signifie que, d'un point de vue historique, il est possible d'établir qu'il n'était pas dans l'intérêt des autorités d'améliorer ou d'assurer l'enseignement des populations autochtones. Cependant, la littérature et l'information montrent que cette situation a changé de manière radicale au cours des dernières décennies, et que les gouvernements ainsi que les organismes internationaux ont accordé un intérêt considérable à ce problème. Des auteurs tels que Linda Tuhiwai Smith, Marie Battiste, Shawn Wilson, Catherine E. Walsh et Luis Enrique López, qui ont été constamment cités tout au long de cette recherche, ont corroboré la dynamique du pouvoir dans le domaine éducatif autochtone, tout en exposant la série de changements effectués par les différents gouvernements.

2.1.1 L'association des phénomènes sociaux aux problèmes éducatifs

Suivant les normes sociales, l'éducation est chargée de préparer les individus à devenir des citoyens engagés dans le respect des droits et des responsabilités acquis par le contrat social implicite. De même, l'école est désignée pour constituer les compétences nécessaires à la participation à la vie en société. On peut ainsi établir que l'éducation est une composante fondamentale de la formation personnelle à la vie sociale. Selon Habermas (1984), la promotion des valeurs démocratiques fait de l'école le premier lieu où les étudiant.es apprennent à choisir et à respecter les processus. Elle permet également l'apprentissage du respect des autorités et des pairs, créant ainsi un espace qui reflète la société elle-même.

Plus tard, avec de nouvelles matières ou des activités différentes, les étudiant.es pourront se développer dans des domaines qui renforcent l'idée des droits individuels et collectifs. Un autre aspect clé de l'éducation en tant que composante sociale essentielle est la préparation à une compréhension partagée de questions telles que la culture, l'histoire et l'identité sociétale. C'est ainsi que l'éducation devient un moyen d'acquérir une cohésion sociale et de développer un sentiment d'appartenance qui peut promouvoir l'unité au sein d'une société. Après les domaines liés à la structure sociale ou au niveau communautaire, les études sociologiques dans ce domaine sont fondées sur le témoignage des questions découlant de ces domaines. Par exemple, des

problèmes tels que l'accès à la formation académique, la manière dont celle-ci est structurée et, encore, la façon dont l'enseignement sculpte la reproduction et la transformation des structures sociales. Ces structures seront basées sur la persistance ou l'élimination des inégalités.

> "From the practical perspective of the participants, progress in civilization appears as the result of a practice of diffusion of knowledge, of the influence of philosophers on public opinion, of the reform of school education, of popular education, and so on. This practice of educators, the purpose of which is to achieve further progress of the human spirit, is in turn the child of the philosophy of history, since it is the latter that begins by bringing theoretically to consciousness the process of the formation of humanity, which can then be furthered practically by enlighteners." (Habermas, 1984, pág. 207).

Par exemple, l'éducation est une composante hautement transcendante dans la sphère socio-économique des individus, de sorte qu'elle peut être une indicatrice des capacités financières de ceux qui ont accès à des services éducatives de meilleure qualité. À cet égard, c'est important de souligner que parmi les éléments qui caractérisent ces différences figurent ceux de nature matérielle et académique. En d'autres termes, selon Habermas, un statut social plus élevé permettra aux étudiant.es d'être éduqués dans de supérieures conditions. Alors qu'il sera difficile dans de nombreux cas pour ceux qui dépendent de facteurs tels que l'État.

Dans le cadre de l'étude sociologique, l'éducation sert également à identifier la manière dont elle reflète les inégalités qui existent dans une société. Selon Coleman (1966), l'inégalité d'accès et le manque d'opportunités servent de composantes claires pour la détection des problèmes. Ces caractéristiques sociales sont dérivées de l'absence d'attention de l'État dans des domaines aussi transcendants que l'éducation. De même, l'éducation permet de comprendre sociologiquement comment l'inégalité se reproduit de génération en génération. Par ailleurs, les processus institutionnels sont chronologiques, c'est-à-dire que les changements politiques ne sont souvent pas reflétés dans les schémas administratifs de l'État. Dans un cadre analytique, le désintérêt du gouvernement peut être considéré comme un moyen de perpétuer les inégalités (Coleman, 1966).

Le financement des écoles déterminera, d'autre part, la manière dont le gouvernement interprète les besoins éducatifs comme une forme de développement social. Selon Freire (1970), l'indifférence ou l'importance accordée à cette question peut établir une corrélation entre la pauvreté et la différence entre des sociétés moins inégalitaires, où l'accès à de meilleurs équipements et programmes éducatifs est garanti. La sociologie peut également identifier la

manière dont l'État conçoit l'idée des droits du travail ou de la rétribution économique en se basant sur la façon dont les enseignants sont traités. Selon lui, si l'on considère que l'État s'intéresse peu ou pas du tout au bien-être des enseignants, on comprendra qu'il se désintéresse généralement des conditions du système éducatif dans son ensemble.

Au sein de ce conglomérat de recherches, la sociologie de l'éducation concentre une grande partie de son analyse sur les politiques pédagogiques élaborées par le gouvernement en termes de réformes ou de programmes de développement. En ce qui concerne l'étude des réformes, l'accent est mis sur la manière dont elles ont été préparées et sur la question de savoir si elles ont effectivement atteint leurs objectifs. Parmi les nombreuses études, il existe également des analyses thématiques telles que celle proposée dans cette étude, qui cherche à évaluer l'impact de ces réformes sur les groupes sociaux, notamment les communautés marginalisées. Ces analyses permettent d'identifier les inégalités persistantes et de mieux comprendre comment les politiques éducatives peuvent être adaptées pour répondre aux besoins spécifiques.

2.1.2 Le droit à l'autodétermination et son influence et son influence sur l'éducation

L'autodétermination des autochtones est une revendication commune et historique au niveau international. De l'Océanie à l'Amérique du Nord, les peuples autochtones du monde entier ont manifesté leur intérêt pour l'obtention de ce droit. La manière dont ce droit peut être expliqué se réfère concrètement à la possibilité de prendre leurs propres décisions concernant leur vie politique et sociale. Selon Smith (2012), l'une des raisons fondamentales de cette revendication est l'intention de retrouver la souveraineté. Il s'agit de pouvoir prendre leurs propres décisions après les processus de colonisation. Ce droit désigne le mécanisme par lequel un groupe donné dispose de l'autonomie nécessaire pour administrer et adopter les choix qu'il juge appropriés pour son développement social, politique et économique.

En d'autres termes, dans le cadre de ce concept d'autonomie, les peuples autochtones disposent d'une libre autodétermination. Cela leur permet de gérer différentes questions liées à la structure sociale, notamment dans des domaines tels que la santé ou l'éducation. En vertu de ce principe, ces populations pourront agir de manière indépendante ou en collaboration avec des systèmes organisationnels tels que des ministères ou des secrétariats locaux et nationaux (Smith, 2012). Le cadre juridique du concept d'autodétermination est basé sur la protection des droits des peuples

autochtones à gérer leurs territoires, en plus de garantir l'autonomie et la préservation de leur culture et de leurs langues. Ce concept régit également d'autres fonctions, telles que la résolution des conflits. Ces mécanismes sont proposés pour une coexistence entre l'État et les communautés.

> "However, this categorical denial of self-determination to minorities is not as clearcut as it might seem. Though international instruments suggest that minorities do not have a right to self-determination, it is important to remember that self-determination as a concept is based on the ideal of protecting oppressed peoples living under external oppression." (Castellino, 2003)

La coexistence est l'idée de parvenir à des accords pacifiques et consensuels en cas de litiges, tout en respectant les lois nationales et les accords signés au niveau global. Dans le cadre de l'établissement des droits des nationalités autochtones, le concept d'autodétermination a été fortement influencé par la coexistence. Selon Castellino et Gilbert (2003), dans l'arène transnationale, la promotion et l'établissement de lois et de traités se sont développés à tous les niveaux. Ils ont pris une importance considérable dans des espaces politiques tels que les Nations Unies ou l'Organisation des États américains (OEA). L'une des initiatives globales qui a eu le plus d'impact récemment est la Convention 169 de l'Organisation internationale du travail (OIT). En 1989, l'OIT a créé un accord, principalement lié aux droits des peuples autochtones.

Dans le domaine de l'éducation, le concept d'autodétermination est étroitement lié à la décolonialité en tant qu'idée et pratique au sein d'un système autonome autochtone. La décolonialité, selon Quijano (2007), représente une critique et une alternative au modèle de connaissance et de pouvoir imposé par la colonisation, qui continue d'influencer les structures sociales, culturelles et éducatives. Dans le contexte de l'éducation autochtone, la décolonialité vise à revaloriser les savoirs ancestraux et les traditions éducatives des peuples autochtones, souvent marginalisés par les systèmes éducatifs dominants. Ce processus est intrinsèquement lié au principe de l'autodétermination, car il permet aux communautés autochtones de revendiquer leur droit à définir leurs propres modèles éducatifs, en cohérence avec leurs identités culturelles.

L'influence majeure de la Convention 169 est liée à la création de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones en 2007. Ce document a marqué l'aboutissement historique, au niveau global, des demandes formulées depuis des décennies par ces peuples à travers le monde. Au sein de l'organisation, cette publication avait été une question en suspens pendant de

nombreuses années (Gilbert, 2007). Plusieurs points spécifiques ont été intégrés aux sujets discutés lors de l'élaboration de ce document. Il existe des différences liées à des faits géographiques, en fonction de l'endroit où les autochtones se trouvent. Cependant, malgré toutes ces différences, il a été établi qu'il existait d'énormes similitudes dues aux facteurs historiques dans lesquels la colonisation s'est déroulée sur tous les continents. D'une manière ou d'une autre, les peuples autochtones ont subi des processus similaires de discrimination et d'assimilation forcée (Bellier, 2012).

En discutant de ces aspects, la commission chargée de rédiger la déclaration a établi que l'incorporation du droit à l'autodétermination était d'une importance vitale. Elle s'est appuyée sur la nécessité historique pour les peuples d'être les principaux protagonistes des décisions qui influencent leur avenir. La commission a compris qu'il s'agissait d'une dette emblématique, car les communautés ont été déplacées de leurs territoires d'origine et obligées d'adopter de nouvelles coutumes et traditions (Bellier, 2012). C'est pour cette raison que le principe d'autodétermination est basé sur le respect et la promotion de leurs propres valeurs et traditions, notamment à travers des programmes ou des services tels que l'éducation. Par conséquent, l'article 3 de la Déclaration définit explicitement que ce principe doit être honoré en tant que fondement essentiel pour l'établissement de nouvelles lois spécifiquement destinées à cette population.

> « Les peuples autochtones ont de longues traditions d'autonomie gouvernementale, de processus décisionnel indépendant et d'autosuffi institutionnelle. Bien qu'il existe des variations selon les circonstances particulières, les peuples autochtones du monde entier exercent ce qui est désormais décrit comme le droit à l'autodétermination, à savoir un droit intrinsèque qui découle de leurs structures politiques, économiques et sociales, ainsi que de leurs cultures, traditions spirituelles, histoires et philosophies, tout au long de leurs histoires » (Haut-Commissariat aux droits de l'homme, 2013, pág. 21).

Suivant le même concept, l'article ci-dessous établit la nécessité pour les gouvernements de prévoir explicitement que les peuples et nationalités autochtones doivent avoir la possibilité d'être autonomes et de s'administrer eux-mêmes, afin d'appliquer ce principe de manière plus efficace. Un autre des points les plus pertinents concerne la restitution et la réparation en cas de déplacement forcé. Cependant, son application manque également d'une grande efficacité dans sa mise en œuvre. La décision finale d'appliquer de telles propositions revient au niveau local.

En résumé, l'éducation autochtone n'est pas seulement perçue comme un chemin vers le développement personnel et communautaire, mais également comme un moyen essentiel de préserver les cultures, les valeurs et les coutumes traditionnelles. Des concepts tels que la décolonialité et l'autodétermination sont responsables du maintien et de la promulgation de ces idées fondées spécifiquement sur les intérêts et les réalités autochtones. À travers les témoignages des étudiant.es, l'importance d'intégrer dans le programme universitaire des éléments qui reflètent et respectent leurs savoirs ancestraux est mise en avant. Cette approche permet aux étudiant.es de maintenir un lien avec leur héritage culturel tout en accédant à l'enseignement supérieur. Les étudiant.es considèrent l'éducation non seulement comme un outil de réussite académique, mais aussi comme un moyen de revitaliser et de transmettre leurs coutumes et connaissances aux générations futures. Ainsi, le renforcement de l'éducation autochtone devient une stratégie clé pour résister aux influences extérieures et garantir que les traditions propres continuent à vivre.

2.1.3 Approche décoloniale et perspectives autochtones

Les théories décoloniales offrent un cadre essentiel pour analyser les expériences universitaires des étudiants autochtones, en mettant en lumière les effets persistants du colonialisme sur l'éducation. Selon Quijano (2000), la colonialité du pouvoir ne s'est pas effacée avec la fin du colonialisme formel, mais continue de structurer les inégalités d'accès et de reconnaissance des savoirs autochtones dans les institutions académiques.

Dans cette perspective, Grosfoguel (2012) souligne que l'université occidentale repose sur une épistémologie eurocentrée qui marginalise les savoirs non hégémoniques. Cela se traduit par une absence de reconnaissance des connaissances autochtones comme légitimes, ainsi que par des obstacles structurels à l'inclusion des étudiants autochtones dans l'enseignement universitaire. Dans le contexte latino-américain, Walsh (2010) met en avant la nécessité d'une éducation interculturelle critique qui ne se limite pas à l'insertion des populations autochtones dans le système éducatif dominant, mais qui favorise une transformation des structures éducatives elles-mêmes, en intégrant les savoirs, les langues et les visions du monde autochtones.

Ces perspectives sont particulièrement pertinentes pour comprendre les défis rencontrés par les étudiants autochtones en Équateur. L'inclusion universitaire de ces étudiants ne peut être pleinement analysée sans tenir compte de la manière dont les rapports de pouvoir hérités du

colonialisme influencent encore aujourd'hui leur parcours académique et leur accès aux ressources institutionnelles.

2.2 Les recherches conduites dans le contexte équatorien

Dans le cadre de l'éducation des autochtones en Équateur, la littérature a évolué en fonction de la situation. Il y a eu différentes périodes au cours desquelles la lutte collective a permis de formuler des revendications historiques qui ont fait l'objet d'une étude. Premièrement, ces revendications étaient liées à l'obtention de droits et à d'autres exigences de nature juridique. L'État a été chargé de garantir ces droits par le biais de lois et de décrets, ainsi que d'en faire la base centrale de la dernière constitution rédigée en 2008. La création de la Fédération équatorienne de la population indienne a permis d'obtenir une position plus claire et plus précise sur les raisons pour lesquelles il était essentiel pour les populations autochtones de former des alliances. Selon Walsh (2010), parmi les éléments pour lesquels ils considéraient qu'il était important de s'organiser, il y avait la demande d'un système scolaire différent. En d'autres termes, un système conforme aux normes relatives à la préservation de la culture et dispensé dans leur propre langue. À l'époque, ces communautés avaient le taux d'analphabétisme le plus élevé. Il était donc déterminant d'exiger une éducation qui réponde à leurs besoins.

