


*Créer des écoles*  
**sans racisme** *à l'aide de*  
conversations critiques *et*  
courageuses *sur la race*







Éducation et Formation  
Manitoba

Direction générale de  
l'inclusion des Autochtones

**2017**

Créer des écoles sans racisme à  
l'aide de conversations critiques et  
courageuses sur la race



Données de catalogage avant publication — Éducation et Formation Manitoba

Créer des écoles sans racisme à l'aide de conversations critiques et courageuses sur la race.

Comprend des références bibliographiques.

ISBN : 978-0-7711-7583-1 (version imprimée)

ISBN : 978-0-7711-7584-8 (version électronique)

1. Racisme – Prévention — Étude et enseignement — Manitoba
  2. Discrimination raciale — Prévention — Étude et enseignement — Manitoba
  3. Peuples indigènes — Étude et enseignement — Manitoba
  4. Autochtones — Étude et enseignement — Manitoba
- I. Manitoba. Éducation et Formation Manitoba  
371.8299707127

Tous droits réservés © 2017, le gouvernement du Manitoba, représenté par le ministre de l'Éducation et de la Formation.

Éducation et Formation Manitoba  
Winnipeg (Manitoba) Canada

Tous les efforts ont été faits pour reconnaître les sources originales et pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Si, dans certains cas, des erreurs ou des omissions se sont produites, veuillez en aviser le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba pour qu'elles soient corrigées dans une édition future. Nous tenons à remercier les auteurs, les artistes et les maisons d'édition de nous avoir permis d'adapter ou de reproduire leur matériel original.

Toutes les illustrations ou photographies dans cette ressource sont protégées par les droits d'auteur et on ne devrait y avoir accès ou les reproduire en partie ou en totalité qu'à des fins éducatives prévues dans cette ressource.

Les sites Web mentionnés dans ce document sont fournis par commodité seulement et ne sauraient constituer une approbation du ministère de l'Éducation et de la Formation quant à leur contenu, leurs politiques ou leurs produits. Le Ministère n'exerce aucun pouvoir par rapport aux sites Web mentionnés ou aux liens qui en découlent et n'est pas responsable de veiller à leur contenu, leur précision et leur légalité.

Tout site Web mentionné dans cette ressource peut faire l'objet de changement sans préavis. Si un site périmé ou inapproprié est trouvé, veuillez en aviser le Ministère. Les enseignants devraient vérifier et évaluer les sites Web et les ressources en ligne avant de les recommander aux élèves.

Vous pouvez acheter des exemplaires de cette ressource (numéro d'article 97842) du Centre de ressources d'apprentissage du Manitoba (anciennement le Centre des manuels scolaires du Manitoba) à [www.manitobalrc.ca](http://www.manitobalrc.ca).

Cette ressource est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba à [www.edu.gov.mb.ca/m12/edu-auto/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/edu-auto/index.html).

*Available in English.*

Disponible en médias substitués sur demande.

**Dans cette ressource, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les femmes et les hommes.**



<b>Remerciements</b>	v
<b>La racisme dans le contexte canadien</b>	1
Objet du document	1
Préface : Pour un monde sans racisme	2
<b>Introduction</b>	3
Une terre aux peuples divers	4
<b>Le racisme et les Premières nations, les Métis et les Inuits</b>	7
En quoi les expériences des Autochtones et des non-Autochtones sont-elles semblables en matière de discrimination?	8
Tableau 1 : Évolution de la citoyenneté et des droits au Canada entre 1867 et 2016	9
Quelles sont les formes de discrimination particulières que les PNMI ont vécues – et continuent de vivre – au Canada?	13
Tableau 2 : Chronologie de la lutte des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour la justice et l'autonomie gouvernementale	16
Regard sur l'avenir	21
<b>La Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR)</b>	23
<b>Reconnaître et accepter les défis qui demeurent</b>	27
<b>Reconnaître le racisme</b>	29
Qu'est-ce que la discrimination raciale ou le racisme?	29
Que dit le <i>Code des droits de la personne</i> du Manitoba au sujet de la discrimination raciale ou du racisme?	29
Quelles sont les formes de racisme?	30
Quelles sont les répercussions du racisme sur les élèves et sur l'école?	33

