

Annexes



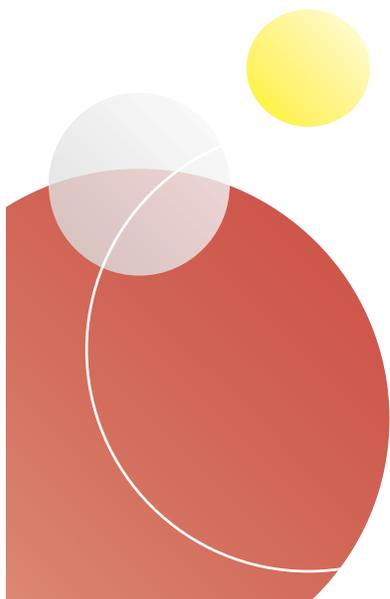
Études de cas

- Étude de cas n° 1 : Projet pilote pour des résultats équitables dans les écoles dont les populations ont un faible statut socio-économique
- Étude de cas n° 2 : Projet de l'école Dufferin dans le quartier Centennial
- Étude de cas n° 3 : Normes de responsabilité sociale

Outils favorisant les conversations critiques et courageuses

- Questions favorisant le dialogue au sein des divisions scolaires et des écoles
- Indicateurs d'inclusion de l'école à l'égard des élèves PNMI
- Enseigner dans une perspective de justice sociale : questions favorisant l'autoréflexion

Glossaire





Étude de cas n° 1 : Projet pilote pour des résultats équitables dans les écoles dont les populations ont un faible SSE

Le **Projet pilote pour des résultats équitables dans les écoles dont les populations ont un faible statut socio-économique (SSE)** est un exemple de la façon dont le dialogue critique et courageux établi dans les écoles peut aider les éducateurs à adopter des méthodes pédagogiques transformatrices et à s'attaquer aux inégalités dans leurs écoles. Même s'il ne s'inspire pas du protocole de Glenn Singleton dans son ouvrage intitulé *Courageous Conversations about Race*, il repose de façon semblable sur la théorie critique de la race et les principes de l'éducation équitable.

Le projet visait à appliquer l'équité dans les écoles (*Making Equity Work in Schools*) et a consisté en un programme complet de perfectionnement professionnel antiraciste, sur trois ans, pour 21 écoles du district central de la Division scolaire de Winnipeg. Conçu par le cabinet Enid Lee Consultants Inc., ce modèle scolaire a fourni une formation en leadership aux éducateurs et éducatrices chargés de donner des occasions d'éducation de haute qualité à tous les élèves — en insistant sur l'amélioration des résultats scolaires des élèves susceptibles d'être marginalisés en raison de facteurs socio-économiques ou liés au sexe, à la langue, à la race ou à la culture.

La communauté scolaire du centre-ville est composée de nombreux groupes d'élèves aux origines culturelles et linguistiques variées qui, selon les travaux de recherche en éducation, sont peut-être désavantagés en matière d'accès et de pleine participation aux programmes d'études. Ces groupes sont notamment les suivants :

- élèves de milieux socio-économiques modestes;
- élèves de Premières Nations, métis et inuits;
- élèves apprenant l'anglais comme langue additionnelle;
- élèves d'origines non anglophones;
- garçons et filles désavantagés par divers stéréotypes fondés sur le sexe.

Les objectifs du programme en matière d'équité étaient notamment les suivants :

- renforcer l'apprentissage, le leadership et les résultats scolaires des populations visées;
- s'associer aux familles et aux collectivités pour qu'elles se responsabilisent et s'engagent de façon authentique;
- mettre en place et maintenir des systèmes favorisant l'équité en éducation dans les écoles et dans d'autres organisations vouées à l'éducation.

Le modèle *Making Equity Work in Schools* a incité à la **collaboration et au dialogue élargis et durables** parmi les administrateurs, les enseignants, le personnel de soutien et les membres de la collectivité. « Habituellement, les conversations sur les questions d'équité sont pratiquement inexistantes ou complètement laissées de côté, l'idée étant que si les problèmes ne sont pas identifiés, ils n'existent pas. » (trad. libre) (Division scolaire de Winnipeg, p. 5). Selon M^{me} Enid Lee, « globalement, plus ou moins et à quelques exceptions près, les groupes issus de communautés autochtones et racialisées sont encore essentiellement laissés pour compte et doivent se contenter de regarder les autres jouir de la fête de l'autre côté de la fenêtre. » (trad. libre)

Grâce à ce programme, la réticence à parler des véritables problèmes d'équité n'est plus la même et les éducateurs sont incités et encouragés à définir les problèmes et à envisager des mesures permettant de transformer les écoles. Nous avons observé une réelle percée (changement de paradigme) dans la deuxième année du programme. La confiance, l'ouverture d'esprit et le désir d'apprendre se sont infiltrés dans la communauté d'apprentissage. » (Division scolaire de Winnipeg) M^{me} Enid Lee a joué un rôle important pour engager les écoles et les éducateurs participants dans des conversations critiques et courageuses sur la race et sur la diversité culturelle et linguistique. Elle a également travaillé individuellement avec les écoles à titre d'amie critique, en les aidant dans leur dialogue et dans leurs activités de collecte de données, de réflexion et d'analyse.

Les participants ont indiqué avoir bénéficié de la collaboration prolongée des responsables du projet pour affronter les problèmes d'équité et d'inégalité dans les écoles, pour accorder de la place à la diversité dans les programmes scolaires individuels et pour fournir des occasions de perfectionnement professionnel et de leadership.