Ce type de faits confirme que, dès le début des organisations autochtones, des revendications ont été formulées pour que l'enseignement respecte les préceptes du bilinguisme et de l'autodétermination. Pour ces organisations, l'éducation était un moyen de se libérer de l'oppression. Alors qu'il était exigé de construire un système qui réponde aux besoins historiques des populations autochtones, la première chose à envisager était de briser la barrière de l'analphabétisme (Walsh C. , Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural, 2010). Selon Tamayo (2014), au cours des décennies suivantes, dans le domaine de l'éducation et de la voie vers l'autodétermination, certains changements importants ont été envisagés.

Après cette décennie, l'un des événements les plus étudiés dans l'histoire des communautés autochtones de l'Équateur a été la Constitution de 2008. Selon Walsh (2010), dans ce processus, des lignes très claires ont été établies concernant la direction que l'État équatorien souhaitait prendre en ce qui concerne la vision des cultures autochtones. Cependant, dans le domaine de l'autodétermination, ce concept a été perçu d'un point de vue symbolique plutôt que pratique.

L'objectif était d'avoir une seule vision générale en tant que pays. Selon Gonzales (2015), dans le domaine de l'éducation, la Constitution de 2008 établit qu'un nouveau fondement juridique sera créé sur la base d'un programme général pour tous les cycles académiques, avec des différences en fonction de la zone géographique.

Divers changements ont été apportés à l'élaboration du programme éducatif. Les étudiant.es autochtones et les autres devaient suivre une planification similaire. L'idée était qu'une base générale de Sumak Kawsay soit établie, plutôt que de distinguer les étudiant.es autochtones des autres. L'objectif était que tous se concentrent sur les matières traditionnelles, sans oublier les racines autochtones du pays, à partir de ses fondements historiques et de sa conception de la culture (González Terreros, 2015). Selon Rodríguez (2018), cela a entraîné une contradiction avec le concept d'autodétermination. L'État a pris en charge l'ensemble du système éducatif. Jusqu'alors, les communautés autochtones étaient responsables de la gestion de leurs écoles, ce qui constituait un changement, mais aussi un affront aux droits acquis précédemment. La nouvelle proposition prévoyait qu'à travers de nouvelles lignes directrices, le gouvernement reprendrait le contrôle total de l'enseignement autochtone.

> "In accordance with the declaration of an intercultural and plurinational State, the 2008 Constitution and subsequently the Organic Law of Intercultural Education (LOEI), issued in 2011, reflect these approaches. Specifically, the LOEI is the regulation that creates a single National Education System which, in theory, ends up with a double subsystem - the Hispanic (aimed at white mestizos) and the bilingual (aimed at indigenous people) - and within which the SEIB is inscribed, with interculturality having to be mainstreamed in both. This implies a balanced articulation of Indigenous, "national" and universal knowledge in the curricula of the SEIB and the National Education System. SEIB and the National Education System." (Rodríguez Cruz, Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador, 2018, pág. 220).

Le concept d'une structure unique a finalement été établi et la nouvelle loi sur l'éducation interculturelle bilingue a été créée. Ces changements représentaient un défi pour ce qui était estimé comme le principe de décolonisation de l'apprentissage et le droit à l'autodétermination. Les auteurs précités affirment que, de la part de l'État, il était considéré plus bénéfique d'avoir une idée générale des racines historiques plutôt que d'avoir des sous-systèmes. Il était également jugé préférable de maintenir le savoir autochtone et de le manifester uniquement au sein des communautés elles-mêmes.

En conclusion, les études menées en Équateur montrent que, bien que des efforts aient été faits pour mettre en œuvre une éducation plus inclusive et autodéterminée pour les peuples autochtones, d'importants défis subsistent. Ces études soulignent l'importance de la dernière Constitution de 2008, des traités internationaux et de principes tels que l'autodétermination comme base pour le développement de politiques qui répondent aux besoins des communautés autochtones, leur permettant d'exercer un plus grand contrôle sur leur éducation et la préservation de leur culture. Bien que le chemin vers la pleine autodétermination éducative reste difficile, l'éducation demeure un pilier essentiel pour restaurer la dignité et les droits des peuples autochtones en Équateur.

2.3 Les études menés en contexte canadien

La recherche sur l'éducation autochtone et l'autodétermination dans le contexte canadien est devenue plus courante au cours des dernières décennies, en lien avec le processus de Réconciliation et la fermeture des pensionnats. La création et l'adoption ultérieure de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones ont également conduit à une étude plus approfondie de cette question. En outre, la composante éducative, qui constitue un élément fondamental des accords, a mené de nombreuses analyses à se concentrer particulièrement sur ce sujet. D'un point de vue sociologique, selon Regan (2010), les politiques d'assimilation mises en œuvre par les autorités canadiennes ont été un obstacle au développement et à la croissance de l'autonomie autochtone. L'auteur affirme que les pensionnats ont laissé des séquelles qui affectent encore les communautés aujourd'hui. Elle souligne également que l'autodétermination devrait être à la base de l'enseignement autochtone afin de récupérer et de réparer les dommages causés.

Selon Battiste (2018), le gouvernement canadien, conscient de l'importance et de la valeur de l'éducation en tant que moyen de transmission des vertus, a mis en œuvre un certain nombre de mesures visant à utiliser cet outil comme modèle de renforcement de l'identité autochtone dans le pays. C'est pour cette raison que l'enseignement a été employé, dans une certaine mesure, comme un pont pour favoriser la réconciliation tant attendue entre l'État et les peuples autochtones. Selon Ratel (2018), l'État s'est efforcé de veiller à ce que le programme d'enseignement inclue un volet inclusif et culturellement pertinent concernant la question autochtone. Chaque province s'est attelée à examiner comment intégrer dans le matériel pédagogique des éléments permettant de mieux comprendre l'histoire ancestrale des communautés autochtones. Par exemple, dans des

provinces comme l'Ontario, cette perspective curriculaire est mise en œuvre depuis les premières années de scolarité jusqu'aux dernières années de la formation secondaire.

Les concepts contemporains d'autodétermination et de décolonisation sont des éléments essentiels pour comprendre ce type d'éducation, car ils influencent directement la création de traités et de nouvelles politiques dans le domaine autochtone. Ces notions permettent également d'établir des points d'analyse qui s'inscrivent dans des cadres théoriques et des dynamiques différentes des approches traditionnelles. Selon Battiste (2000), la décolonisation constitue une base conceptuelle pour promouvoir la récupération des méthodes et des connaissances autochtones, lesquelles devraient former le fondement central des nouveaux programmes éducatifs. L'auteur souligne que, malgré la création de divers traités et politiques axés sur cette vision, des obstacles systémiques continuent d'entraver la mise en œuvre complète de ces propositions.

D'autres auteurs, comme Alfred (2005) et Coulthard (2014), ont également soutenu que le droit à l'autodétermination dans le système éducatif autochtone canadien constitue une forme de justice sociale et de réparation face aux dynamiques discriminatoires historiquement présentes. Ces dynamiques, enracinées dans le passé colonial, cherchent à redresser certains déséquilibres de pouvoir. Selon Alfred (2005), l'autodétermination éducative représente une pratique de résistance contre les aspects néocoloniaux qui perdurent encore aujourd'hui. Ces auteurs estiment que permettre aux communautés autochtones de disposer de la prérogative de décider et de gérer la structure de leurs programmes d'études et méthodes éducatives pourrait être l'un des moyens les plus efficaces pour favoriser une véritable transformation.

Malgré les avancées et la création de politiques et de lois visant à mettre en œuvre ces principes, plusieurs obstacles continuent d'empêcher l'éducation autochtone de s'orienter pleinement vers une perspective décoloniale. Des études, telles que celles de Battiste & Henderson (2000), montrent que les mesures symboliques présentes dans ces programmes ne suffisent pas à transformer la réalité des communautés par le biais des politiques éducatives. Une autre analyse, celle de Cherubini (2010), souligne que les plans éducatifs destinés à l'apprentissage autochtone nécessitent une approche plus globale. Selon lui, il est essentiel de se concentrer sur des politiques qui intègrent la réconciliation de manière significative et garantissent un financement stable. Ce

dernier point est crucial pour s'assurer que ces initiatives aient un véritable impact sur les communautés concernées.

Toutefois, on ne peut jamais affirmer qu'il existe un consensus absolu sur certaines questions sociales, y compris celles relatives à l'enseignement autochtone. Les détracteurs de la séparation des systèmes éducatifs soutiennent que les résultats obtenus jusqu'à présent ne reflètent pas nécessairement la voie la plus efficace. Par exemple, selon Minnis (2008), en Nouvelle-Zélande, les statistiques montrent que le plus grand nombre d'étudiant.es maoris inscrits à l'université proviennent d'écoles publiques administrées par le gouvernement.

En résumé, l'étude dans le contexte canadien montre que, bien que des avancées aient été réalisées en faveur d'une éducation plus inclusive et autodéterminée, des ajustements structurels beaucoup plus importants sont nécessaires pour que les politiques aient un impact plus significatif. Les chercheurs s'accordent sur ce point, même si, comme nous l'avons vu dans le cas de la Nouvelle-Zélande, la méthode fait également l'objet de critiques. Ces critiques s'appuient sur des statistiques qui indiquent que les systèmes éducatifs fondés sur ce type d'approche peuvent freiner le progrès des communautés. Si les études reflètent des caractéristiques et des résultats différents, l'élément crucial reste d'écouter les personnes concernées et de veiller à ce que les politiques soient véritablement axées sur le développement de cette population.

2.4 Élaborations des objectifs de recherche

L'analyse de la littérature sur l'éducation autochtone a révélé plusieurs thèmes centraux, persistants et similaires. Par ailleurs, elle souligne l'importance de comprendre pourquoi il est nécessaire d'associer l'enseignement et l'identité culturelle. Car ces deux aspects sont souvent des espaces de confrontation entre les visions et les valeurs occidentales et les connaissances traditionnelles de chaque communauté autochtone. Des auteurs tels que Walsh (2010) et Guerrero (2010) ont affirmé que l'autodétermination est une étape essentielle pour les peuples autochtones afin de maintenir leur identité culturelle. L'autonomie éducative favorise un apprentissage centré sur leurs propres pratiques sociales et prend soin de leur identité culturelle en l'enracinant dans leurs propres valeurs et langues. D'autres auteurs cités dans cette recherche ont fait la même analyse, manifestant que l'éducation serait le meilleur outil pour promouvoir et respecter la culture des communautés.

Un autre aspect fondamental de cette analyse est que l'influence internationale a été d'une importance énorme dans la création des politiques nationales. Il a été corroboré par ces traités que la question de l'éducation joue un rôle substantiel dans la réalisation de différents documents ou Déclarations. Cependant, l'obligation de fournir des services éducatifs n'est que l'une des caractéristiques de ces accords. En outre, l'éducation doit être interculturelle et bilingue. Tout cela est inclus dans la demande d'autodétermination, qui est la base structurelle de la composante politique autochtone. Malgré cela, et le fait qu'une grande partie de la littérature sur ces questions préconise l'autodétermination comme solution, il y a des critiques qui soutiennent que la division produit plus d'inégalité et, dans ce cas, l'auto-exclusion.

Sur la base de l'analyse thématique menée dans cette recherche, les objectifs suivants sont conçus pour explorer en profondeur les expériences des étudiant.es autochtones et les défis auxquels ils et elles sont confronté.es dans l'enseignement supérieur. Ces objectifs cherchent à mettre en lumière les dimensions culturelles, sociales et institutionnelles qui façonnent ces parcours éducatifs. Ils visent également à dégager des pistes de réflexion autour des témoignages recueillis, permettant de mieux comprendre les dynamiques éducatives et les enjeux spécifiques liés aux communautés autochtones. En ce sens, trois objectifs principaux sont présentés pour structurer cette recherche et répondre aux questions fondamentales qu'elle soulève :

1. Analyser les expériences des étudiant.es autochtones dans l'enseignement supérieur Cet objectif vise à explorer les trajectoires éducatives des étudiant.es autochtones, en mettant en évidence les défis rencontrés, les stratégies adoptées et les perceptions qu'ils et elles ont de leur propre parcours universitaire. L'accent sera mis sur la manière dont ces expériences sont façonnées par les structures institutionnelles, les politiques éducatives et les dynamiques culturelles.
2. Identifier les facteurs influençant l'accès et la réussite des étudiant.es autochtones dans l'enseignement supérieur Cet objectif cherche à comprendre les dimensions structurelles, sociales et personnelles qui affectent l'intégration et la persévérance des étudiant.es autochtones à l'université. Il inclut l'analyse des obstacles systémiques, des soutiens institutionnels et de la manière dont l'identité autochtone interagit avec ces enjeux.
3. Examiner le rôle de l'enseignement supérieur dans la construction identitaire et les perceptions des étudiant.es autochtones. Cet objectif explore dans quelle mesure

l'université contribue au renforcement ou à la transformation de l'identité culturelle des étudiant.es autochtones. Il s'agit d'évaluer si les institutions favorisent une approche inclusive et respectueuse des savoirs autochtones ou si, au contraire, elles reproduisent des dynamiques d'assimilation ou d'exclusion.

Ces objectifs de recherche ne visent pas seulement à donner une voix aux étudiant.es autochtones en recueillant et en analysant leurs récits. Ils aspirent également à enrichir les discussions théoriques sur les droits éducatifs et culturels autochtones dans des contextes variés. En suivant cette orientation, cette étude entend contribuer à une meilleure compréhension des dynamiques éducatives qui influencent les peuples autochtones.

CHAPITRE 3 – METHODOLOGIE

Le présent chapitre présente l'approche méthodologique adoptée pour répondre aux objectifs de l'étude. Il rappelle l'objectif général de l'étude : donner la parole aux étudiant.es autochtones afin de mieux comprendre les défis et obstacles qu'ils rencontrent concernant l'accès à l'enseignement supérieur. Cette étude vise à identifier ces défis, analyser les perceptions des politiques éducatives, comprendre leurs visions pour l'avenir de l'éducation et proposer des recommandations concrètes. En se concentrant sur les témoignages individuels, cette recherche met en lumière les besoins et aspirations des étudiant.es, en portant une attention particulière au contexte équatorien, où un plus grand nombre de participant.es a été recruté. Cette section décrit également le plan de recherche, les éléments descriptifs ainsi que la présentation des participant.es qui ont été recruté.es pour participer à l'analyse.

3.1 Plan de recherche

Cette étude repose principalement sur une approche qualitative, axée sur des entretiens semi-structurés réalisés avec six étudiant.es autochtones d'Équateur et un étudiant du Canada. Ces entretiens permettent de saisir en profondeur les expériences personnelles, les défis et les perceptions des étudiant.es concernant leur parcours académique et leur relation avec l'enseignement supérieur. L'approche qualitative est adaptée pour explorer les récits individuels et comprendre les particularités du contexte autochtone dans chaque pays.

3.1.1 Sélection des cas ou des aspects à analyser

La présente recherche adopte une approche thématique pour examiner les expériences des étudiant.es autochtones dans l'enseignement supérieur. L'objectif est de comprendre comment ces expériences reflètent les dynamiques éducatives et sociales. Elle privilégie une analyse approfondie des aspects thématiques, tels que les obstacles à l'accès à l'enseignement supérieur, les perceptions des politiques publiques, et les perspectives exprimées par les participant.es.

Le cadre analytique s'appuie sur les récits des étudiant.es interviewé.es, avec un corpus plus important provenant d'Équateur, permettant une exploration détaillée de ce contexte. L'étude thématique vise à extraire des catégories d'analyse qui révèlent les dynamiques spécifiques à chaque environnement éducatif tout en soulignant les influences des politiques nationales et des organisations internationales, tout en décrivant leurs singularités et la manière dont ces systèmes ont tenté d'atteindre les objectifs d'augmentation progressive du taux d'étudiant.es autochtones entrant et continuant dans l'enseignement supérieur.