---

<b>Qu'entend-on par conversations critiques et courageuses?</b>	35
Intersectionnalité	37
Conversations critiques et courageuses dans les divisions scolaires	37
Entamer des conversations critiques et courageuses	38
Encourager les conversations critiques et courageuses dans les écoles et parmi les éducateurs	39
Soutenir les conversations critiques et courageuses avec les élèves	40
Enseigner dans une perspective critique antiraciste ou de justice sociale	41
Considérations préalables à l'enseignement	42
Ressources à l'appui des activités de réflexion et de conscientisation à l'échelle de la division, de l'école et de la salle de classe	43

---

<b>Appel à l'action</b>	45
-------------------------	----

---

<b>Annexes</b>	47
Étude de cas n° 1 : Projet pilote pour des résultats équitables dans les écoles dont les populations ont un faible SSE	49
Étude de cas n° 2 : Projet de l'école Dufferin dans le quartier Centennial	51
Étude de cas n° 3 : Normes de responsabilité sociale	53
Questions favorisant le dialogue au sein des divisions scolaires et des écoles	55
Indicateurs d'inclusion de l'école à l'égard des élèves PNMI	56
Enseigner dans une perspective de justice sociale : questions favorisant l'autoréflexion	57
Glossaire	59

---

<b>Bibliographie</b>	69
----------------------	----

## Remerciements



Le présent document d'appui a été élaboré par une équipe interministérielle en consultation avec des organisations partenaires, des spécialistes de l'antiracisme, et des Aînés. Le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba tient à remercier les organisations et autorités du domaine de l'éducation qui ont guidé notre travail ainsi que l'élaboration des lignes directrices. Parmi elles, citons :

<b>Équipe de l'éducation autochtone</b>	Naomi Kruse	Manitoba Association of Parent Councils
	Carolyn Duhamel	Manitoba School Boards Association
	Heather Demetrioff	Manitoba School Boards Association
	Lorie Henderson	Manitoba Association of School Superintendents
	Ken Klassen	Manitoba Association of School Superintendents
	Helen Robinson-Settee	Direction générale de l'inclusion des Autochtones
	Myra Laramee	Division scolaire de Winnipeg
	Gerri Crilly	Direction générale de l'inclusion des Autochtones
	Terry Price	Manitoba Teachers' Society
	Sarah Gazan	Manitoba Teachers' Society
<b>Équipe de rédaction</b>	Myra Laramee	Division scolaire de Winnipeg
	Tony Tavares	Éducation et Formation Manitoba
<b>Personnel d'Éducation et Formation Manitoba</b>	Louise Boissonneault Coordonnatrice	Section des services de production de documents Direction des ressources éducatives
	Chuck Bourgeois Conseiller en sensibilisation aux cultures autochtones	Direction générale de l'inclusion des Autochtones
	Gerri Crilly Co-chef de projet	Direction générale de l'inclusion des Autochtones
	Myra Laramee Conseillère	Direction générale de l'inclusion des Autochtones
	Grant Moore Réviseur des publications	Section des services de production de documents Direction des ressources éducatives

**Contribuer à  
la réussite des  
élèves à l'aide  
des parents  
autochtones  
(CREAPA)**

Helen Robinson-Settee  
Gestionnaire de projet

Tony Tavares  
Co-chef de projet

Lindsay Walker  
Opératrice en éditique

Direction générale de l'inclusion des  
Autochtones

Section du développement  
Direction de l'enseignement, des  
programmes d'études et de l'évaluation

Section des services de production de  
documents  
Direction des ressources éducatives

Nous remercions en particulier les Aînés, les éducateurs, les parents et les élèves  
qui ont participé aux réunions qui se sont déroulées d'octobre 2015 à février 2016  
dans le cadre de l'initiative CREAPA.