Ils ont également fait état des bienfaits suivants du programme sur les élèves, les éducateurs et la collectivité :

- Bienfaits sur les élèves : Renforcement de l'engagement, de la prise de risques et de l'estime de soi des élèves, amélioration de l'assiduité et multiplication des occasions de participer.
- Bienfaits sur les éducateurs : Réflexion accrue sur leur action pédagogique (pratique réflexive), changement d'attitudes à l'égard des élèves, renforcement de leurs capacités et de leur expertise en matière de collecte de données, et croissance professionnelle au sujet des questions d'équité.
- Bienfaits sur la collectivité : Échanges constructifs avec le personnel de l'école, partage des atouts uniques des membres de la collectivité dans le contexte de la salle de classe et participation accrue des parents à la gestion scolaire.



Étude de cas n° 2 : Projet de l'école Dufferin dans le quartier Centennial

L'école Dufferin a été au cœur d'une initiative de développement communautaire de cinq ans visant à revitaliser et à améliorer le quartier Centennial, l'un des quartiers les plus défavorisés de Winnipeg. La Winnipeg Foundation a lancé le projet du quartier Centennial à la fin de 2003 en partant de l'idée que « l'éducation est la porte de sortie de la pauvreté » et elle a cherché à améliorer la vie éducative, sociale et économique de la communauté. L'un des éléments clés de l'initiative était de transformer l'école Dufferin en une communauté scolaire dynamique et florissante. M^{me} Suni

Mathews, défenseuse de longue date de l'équité en éducation et de l'éducation antiraciste, a joué un rôle majeur dans le lancement du programme à titre de directrice de l'école.

Animées par M^{me} Enid Lee, les conversations critiques et courageuses sur la race et le racisme ont occupé une place très importante dans le projet ainsi que dans les changements et les résultats qui en ont découlé. L'initiative et les conversations critiques et courageuses se sont également inspirées d'un processus faisant appel aux cinq étapes de la transformation de l'école énoncées par Gary Howard.

Même si le projet a pris fin en 2008, son impact ainsi que les initiatives et mesures prises à l'école Dufferin ont eu un effet durable et aidé à mettre l'école et la communauté sur la voie d'un avenir meilleur. Les objectifs de l'école étaient les suivants :

- améliorer les perspectives des élèves du quartier Centennial par des programmes d'alphabétisation familiale, des programmes préscolaires et scolaires et des programmes de soutien communautaire;
- améliorer les programmes destinés aux élèves et aux familles;
- apporter un soutien aux résidents et aux organismes de service locaux pour améliorer la qualité de vie dans le quartier;
- déterminer les pratiques exemplaires que les politiques publiques pourraient étendre à d'autres quartiers du centre-ville.

Les programmes mis en place à l'école étaient notamment les suivants :

- Community Family Resource Centre;
- Programme d'intervention précoce en alphabétisation;
- Perfectionnement du personnel professionnel en éducation antiraciste;
- Intégration des arts;
- Career Exposure Project;
- Programme de stages pour auxiliaires d'enseignement.

Exemples de résultats observés après cinq ans :

- Les niveaux d’alphabétisation des élèves de la 1^{re} à la 6^e année de l’école Dufferin se sont considérablement améliorés, la majorité des élèves ayant atteint ou dépassé le niveau prévu pour leur année scolaire;
- L’école a une plus grande stabilité et un moins grand nombre de familles déménagent;
- Un Programme d’aide préscolaire aux Autochtones a été mis en place à l’école, le seul programme de ce genre en milieu urbain qui renforce les habiletés scolaires, la sensibilisation à la culture et la stabilité de la communauté;
- Parmi le personnel de l’école, une Aînée autochtone apporte un soutien culturel aux élèves et aux familles;
- Dans le cadre de leur perfectionnement professionnel, les enseignants suivent un programme de formation en éducation antiraciste de trois ans qui est particulièrement adapté aux écoles du centre-ville;
- Deux groupes de résidents locaux ont été formés comme auxiliaires d’enseignement et sont devenus des modèles dans la communauté, aidant à combler l’écart culturel entre les enseignants et les élèves;
- Un modèle de formation des enseignants autochtones a été élaboré et un groupe de travail est en train de mettre sur pied un programme destiné à former 125 enseignants autochtones.

Pour prendre connaissance d’un rapport sur les activités menées dans le cadre du projet Centennial et sur leur impact, consultez la bibliographie du présent document à l’entrée « Winnipeg Foundation ».



Étude de cas n° 3 : Normes de responsabilité sociale

Au Manitoba, le programme d'études de sciences humaines repose sur les concepts de citoyenneté et d'identité dans le contexte du Canada et du monde. Pour refléter les nombreux acteurs et récits de l'expérience canadienne passée et présente, le cadre du programme d'études inclut les perspectives autochtone, francophone et celles des diverses cultures.

Les sciences humaines font participer les élèves au débat constant sur la citoyenneté et l'identité au Canada et dans le monde. Elles les incitent à être actifs en tant que citoyens et membres de communautés, et à faire des choix éthiques et éclairés lorsqu'ils sont confrontés aux défis de la vie dans

une société démocratique pluraliste (consultez le programme d'études de sciences humaines du Manitoba à www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sh/fl1/index.html).

De plus, le Manitoba offre un cours facultatif (sujets d'actualité se rapportant aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits) qui encourage la responsabilisation des élèves en leur faisant explorer les récits, les traditions, les cultures, les visions du monde et les enjeux actuels des peuples autochtones au Canada et ailleurs dans le monde. Dans le cadre de ce cours, les élèves acquièrent le savoir, les valeurs ainsi que les habiletés en pensée critique, en communication, en analyse et en recherche qui approfondiront leur compréhension des réalités passées et actuelles des peuples autochtones. De plus, l'exploration de sujets comme l'autodétermination, l'autonomie gouvernementale et le rétablissement culturel et linguistique leur permet de comprendre l'avenir postcolonial qu'envisagent les peuples autochtones et de travailler dans ce sens.