3.2 Dimension de l'analyse

Cette recherche se concentre sur les récits des étudiant.es autochtones pour comprendre leurs expériences dans l'enseignement supérieur. L'analyse s'articule autour de quatre dimensions principales. Obstacles éducatifs : Identification des barrières institutionnelles, économiques, linguistiques et culturelles qui freinent leur inclusion et leur réussite académique. Perceptions des politiques éducatives : Exploration de leur regard critique sur les initiatives publiques et les soutiens offerts, en évaluant leur adéquation avec leurs besoins réels. Identité culturelle : Étude de la manière dont ils vivent leur identité dans un cadre académique souvent dominé par des valeurs non autochtones, ainsi que leur sentiment d'appartenance et la valorisation de leurs savoirs. Aspirations pour l'avenir : Analyse de leurs visions et recommandations pour une éducation plus inclusive et respectueuse des réalités autochtones.

Chaque dimension est étudiée à partir des données collectées, en mettant l'accent sur les récits des étudiant.es comme source principale d'information. Les catégories thématiques identifiées permettent de dégager des tendances et des nuances dans les expériences rapportées, tout en tenant compte des particularités contextuelles de chaque pays. L'approche thématique offre ainsi une lecture détaillée des expériences vécues par les étudiant.es autochtones, en croisant leurs

témoignages avec les cadres institutionnels et sociopolitiques qui influencent leur parcours. En valorisant ces dimensions, cette analyse vise à enrichir la compréhension des réalités éducatives autochtones et à proposer des pistes d'amélioration pour des politiques plus inclusives.

3.3 Analyse qualitative des données construites à partir des entretiens semi-dirigés

L'analyse qualitative est un outil fondamental dans le contexte des entretiens semi-structurés. En particulier dans des études comme celle-ci qui cherchent à comprendre en profondeur les expériences et les perspectives des individus. Cette approche permet aux chercheurs d'aller au-delà des mots verbatim de la personne interrogée, en explorant comment les commentaires reflètent et construisent des significations dans un contexte social et culturel spécifique (Fairclough, 2013). Dans les entretiens semi-structurés, les participant.es sont libres d'exprimer leurs pensées et leurs sentiments dans leurs propres termes, ce qui donne souvent lieu à des récits riches et complexes. Cependant, ces récits peuvent comporter des nuances, des implications et des significations implicites qui ne sont pas immédiatement évidentes à travers une simple transcription.

En examinant en détail les structures narratives et les modèles discursifs, les chercheurs peuvent démêler les significations profondes des dynamiques qui sous-tendent les points de vue des personnes interrogées (Gee, 2014). Ceci est particulièrement important dans l'étude des communautés autochtones, où les formes d'expression sont souvent influencées par la culture, l'histoire et les expériences de marginalisation. La technique de l'analyse descriptive permet aux chercheurs de saisir ces nuances, offrant une interprétation plus précise et complète de ce que les individus souhaitent réellement communiquer. En tenant compte de la manière dont les identités et les relations sont construites à travers le langage, cette analyse permet une compréhension holistique des savoirs et des perspectives exprimées. Cela est essentiel pour comprendre comment les étudiant.es autochtones négocient leur place au sein du système éducatif et comment ils perçoivent leurs propres opportunités et défis (Jørgensen & Phillips, 2002). En résumé, cet outil est fondamental pour saisir la véritable réalité des expériences et des voix des étudiant.es autochtones dans les entretiens ouverts.

Dans cette étude, des entretiens semi-structurés ont permis d'explorer des thématiques telles que la perception des politiques éducatives et l'impact des programmes de soutien dans

l'environnement universitaire. Cette approche qualitative a fourni des informations précieuses sur la manière dont les étudiant.es autochtones naviguent dans le système éducatif, tout en mettant en lumière l'influence de leurs expériences individuelles et collectives sur leurs trajectoires éducatives. Les données qualitatives ont également permis d'identifier des obstacles et des facteurs facilitateurs spécifiques, souvent invisibles dans les analyses quantitatives, tels que l'importance du soutien communautaire et des réseaux de mentorat culturellement pertinents. Enfin, cette démarche a offert une compréhension globale et nuancée de l'accès à l'enseignement supérieur pour les étudiant.es autochtones.

3.3.1 Démarches de recrutement et d'analyse

Le processus de recrutement des participant.es aux entretiens individuels s'est déroulé par la sélection d'étudiant.es universitaires autochtones en Équateur et au Canada. Au Canada, l'Université de Montréal a été choisie en raison de considérations éthiques et logistiques. En Équateur, l'accent a été mis sur différents types d'universités du système éducatif, en particulier celles situées dans la ville de Quito. De plus, des organisations d'étudiant.es autochtones et des bureaux des affaires autochtones ont été contactés afin de faciliter la sélection des participant.es. Les critères de sélection incluaient : être étudiant(e) universitaire autochtone (Premières Nations, Métis, Inuits au Canada, et membres des peuples autochtones reconnus en Équateur), être inscrit(e) dans un programme d'enseignement supérieur ou avoir récemment terminé ses études, et être disposé(e) à partager ses expériences universitaires. Les participant.es potentiels ont été contactés par courrier électronique avec l'appui des bureaux des affaires académiques et des associations d'étudiant.es, en garantissant la confidentialité et en offrant la possibilité de réaliser les entretiens en face-à-face ou en ligne.

Malheureusement, dans le cadre de cette étude, il n'a pas été possible de trouver d'autres étudiant.es autochtones disposé.es à partager leurs opinions au Canada. La recherche de participant.es a été continue et s'est étalée sur plusieurs mois à travers diverses méthodes, telles que la publication d'affiches et des démarches personnelles, mais aucun résultat supplémentaire n'a été obtenu. Cependant, le témoignage recueilli auprès d'un étudiant canadien a été intégré dans ce mémoire, car ses perceptions et expériences offrent une perspective riche sur la situation des étudiant.es autochtones au Canada.

Un formulaire de consentement éclairé a été remis à tous les participant.es avant les entretiens. Ce document expliquait l'objectif de l'étude, le caractère volontaire de leur participation, les mesures de protection de la vie privée et incluait une demande d'autorisation pour enregistrer les entretiens. Par ailleurs, j'ai activement cherché à inclure une représentation diversifiée en termes de sexe, de niveau d'études et de domaines académiques, afin de capturer un large éventail d'expériences autochtones dans l'enseignement supérieur.

L'utilisation d'entretiens individuels dans cette recherche était essentielle pour capturer les expériences directes des participant.es, offrant une perspective approfondie que les données quantitatives ne peuvent pas fournir. Comme le soulignent Silverman (2015) et Brinkmann (2018), les entretiens qualitatifs constituent des outils puissants pour explorer les significations et les perceptions. De manière similaire, l'analyse thématique, telle que décrite par Braun et Clarke (2006), permet de démêler les structures et dynamiques sous-jacentes dans les récits des participant.es. Selon ces auteurs, « Thematic analysis is a method for identifying, analyzing, and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail » (Braun & Clarke, 2006, pág. 79). L'objectif principal est d'examiner comment l'expérience personnelle reflète et reproduit les relations de pouvoir et les significations sociales.

Pour cette étude, six étudiant.es autochtones d'Équateur (trois femmes et trois hommes) et un du Canada ont été recrutés par l'intermédiaire de réseaux communautaires et éducatifs. Les critères de sélection incluaient leur volonté de participer à des entretiens semi-structurés ainsi que leur capacité à représenter diverses expériences dans l'enseignement supérieur. Les entretiens ont été transcrits et analysés afin d'identifier des motifs et des thèmes émergents liés aux défis, perceptions et propositions des étudiant.es.

3.3.2 Aspects des entretiens

Les entretiens ont été conçus pour explorer quatre axes principaux : l'expérience universitaire, les connaissances en matière d'autodétermination, les perspectives sur l'avenir et les suggestions pour améliorer les conditions des étudiant.es autochtones. La structure des questions a permis d'aborder à la fois des défis globaux et des problématiques plus spécifiques, telles que la perception d'un système éducatif commun ou la nécessité d'une structure distincte pour répondre aux besoins des étudiant.es autochtones. En suivant l'approche recommandée par Seidman (2019) et Patton (2015),

les entretiens semi-dirigés ont été privilégiés pour comprendre les significations personnelles que les individus associent à leurs expériences, offrant ainsi une profondeur précieuse dans l'analyse de leurs récits. Afin d'élargir la portée des données recueillies, les entretiens ont été réalisés à la fois en présentiel et en virtuel, avec une attention particulière accordée à la confidentialité. Cette flexibilité a permis de surmonter certaines des difficultés rencontrées lors du recrutement et de s'adapter aux disponibilités et aux contraintes des participant.es.

En sécurisant l'anonymat, j'ai pu encourager une expression authentique des ressentis, essentielle pour une étude critique. L'analyse de ces entretiens vise à mettre en évidence comment les récits des étudiant.es révèlent, et parfois contestent, les structures de pouvoir présentes dans le système éducatif. La méthodologie adoptée privilégie un examen approfondi des dynamiques institutionnelles, mettant en lumière les tensions entre le vécu individuel et les normes structurelles de l'enseignement supérieur. Le guide d'entretien, présenté en Annexe 1 de cette étude, a été conçu pour favoriser des discussions ouvertes tout en maintenant un cadre structuré. En s'inscrivant dans cette démarche qualitative, cette recherche cherche à capturer les nuances de chaque parcours éducatif, offrant une perspective riche et détaillée pour mieux comprendre les réalités éducatives des étudiant.es autochtones.

3.4 Analyse descriptive de l'expérience vécue à l'université

La structure qualitative adoptée dans le cadre de cette recherche s'est concentrée sur l'analyse descriptive des entretiens. L'objectif principal était d'identifier des thématiques saillantes et récurrentes concernant les compétences et les perceptions des étudiant.es autochtones. Le témoignage a permis d'identifier des questions récurrentes liées à leurs expériences et à leurs connaissances. Ce processus a offert la possibilité de définir des catégories et d'explorer les relations entre les différents sujets. Il a ainsi permis de mieux comprendre comment les récits des participant.es reflètent et répondent à la dynamique de pouvoir présente dans le système éducatif. De plus, l'analyse descriptive menée dans le cadre de cette étude a permis d'articuler les expériences et perceptions des étudiant.es dans quatre domaines clés : leur expérience universitaire, leur perception de l'autodétermination et leurs suggestions concernant leur parcours académique.

Trois niveaux d'intégration dans l'expérience universitaire ont été identifiés : positif, partiel et isolé, ainsi que des variations dans la connaissance de l'autodétermination, allant d'un niveau avancé à un niveau limité. Les opinions sur les systèmes éducatifs différenciés varient, allant du soutien critique au rejet. Les suggestions d'amélioration incluent une plus grande représentation culturelle, un soutien institutionnel renforcé et des réformes structurelles. Cette approche permet de dresser non seulement un portrait des défis et des besoins des étudiant.es autochtones, mais aussi de formuler des recommandations, émises par les participant.es, en faveur de la création d'un environnement académique plus inclusif et équitable.

Cette méthodologie qualitative, en particulier les niveaux d'intégration, s'est révélée essentielle pour saisir les significations complexes que les participant.es attribuent à leurs expériences. Dans un premier temps, j'ai élaboré un cadre de catégories guidé par le concept théorique de l'autodétermination, qui a structuré mon approche analytique. Ce cadre conceptuel a orienté la création des catégories initiales, centrées sur des thèmes récurrents tels que les défis éducatifs, la perception des inégalités et les attentes pour l'avenir. Ces catégories théoriquement ancrées ont ensuite été enrichies et affinées au fil du processus d'analyse, en intégrant directement les récits et les expériences partagés par les participant.es (Boyatzis, 1998).

Pour concrétiser ce processus, j'ai entrepris une lecture approfondie et répétée des transcriptions d'entretiens pour identifier les unités de sens significatives. Par exemple, les points de vue des participant.es concernant les obstacles institutionnels ont été codés sous des sous-catégories telles que « sentiment d'appartenance » et « accès aux ressources académiques ». Seidman (2019) et Patton (2015) soulignent l'importance des entretiens approfondis pour accéder à des informations nuancées, et cette méthode m'a permis de discerner des schémas récurrents à travers les témoignages individuels.

Ce processus d'identification des thématiques a permis de structurer un système de catégories qui, bien qu'initialement inspiré par des concepts théoriques, s'est précisé à partir des données empiriques recueillies lors des entretiens. L'analyse qualitative des données ainsi obtenues a offert une compréhension globale et approfondie des expériences éducatives et des défis spécifiques rencontrés par les étudiant.es autochtones, tout en reflétant leurs perceptions et leurs aspirations dans le cadre de l'éducation supérieure.

3.5 Considérations éthiques et présentation des participant.es

Cette recherche comprend des entretiens avec des étudiant.es. Pour ce faire, l'approbation du comité d'éthique de l'Université de Montréal a été obtenue. Ce bureau est chargé de vérifier les raisons de la demande de ces entretiens et leur contenu. Les considérations éthiques relatives à la conduite d'entretiens qualitatifs sont essentielles pour garantir le respect des participant.es. Tout d'abord, le consentement éclairé doit être considéré comme un processus dynamique. Dans ce processus, les participant.es ne se contentent pas de signer un document, mais sont informés de l'objectif et de l'utilisation de leurs témoignages. Il est essentiel de créer un environnement de confiance et de garantir que les participant.es sont pleinement conscients de leur contribution à l'étude. La confidentialité et l'anonymat sont également cruciaux dans les recherches portant sur des groupes vulnérables. Pour protéger les participant.es, les données ont été codées, et des pseudonymes ont été utilisés dans tous les rapports.

En outre, des mesures de sécurité rigoureuses ont été mises en œuvre pour garantir que les informations collectées restent en sûreté et ne soient pas accessibles de manière inappropriée (Orb & Wynaden, 2001). Le respect des considérations culturelles constitue également un élément clé de ce type de recherche. Une approche reconnaissante et valorisant les savoirs, les traditions et les langues autochtones a été adoptée. Enfin, le principe de ne pas interférer auprès des participant.es a été strictement appliqué. Les entretiens ont été conçus de manière à éviter tout renforcement des stéréotypes. Au-delà de l'absence de préjudice, cette étude vise à générer des bénéfices tangibles en proposant des recommandations fondées sur les expériences et les perspectives des intervenant.es.

Le tableau suivant présente un portrait descriptif des différentes caractéristiques des étudiant.es recruté.es dans le cadre de la phase exploratoire de cette investigation. Pour mener à bien cette analyse, sept étudiant.es autochtones ont été interrogé.es : six d'entre eux sont équatoriens (trois femmes et trois hommes) et un est canadien. Bien que la recherche aurait été plus enrichissante avec un plus grand nombre de participant.es provenant du Canada, l'impossibilité de trouver davantage d'étudiant.es dans ce pays n'a pas permis de réaliser une enquête plus large.