L'ours est un animal hautement respecté par les Autochtones partout au Canada. Sa force physique et la férocité avec laquelle il protège ses petits font de lui un symbole naturel de courage. Parmi les sept enseignements autochtones, le courage est représenté par un ours. La tête d'ours en couverture et dans tout le présent document vise à inviter à des conversations courageuses et les cercles à l'intérieur représentent l'harmonie des quatre races humaines.





### Objet du document

Il est important de reconnaître les multiples facettes du racisme dans notre pays. Alors que les peuples autochtones et les groupes non autochtones marginalisés du Canada sont tous deux confrontés à un racisme semblable à bien des égards, à bien d'autres égards, le racisme vécu au Canada par les Autochtones est unique. Le colonialisme, la *Loi sur les Indiens* et le système des pensionnats, par exemple, ont créé un racisme « à deux vitesses » distinct pour les Premières nations, les Métis et les Inuits (PNMI). Par conséquent, le présent document vise à :

- informer les éducateurs et à les encourager à reconnaître qu'il est important d'avoir des conversations critiques et courageuses sur les impacts du racisme sur la société canadienne dans son ensemble;
- décrire les différentes formes de pratiques racistes pour que les éducateurs sachent où et quand le racisme peut être présent;
- décrire les effets du racisme sur les divisions scolaires, les écoles, le personnel, les élèves et les communautés;
- inciter à agir par le dialogue et la discussion réfléchie;
- reconnaître les manifestations historiques et contemporaines du racisme institutionnel et « quotidien » que les Autochtones ont subi au Canada, qui les a dépossédés de leurs terres et qui a mené à la destruction de leurs langues, de leurs cultures, de leurs spiritualités et de leurs communautés;
- susciter, dans le système d'éducation, les écoles et les communautés, le dialogue et la discussion réfléchie sur les répercussions du racisme sur les enfants, les jeunes et les familles des PNMI, notamment la rédaction des possibilités d'éducation et l'inéquité des résultats scolaires;
- encourager les conversations critiques et courageuses sur la race et le racisme dans les écoles pour favoriser le changement, définir des stratégies efficaces d'élimination du racisme, proposer des programmes équitables et appropriés, et veiller à ce que les résultats soient équitables pour les enfants des PNMI (et tous les autres enfants);
- contribuer à la réconciliation des Autochtones et de tous les Canadiens en incitant les éducateurs et les écoles à répondre positivement aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation.

## Préface : Pour un monde sans racisme

Nous entamons le présent document avec les paroles de Nelson Mandela, un brillant défenseur de l'antiracisme, qui nous rappelle qu'il s'agit d'un travail de longue haleine, exigeant et sans relâche, mais qu'en fin de compte nous disposons du meilleur outil pour transformer les coeurs et les esprits, c'est-à-dire de *l'éducation*.

« Une préoccupation fondamentale à l'égard de la vie des autres personnes et communautés favoriserait considérablement l'instauration du monde meilleur dont nous rêvons tant. »

– Nelson Mandela (1990)

« J'ai parcouru ce long chemin vers la liberté. J'ai essayé de ne pas hésiter; j'ai fait beaucoup de faux pas. Mais j'ai découvert ce secret : après avoir gravi une colline, tout ce qu'on découvre, c'est qu'il reste beaucoup d'autres collines à gravir. Je me suis arrêté un instant pour me reposer, pour contempler l'admirable paysage qui m'entoure, pour regarder derrière moi la longue route que j'ai parcourue. Mais je ne peux me reposer qu'un instant; avec la liberté viennent les responsabilités, et je n'ose m'attarder car je ne suis pas arrivé au terme de mon long chemin. »

– Nelson Mandela (2008b)

« L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde. »

– Nelson Mandela (1990)



Au cours des quelques dernières décennies, le Manitoba s'est beaucoup enrichi sur le plan de la diversité et sa population a appris à mieux comprendre l'importance de la justice et de l'équité sociales dans notre province, dans notre pays et dans le monde.