Dans le même ordre d'idée, la Colombie-Britannique a élaboré une série de normes de performance en responsabilité sociale dont l'objet est de « fournir aux écoles et aux familles un cadre dont elles peuvent se servir pour orienter et suivre de près leurs efforts en vue d'accroître le sens de la responsabilité sociale chez les élèves et d'améliorer le climat social dans les écoles. L'évaluation de la responsabilité sociale s'effectue à partir d'observations accumulées sur une certaine période et dans un large éventail de situations; la somme de ces observations permet d'obtenir un profil utile du développement social de l'élève et des progrès réalisés par l'école » (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique).

Les normes de responsabilité sociale proposent une démarche pour instaurer des salles de classe sûres et inclusives. Le tableau de la page suivante donne un aperçu des normes pour les élèves de la maternelle à la 12^e année. Pour en savoir plus, veuillez consulter le lien suivant (en anglais) https://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/social_resp.htm.

Normes de responsabilité sociale pour les élèves de la maternelle à la 12^e année

M-3	4-5	6-8	8-10	11-12
Apporter une contribution à la vie de la classe et à celle de l'école				
<p>L'élève est habituellement avenant, gentil, aimable et serviable.</p> <p>Il participe aux activités du groupe ou de la classe et y contribue.</p>	<p>L'élève est gentil, prévenant et serviable.</p> <p>Il s'investit dans les activités du groupe ou de la classe et y contribue.</p>	<p>L'élève est habituellement gentil et aimable et inclut les autres lorsqu'on le lui demande.</p> <p>Il prend des responsabilités, apporte sa contribution et collabore avec les autres.</p>	<p>L'élève est généralement gentil et aimable.</p> <p>Il prend quelques responsabilités envers l'école ou la collectivité et il contribue volontiers aux activités du groupe ou de la classe.</p>	<p>L'élève est gentil et aimable et il inclut les autres.</p> <p>Il s'emploie activement à améliorer la situation au sein de l'école ou de la collectivité; il prend des responsabilités supplémentaires de son plein gré et manifeste des habiletés en matière de leadership.</p>
Résoudre des problèmes de manière pacifique				
<p>Dans des situations conflictuelles, l'élève s'efforce d'exprimer ses sentiments en toute sincérité, de maîtriser sa colère de manière rationnelle et d'écouter poliment; il compte la plupart du temps sur l'intervention d'un adulte sans se donner la peine de considérer d'autres solutions.</p> <p>Il peut débrouiller des problèmes et concevoir des stratégies simples et logiques.</p>	<p>L'élève s'efforce de maîtriser sa colère, d'écouter les autres et de résoudre les conflits en faisant appel au raisonnement logique, et il sait généralement quand demander l'aide d'un adulte.</p> <p>Il peut expliquer des problèmes simples et concevoir et choisir des stratégies simples et logiques.</p>	<p>L'élève s'efforce calmement de résoudre des problèmes interpersonnels; souvent, il manifeste de l'empathie pour les autres et il tient compte de leurs points de vue.</p> <p>Il peut cerner un éventail plus large de problèmes, concevoir des stratégies possibles et les comparer entre elles, et prévoir certaines conséquences.</p>	<p>Dans des situations conflictuelles, l'élève maîtrise habituellement sa colère de manière rationnelle; il écoute respectueusement, avance des arguments logiques et peut paraphraser des points de vue opposés.</p> <p>Il peut cerner des problèmes, concevoir des stratégies, peser des conséquences et évaluer des initiatives.</p>	<p>Dans des situations conflictuelles, l'élève manifeste de l'empathie et un sens éthique; il présente des arguments fondés sur un raisonnement juste et prend en considération des points de vue divergents.</p> <p>Il peut clarifier des problèmes, concevoir et analyser des stratégies, établir un plan d'action efficace et évaluer des initiatives en se fondant sur des données recueillies.</p>
Valoriser la diversité et défendre les droits de la personne				
<p>L'élève s'intéresse de plus en plus à ce qui est juste; il est juste avec les autres et les traite avec respect.</p>	<p>L'élève est juste envers les autres et il les traite avec respect; souvent, il a le souci de réparer une injustice.</p>	<p>L'élève est habituellement juste envers les autres et il les traite avec respect; il s'efforce d'être sans préjugés; il se montre quelque peu en faveur des droits de la personne.</p>	<p>L'élève est juste envers les autres et il les traite avec respect; il est de plus en plus disposé à défendre la diversité et les droits de la personne ou à agir en ce sens.</p>	<p>L'élève fait preuve de respect et d'éthique; il se porte à la défense de la diversité et des droits de la personne et agit en ce sens, même lorsque cette position n'est pas très populaire.</p>
Exercer les droits et assumer les responsabilités propres à toute société démocratique				
<p>L'élève manifeste un sens nouveau des responsabilités et observe généralement les règles de la classe; il peut décrire des moyens simples d'améliorer la situation à l'école, dans la collectivité ou dans le monde.</p>	<p>L'élève manifeste de plus en plus un sens des responsabilités envers la classe, l'école, la collectivité et le monde; il veut contribuer à changer les choses mais il a besoin d'aide pour reconnaître les occasions d'agir.</p>	<p>L'élève est animé d'un esprit communautaire et il est désireux de contribuer à l'avènement d'un monde meilleur pour tous; il s'efforce de donner suite aux initiatives prévues.</p>	<p>L'élève est animé d'un esprit communautaire et il a un sens des responsabilités; il est de plus en plus désireux de prendre des initiatives visant à améliorer la situation dans le monde.</p>	<p>L'élève est animé d'un véritable esprit communautaire et il a un sens profond des responsabilités.</p> <p>Il peut décrire un idéal auquel l'humanité pourrait tendre et il s'engage à y travailler.</p>

(Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2001)



Questions favorisant le dialogue au sein des divisions scolaires et des écoles

1. Est-ce que les politiques et pratiques de votre école et de votre division scolaire concernant les élèves autochtones encouragent l'acculturation ou l'assimilation?
 - a. Laquelle de ces approches l'école et la division devraient-elles se donner comme objectif?
2. Au sens qui lui est donné dans le glossaire, l'éducation antiraciste est-elle nécessaire?
 - a. Dans l'affirmative, de quelle façon votre école peut-elle la mettre en place?
3. Les peuples autochtones du Manitoba ont-ils eu à subir les répercussions négatives du colonialisme sur leur culture?
4. Pouvez-vous déceler, dans votre école, des cas de discrimination directe à l'encontre des élèves, des parents, des enseignants ou du personnel de soutien autochtones?
5. Pouvez-vous déceler la discrimination systémique qui existe dans votre école ou dans votre division scolaire et qui cause de la discrimination à l'égard des enseignants, des élèves, des parents ou du personnel de soutien autochtones? S'il n'y a pas d'enseignants autochtones dans votre école, est-ce le résultat d'une discrimination systémique?
6. À quel groupe ethnique appartenez-vous? Ce groupe ethnique fait-il partie de la culture dominante? Certains groupes ethniques supposent-ils qu'ils sont supérieurs à d'autres et montrent-ils certaines formes d'ethnocentrisme?
7. Les programmes d'études, les ressources d'apprentissage, les pratiques d'enseignement et l'organisation scolaire de votre école dénotent-ils de l'ethnocentrisme?
8. Votre salle de classe est-elle inclusive, notamment à l'égard des élèves autochtones?
9. La justice sociale fait-elle partie des objectifs de votre enseignement et du fonctionnement de votre école?
10. Y a-t-il un stéréotype des Autochtones qui a une incidence négative sur les élèves autochtones de votre école?

(BCTF, 2002, p. 19)

Adaptation de *Beyond Words: Creating Racism-Free Schools for Aboriginal Learners*, avec l'autorisation de la British Columbia Teachers' Federation.



Indicateurs d'inclusion de l'école à l'égard des élèves PNMI

	Oui	Non
La culture et les peuples PNMI sont-ils visiblement représentés dans l'environnement physique de l'école?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des postes de directeurs, d'enseignants, d'employés de soutien ou autres postes sont-ils occupés par des PNMI dans l'école? Ces personnes se sentent-elles à l'aise dans l'école?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La division ou l'école dispose-t-elle d'un plan de recrutement d'éducateurs PNMI?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existe-t-il un comité consultatif de l'éducation des PNMI?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans l'affirmative, est-il consulté au sujet des politiques, des priorités, des plans et des pratiques de l'école?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves se sentent-ils bien accueillis, inclus et en sécurité dans l'école?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'école encourage-t-elle et appuie-t-elle les enseignants pour qu'ils intègrent les perspectives, les cultures et l'histoire des PNMI dans leurs disciplines et dans leurs salles de classe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves PNMI participent-ils aux activités parascolaires?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves PNMI obtiennent-ils de bons résultats scolaires?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des formes de soutien appropriées sont-elles en place pour aider les élèves qui ne réussissent pas à l'école?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves PNMI sont-ils surreprésentés dans les cours destinés aux élèves ayant des besoins spéciaux?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves PNMI sont-ils surreprésentés en ce qui concerne les convocations chez le directeur, les suspensions et les expulsions?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves PNMI sont-ils inclus dans les programmes pour élèves talentueux?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le financement destiné aux élèves PNMI, aux élèves ayant des besoins spéciaux et aux cours d'ALS aide-t-il les élèves qui sont ciblés?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'école a-t-elle offert une formation aux enseignants en matière de compétence culturelle, d'antiracisme ou d'équité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'école invite-t-elle des Aînés pour qu'ils participent aux programmes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est-ce qu'elle reconnaît les compétences et les connaissances culturelles des Aînés en les rémunérant?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves PNMI obtiennent-ils leur diplôme d'études secondaires en ayant suivi des cours qui leur permettent de suivre des études postsecondaires?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les programmes linguistiques et culturels sont-ils offerts dans des locaux situés dans un endroit central de l'école ou dans des salles de classe mobiles en périphérie de l'école?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si des cours de langues des PNMI sont offerts, les élèves obtiennent-ils de bons résultats?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Après l'école secondaire, les élèves des PNMI réussissent-ils leurs études postsecondaires et leurs carrières?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents sont-ils informés sur les programmes offerts et sur les implications du choix de certains programmes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(BCTF, 2002, pp. 45-46)



Enseigner dans une perspective de justice sociale : questions favorisant l'autoréflexion