Dans cette recherche, la majorité des participant.es autochtones en Équateur proviennent de zones rurales. Toutefois, ces localités ne doivent pas être perçues comme des espaces isolés ou dépourvus

d'infrastructures modernes. Bien qu'elles ne disposent pas des mêmes ressources que les grandes villes, elles possèdent des services de base tels que des écoles et des centres de santé, permettant un accès minimal à l'éducation et aux soins médicaux. Par ailleurs, tous les participant.es autochtones de l'Équateur affirment s'identifier fortement à leur culture autochtone. Leur attachement à leur identité culturelle se reflète dans leur perception de l'éducation et dans leur manière de concilier leur parcours académique avec les valeurs et traditions de leurs communautés.

Malgré cela, la recherche inclut des étudiant.es de différents niveaux académiques et de diverses origines. Parmi ces étudiant.es, on observe une variation dans les diplômes universitaires obtenus et les filières étudiées. Bien qu'il soit établi qu'il n'existe pas de relation directe entre eux et elles, la majorité des diplômes universitaires en Équateur se situent dans les domaines des sciences sociales et humaines (voir tableau 1). De plus, un étudiant canadien titulaire d'une maîtrise apporte une perspective avancée et critique sur l'enseignement supérieur. Le groupe de participant.es équatoriens est, quant à lui, composé de six étudiant.es issus de différentes ethnies et inscrits à divers niveaux académiques dans leurs universités respectives. Cette diversité offre une vue d'ensemble des défis et des expériences auxquels sont confrontés les étudiant.es autochtones en Équateur. Enfin, la variété des niveaux académiques permet d'analyser les compétences des participant.es tout au long de leur parcours éducatif.

Tableau 1 : Caractéristiques des participant.es et participantes

Pseudonyme[5]	**Âge**	**Sexe**	**Origine ethnique**	**Niveau académique et domaine**	**Bourse d'études**	**Etudes dans une communauté**
Étudiant canadien	27	M	Inuit	PhD/sciences exactes	Oui	Non
Mlle 1	31	F	Otavalo	Baccalauréat/sciences sociales	Non	Non
Mr 2	40	M	Kwichwa	Maîtrise/sciences sociales	Non	Non
Mlle 3	29	F	Otavalo	Baccalauréat/sciences humaines	Non	Non
Mr 4	42	M	Kwichwa	Maîtrise/sciences sociales	Oui	Non
Mr 5	34	M	Puruwá	Maîtrise/sciences sociales	Oui	Non
Mlle 6	32	F	Otavalo	Baccalauréat/sciences humaines	Non	Non

[5] Des pseudonymes ont été aléatoirement distribués dans le but de promouvoir l'anonymat des participantes et participant.es

CHAPITRE 4 - PRESENTATION DES RESULTATS

Ce chapitre présente les résultats issus des entretiens semi-structurés, en les mettant en dialogue avec les données et les informations relatives à l'accès à l'enseignement supérieur des étudiant.es autochtones au Canada et en Équateur. L'analyse des témoignages des participant.es s'articule également autour des expériences spécifiques des deux pays et des approches qu'ils ont adoptées pour aborder l'enseignement supérieur des étudiant.es autochtones. Par ailleurs, les témoignages sont organisés en fonction des variables et des dimensions propres à chaque cas. Enfin, l'analyse cherche à déterminer dans quelle mesure ces difficultés ont été influencées par leur origine autochtone ou par d'autres facteurs contextuels.

4.1 L'éducation autochtone : expérience, perception et projection des étudiant.es

À travers les entretiens réalisés, les perceptions des étudiant.es sur leur intégration dans le système éducatif et les défis qu'ils rencontrent en équilibrant leurs identités culturelles avec les exigences académiques des universités sont examinées. Les récits recueillis révèlent une tension constante entre le savoir traditionnel et le savoir académique, suscitant des discussions complexes sur l'autodétermination éducative et la lutte pour une meilleure représentativité au sein des institutions. Les étudiant.es envisagent l'éducation autochtone comme un espace de résistance et de construction de futurs collectifs, où leurs voix ne sont pas seulement entendues, mais également valorisées comme essentielles pour redéfinir le système éducatif.

4.1.1 L'expérience vécue au fil des parcours académiques

Les expériences vécues des étudiant.es autochtones au sein du système d'enseignement supérieur sont essentielles pour comprendre comment ils ont réussi à s'intégrer et à atteindre leurs objectifs académiques. Les témoignages des étudiant.es interrogés révèlent l'omniprésence de vécus marqués par une certaine exclusion tout au long de leurs parcours. En Équateur, les expériences éducatives des étudiant.es autochtones, à tous les niveaux, ont été caractérisées par l'exclusion et l'inégalité, comme le souligne la littérature consultée et présentée dans cette étude. Bien que la situation ait considérablement évolué au cours des dernières décennies, des défis majeurs persistent. Le témoignage du répondant 2 illustre clairement ce constat :

> « Pour moi, il s'agit des deux aspects : économique et social. Sur le plan

> économique, comme vous le savez bien, les secteurs ruraux ont malheureusement été ignorés par les gouvernements successifs. Les communautés autochtones ont été traitées comme les 'dernières roues du carrosse'. Il y a plusieurs difficultés dans les écoles de nos communautés, comme le manque d'enseignants et la préparation insuffisante de ceux-ci. Tout cela complique également l'accès aux universités »

Ce type de perception révèle une faible intégration des cultures autochtones dans l'environnement universitaire en général en Équateur. D'un point de vue sociologique, cela illustre une forme de « violence symbolique », telle que décrite par Bourdieu et Passeron (1977) ainsi que par Lahire (1999). Selon ces auteurs, les normes dominantes contribuent à maintenir l'exclusion des groupes discriminés. Cette situation complique l'acceptation et la réussite des étudiant.es autochtones dans un environnement souvent perçu comme hostile, en particulier dans le passé, comme en témoigne le récit du répondant 5 :

> « Je pense également que l'aspect social est important. Bien que je ne sois pas certain du terme exact, j'ai l'impression d'avoir fait partie de la 'génération chanceuse' qui a pu accéder au concours général. Cela a été possible grâce à la procédure publique de candidature, c'est-à-dire à travers les nouveaux examens d'entrée à l'université »

Cette perception peut également être interprétée à travers la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu et Passeron (1977). Selon ces auteurs, la reproduction sociale se réfère à la manière dont les entités et institutions publiques, telles que les écoles, contribuent à maintenir les inégalités

Par ailleurs, en Équateur, en évoquant l'impact de l'ethnicité durant le parcours universitaire, le vécu de la répondante 3 illustre ce phénomène. Elle a déclaré ce qui suit :

> « En ce qui concerne la discrimination, je peux dire que je ne l'ai pas ressentie, ni à l'université ni à l'école, peut-être parce que j'ai grandi à Quito. Si je l'avais vécue, je l'aurais dit sans hésitation, mais ça n'a pas été le cas. À l'université, il n'y a pas d'association spécifique pour nous, mais malgré cela, je me suis sentie soutenue »

Le témoignage de la répondant 3 s'approche au celui du répondant 6 :

> « Dans mon cas, je n'ai pas ressenti de discrimination à l'université, mais je reconnais que mon expérience peut ne pas être représentative de tous. Le manque de soutien adéquat et les inégalités dans la qualité de l'éducation sont des facteurs qui continuent d'affecter ceux qui n'ont pas les mêmes avantages »

Ce type d'expérience vécue montre qu'en Équateur, il n'existe pas de programmes ou d'associations au sein des universités visant à soutenir l'intégration et la trajectoire des étudiant.es autochtones. La participation à la vie universitaire, ainsi que l'atmosphère académique, ont été soulignées comme étant particulièrement marquées. Par exemple, le répondant 5 a déclaré :

> « Ça se heurte aussi beaucoup au stigmate social, car un racisme dissimulé persiste encore. Ils disent qu'ils ne sont pas racistes, mais on le remarque dans la façon dont ils te traitent. Ils ont cette tendance à te traiter de manière condescendante, comme si tu étais un enfant, avec attitude infantilisante »

La personne interrogée 2 a ajouté sur l'aspect académique :

> « Oui, par exemple, en entrant en contact avec des textes et des auteurs d'autres pays. Et le simple fait d'être autochtone, avec le kichwa comme première langue, influence ma façon de gérer ces lectures »

Les expériences vécues de participation deviennent, en quelque sorte, ce que Giroux (1983) et Phillips (2022) appellent des « espaces de résistance » au sein des institutions publiques. Cependant, le fait qu'ils soient si isolés du reste de la communauté étudiante souligne la nécessité d'une intégration plus large. De même, le processus d'adaptation à la culture dominante est un des thèmes récurrents et des phrases répétées dans certains entretiens. La personne interrogée 3 a ajouté :

> « Je me souviens d'une fois au collège, dans le bus, j'ai dit à un garçon : 'hey, ça s'appelle de la discrimination'. Cependant, là où j'ai le plus ressenti la discrimination, c'est dans la rue, surtout quand je porte ma tenue traditionnelle. En marchant, certaines personnes m'appelaient 'Maria', et je me demandais pourquoi. Avec le temps, j'ai compris que ce n'était pas un simple prénom, mais qu'il était utilisé pour renforcer des stéréotypes empreints de discrimination et de racisme. Ce stéréotype associe les femmes autochtones au domaine domestique, limitant ainsi leur identité à cet espace »

L'expérience vécue relatée par l'étudiante équatorienne illustre ce qui a été rapporté dans les chapitres précédents. Dans ce pays, « l'ADN » et le métissage ont été décrits en relation avec des questions telles que l'eurocentrisme et le « blanchiment ». Dans le cas de ces étudiant.es, on peut observer, à travers leurs expériences, qu'ils ont dû constamment « ajuster » leur identité tout au long de leur cursus universitaire et probablement durant toute leur vie académique afin de mieux s'intégrer. Cette analyse peut être soutenue par Bernstein (1971) et sa théorie du conflit entre les «

codes élaborés » et les « codes restreints », selon laquelle les individus modifient certaines caractéristiques pour mieux s'intégrer dans certains environnements.

En conclusion, les expériences éducatives reflètent une interaction complexe entre des facteurs sociaux, éducatifs et culturels. Elles résultent des politiques et des éléments historiques propres à chaque nation. En Équateur, les barrières sociales et, dans de nombreux cas, les préjugés académiques rendent l'intégration des étudiant.es difficile. Ces résultats soulignent la nécessité d'adopter des approches éducatives plus intégrées et sensibles à la culture. Il est essentiel de reconnaître et de valoriser la diversité autochtone non seulement comme une inclusion symbolique, mais aussi comme une composante fondamentale de l'environnement éducatif.

4.1.2 L'autodétermination telle que reçue par les étudiant.es

Le point de vue sur l'éducation décoloniale et l'existence d'un système éducatif destiné uniquement aux autochtones, ainsi qu'à la population générale, est un aspect important de cette recherche. Selon les statistiques présentées à la section 1.3 du premier chapitre, la majorité des autochtones fréquentant les universités équatoriennes proviennent d'établissements d'enseignement public, et non de ceux contrôlés par les communautés. Dans cette section, j'examine les points de vue des étudiant.es sur ces aspects, ainsi que sur la création d'universités purement autochtones. De plus, j'analyse si ces étudiant.es connaissent des concepts tels que la décolonialité, l'autodétermination et le rôle des représentants ou leaders autochtones dans leurs communautés respectives.

Par exemple, selon Mignolo (2011), la création de deux structures différenciées pourrait renforcer certains comportements ou hiérarchies coloniaux. La raison en est que les connaissances autochtones ne seraient pas équivalentes ni valorisées par rapport à ce qui deviendrait l'enseignement ordinaire. En Équateur, les étudiant.es consultés ont exprimé des opinions diverses concernant le soutien ou le rejet de cette proposition. Par exemple, le répondant 2 a dit :

> « Je ne sais pas dans quelle mesure l'éducation autochtone et l'éducation métis devraient être séparées. Un traitement spécial ne serait nécessaire que parce que les étudiant.es autochtones viennent des communautés. Cependant, ce que je souhaite vraiment, c'est qu'il y ait un traitement égalitaire, tout en tenant compte de la culture et de la langue »

Le répondant 4 a exprimé un avis similaire : « Ce n'est pas si simple. C'est pourquoi je justifie la création de ces deux systèmes, tant qu'il n'existe pas une véritable connaissance et pratique de

l'interculturalité à l'échelle nationale dans un seul système éducatif. » Ce type de contradiction met en évidence les différences de points de vue parmi les étudiant.es. Certains affirment le besoin d'avoir leurs propres espaces, tandis que d'autres plaident pour une plus grande inclusion dans le système éducatif général. Le répondant 5 a expliqué à quel point il peut être complexe d'avoir deux systèmes didactiques différents :

> « Les entreprises, en ne comprenant pas pleinement la valeur d'une éducation autochtone, ont tendance à privilégier les diplômés des universités traditionnelles. Cela perpétue les inégalités dans les opportunités d'emploi, car les compétences et les connaissances issues des universités autochtones ne sont pas toujours reconnues à leur juste valeur »

Ce type de réflexion pourrait être lié à ce qu'affirme Walsh (2010), qui soutient que les espaces autochtones sont essentiels pour promouvoir la culture et respecter le droit à l'autodétermination. Toutefois, il est également crucial que de nombreuses nuances de ce modèle éducatif soient exprimées ou influencent les secteurs dominants afin d'éviter la marginalisation. Par ailleurs, l'existence d'universités autochtones est souvent perçue comme un moyen de respecter le droit à l'autodétermination, acquis par les revendications et la résilience. Cependant, cette existence soulève un défi en raison du besoin d'intégration et de reconnaissance au-delà du spectre autochtone. Le témoignage de la répondante 3 illustre bien ce constat : « Ça peut être une bonne opportunité, à condition que ce soit géré de manière responsable. Sinon, il se passera la même chose qu'avec l'éducation purement autochtone : personne ne voudra accéder à cette université. »

Ces perceptions peuvent être alignées avec les voix de certains critiques de ces initiatives, prononcées par des penseurs du Sud, comme Grosfoguel (2013). Selon l'auteur, la création d'institutions autochtones représente une avancée dans la reconnaissance de l'espace et des droits universitaires. Cependant, cela laisse également la porte ouverte à un nouveau défi d'intégration, de validation et de financement, qui pourrait perpétuer l'exclusion.

Ce témoignage montre que, dans l'idéal, ce type d'université devrait être considéré comme un générateur de connaissances et de recherches dans divers domaines, et non simplement perçu comme une obligation de l'État envers les communautés ou comme une imposition des chefs autochtones. Un aspect nouveau et essentiel de la conception de l'éducation autochtone réside dans l'articulation des concepts de décolonialité et d'autodétermination, qui convergent l'un vers

l'autre. Le témoignage de la répondante 3 met en évidence que ces concepts ont été transformés en exigences par certaines communautés à l'égard du gouvernement :

> « Je crois que dans toutes les questions, tant pour les autochtones que pour les non-autochtones, tout se rejoint à un moment donné. C'est pourquoi il est important de travailler sur cette interconnexion et l'autodétermination. Cependant, il est essentiel de comprendre que chaque groupe doit être respecté dans sa forme et sa conception, telle qu'elle s'est développée »

Cette idée est conforme à celle de Quijano (2007), qui affirme que la décolonialité est un outil permettant de briser les barrières coloniales dans les systèmes éducatifs et de connaissance. C'est aussi une opportunité pour que ce qui a été développé académiquement dans le monde autochtone soit reconnu et valorisé dans le domaine de la recherche et au sein de la société. Toutefois, le répondant 5 a exprimé une perspective plus critique sur ce sujet :

> « Nous parlons de décoloniser à partir de la pensée, de nous libérer de ces idées ancrées. Depuis le milieu académique, qui est souvent rigide et systématique, nous cherchons désormais une vision un peu plus libérale, orientée non pas vers la technologie, mais vers les peuples et les nationalités. Cependant, cette discussion semble rester confinée à un cercle très restreint d'universitaires qui débattent du concept de décolonialité, sans en sortir »

De tels commentaires montrent une certaine frustration. L'interviewé qualifie la décolonialité de simple formalité ou de mise en œuvre symbolique de politiques ou de concepts qui, dans la pratique, ne sont pas réels et ne se conforment pas aux théories. Quelques auteurs, comme Enrique Dussel et Sérgio Costa, expliquent que la décolonialité doit aller au-delà des emblèmes et des pratiques et se concentrer sur la transformation des bases de connaissances.