Le Manitoba en particulier a connu de nombreux changements en raison de la croissance des communautés autochtones. Il a également réussi dernièrement à attirer de plus en plus de nouveaux Canadiens de partout dans le monde qui forment un riche mélange de religions, de langues et de cultures. Des changements significatifs ont vu le jour aux niveaux provincial, national et international en matière d'égalité et de droits de la personne. Les dernières décennies ont compté parmi les plus difficiles à cause des guerres et des conflits qui sévissent dans le monde, et aussi en raison de la difficulté constante à protéger les droits des civils. Un grand nombre de nouveaux citoyens et de nouvelles citoyennes du Manitoba originaires d'autres continents ont été touchés personnellement et collectivement par les guerres et les conflits. La création à Winnipeg du Musée canadien pour les droits de la personne témoigne de notre compréhension grandissante de la façon dont les questions liées aux droits de la personne transcendent les frontières.

Ces nouvelles réalités au Manitoba, au Canada et dans notre monde actuel nous ont fait prendre davantage conscience de l'interdépendance des êtres humains et de l'importance de l'action citoyenne aux niveaux local, national et mondial. Ce document présente une vision de la façon dont notre système d'éducation peut préparer les élèves à relever les défis d'une société de plus en plus diversifiée et créer des communautés locales et internationales caractérisées par la diversité, la justice et l'équité. De façon tout aussi importante, il vise à orienter les efforts renouvelés d'Éducation et Formation Manitoba pour lutter contre l'inégalité et faire en sorte que le système d'éducation offre à tous les apprenants une expérience éducative appropriée, motivante et enrichissante.

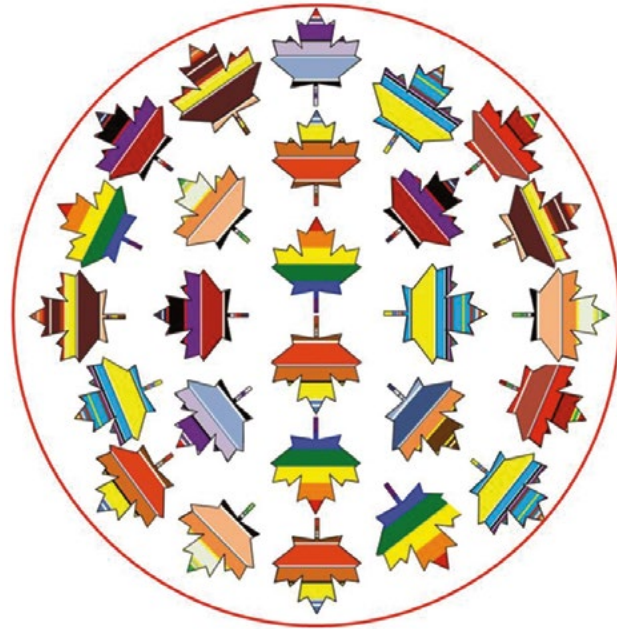
## Une terre aux peuples divers

Autrefois, un mélange unique de peuples autochtones occupaient le territoire de l'actuel Manitoba. Au cours des quelques derniers siècles, des immigrants venus du monde entier se sont ajoutés à ce mélange. Beaucoup de ces immigrants étaient en quête de liberté après les catastrophes naturelles ou encore la guerre et l'oppression religieuse, politique et économique. La diversité a été une caractéristique constante et constamment renouvelée de la population du Manitoba.

Au cours des quelques dernières décennies, la composition culturelle, linguistique et religieuses des habitants du Canada et du Manitoba a changé de façon considérable. Plusieurs facteurs ont été à l'origine de ce changement, notamment la croissance démographique des PNMI et les nouveaux courants d'immigration, qui sont tous deux significatifs au Manitoba.