	Oui	Non
Sensibilisation et engagement de l'enseignant. Est-ce que c'est ce qui se passe dans votre salle de classe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je m'attends à ce que chaque élève PNMI réussisse, je cherche les points forts de chacun et de chacune et je favorise la réussite en exploitant ces points forts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je reconnais qu'il existe diverses formes de réussite et qu'il n'y a pas que la réussite scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je reconnais que ce sont les communautés et familles PNMI qui définissent ce qu'est le succès pour leurs enfants et que le succès inclut la reconnaissance de leur identité et la fierté à l'égard de leur culture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je crée une atmosphère accueillante dans la salle de classe et dans l'école pour les parents PNMI.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'accepte et respecte différentes visions du monde et ce que cela implique pour le savoir valorisé et les modes d'acquisition des connaissances.		
J'incorpore constamment l'histoire et la culture des PNMI dans le programme d'études et dans ma pratique pédagogique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je respecte les protocoles de certaines cultures et je sais dans quelles circonstances il est approprié ou inapproprié de partager les récits, les danses et autres formes de représentation culturelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je reconnais l'importance des langues des Premières Nations à la fois pour le développement personnel et le maintien des cultures, et je reconnais l'expertise des enseignants de langues autochtones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je reconnais que les Métis et différentes Premières Nations possèdent de nombreuses langues et cultures différentes, et j'évite de présenter le programme d'études dans une perspective autochtone globalisante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je reconnais les contributions positives que les Aînés et les modèles des communautés PNMI peuvent apporter au contenu de l'éducation mais aussi en éveillant la fierté parmi les élèves PNMI et en favorisant le respect de la culture PNMI parmi tous les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je participe à la création d'une atmosphère accueillante dans l'école et la salle de classe pour les enseignants et les agents de soutien PNMI.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je reconnais que traiter tous les élèves de la même façon n'est pas une forme de justice sociale mais plutôt une façon de noyer l'élève PNMI dans une culture eurocentrique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sais qu'il ne faut pas s'attendre à ce qu'un seul élève ou adulte PNMI soit expert dans toutes les cultures et tous les peuples FNMI.		
Je reconnais que le développement de l'enfant dans son intégrité comprend le développement physique, intellectuel, social, affectif et spirituel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je reconnais l'impact négatif que les pensionnats ont eu sur un grand nombre de personnes mais aussi leur impact continu sur les rapports de bon nombre d'Autochtones avec les écoles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'utilise des stratégies d'enseignement qui sont adaptées aux particularités culturelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(BCTF, 2002, pp. 26-27)

Notes

Glossaire

Les définitions suivantes proviennent de trois sources et donnent une indication du sens des termes souvent utilisés dans le domaine de l'éducation multiculturelle, antiraciste et impartiale. Elles visent à établir un terrain d'entente pour la discussion.

Les définitions présentées dans ce glossaire proviennent de trois sources différentes :

Éducation et Formation Manitoba : *Des écoles sûres et accueillantes – Guide pour l'équité et l'inclusion dans les écoles du Manitoba (MB MonAGH), Termes et concepts.* www.edu.gov.mb.ca/m12/ecole_sure/monagh/.

BCTF : *Beyond Words: Creating Racism-Free Schools for Aboriginal Learners.* [https://www.bctf.ca/uploadedFiles/Public/AboriginalEducation/BeyondWords\(1\).pdf](https://www.bctf.ca/uploadedFiles/Public/AboriginalEducation/BeyondWords(1).pdf).

Colombie-Britannique : *Make a Case against Racism: A Guide for Teachers of Grades 4–7.* www.embracebc.ca/local/embracebc/pdf/make_a_case_teachers_guide.pdf.

Remarque

- Les définitions sans astérisques proviennent de Manitoba MonAGH.
- Les définitions assorties d'un astérisque sont extraites de *Beyond Words*.
- Les définitions assorties de deux astérisques sont extraites de *Make a Case against Racism: A Guide for Teachers of Grades 4–7*.

Peuples autochtones : Peuples descendant des premiers habitants d'une nation ou d'un territoire. Au Canada, le terme désigne trois groupes culturels d'Autochtones : les Inuits, les Métis et les Premières Nations. Il s'agit de trois groupes distincts qui ont un patrimoine, des langues, des pratiques culturelles, des croyances spirituelles, des histoires et des objectifs politiques qui leur sont propres (APN).

La *Loi constitutionnelle* de 1982 accorde le statut officiel d'Autochtone aux Indiens, aux Indiens non inscrits, aux Inuits et aux Métis. Les peuples autochtones du Canada soutiennent qu'ils ont des droits collectifs qui n'ont jamais été abolis et qu'ils ont légitimement droit à des considérations particulières.

Acculturation* : Processus consistant à adopter certaines caractéristiques de la culture d'accueil et de les mêler aux valeurs de sa propre culture.

Assimilation* : En parlant généralement des minorités culturelles, processus consistant à abandonner une identité et des caractéristiques particulières de façon à faire partie du groupe majoritaire et à se faire accepter par les membres de ce groupe.

Antiracisme : Stratégies, théories et mesures visant à déceler, questionner, prévenir, éliminer et changer les valeurs, les structures, les politiques, les programmes, les pratiques et les comportements qui perpétuent le racisme individuel, institutionnel et systémique ainsi que les inégalités découlant du racisme.

Éducation antiraciste : Approche visant à éliminer toute forme de racisme et à combattre les disparités sociales, économiques et éducatives qu'affrontent les groupes ethnoculturels, ethnoraciaux et autres. Elle imprègne toutes les matières et pratiques scolaires, et s'appuie sur une approche systémique du changement (plutôt que de se limiter à l'enseignement des enjeux sociaux dans le cadre d'un programme d'études). Elle vise principalement à favoriser la pensée critique chez les enseignants et les élèves relativement au racisme et à ses origines ainsi qu'aux questions de pouvoir, de justice et d'inégalité, et à combattre le racisme à tous les niveaux – personnel, culturel et institutionnel. L'éducation antiraciste peut également se dérouler dans un cadre informel.

Antiraciste : Terme général qui décrit une activité, un événement, une politique ou un organisme qui combat toute forme de racisme.

Partialité (parti pris) : Opinion, préférence, inclination ou préjugé subjectif pour ou contre une personne ou un groupe, qui est formé sans justification raisonnable et qui influence la capacité d'un individu ou d'un groupe à évaluer objectivement ou avec justesse une situation particulière.