Ces appels s'alignent sur les critiques de Spivak (1988), qui affirme que pour que les communautés autochtones soient réellement représentées, les structures, en l'occurrence les systèmes éducatifs, doivent être transformées pour refléter véritablement les principes décoloniaux et d'auto-identité. Sur la même thématique, la personne interrogée 3 a ajouté :

> « Je suis d'accord qu'il n'est plus nécessaire que l'on parle à notre place. Nous avons nos propres voix pour exprimer et réfléchir sur de nombreuses choses. L'autodétermination, oui, je crois que c'est un droit que nous, les autochtones, avons. Mais il doit y avoir un changement général »

Ces commentaires reflètent le sentiment que l'idée d'autodétermination ou de décolonialité ne consiste pas simplement à permettre aux populations autochtones de contrôler certains domaines

tels que le monde universitaire. Selon Minnis (2008), dans son texte sur l'éducation décoloniale au Canada et en Nouvelle-Zélande, l'idéal serait que le système éducatif en général (pas seulement le système autochtone) doive changer pour que les dynamiques de marginalisation ne s'amplifient pas et ne disparaissent pas. La représentation des chefs autochtones est une autre question qui suscite des opinions diverses en raison du rôle qu'ils jouent dans leurs communautés et dans le dialogue avec les autorités. Par ailleurs, certains secteurs de la population autochtone se sentent représentés par ces leaders, tandis que d'autres insistent sur le fait que leur fonction devrait être reconsidérée. Le répondant 4 a déclaré ce qui suit :

> « Eh bien, cette situation est quelque chose de vécu et philosophique dans notre communauté. Le fait d'avoir un leader implique qu'il représente les intérêts collectifs, mais il y a des moments où ces intérêts se perdent. Il est essentiel de savoir discerner les actions des leaders pour ne pas tomber dans une forme de dépendance. Nous ne pouvons pas dire que le leader prend des décisions contre la collectivité. On ne peut pas pointer ces aspects sans plus. Je reconnais le leadership, mais toujours en fonction des situations collectives ».

De telles points de vue montrent que les priorités politiques ne coïncident pas toujours avec les préoccupations de la jeunesse autochtone. La personne interrogée 6 de l'Équateur a ajouté :

> « Je connais des personnes qui dirigent de manière inflexible, refusant d'aborder les questions de genre ou d'écouter la voix des femmes. Dans ces aspects, je ne me sens pas représentée, bien qu'il y ait aussi des personnes admirables dans ce cercle »

Bien que les cadres soient choisis dans des assemblées où les communautés ont la possibilité de participer, de tels commentaires suggèrent la nécessité d'une plus grande inclusion, en particulier des jeunes. Ce type de remarque est conforme aux vues de Spivak (1988) sur les espaces de pouvoir. Selon Spivak, une véritable représentation devrait mettre l'accent sur la diversité interne dans la prise de décision.

Ces points de vue montrent que la contribution des chefs dépend du contexte et de la communauté, bien que certains éléments coïncident en termes de besoin de collaboration. En résumé, les perceptions des étudiant.es autochtones sur des questions telles que l'autodétermination et la coexistence de systèmes éducatifs différents reflètent une interaction complexe. Il existe un besoin de promouvoir les racines des cultures autochtones. Grâce à l'outil puissant qu'est l'éducation, les peuples autochtones peuvent favoriser une plus grande intégration et obtenir une meilleure reconnaissance au sein de la société.

Si les personnes interrogées apprécient et soulignent l'importance de la préservation de leur culture, elles mettent également en évidence les défis de l'éducation autochtone. Les concepts de décolonialité et d'autodétermination sont largement employés par les dirigeants des communautés autochtones. Leur utilisation dans la pratique génère des doutes, des certitudes et de l'incrédulité de la part de nombreux autochtones quant aux résultats obtenus. De plus, ces concepts témoignent des besoins des peuples et des nationalités autochtones.

4.1.3 Impact de l'expérience universitaire sur le parcours de vie

L'un des objectifs de cette recherche est de montrer comment les étudiant.es pensent que leur réussite académique aura un impact sur leurs propres communautés autochtones, en tenant compte du fait que les professionnels autochtones ont démontré leur capacité à exceller dans divers domaines. La résilience des communautés s'explique en partie par les cas et les exemples d'autochtones qui ont réussi à surmonter toutes sortes d'obstacles pour atteindre leurs buts académiques.

En Équateur, les points de vue représentent un engagement de la part des personnes interrogées à transmettre leurs connaissances, non pas à titre d'exemple, mais comme moyen de contribution dans différents domaines. Par exemple, de nombreux professionnels autochtones en Équateur cherchent à promouvoir des programmes de développement dans leurs communautés. La personne interrogée 3 a fait le commentaire suivant :

> « Des rencontres et des projets ont été organisés, permettant de mettre en avant et de visibiliser le rôle des artistes kichwa. Dans ce sens, je pense que cela a été positif, car je dis toujours que si nous n'avions pas agi collectivement comme nous l'avons fait jusqu'à présent, nous n'aurions pas gagné les espaces que nous avons aujourd'hui. Maintenant, il est plus facile d'accéder à des lieux où nous ne pouvions pas aller auparavant »

Ce témoignage est lié à la théorie de la « réciprocité éducative » avancée par Walsh (2010). L'autrice soutient que dans des cas tels que ceux des groupes autochtones, la scolarité n'est pas seulement un bénéfice pour l'individu, mais peut être propagée collectivement. Par ailleurs, le répondant 4 a déclaré que :

> « Fondamentalement, le monde est plein de défis et de problèmes, et justement, au niveau universitaire et éducatif, il s'agit de renforcer l'esprit des personnes à travers la réflexion et l'analyse pour atténuer ces problématiques. Pour moi, c'est un défi, un véritable enjeu, et je crois qu'il est essentiel de

> travailler à renforcer les talents dans ces domaines de recherche, d'analyse et de réflexion critique, toujours dans le but de réduire les problèmes »

Ce type de témoignage montre que de nombreux étudiant.es autochtones sont conscients de la relation entre l'éducation et les opportunités et qu'ils y sont attachés. Cela correspond aux concepts de Quijano, selon lesquels il est essentiel que les peuples autochtones soient conscients de ces questions pour qu'il y ait un développement autonome de la communauté. Un autre aspect à considérer dans le cadre de ce thème concerne la responsabilité de devenir des exemples de la manière dont il est possible d'exceller ou d'atteindre des objectifs académiques et professionnels en dépit des difficultés. La personne interrogée 1 a déclaré ce qui suit :

> « En tant que membre de ma communauté, avoir pu étudier la sociologie m'a aidé à redonner ce que j'ai appris sur de nombreux sujets, en renforçant les connaissances qui m'avaient déjà été transmises. Je pense que cela a été quelque chose de positif pour la communauté, car cela me permet de contribuer. En ce qui concerne les droits humains, les droits des femmes, l'égalité des genres, la justice propre et les droits propres des communautés, ainsi que des sujets comme le changement climatique. J'ai pu travailler sur ces aspects grâce à mes études. Je crois que cela a eu un impact positif, pour ne pas dire que c'est la meilleure chose qui me soit arrivée dans la vie »

Ce type de sentiment d'implication peut être estimé comme un moyen de générer un leadership qui cherche à transformer les différentes dynamiques sociales. Comme l'a soutenu Grosfoguel (2013), qui a affirmé que ce modèle peut servir d'élément de changement. Par ailleurs, le répondant 5 a indiqué qu'elle espérait également que son expérience aurait un impact positif sur ses connaissances :

> « Ça a été un parcours de plusieurs années pendant lesquelles j'ai travaillé avec quelques organisations et collègues qui soutiennent des sujets liés à l'art et à l'éducation, en particulier à travers la pédagogie visuelle. Grâce à ce travail, nous réussissons parfois à sauver certains aspects qui étaient en train d'être oubliés dans la communauté, en raison de la massification de l'information, des réseaux sociaux et des modes. D'une certaine manière, nous parvenons à établir un lien entre ce passé qui était en train d'être effacé et le présent que nous vivons aujourd'hui »

Ces commentaires sont conformes à « l'épistémologie du dialogue » de Mignolo (2011). Il affirme que la combinaison des connaissances autochtones et des connaissances universitaires peut offrir des solutions plus pratiques et plus efficaces aux défis des communautés. Par ailleurs, la personne

interrogée 6 de l'Équateur a également exprimé son désir de voir son expérience universitaire influencer le développement des communautés :

> « Je crois qu'il faut toujours penser de manière collective, du moins de mon côté, c'est toujours avec l'idée d'améliorer à la fois au niveau individuel et collectif. D'une certaine manière, cela bénéficie à la communauté ; il ne s'agit pas seulement d'étudier pour soi-même, mais aussi pour les autres. Dans mon cas, j'ai étudié la psychologie et j'ai un espace où j'offre un service d'accompagnement psychologique aux femmes de la communauté. J'accompagne des survivantes de violence, et tout cela, je le fais comme un service à la communauté, car je ne demande pas de paiement. Les femmes savent qu'elles ont un endroit où elles peuvent venir me voir lorsqu'elles rencontrent des problèmes dans leur relation de couple »

Ce type d'expertise montre le désir de nombreux étudiant.es autochtones d'occuper des espaces professionnels qui leur permettent d'améliorer leur réalité, et, d'une certaine manière, celle de leurs communautés, directement ou indirectement. Selon Medina (2006), ce modèle d'initiative est très important pour changer le récit des communautés.

En résumé, les points de vue des étudiant.es autochtones sur la manière dont ils s'attendent à ce que leur expérience universitaire affecte leur communauté et leur vie individuelle montrent un engagement fort de la part des personnes interrogées, ainsi que le désir de rester impliqué.es dans leur communauté d'origine. Cela signifie qu'à travers leurs réactions, ils expriment le souhait que davantage d'étudiant.es autochtones issus de milieux défavorisés puissent accéder à l'université. Soulignons toutefois leur degré de conscience sociale et leur vision de l'éducation non seulement comme un outil de développement professionnel, mais aussi comme un moyen de changement collectif. De telles histoires soulignent la nécessité pour l'approche éducative de ne pas se limiter à répondre aux besoins académiques, mais aussi de fournir aux étudiant.es des moyens de se connecter avec leurs communautés.

4.1.4 Changements qui favorisent l'enseignement supérieur

Cette partie de l'analyse descriptive recueille les points de vue des étudiant.es sur les changements possibles et indispensables pour que les universités deviennent plus inclusives. Les étudiant.es ont formulé quelques recommandations pour transformer de manière significative l'espace universitaire, mais surtout au niveau administratif, il y aurait la possibilité d'admettre davantage d'étudiant.es autochtones. Les recommandations pour améliorer l'insertion et l'accès d'un plus

grand nombre d'autochtones aux établissements d'enseignement supérieur sont essentielles. Il est indispensable de mieux comprendre comment le système éducatif peut différer pour être plus équitable et plus diversifié selon ses parties prenantes. En Équateur, la personne interrogée 1 a déclaré :

> « Le problème économique est également lié à la violence intrafamiliale et au fait que certaines femmes ne peuvent pas étudier. Nous restons pris dans ce cycle, et ensuite apparaissent d'autres problèmes comme l'alcoolisme et, maintenant, l'insécurité. Il y a de nombreux facteurs qui ne touchent plus seulement les populations autochtones, mais l'ensemble de la population. Je pense qu'il est nécessaire de régénérer tout le système éducatif pour qu'il soit véritablement inclusif pour tous. De plus, il est important de mettre en place des politiques publiques qui rendent les universités plus accessibles et encouragent la socialisation de ces initiatives »

Ce type de commentaire reflète l'un des concepts avancés par Walsh (2010), selon lequel l'éducation devrait comporter des composantes de bien-être général. Ces composantes devraient être un axe fondamental du système éducatif et non pas simplement quelque chose de superficiel ou de décoratif dans le processus académique des étudiant.es. Par ailleurs, le répondant 4 a indiqué que, de son point de vue, un soutien éducatif spécifique devrait être inclus s'il existe un besoin :

> « Il est également important de prendre en compte que, en raison de facteurs comme la mobilité économique, le capitalisme et bien d'autres, nos étudiant.es ne se trouvent pas seulement dans les zones rurales, mais aussi dans les zones urbaines. Je pense que dans ces espaces, il faudrait également offrir des institutions interculturelles, non seulement en termes de nom ou d'étiquette, mais aussi dans les faits »

Cette recommandation est conforme à Mignolo (2011) qui affirme que, dans ces cas, tout type d'assistance devrait être situé sur le plan collaboratif et général afin d'être plus efficace. Une autre proposition avancée est celle d'un soutien de toutes sortes de la part des universités. La personne interrogée 6 fait le commentaire suivant :

> « Je recommanderais un budget plus important, davantage d'investissements et plus d'opportunités pour offrir des bourses aux peuples et nationalités autochtones, afin qu'ils puissent envisager un futur où étudier à l'université soit une possibilité, non seulement au niveau national, mais aussi international. De plus, il serait essentiel qu'ils bénéficient d'un accompagnement pour postuler à ces bourses et à d'autres opportunités disponibles dans le monde »

Pour des auteurs tels que Grosfoguel (2013), l'aide institutionnelle est vitale pour lutter contre les inégalités. L'auteur souligne que le manque de ressources financières et d'assistance augmente les

divergences persistantes. Le répondant 2 a abordé les questions liées à la représentation culturelle et aux opportunités avec le commentaire suivant :

> « Dans d'autres universités, il y a plusieurs professeurs autochtones qui donnent des cours. Il est important que ce type d'espaces que les universités offrent à un plus grand nombre de professionnels autochtones continue de se développer, car ils ont un impact positif sur les communautés. De plus, ils représentent une bonne opportunité pour que les universités modifient certains schémas qui existaient auparavant. »

Ces témoignages sont en accord avec Tubino (2005) qui a affirmé que les espaces éducatifs devraient être des centres de transformation culturelle. Aussi des endroits où cette diversité est reconnue, faisant des institutions universitaires des lieux véritablement transformateurs. En ce qui concerne les idées pour accroître la présence des étudiant.es autochtones dans les universités, les personnes interrogées ont exprimé différents concepts pour avoir plus d'étudiant.es dans le système d'enseignement supérieur du pays.