Une crainte raisonnable de partialité existe lorsqu'un individu ou un groupe présume d'une situation et ne peut par conséquent pas l'évaluer équitablement en raison de préjugés.

Système qui oblige tout le monde à être réparti en deux catégories seulement – homme ou femme, garçon ou fille. Selon ce système, on s'attend à ce que les hommes et les femmes adoptent une apparence et des comportements différents les uns des autres.

Colonialisme : Désigne généralement la période de colonisation et de domination européennes, à compter des années 1400 et depuis lors, dans les Amériques, en Asie et en Afrique, sous différentes formes – des colonies d'établissement comme au Canada aux colonies sans établissement comme en Inde sous le régime britannique. Le colonialisme diffère entre les nations colonialistes et au fil du temps. Par exemple, les politiques colonialistes françaises et britanniques étaient différentes, tandis que le colonialisme moderne est souvent perçu comme faisant partie de la « mondialisation », qui comprend l'exploitation de la main-d'œuvre et des ressources nationales par les multinationales et l'élargissement des accords de libre-échange et des blocs.

Conversations critiques ou courageuses : Ces conversations s’inspirent de la théorie critique de la race (TCR), qui fait l’examen critique de la société et de la culture à l’intersection de la race, du droit et du pouvoir. Il s’agit donc de dialogues ou de conversations avec divers peuples qui portent sur les inégalités dans la société et leur impact sur différents peuples. Les conversations critiques ou courageuses sur la race sont souvent associées à de nombreux sujets controversés notamment les problèmes d’inégalité liés à la race et à l’ethnicité.

Culture* : L’ensemble des idées, des croyances, des valeurs, des connaissances et des habitudes, ainsi que le mode de vie d’un groupe de personnes qui partagent certaines expériences historiques.

Discrimination : Traitement non équitable ou préjudiciable d’une personne ou d’un groupe de personnes. Traitement non équitable de personnes ou de groupes marginalisés depuis longtemps par une personne, un groupe ou une institution qui, par le déni de certains droits relatifs à l’éducation, politiques, sociaux, économiques et culturels, entraîne l’inégalité ou la subordination.

Selon la Commission canadienne des droits de la personne, « la discrimination, c’est le fait de réserver à quelqu’un un traitement différent, négatif ou défavorable, à cause d’un motif de discrimination comme la race, l’âge, la religion, le sexe, etc. Les lois sur les droits de la personne définissent la discrimination comme le fait d’établir une distinction entre certaines personnes ou certains groupes en se fondant sur de tels motifs. »

Il y a discrimination lorsqu’une personne est traitée moins favorablement qu’une autre en raison de son orientation sexuelle, réelle ou perçue, de son sexe, de son identité ethnique, de sa religion, etc.

Discrimination directe : Il y a discrimination directe lorsqu’une personne est traitée moins favorablement qu’une autre du fait qu’elle possède ou qu’on pense qu’elle possède une caractéristique protégée, ou du fait qu’elle s’associe à quelqu’un qui en possède une. Selon le *Code des droits de la personne* du Manitoba, les caractéristiques protégées sont notamment les suivantes :

- l’ascendance;
- la nationalité ou l’origine nationale;
- le milieu ou l’origine ethnique;
- la religion ou la croyance ou les croyances religieuses, les associations religieuses ou les activités religieuses;
- l’âge;
- le sexe, y compris les situations fondées sur le sexe telles que la grossesse;
- l’identité sexuelle;
- l’orientation sexuelle;
- l’état matrimonial ou le statut familial;

- la source de revenu;
- les convictions politiques, les associations politiques ou les activités politiques;
- les incapacités physiques ou mentales;
- les désavantages sociaux.

Discrimination systémique : Institutionnalisation de la discrimination par voie de politiques et de pratiques qui peuvent paraître neutres à première vue, mais qui ont pour effet d'exclure certains groupes, de sorte que divers groupes minoritaires subissent une discrimination, intentionnelle ou non. Le racisme systémique agit directement ou indirectement afin de maintenir la structure du pouvoir et les avantages dont jouissent les groupes dominants. Il donne lieu à la répartition inégale des ressources et des récompenses économiques, sociales et politiques parmi divers groupes. Il empêche en outre certains groupes de participer pleinement à la société et érige des obstacles à l'éducation, à l'emploi, au logement et à d'autres services dont peuvent se prévaloir les groupes dominants. La discrimination systémique découle également de certaines lois et de certains règlements gouvernementaux.

Diversité : Éventail de caractéristiques que possèdent toutes les personnes, qui les distinguent comme individus et les identifient à un ou à des groupes. Le terme englobe l'ensemble des différences entre les peuples et il est d'usage courant au Canada et aux États-Unis dans les programmes qui visent à réduire la discrimination et à promouvoir l'égalité des chances et des résultats pour tous les groupes. Les aspects de la diversité incluent, mais sans s'y limiter, l'ascendance, la culture, l'ethnicité, le genre, l'identité de genre, la langue, les capacités physiques et intellectuelles, la race, la religion, le sexe, l'orientation sexuelle, le statut socioéconomique, le lieu d'habitation (urbain/rural), l'âge, la foi et les croyances.

Groupe dominant : Dans une société donnée, le groupe qui est considéré comme le plus puissant et le plus privilégié. Il exerce un pouvoir et une influence sur les autres de diverses manières (pouvoir économique, social, politique, etc.).

Égalité : Le fait d'être égal en ce qui a trait au statut, aux droits, aux chances et au traitement.

Équité : Principe de traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes. L'équité ne signifie pas que tout le monde est traité de la même façon sans égard aux différences individuelles. Pour qu'un traitement soit équitable, il faut tenir compte de la diversité afin de répondre aux diverses exigences et aux divers besoins individuels. Comme concept qui sous-tend des éléments sociaux et éducatifs, l'équité tient compte de la présence d'obstacles systémiques et d'inégalités sociales, propose des politiques et des pratiques visant à les surmonter, et fournit aux personnes et aux groupes la possibilité de réussite scolaire, d'emploi et de mobilité sociale. Sous l'angle de l'équité, la réussite scolaire doit être un objectif inclusif plutôt qu'exclusif.

Ethnique : Adjectif servant à décrire des groupes ayant en commun une langue, une culture, une religion ou une origine nationale. Tout le monde appartient à un groupe ethnique. (voir Culture)

Ethnicité : Concept social et politique qu'utilisent les personnes et les collectivités pour se définir et pour définir autrui. Le terme peut décrire la façon dont les personnes se définissent, se distinguent, s'organisent et se regroupent en fonction d'une homogénéité linguistique, historique, géographique, religieuse ou raciale. L'ethnicité désigne également le système commun de croyances, de valeurs, de pratiques et d'allégeances d'un groupe qui se perçoit comme tel. Il s'agit essentiellement de l'attachement d'une personne ou d'un groupe à un patrimoine culturel commun. « Ethnicité » et « identité ethnique » sont interchangeables.

Ethnocentrisme* : État d'une personne qui se préoccupe du groupe culturel ou national auquel elle appartient et qui est convaincue de la supériorité de ce groupe par rapport à d'autres.

Eurocentrisme* : Attention exclusive, ou presque, portée aux événements et aux peuples originaires de l'Europe, et examen de l'information du point de vue des Blancs qui sont arrivés d'Europe en Amérique du Nord.

Premières Nations : Un des trois groupes distincts qui composent les peuples autochtones. Dans les années 1970, l'expression a remplacé le mot *Indien*, que beaucoup jugeaient offensant. Malgré son usage répandu, il n'existe pas de définition juridique. Premières Nations désigne notamment les Indiens inscrits et non inscrits du Canada. Nombre d'entre eux ont adopté *Première Nation* pour remplacer le mot *bande* dans le nom de leur collectivité. On dénombre 633 bandes des Premières Nations, qui représentent 52 nations ou groupes culturels et plus de 50 langues. La plupart des membres préfèrent être identifiés selon leur nation (p. ex., Cri, Dakota, Déné, Anishinaabe, Ojibwé, Oji-Cri, Pieds-Noirs, etc.).

Haine** : Aversion et mépris éprouvés à l'égard d'une autre personne ou d'un autre groupe de personnes.

Crime haineux : Au Canada, le *Code criminel* prévoit quatre infractions spécifiques qui sont considérées comme des crimes de haine, soit l'encouragement au génocide, l'incitation publique à la haine, la fomentation volontaire de la haine et le méfait envers les biens religieux. De plus, d'autres infractions criminelles (voie de fait et méfait) peuvent être considérées comme des crimes haineux si elles sont motivées par la haine envers un groupe identifiable. L'infraction peut cibler la race, l'origine nationale ou ethnique, la langue, la couleur, la religion, le sexe, l'âge, l'incapacité mentale ou physique, l'orientation sexuelle ou tout autre facteur semblable (Dowden and Brennan, 2012).

Éducation inclusive : Lorsqu'il s'applique aux programmes ou aux établissements d'enseignement, le terme *inclusif* désigne la formation réussie de tous les élèves tout en reconnaissant et en respectant la diversité. Cette approche se fonde sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les membres de la population étudiante. Les élèves se reconnaissent dans leurs programmes d'études, leurs milieux physiques et la collectivité, où la diversité est valorisée et où toutes les personnes sont respectées.

Loi sur les Indiens : Adoptée peu après la Confédération, la *Loi sur les Indiens* constituait une fusion des lois coloniales d'avant la Confédération qui avaient été mises à jour pour satisfaire aux besoins de l'État canadien naissant qui voulait agrandir son territoire et permettre aux colons européens de s'installer dans l'Ouest et dans d'autres régions. Cette loi canadienne régit les relations politiques et juridiques du gouvernement fédéral avec les peuples autochtones de tout le pays. Elle a été modifiée à maintes reprises. À la fin du XIX^e siècle et au cours des premières décennies du XX^e siècle, elle a été révisée et est devenue plus répressive, et elle devait favoriser les objectifs d'assimilation de l'État canadien. Depuis 1945, certains de ses éléments les plus répressifs et les plus préjudiciables ont été retirés pour se conformer aux lois internationales sur les droits de la personne ayant trait aux droits civils et politiques, dont l'opposition au génocide.

Intersectionnalité : Concept permettant d'analyser les relations et les structures sociales d'une société donnée. L'intersectionnalité reconnaît que chaque personne peut appartenir simultanément à de multiples catégories (y compris, mais sans s'y limiter, le sexe ou le genre, la race, l'ethnicité, la classe, l'identité de genre, l'expression de genre, l'orientation sexuelle, la capacité, la taille, la citoyenneté, la religion, les croyances). Les institutions et les relations sociales privilégient et marginalisent ces identités différemment, et créent un accès différent aux ressources.

Inuits : Peuples autochtones du nord du Canada qui vivent, au-delà de la limite forestière, au Yukon, dans les Territoires du Nord-Ouest, au Nunavut, dans le Nord québécois et au Labrador. Dans la langue inuite, l'inuktitut, le mot « inuit » signifie « les gens ». Les Inuits sont l'un des groupes culturels qui constituent les peuples autochtones du Canada.

Le terme est également employé à l'échelle internationale. En 1977, le Conseil circumpolaire inuit qui s'est tenu à Barrow, en Alaska, a officiellement adopté le terme « inuit », pour remplacer « esquimau », qui signifie « mangeur de viande crue ».