Ce type d'approche est conforme à différentes recherches qui soulignent l'importance de préparer les étudiant.es autochtones sur les plans académique et émotionnel avant leur entrée à l'université (Smith, 2012). En Équateur, les étudiant.es interrogé.es ont formulé plusieurs recommandations afin que le gouvernement et les institutions publiques offrent davantage de soutien. Par exemple, le répondant 3 a suggéré ce qui suit :

> « Je pense que dernièrement, surtout ma génération et celle qui vient après, a réussi à accéder à de nouvelles opportunités. Bien sûr, pas tout le monde, comme je te le disais. Par exemple, il y a des enfants qui, avec le nouveau système interculturel, ont rencontré des complications. Ma recommandation serait que l'éducation interculturelle bilingue, tout comme l'éducation en général, doivent être de bonne qualité. Et pour cela, nous devons travailler ensemble, pas seulement les autochtones, mais tout le monde »

Ce type de témoignage est en accord avec Walsh (2010), qui soutient que des « ponts communautaires » devraient être créés. Afin que davantage d'étudiant.es souhaitent progresser sur le plan académique, il est essentiel qu'ils se sentent pleinement soutenus au sein de tous les établissements d'enseignement. Par ailleurs, le répondant 5 de l'Équateur a déclaré qu'une autre recommandation serait de développer et de diffuser des histoires de cas d'étudiant.es autochtones qui ont transformé leur vie grâce à l'université :

> « Voir comment, dans le passé, d'autres autochtones ont réussi à franchir des

> frontières est inspirant. Il est important de ne pas oublier ce processus ; n'oublions pas les processus historiques et les luttes qui nous ont permis d'accéder au monde académique. Nous ne devons pas perdre cela de vue. De plus, les connaissances que tu acquiers doivent être, d'une manière ou d'une autre, restituées. Il est essentiel de toujours se rappeler l'importance de nos racines. Il ne s'agit pas non plus d'utiliser l'identité autochtone uniquement pour un bénéfice personnel »

Selon Quichimbo (2023), les « modèles de rôle » pourraient aider les jeunes étudiant.es à prendre la décision de poursuivre leurs études et d'atteindre leurs objectifs académiques. Une autre personne interrogée a fait référence aux conditions d'admission et a déclaré que certains changements devraient être mis en place. Bien que les problèmes d'admission soient communs à tous les étudiant.es, ceux et celles qui viennent de groupes minoritaires rencontrent davantage de difficultés. Le répondant 4 a ajouté ce qui suit :

> « Comme je l'ai souvent mentionné dans mes témoignages, ces formes d'attention amélioreraient l'accès aux universités. Rappelons-nous qu'il y a des étudiant.es qui passent leurs évaluations en étant désavantagés par rapport à d'autres qui ont eu toutes les opportunités dans l'environnement urbain, notamment l'accès aux avancées technologiques. Pendant ce temps, dans les zones rurales, ces facilités n'existent pas. Il y a donc des inégalités. De nombreux étudiant.es n'obtiennent pas les points nécessaires pour accéder aux universités, et la meilleure façon d'investir dans l'éducation est à travers un effort commun, dirigé par le ministère de l'Éducation »

Ces propositions sont également conformes à certaines critiques concernant les normes d'admission. Dans le cas de l'Équateur, elles favorisent souvent les étudiant.es provenant d'établissements d'enseignement mieux équipés.

En conclusion, ces recommandations formulées par les étudiant.es sont basées sur leur expérience universitaire. Tous les étudiant.es soulignent l'importance d'un environnement véritablement inclusif et accessible. Les changements proposés visent également à favoriser une plus grande insertion du personnel et des enseignants autochtones, ainsi qu'à promouvoir la création de réseaux de soutien et la prise en compte de certains critères lors des admissions. Les recommandations des personnes interrogées reflètent une compréhension des obstacles structurels et une vision de la manière dont l'éducation peut transformer les communautés autochtones.

CHAPITRE 5 – DISCUSSION

5.1 Réflexion sur l'expérience de l'étudiant canadien

L'expérience de l'étudiant canadien permet d'approfondir la compréhension des complexités liées à l'éducation autochtone dans différents contextes nationaux et internationaux. Son témoignage met en évidence plusieurs dimensions essentielles, telles que l'impact des politiques éducatives, l'accessibilité aux bourses, les barrières linguistiques et l'héritage historique, qui façonnent les trajectoires académiques des étudiants autochtones.

L'étudiant canadien souligne que malgré l'existence de programmes facilitant l'admission des étudiants autochtones, son propre parcours ne semble pas avoir été influencé par son origine ethnique :

> « En ce qui concerne mon origine ethnique, je ne pense pas que cela m'ait influencé dans mon cas. Je sais qu'il existe des programmes qui offrent des admissions plus faciles pour les étudiant.es autochtones. Cependant, bien que je comprenne comment l'origine ethnique peut influencer l'accès académique dans certains cas, cela n'a pas été le cas pour moi »« Ce que j'ai trouvé le plus difficile pour entrer à l'université, ce sont surtout les facteurs académiques. [...] Cela m'a pris plus de temps que je ne le pensais pour finalement pouvoir entrer à l'université et changer de programme. »

Son témoignage reflète la complexité du débat sur l'intégration et l'égalité des chances dans le système éducatif canadien. Alors que certains étudiants autochtones bénéficient de mesures d'accès spécifiques, d'autres peuvent ressentir une forme de stigmatisation ou d'isolement due à ces dispositifs. Un autre aspect central soulevé par l'étudiant canadien concerne la transition entre le cégep et l'université. Il mentionne que l'adaptation a été plus difficile que prévu et que le manque de soutien a prolongé son parcours :

> « Ce que j'ai trouvé le plus difficile pour entrer à l'université, ce sont surtout les facteurs académiques. [...] Cela m'a pris plus de temps que je ne le pensais pour finalement pouvoir entrer à l'université et changer de programme. »

Ce constat met en lumière des lacunes structurelles qui peuvent entraver la progression des étudiants autochtones, malgré les ressources existantes (Phillips, 2022). Bien que des initiatives et des organisations existent pour soutenir les étudiants autochtones, leur accessibilité et leur efficacité varient selon le contexte. L'étudiant canadien a mentionné :

> « Je suis un peu séparé du campus principal, donc il est plus difficile pour moi d'assister aux événements. Cela crée un sentiment d'isolement par rapport aux autres étudiant.es autochtones. » « Je ne suis pas un grand fan de la séparation des deux. Par exemple, deux systèmes éducatifs. Je crois que tout le monde devrait utiliser le même système. »

Cette déclaration montre que la distance géographique et l'organisation des campus peuvent constituer des obstacles supplémentaires à l'intégration des étudiants autochtones dans la vie universitaire. Le débat sur la création d'universités autochtones est un sujet central dans la discussion sur l'éducation autochtone. L'étudiant canadien exprime une certaine réserve à l'égard d'un système éducatif distinct :

> « Je ne suis pas un grand fan de la séparation des deux. Par exemple, deux systèmes éducatifs. Je crois que tout le monde devrait utiliser le même système. » « Je pense que cela peut être très bénéfique, surtout si l'on considère la localisation de l'institution. [...] Cependant, cela pourrait aussi introduire la notion de séparation. »

Toutefois, il reconnaît également que ces institutions pourraient être bénéfiques si elles sont bien localisées et répondent aux besoins des communautés autochtones du nord du Québec. Ce point de vue fait écho aux préoccupations soulevées par d'autres étudiants autochtones, notamment en Équateur, qui insistent sur la nécessité de garantir une qualité académique équivalente aux autres universités pour éviter une marginalisation supplémentaire (St. Denis, 2007 ; Smith, 1999).

> « Je pense que cela peut être très bénéfique, surtout si l'on considère la localisation de l'institution. [...] Cependant, cela pourrait aussi introduire la notion de séparation. »

L'un des aspects les plus marquants du témoignage de l'étudiant canadien est son désir d'avoir un impact positif sur sa communauté à travers ses études :

> « Ah bon, j'espère que mes études supérieures peuvent inspirer certaines personnes de ma communauté à aller un peu plus loin, à sortir de la communauté et à voir ce qui se fait ailleurs dans le monde. [...] J'espère vraiment que je peux avoir un impact avec les études que j'ai fait. »

Cette réflexion illustre l'éducation comme un outil d'émancipation et de réappropriation culturelle (Giroux, 1983). Cela rejoint également les arguments de Walton (2020) qui souligne l'importance d'intégrer des éléments autochtones dans l'enseignement supérieur pour renforcer la transmission culturelle et déconstruire les récits coloniaux.

L’étudiant canadien insiste sur l’importance de mieux informer les jeunes autochtones sur les opportunités universitaires et sur les bénéfices de l’éducation pour leur communauté. Cette recommandation souligne le besoin d’une sensibilisation accrue dès l’école secondaire pour faciliter la transition vers l’université et réduire les disparités éducatives existantes.

> « L'essentiel serait de mettre en place, dans les écoles des communautés, des événements qui montrent ce que l'université peut offrir et les types de programmes que l'on peut y suivre. Il est important de mettre l'accent sur les avantages que ces programmes peuvent apporter à la communauté. »

En examinant des contextes internationaux, on observe que les étudiants autochtones font face à des défis similaires en matière d’accès à l’éducation supérieure, de reconnaissance de leur identité culturelle et d’adaptation des politiques éducatives à leurs réalités spécifiques. Dans plusieurs pays, comme l’Australie, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis, des initiatives ont été mises en place pour favoriser la réussite des étudiants autochtones, notamment à travers des programmes de soutien académique, des bourses ciblées et la création d’institutions dédiées.

En Australie, par exemple, les universités ont développé des centres d’études autochtones qui offrent un accompagnement personnalisé aux étudiants autochtones et insulaires du détroit de Torres, tout en intégrant des savoirs autochtones dans leurs curriculums (Rigney, 2001). En Nouvelle-Zélande, l’intégration de la langue et des traditions māories dans l’enseignement supérieur a permis d’améliorer le taux de rétention et de réussite des étudiants issus de ces communautés (Durie, 2009). Aux États-Unis, des universités tribales ont été établies afin de répondre aux besoins spécifiques des nations autochtones, bien que leur financement et leur reconnaissance institutionnelle restent un défi (Brayboy, Fann, Castagno, & Solyom, 2012).

Le témoignage de l’étudiant canadien met en lumière les dynamiques complexes de l’éducation autochtone au Canada et les défis qui subsistent malgré les avancées. Son expérience permet de mieux comprendre les tensions entre inclusion et séparation, ainsi que l'importance de l’autonomisation par l’éducation. Ce cas met également en évidence les similarités et différences entre les contextes canadien et équatorien, offrant une perspective comparative précieuse.

CONCLUSION

Cette recherche a exploré l'éducation autochtone à travers les informations et témoignages des étudiant.es, en s'appuyant sur une problématique visant à comprendre comment les politiques éducatives influencent la trajectoire dans l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, j'ai montré comment elle a évolué et comment les États ont conçu la gestion de cette problématique. En ce sens, il est possible de constater que, l'éducation de ce segment de la population est une question d'une importance égale. Cette question a pris de l'ampleur au niveau international avec la création d'organisations telles que les Nations Unies et la nécessité pour les États de créer des conditions de vie adéquates pour les minorités ethniques et religieuses.

Les résultats issus des entretiens avec des étudiant.es autochtones ont permis de dégager plusieurs constats marquants. Les témoignages révèlent des obstacles structurels et systémiques persistants, tels que des préjugés institutionnels, des lacunes en matière de soutien spécifique, ainsi que des barrières économiques et géographiques. Ces défis soulignent les disparités entre les engagements politiques affichés et leur mise en œuvre concrète. De plus, les participant.es ont également mis en évidence des stratégies de résilience, notamment l'importance de la communauté et de la culture comme piliers pour surmonter ces obstacles.

En croisant ces données qualitatives avec les statistiques officielles, plusieurs points de convergence et de divergence apparaissent. Par exemple, si les données quantitatives montrent une augmentation du taux d'inscription des étudiant.es autochtones dans l'enseignement supérieur au Canada, le témoignage révèle que cet accès accru ne garantit pas une expérience positive ou équitable au sein des institutions. En Équateur, les politiques d'inclusion ont mis l'accent sur l'intégration culturelle, mais les étudiant.es soulignent une marginalisation implicite dans la structure académique traditionnelle. De plus, la plupart d'entre eux proviennent d'écoles publiques situées en zones urbaines et non de communautés.

Ces observations confirment que des efforts supplémentaires sont nécessaires pour transformer les structures éducatives en espaces réellement inclusifs et adaptés aux besoins des étudiant.es autochtones. Dans cette conjoncture, j'ai montré comment la situation a évolué et comment les États ont conçu la gestion de ce problème. Même si les pays ont fourni des efforts considérables

pour améliorer l'accès des étudiant.es autochtones à l'enseignement supérieur, il reste encore d'importants problèmes à résoudre dans chaque nation. Cette étude présente néanmoins plusieurs limites qu'il est essentiel de souligner. Tout d'abord, le corpus de données, limité en taille, ne permet pas de prétendre à une généralisation des résultats. Bien que les témoignages recueillis apportent une perspective riche et nuancée, ils représentent une fraction réduite des expériences des étudiant.es autochtones. De plus, ma position en tant que chercheur non autochtone a influencé ma démarche. Bien que profondément investi dans cette thématique, mon analyse reste extérieure aux réalités vécues par les participant.es.

Mon intérêt pour ce sujet découle de l'importance que je lui attribue en tant qu'enjeu social et éducatif mondial, mais cette perspective externe peut ne pas capter toutes les subtilités de l'expérience autochtone. Malgré ces limites, cette étude a eu le mérite de donner une voix aux membres de la communauté autochtone en leur offrant un espace pour exprimer leurs expériences et leurs perspectives sur l'enseignement supérieur. Cet aspect constitue une contribution essentielle, car il permet de mettre en lumière des enjeux souvent négligés dans les discours institutionnels.

En s'appuyant sur ces résultats, plusieurs pistes de réflexion et d'action peuvent être envisagées. Il serait pertinent d'approfondir les études sur l'impact des politiques éducatives nationales en menant des recherches longitudinales qui suivraient les parcours des étudiant.es autochtones sur une période prolongée. Cela permettrait de mieux comprendre comment ces politiques influencent leurs trajectoires éducatives et professionnelles. Il est également essentiel de travailler à une collaboration accrue entre les institutions académiques et les communautés autochtones pour construire des approches éducatives véritablement inclusives et respectueuses.

Enfin, cette étude souligne l'importance de poursuivre les efforts pour donner la parole aux membres des communautés autochtones et intégrer leurs perspectives dans les politiques publiques. L'éducation ne doit pas seulement être un outil d'intégration, mais aussi un espace de reconnaissance et de valorisation des identités et des savoirs autochtones. Ainsi, cette recherche constitue une étape vers une compréhension plus profonde et une transformation nécessaire des systèmes éducatifs en faveur d'une véritable équité.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Agnello, A., & Mégret, F. (2024). The Impact of the United Nations Human Rights Treaties on the Domestic Level in Canada. *The Impact of the United Nations Human Rights Treaties on the Domestic Level: Twenty Years On*, 156-226.

Albó, X. (2012). Indigenous Movements in Bolivia, Ecuador and Peru. Dans C. H. Santana, & R. Boschi, *Development and Semi-Periphery: Post-Neoliberal Trajectories in South America and Central Eastern Europe* (pp. 105–122). London: Anthem Press.

Alfred, T., & Corntassel, J. (2005). Being Indigenous: Resurgences Against Contemporary Colonialism. *Government and Opposition, 40(4)*, 597-614.

Almeida, L. A., & Morillo, J. (2017). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Desafíos y Perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación Intercultural, 9(1), 45-68.*

Alvarez Valencia, J. A. (2022). *Indigenous students' agency vis-à-vis the practices of recognition and invisibilization in a multilingual university. Teaching in Higher Education, 27(4), 470-488.*

Anaya, S. J. (2013). The Human Rights of Indigenous Peoples: United Nations Developments. *U. Haw. L. Rev., 35*, 983-1011.

Andreotti, V., Ahenakew, C., & Cooper, G. (2011). Epistemological Pluralism: Ethical and Pedagogical Challenges in Higher Education. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples, 7(1), 40-50*.

Archibald, J., Lundy, J., Reynolds, C., & Williams, L. (2010). Accord on Indigenous Education. *Association of Canadian Deans of Education*.

Arellano, A. C. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad, 3(1)*, 64-82.

Arteño, R., Illicachi, J., Erazo, G., & Chiriboga, A. (2023). Retos y Justicia Social de la Interculturalidad en la Educación Universitaria Ecuatoriana Contemporánea. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachas*.

Barman, J., Hébert, Y., & McCaskill, D. (1986). Indian Education in Canada, Volume 1: The Legacy. *UBC Press*.

Battiste, M. (2013). Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit. *Purich Publishing*.

Battiste, M. (2018). *Reconciling Indigenous Knowledge in Education: Promises, Possibilities, and Imperatives.* Dissident Knowledge in Higher Education, 123-148.

Battiste, M., & Henderson, J. Y. (2000). Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: A Global Challenge. *Purich Publishing*.

Baxter, J. (2010). *Discourse-Analytic Approaches to Text and Talk.* London: Palgrave Macmillan.

Becker, M. (2011). Correa, Indigenous Movements, and the Writing of a New Constitution in Ecuador. *Latin American Perspectives, 38(1)*, 47-62.

Becker, M. (2012). The limits of indigenismo in Ecuador. *Latin American Perspectives, 39(5)*, 45-62.

Becker, M. (2012). The Limits of Indigenismo in Ecuador. *Latin American Perspectives, 39(5)*, 45-62.

Belanger, Y. (2011). The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples and urban Aboriginal self-determination in Canada: A preliminary assessment. *Aboriginal Policy Studies*, 132-161.

Bellier, I. (2012). *Les peuples autochtones aux Nations unies: un nouvel acteur dans la fabrique des normes internationales.* Critique internationale, (1), 61-80.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language.* London: Routledge & Kegan Paul.

Bonilla, H. (2010). *Indios, Negros y Mestizos en la Independencia.* Bogotá: Planeta.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste.* Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power.* Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture.* New York: Sage Publications.

Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development.* London: Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3(2)*, 77-101.

Brayboy, B. M., Fann, A. J., Castagno, A. E., & Solyom, J. A. (2012). *Postsecondary education for American Indian and Alaska Natives: Higher education for nation building and self-determination.*

Brinkmann, S. (2018). *The Interview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage Handbook of Qualitative Research (5th ed.).* London: Sage Publications.

Camposano, E. S. (1965). Ecuador, Sìntesis Nacional. *Journal of Inter-American Studies, 7(2)*, 237–244.

Carr-Stewart, S. (2019). *Knowing the past, facing the future: Indigenous education in Canada.* Purich Books.

Cartwright, M. (2024, March 10). *World History Encyclopedia*. Récupéré sur Inca Government: https://www.worldhistory.org/Inca_Government/

Castellino, J. &. (2003). Self-determination, indigenous peoples and minorities. *Macquarie LJ, 3*, 155-178.

Central Intelligence Agency (CIA). (2024, March 15). *Canada*. Récupéré sur The World Factbook: https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/canada/

Central Intelligence Agency (CIA). (2024, March 5). *Ecuador*. Récupéré sur The World Factbook: https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/ecuador/

Charbonneau, J. (2016). The Educational Gap Between Indigenous and Non-Indigenous People in Canada. *Journal of Student Affairs*, 26, 83.

Coleman, J. S. (1966). Equality of Educational Opportunity. *Integrated Education, 6(5)*, 19-28.

Colleges and Institutes Canada. (2024, June 11). *By the numbers: Indigenous post-secondary education in Canada*. Récupéré sur Colleges and Institutes Canada: https://www.collegesinstitutes.ca/by-the-numbers-indigenous-post-secondary-education-in-canada/

CONAIE. (1996). *La Educación Intercultural Bilingüe: Una Experiencia Que Hay Que Defender.* Quito: Abya Yala.

Cornejo, X. C., Guerrero, F. C., & del Pino Martínez, I. (2006). Ecuador en el Centenario de la Independencia. *Revista de Estudios Sobre Patrimonio Cultural, 19(2)*, 236-312.

Cotacachi, E. Q. (2007). Intelectuales indígenas del Ecuador. *Intelectuales indígenas piensan América Latina, 2*.

Cote-Meek, S. (2014). Colonized Classrooms: Racism, Trauma and Resistance in Post-Secondary Education. *Fernwood Publishing*.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th ed.).* New York: Sage Publications.

Daes, E. I. (2008). An Overview of the History of Indigenous Peoples: Self-Determination and the United Nations. *Cambridge Review of International Affairs, 21(1)*, 7-26.

Daigle, M. (2019). The Spectacle of Reconciliation: On (the) Unsettling Responsibilities to Indigenous Peoples in the Academy. *Environment and Planning D: Society and Space 37.4*, 703-721.

Dei, G. J. (2008). Indigenous Knowledge Studies and the Next Generation: Pedagogical Possibilites for Anti-Colonial Education. *The Australian Journal of Indigenous Education, 37(S1)*, 5-13.

Demazière, D., & Dubar, C. (2004). L'entretien de Luc : essai d'analyse structurale », dans Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récit d'insertion. *Les presses de l'Université Laval, Québec*, 103-139.

Deonandan, R., Janoudi, G., & Uzun, M. (2019). Closing the Aboriginal Education Gap: A Systematic Review of Indigenous Educational Experiences in Canada. *Journal of Educational Leadership in Action 6(1)*.

Duff, P. A., & Li, D. (2009). Indigenous, minority, and heritage language education in Canada: Policies, contexts, and issues. *Canadian Modern Language Review, 66(1)*, 1-8.

Dupuis, R. (1991). *La question indienne au Canada (Vol. 4).* Montreal: Boréal.

Durie, M. (2009). Towards social cohesion: The indigenisation of higher education in New Zealand. *Higher Education Policy, 22(1)*, 19-33.

Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology.* New York: Simon and Schuster.

Espinosa Apolo, M. (2008). *Los Mestizos Ecuatorianos y las Señas de Identidad Cultural.* Quito: Editorial Ecuador.

Espinoza, E. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVI ((Número especial 2),*, 275-288.

Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language.* London: Routledge.

Fast, E., Nutton, J., De La Sablonnière-Griffin, M., Kozlowski, A., Bertrand, N., Bertrand, S., & Mitchell, J. (2016). Regard sur l'interaction de l'urbanisation, du traumatisme historique et de l'identité culturelle parmi la jeunesse autochtone au Canada. *Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine, (25)*.

Freire, E. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una Revisión Sistemática. *Revista de ciencias sociales, 26(2)*, 275-288.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum.

Gaudry, A., & Lorenz, D. (2018). Indigenization as Inclusion, Reconciliation, and Decolonization: Navigating the Different Visions for Indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples, 14(3), 218-227*.

Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method.* New York: Routledge.

Gilbert, J. (2007). Indigenous rights in the making: The United Nations declaration on the rights of indigenous peoples. *Int'l J. on Minority & Group Rts., 14*, 208-230.

Girard, P. (2020). The Contrasting Fates of French Canadian and Indigenous Constitutionalism: British North America, 1760-1867. *Law&history: Journal of the Australian and New Zealand Law and History Society, 7(1)*, 1-29.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition.* New York: Bergin & Garvey.

González Terreros, M. I. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista colombiana de educación, (69)*, 75-95.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks.*

Grosfoguel, R. (2013). The structure of knowledge in Westernized universities: Epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge, 11(1)*, 73-90.

Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action.* Boston: Beacon Press.

Hajir, B. &. (2020). Toward a Decolonial Praxis in Critical Peace Education: Postcolonial Insights and Pedagogic Possibilities. *Studies in Philosophy and Education, 39(5)*, 515-532.

Haut-Commissariat aux droits de l'homme. (2013). *La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones : un manuel à l'intention des institutions nationales des droits de l'homme.* Genève: Haut-Commissariat aux droits de l'homme.

Heras, E., Calle, A., León, V., & Pichasaca, C. (2023). Social Justice in English Language Learning in Ecuador: Beliefs of Indigenous Higher Education Teachers and Indigenous and Mestizo Student Teachers. *Teachers and Teaching, 29(4)*, 409-421.

Hop Wo, N. K., Anderson, K., Wylie, L., & MacDougall, A. (2020). The Prevalence of Distress, Depression, Anxiety, and Substance Use Issues Among Indigenous Post-Secondary Students in Canada. *Transcultural Psychiatry, 57(2),* , 263-274.

Howard, R. (2010). Language, Signs, and Selves: Issues in Indigenous Language Policies and Practices in Ecuador. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies, 5(1)*, 1-25.

Indigenous and Northern Affairs Canada. (2017). *Evaluation of the Urban Aboriginal Strategy.* Ottawa: Government of Canada.

Indspire. (2024). *Written Submission to the Standing Committee on Finance.* Ottawa.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024, March 15). *INEC.* Récupéré sur Censo Ecuador: https://censoecuador.ecudatanalytics.com/

Jara, R. V., & Massón, R. M. (2016). Política de acción afirmativa, su repercusión en la Universidad Politécnica Salesiana. Caso: Indígenas de Quilloac. *Revista Cubana de Educación Superior, 35(2)*, 139-153.

Jiménez, M. B. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un estudio de la demanda social. *Alteridad, 10(1)*, 180-189.

Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2002). Discourse Analysis as Theory and Method. *SAGE Publications*.

Kerr, E. A. (2017). Pierre Trudeau's White Paper and the struggle for Aboriginal rights in Canada: An analysis of the extent to which the White Paper was a turning point in the struggle for Aboriginal rights and land claims in Canada. *The Great Lakes Journal of Undergraduate History, 5(1)*, 50-61.

Kerr, J. (2019). Indigenous Education in Higher Education in Canada: Settler Re-Education Through New Materialist Theory. In C. Taylor, *Posthumanism and Higher Education: Reimagining Pedagogy, Practice and Research* (pp. 313-328). Bath: Palgrave Macmillan.

King, K., & Haboud, M. (2002). Language Planning and Policy in Ecuador. *In Language Planning and Policy: Latin America. Multilingual Matters*.

King, L. (2000). Reflecting on the Development of Bilingual Intercultural Education Programs in Ecuador. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 3(3)*, 201-220.

Kingman, E. (2002). Identidad, Mestizaje, Hibridación: Sus Usos Ambiguos. *Revista Proposiciones, 34*, 1-8.

Kirkness, V. (2013). Creating Space: My Life and Work in Indigenous Education. *University of Manitoba Press*.

Kirkness, V., & Barnhardt, R. (2001). First Nations and Higher Education: The Four R's - Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility. *Journal of American Indian Education, 30(3)*, 1-15.

Knapp, G. W., Vélez, H., & MacLeod, M. (2024, March 7). *Ecuador*. Récupéré sur Encyclopedia Britannica: https://www.britannica.com/place/Ecuador

Korovkin, T. (2001). Reinventing the Communal Tradition: Indigenous Peoples, Civil Society, and Democratization in Andean Ecuador. *Latin American Research Review, 36(3), 37-67*.

Krainer, A. (1996). *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador.* Quito: Abya-Yala.

Lahire, B. (1999). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu.* Paris: Dettes et critiques.

León, R., & García, M. (2013). El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Análisis Crítico. *FLACSO Ecuador*.

Leslie, J. (2002). La Loi sur les Indiens: perspective historique. *Revue parlementaire Canadienne (été), 25*, 23-7.

Lleras Pérez, R. (2014). Ecuador, Colombia and Venezuela. Dans C. Renfrew, & P. Bahn, *The Cambridge World Prehistory* (pp. 1160–1174). Cambridge University Press: Cambridge.

López, L. E. (2001). Bilingual Education Policy in Latin America: The Case of the Andes. *In Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters*.

López, L. E. (2009). Reaching the Unreached: Indigenous Intercultural Bilingual Education in Latin America. *EFA Global Monitoring Report*.

López, L. E., & Küper, W. (1999). Construyendo el Futuro: Enfoques de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. *GTZ*.

Lucero, J. A. (2008). Struggles of Voice: The Politics of Indigenous Representation in the Andes. *University of Pittsburgh Press*.

Macas, L. (2004). Educación Indígena y Poder Político en el Ecuador: La Larga Lucha por el Reconocimiento y la Dignidad. En Etnicidad y Poder en América Latina. *Fondo de Cultura Económica*, (67-88).

MacLachlan, A. (2012). Government apologies to indigenous peoples. *Justice, Responsibility and Reconciliation in the Wake of Conflict*, 183-204.

Mahoney, K. (2016). The Roadblock to Reconciliation: Canada's Origin Story. *Canadian Issues, 29*.

Mark, J. (2024, March 15). *World History Encyclopedia*. Récupéré sur Native Peoples of North America: https://www.worldhistory.org/Native_Peoples_of_North_America/

Martinez, C. (2014). The Culture of Politics in Modern Ecuador. In Indigenous People and Political Decision Making. *University of Pittsburgh Press*.

McGregor, H. E. (2017). One classroom, two teachers? Historical thinking and Indigenous education in Canada. *Critical Education, 8(14)*.

McKeown, S., Vedan, A., Mack, K., Jacknife, S., & Tolmie, C. (2018). Indigenous Educational Pathways: Access, Mobility, and Persistence in the BC Post-Secondary System. *British Columbia Council on Admissions and Transfer*.

Medina, J. C. (2006). Educational Reforms and Indigenous Resistance in Ecuador. *Journal of Latin American Cultural Studies, 15(2)*, 217-234.

Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options.* Durham: Duke University Press.

Milloy, J. S. (1999). A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986. *University of Manitoba Press*.

Minnis, J. R. (2008). Is Decolonization the Answer to Indigenous Under-achievement? Comparing Rhetoric with Reality in New Zealand and Canada. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale: Vol. 37: Iss. 1, Article 3*.

National Collaborating Centre for Indigenous Health. (2019). *Access to Health Services as a Social Determinant of First Nations, Inuit and Métis Health.* Prince George: National Collaborating Centre for Indigenous Health.

Nicholson, N., Morton, W., Bercuson, D., Hall, R., & Krueger, R. (2024, March 15). *Encyclopedia Britannica*. Récupéré sur Canada: https://www.britannica.com/place/Canada

Orb, A. E., & Wynaden, D. (2001). Ethics in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship, 33(1)*, 93-96.

Osorio, F. V. (2014). El buen vivir-Sumak Kawsay en la Constitución y en el PNBV 2013-2017 del Ecuador. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales, 9(1)*, 167-194.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods (4th ed.).* London: Sage Publications.

Phillips, J. (2022). Addressing Systemic Barriers to Truth and Reconciliation in Canadian Higher Education Institutions. *University of Waterloo*.

Phyak, P., & De Costa, P. I. (2021). Decolonial Struggles in Indigenous Language Education in Neoliberal Times: Identities, Ideologies, and Activism. *Journal of Language, Identity & Education, 20(5)*, 291-295.

Pidgeon, M. (2008). Pushing Against the Margins: Indigenous Theorizing of "Success" and Retention in Higher Education. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 10(3)*, 339-360.