Justice sociale : Égalité de traitement et des chances de développement économique et social, peu importe l'orientation sexuelle, l'identité ou l'expression de genre, la race, l'origine ethnique, le sexe, l'origine nationale, l'âge ou l'état de santé. Concept selon lequel « chacun jouit d'une inviolabilité, fondée sur la justice, que même le bien-être de la société ne peut outrepasser. C'est pourquoi la justice rejette l'idée que la perte de la liberté de certains est justifiée par le plus grand bien de tous ». (Rawls)

Concept fondé sur la conviction que chaque individu ou chaque groupe d'une société doit avoir des chances égales, pouvoir jouir de l'équité et des libertés civiles, et participer aux libertés et aux responsabilités sociales, éducatives, économiques, institutionnelles et morales que la société valorise. Cela inclut l'accès juste et équitable aux institutions, aux lois, aux ressources et aux débouchés, sans restrictions arbitraires fondées sur des différences observées ou des interprétations relatives à l'âge, à la couleur, à la culture, à la capacité physique ou mentale, à l'éducation, au sexe, au revenu, à la langue, à l'origine nationale, à la race, à la religion ou à l'orientation sexuelle.

En général, une société juste valorise la dignité humaine, célèbre la diversité, poursuit un objectif commun, respecte les responsabilités et les droits individuels et collectifs, réduit les écarts entre les personnes favorisées et défavorisées, fournit un accès équitable aux ressources pour assurer la santé et le bien-être, élimine la discrimination systémique et répond à divers besoins.

Métis : Désignait à l'origine les personnes d'ascendance mixte indienne et française. Désigne à présent les personnes qui s'identifient comme Métis, qui possèdent un lien ancestral avec la nation métisse ou qui sont acceptées comme membres de cette communauté.

Multiculturalisme :** Le terme fait référence à une société qui reconnaît, valorise et encourage les contributions des divers patrimoines culturels de l'ensemble de sa population. Une société multiculturelle évolue constamment et se renforce par les contributions de ses diverses populations.

Éducation multiculturelle : Terme général qui peut désigner un ensemble structuré d'activités d'apprentissage et de programmes d'études conçus pour favoriser et approfondir la compréhension et le respect de la diversité culturelle. Le terme évoque souvent la diversité raciale, ethnique, religieuse, linguistique, nationale, internationale et politique, et englobe aussi la culture, le patrimoine, l'histoire, les croyances et les valeurs des divers peuples au sein d'une société pluraliste.

Il s'agit d'une démarche pédagogique qui vise à reconnaître positivement la diversité des cultures, des religions, des langues et des identités ethniques dans la culture scolaire, les programmes d'études et les partenariats communautaires maison-école.

Le terme *interculturel* est parfois utilisé de façon interchangeable.

Préjugé : Parti pris; attitude qui favorise une personne ou un groupe par rapport à un autre.

Caractéristiques protégées : Le *Code des droits de la personne* du Manitoba interdit la discrimination injustifiée fondée sur les caractéristiques suivantes appelées « caractéristiques protégées » :

- l'ascendance;
- la nationalité ou l'origine nationale;
- le milieu ou l'origine ethnique;
- la religion ou la croyance ou les croyances religieuses, les associations religieuses ou les activités religieuses;
- l'âge;
- le sexe, y compris les situations fondées sur le sexe telles que la grossesse;
- l'identité sexuelle;
- l'orientation sexuelle;
- l'état matrimonial ou le statut familial;
- la source de revenu;
- les convictions politiques, les associations politiques ou les activités politiques;
- les incapacités physiques ou mentales;
- les désavantages sociaux.

Le *Code* interdit la discrimination fondée non seulement sur ces caractéristiques mais aussi sur les stéréotypes relatifs à un groupe plutôt que sur le mérite individuel.

Race : Catégories créées par la société pour différencier les êtres humains en fonction de leurs origines et fondées sur des caractéristiques physiques ou culturelles comme la couleur de la peau et des yeux, le genre de cheveux, les traits de visage ou l'histoire. On confond souvent « race » et « groupe ethnique » (groupe de personnes qui ont une histoire ou un patrimoine culturel commun); un groupe racial peut comprendre plusieurs groupes ethniques.

Racisme : Combinaison de préjugés et de pouvoir qui entraîne la domination et l'exploitation d'un groupe (groupe dominant ou majoritaire) sur un autre (minoritaire ou racialisé). Le racisme affirme qu'un groupe est supérieur et un autre, inférieur. Le terme s'applique à toute action individuelle ou pratique institutionnelle par laquelle des personnes sont traitées différemment en raison de la couleur de leur peau ou de leur origine ethnique.

Raciste : Terme définissant tout individu, institution ou organisme dont les croyances ou les actions laissent entendre (intentionnellement ou non) que certaines races possèdent des traits négatifs ou inférieurs. Le terme qualifie également la discrimination raciale associée aux politiques, pratiques ou procédures mises en œuvre par une institution, une société ou un organisme qui, bien que s'appliquant à tout le monde et semblant justes, entraînent l'exclusion ou entravent l'avancement des groupes marginalisés, et perpétuent par conséquent le racisme.

Respect : Considération pour les droits, la dignité, les sentiments, les désirs et les capacités d'autrui.

Stéréotype : Conception erronée ou généralisatrice, habituellement négative, d'un groupe qui se traduit par la catégorisation consciente ou inconsciente de tous ses membres, sans tenir compte des différences individuelles. Les stéréotypes peuvent porter sur des groupes de personnes qui se distinguent par une ou plusieurs des caractéristiques telles qu'elles sont décrites dans *le Code des droits de la personne* du Manitoba, ou par des facteurs similaires.

Notes