Pidgeon, M. (2016). More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education. *Social Inclusion, 4(1)*, 77-91.

Polga-Hecimovich, J. (2013). Ecuador: estabilidad institucional y la consolidación de poder de Rafael Correa. *Revista de ciencia política (Santiago), 33(1)*, 135-160.

Primicias. (2024, March 15). *Primicias.* Récupéré sur Científicos concluyen que el perfil genético de los ecuatorianos es indígena en un 60%: https://www.primicias.ec/noticias/tecnologia/ecuador-genetica-europea-padre-amerindia-madre/

Quichimbo, F., Cabrera, T., Arichabala, J., & Verdugo, M. (2023). Proceso Metodólogico del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Construcción del Diálogo de Saberes, la Interculturalidad y la Diversidad. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, (20)*, 178-195.

Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies, 21(2-3)*, 168-178.

Radcliffe, S. A. (1999). Embodying National Identities: Mestizo Men and White Women in Ecuadorian Racial-National Imaginaries. *Transactions of the Institute of British Geographers, 24(2)*, 213-225.

Ratel, J. L. (2018). L'éducation autochtone au Québec sous l'angle de la sociologie: de l'objet au sujet. *Cahiers de recherche sociologique, (64)*, 129-147.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice.*

Regan, P. (2010). Unsettling the Settler Within: Indian Residential Schools, Truth Telling, and Reconciliation in Canada. *UBC Press*.

Rigney, L.-I. (2001). A First Perspective of Indigenous Australian Participation in Science: Framing Indigenous Research Towards Indigenous Australian Intellectual Sovereignty. *Kaurna Higher Education Journal, 7*, 1-13.

Rodríguez Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles educativos, 39(157)*, 70-86.

Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales, (60)*, 217-236.

Rodríguez Cruz, M. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador.* Quito: Abya-Yala.

Rousseau, J. J. (1762). *The Social Contract.*

Royal Commission on Aboriginal Peoples. (1996). *Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples.* Ottawa: Government of Canada.

Sanders, D. (1983). The Rights of the Aboriginal Peoples of Canada. *Can. B. Rev., 61*, 314-228.

Schissel, B., & Wotherspoon, T. (2003). *The Legacy of School for Aboriginal People: Education, Oppression, and Emancipation.* Oxford: Oxford University Press.

Seidman, I. (2019). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences (5th ed.).* New York: Teachers College Press.

Silverman, D. (2015). *Interpreting Qualitative Data (5th ed.).* London: Sage Publications.

Smith, L. T. (2012). Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples. *Zed Books*.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? Dans C. Nelson, & L. Grossberg, *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). Chicago: University of Illinois Press.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? . Dans C. Nelson, & L. Grossberg, *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). Chicago: University of Illinois Press.

St. Denis, V. (2007). Aboriginal Education and Anti-Racist Education: Building Alliances across Cultural and Racial Identity. *Canadian Journal of Education, 30(4)*, 1068-1092.

Statistics Canada. (2024, March 17). *2021 Census of Population*. Récupéré sur Statistics Canada: https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=E

Statistics Canada. (2024, March 19). *Indigenous population continues to grow and is much younger than the non-Indigenous population, although the pace of growth has slowed*. Récupéré sur Statistics Canada: https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220921/dq220921a-eng.htm

Statistics Canada. (2024, June 14). *Postsecondary educational attainment and labour market outcomes of Indigenous peoples, 2021*. Récupéré sur Statistics Canada: https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/231027/dq231027a-eng.pdf

Statistics Canada. (2024, April 10). *Statistics Canada*. Récupéré sur Postsecondary educational attainment and labour market outcomes among Indigenous peoples in Canada, findings from the 2021 Census: https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2023001/article/00012-eng.htm

Stein, S. (2020). Truth Before Reconciliation': The Difficulties of Transforming Higher Education in Settler Colonial Contexts. *Higher Education Research & Development, 39(1)*, 156-170.

Swain, S., Evans, J., Phillips, D., & Grimshaw, P. (2003). *Equal subjects, unequal rights: Indigenous people in British settler colonies, 1830-1910.* Manchester: Manchester University Press.

Tamayo, M. L. (2014). La educación en el Ecuador 1980-2007. *Revista Iberoamericana de Educación, 65(1)*, 1-15.

Taylor, S. (2013). *What is Discourse Analysis?* London: Bloomsbury Academic.

Tituaña, K. (2024, March 25). *Plan V*. Récupéré sur El largo camino de los pueblos indígenas para llegar a la universidad: https://katicnytv.wixsite.com/universidadindigenas

Toulouse, P. R. (2016). What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement. *Canadian Teachers' Federation*.

Trigger, B., & Swagerty, W. (1996). Entertaining Strangers: North America in the Sixteenth Century. *The Cambridge History of the Native Peoples of the Americas*, 325–398.

Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Honouring the Truth, Reconciling for the Future: Summary of the Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada.* Ottawa: Government of Canada.

Tubino, F. (2005). Interculturalidad y Educación en el Perú y Ecuador: Balance y Perspectivas. *En Educación e Interculturalidad en América Latina: Perspectivas Desde la Diferencia*, 27-48.

Van Dam, S. (2010). Indigenous University Education in Ecuador: Between Interculturality and Plurinationality. *Journal of Intercultural Studies, 31(3)*, 301-318.

van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Power.* New York: Palgrave Macmillan.

Velarde, M. (2020). La Interculturalidad en la Educación Superior: El Caso de Ecuador. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional, 5(2)*, 715-731.

Vernimmen Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *ALTERIDAD. Revista de Educación, 14(2)*, 162-171.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad y Plurinacionalidad: Elementos para el Debate Constituyente Ecuador. *Universidad Andina Simón Bolívar*.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad.* Quito: Editorial Abya Yala.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica, 75(96)*, 167-181.

Walsh, C. (2010). Raza, Mestizaje y Poder: Horizontes Coloniales Pasados y Presentes. *Crítica y Emancipación, 3*, 95-124.

Walsh, C. E., Schiwy, F., & Castro-Gómez, S. (2002). Indigenous Cultures and Development: Doing Intercultural Education in the Andes. *IWGIA*.

Walton, P., Hamilton, K., Clark, N., Pidgeon, M., & Arnouse, M. (2020). Indigenous University Student Persistence. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 43(2)*, 430-464.

Weenie, A. (2012). Toward an Understanding of Indigenous Perspectives through Restorative Praxis. *McGill Journal of Education, 47(3), 313-328*.

Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs.* Nueva York: Columbia University Press.

Wise, G., Dickinson, C., Katan, T., & Gallegos, M. C. (2020). Inclusive Higher Education Governance: Managing Stakeholders, Strategy, Structure and Function. *Studies in Higher Education, 45(2)*, 339-352.

Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis (2nd ed.).* New York: Sage Publications.

Worcester, T. (2017). Ecuador. Dans T. Worcester, *The Cambridge Encyclopedia of the Jesuits* (pp. 264–264). Cambridge: Cambridge University Press.

Wotherspoon, T., & Milne, E. (2020). What do Indigenous education policy frameworks reveal about commitments to reconciliation in Canadian school systems? *International Indigenous Policy Journal, 11(1)*, 1-29.

Zamosc, L. (2007). The Ecuadorian Indian Movement: From Politics of Influence to Politics of Power. *Indigenous Peoples, Civil Society, and the Neo-Liberal State in Latin America*.

GRILLE D'ENTRETIEN

Titre de la recherche : « Les particularités de l'enseignement supérieur des peuples autochtones en Équateur : une exploration des expériences étudiantes »

Schéma d'entretien – Perceptions de la scolarité, des problèmes éducatifs et de l'avenir de l'enseignement autochtone parmi les étudiant.es universitaires autochtones de l'Équateur et du Canada.

Grands thèmes pour les questions de l'entretien

1. Expérience personnelle et parcours académique
2. Perception de l'autodétermination et de l'existence de deux systèmes éducatifs
3. Impact de l'expérience universitaire
4. Recommandations

Mise en contexte à lire au répondant en débutant l'entrevue

Au cours de cet entretien, il vous sera demandé de raconter votre vie personnelle, en relation avec votre parcours académique, votre perception de la décolonisation de l'éducation, votre vision de l'avenir et vos recommandations pour le système d'éducation autonome.

Il ne s'agit pas d'une liste de questions auxquelles il faut répondre comme dans une enquête, mais plutôt de questions générales qui touchent à des aspects spécifiques de leur parcours individuel et de leurs perceptions.

Ainsi, en cours de route, je vous demanderai de me parler de votre expérience personnelle en relation avec ces questions générales et, bien sûr, je vous laisserai libre de répondre comme vous le souhaitez. N'hésitez donc pas à me dire ce qui vous semble intéressant et pertinent.

Enfin, je tiens à vous rappeler que, bien entendu, tout ce que vous direz et toutes les informations que vous me donnerez, ainsi que mes notes personnelles, seront publiées de manière à ne pas vous identifier. Toutefois, si vous ne vous sentez pas à l'aise pour me fournir certaines informations, n'hésitez pas à ne pas répondre.

Nous sommes maintenant prêts à commencer l'entretien !

SCHEMA *PRELIMINAIRE* D'ENTRETIEN

1. Expérience personnelle et parcours académique

- Pour vous, quelles ont été les plus grandes difficultés à entrer à l'université ? Il peut s'agir de facteurs économiques, sociaux ou académiques
- Pensez-vous que votre origine ethnique vous a influencé d'une manière ou d'une autre lorsque vous êtes entré à l'université ?
- Avez-vous rencontré des difficultés particulières en tant qu'étudiant autochtone à l'université ?

2. **Perception de l’autodétermination et de l'existence de deux systèmes éducatifs**

- Êtes-vous d'accord avec l'existence de deux systèmes éducatifs, l'un pour la communauté autochtone et l'autre pour la population générale ?
- Que pensez-vous de l'existence d'universités "autochtones" ?
- Connaissez-vous les concepts de "décolonialité" et d'"autodétermination" concernant les questions autochtones ? Si oui, quel est votre point de vue sur cette question ?
- Vous sentez-vous représenté par les chefs autochtones qui dirigent souvent les assemblées ou qui sont les représentants des communautés auprès du gouvernement ?

3. **Impact de l'expérience universitaire**

- Comment espérez-vous que votre expérience universitaire ait un impact sur votre vie et sur votre communauté autochtone ?

4. **Recommandations**

- Quels changements ou améliorations suggéreriez-vous pour rendre l'université plus inclusive et plus accessible aux étudiant.es autochtones ?
- Quelles seraient vos recommandations pour que davantage d'étudiant.es autochtones entrent à l'université ?

Conclusion de l’entretien

- Valider si le participant souhaite partager des informations ou expériences qui n’ont pas été abordées au courant de l’entretien.

Demander au participant s’il y a des personnes de son entourage correspondant aux critères de sélection qui pourraient être intéressés de participer à la recherche

Université de Montréal

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Les particularités de l'enseignement supérieur des peuples autochtones en Équateur : une exploration des expériences étudiantes »

Qui dirige ce projet ?

Moi, Torres Tapia Luis Anibal. Je suis Je suis étudiant en maîtrise à l'Université de Montréal au Département de sociologie. Ma directrice de recherche est Fahimeh Darchinian et ma codirectrice est Isabelle Courcy, professeures au Département de sociologie.

Décrivez-moi ce projet

Mon projet a pour but de mieux comprendre les caractéristiques de l'éducation autochtone au Canada et en Équateur. Afin de décrire les caractéristiques de ces systèmes et les défis existants, il est essentiel de connaître le point de vue des étudiants universitaires autochtones.

Pour ce faire, je compte rencontrer personnes qui, sont des étudiant.es universitaires autochtones comme vous.

Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire ?

Vous devrez répondre à 10 questions ouvertes lors d'un entretien personnel avec moi sur les obstacles que vous avez dû surmonter pour étudier à l'université.

L'entrevue devrait durer environ 20 minutes et avec votre permission, je vais l'enregistrer sur magnétophone installé sur mon téléphone afin de pouvoir ensuite transcrire ce que vous m'aurez dit sans rien oublier. J'analyserai ensuite leurs réponses.

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche ?

Il n'y a pas de risque à répondre à mes questions. Cependant, il se peut que cette entrevue vous rappelle des moments désagréables. Si vous le souhaitez, vous pouvez simplement décider de ne pas répondre à ces questions et même mettre fin à l'entrevue.

Les inconvénients qui pourraient survenir seraient liés à des problèmes de mobilité ou à la disponibilité de votre temps. Cependant, en tant que chercheur, je suis très intéressé par votre participation et je m'adapterai donc à votre horaire et à votre lieu de prédilection, qui pourrait être notre université ou sur Zoom, afin de pouvoir réaliser l'entretien.

Votre participation pourrait nous aider à mieux comprendre le point de vue des étudiants autochtones sur le système éducatif et les difficultés d'accès à l'université

Est-ce que je recevrai une compensation pour ma participation au projet ?

Vous ne recevrez aucune compensation pour votre participation.

Que ferez-vous avec mes réponses ?

Je vais analyser l'ensemble des réponses que m'auront données tous les participants afin d'essayer de voir les défis existants, et de connaître le point de vue des étudiants universitaires autochtones sur le système éducatif du pays. Les résultats feront partie du mémoire de maîtrise.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées ?

Oui ! L'équipe de recherche prendra toutes les mesures suivantes afin de promouvoir la confidentialité des données. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés dans mon dossier personnel en prendront connaissance. Les enregistrements et les informations permettant de vous identifier seront détruits après la publication de la mémoire sur le site de l'université connue sous le nom de Papyrus. Ensuite, je ne conserverai que les réponses transcrites, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données.

Les transcriptions ne seront utilisées par personne d'autre, mais le matériel d'entretien qui est écrit dans mon mémoire sera mis à la disposition du public pour des raisons évidentes. Il convient de rappeler une fois encore que ces informations soient publiées de manière anonyme afin de promouvoir la vie privée des participants.

Les résultats généraux de mon projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

Est-ce que je suis obligé de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout ?

Non ! Vous pouvez décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous ne voulez plus participer à l'entrevue et que vous abandonnez le projet. Dans ce cas, vous pourrez même me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route ou que les données ne seront plus liées à votre nom, je ne pourrai plus détruire les analyses et les résultats portant sur vos réponses.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude ?

Pour toute question, vous pouvez nous contacter au numéro suivant : , , ou à l'adresse suivante : luis.torres@umontreal.ca, fahimeh.darchinian@umontreal.ca ou isabelle.courcy@umontreal.ca.

Plusieurs ressources sont également à votre disposition.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche - Société et culture (CERSC) de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au , poste ou par courriel l'adresse cersc@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : http://recherche.umontreal.ca/participants.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude ?

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en informant l'équipe de recherche.

Votre décision de ne pas participer à ce projet de recherche ou de vous en retirer n'entraînera aucune conséquence.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant ou de la participante

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.
- J'accepte que les données de recherche de cette étude puissent être rendues disponibles à d'autres chercheurs, à condition que n'y apparaissent pas mon nom ou tout autre renseignement permettant de m'identifier : Oui ☐ Non ☐
- Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée en audio et ensuite transcrites en texte pour être analysées : Oui ☐ Non ☐
- Je désire recevoir des résultats de la recherche : Oui ☐ Non ☐ Courriel : _____

Signature du participant/de la participante : _____

Date : _____

Nom : _____ **Prénom :** _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature du chercheur : _____ **Date :** _____

Nom : Torres Tapia **Prénom :** Luis Anibal