Selon la publication de 2007 intitulée *La démographie autochtone – Projections de la population, des ménages et des familles, 2001–2026*, les

populations autochtones du Manitoba et du Canada croissent « à un rythme presque deux fois plus rapide que la population canadienne, et cette tendance devrait se maintenir au cours des deux prochaines décennies » (Affaires indiennes et du Nord Canada, p. 5). La croissance de la population autochtone sera surtout importante dans les provinces de l'Ouest, en particulier au Manitoba. D'ici 2026, on s'attend à ce que la population autochtone du Manitoba augmente de 53 % (Affaires indiennes et du Nord Canada, p. 6). Cette croissance touchera beaucoup de villes, car « la croissance de la population autochtone devrait aussi être notable en milieu urbain et dans les réserves » (Steffler, p. 20). Elle est particulièrement importante à Winnipeg, où les Autochtones représentent actuellement plus de 10 % de la population (Statistique Canada, 2013). Il est très important de tenir compte de l'évolution de la composition de la population du Canada aujourd'hui et dans l'avenir proche.



Selon l'étude de Statistique Canada intitulée *Projections de la diversité de la population canadienne, 2006–2031*, la diversité du Manitoba et du Canada ne fera que s'accroître, surtout en ce qui concerne le pourcentage des personnes de minorités visibles, la confession religieuse et l'origine linguistique. Vous trouverez ci-après quelques faits saillants des projections de 2031 extraits du rapport (Statistique Canada, 2010, p. 1).

La composition des familles manitobaines a également considérablement changé. Alors qu'autrefois la majorité des familles étaient composées de deux parents, ce n'est plus le cas aujourd'hui. De nos jours, les familles sont diversifiées et incluent les familles recomposées, les familles avec parents de même sexe, les familles monoparentales, les familles multigénérationnelles et élargies, et les familles sans enfants. La diversité croissante des familles est documentée dans le rapport de 2007 de Statistique Canada intitulé : *Portrait de famille : continuité et changement dans les familles et les ménages du Canada en 2006, Recensement de 2006*. C'est lors du recensement de 2006 que les couples mariés de même sexe ont été dénombrés pour la première fois à la suite de la légalisation des mariages homosexuels partout au Canada en juillet 2005. Au total, 45 345 couples de même sexe ont été recensés, dont 7 465, soit 16,5 %, étaient mariés. De plus, plus de la moitié (53,7 %) des couples de même sexe mariés étaient des hommes en 2006, et 46,3 % étaient des femmes. Parmi les couples de même sexe, environ 9,0 % avaient des enfants de 24 ans et moins vivant à la maison en 2006. Cette situation était plus fréquente chez les couples de femmes (16,3 %) que chez les couples d'hommes (2,9 %) (Milan et al.).

Les effets combinés et cumulatifs des populations beaucoup plus jeunes et en augmentation rapide parmi les Autochtones, les immigrants et les minorités visibles ont eu, et auront de plus en plus, un impact significatif sur le système d'éducation de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année au Manitoba et surtout à Winnipeg. Déjà en 2001, environ 32 % des enfants de 0 à 5 ans étaient autochtones ou membres de minorités visibles (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, p. 11). Selon les projections de la croissance rapide des jeunes Autochtones et membres de minorités visibles au Manitoba, il est possible qu'en moins de dix ans, le pourcentage des élèves autochtones et membres de minorités visibles soit proche des 50 %, ou même les dépasse, dans les écoles de Winnipeg.

Malgré la riche diversité humaine du Manitoba et du Canada, l'oppression, la violence, les inégalités et l'injustice ont déchiré et taché notre tissu social. Mentionnons par exemple :

- les effets du colonialisme et des pensionnats sur les différents peuples autochtones (PNMI) du Canada;
- le traitement inégal des femmes devant la loi;
- la lutte des Canadiens francophones pour leur survie culturelle et linguistique;
- l'impact des politiques d'immigration racistes et autres politiques limitant les droits et les libertés de nombreux Canadiens et Canadiennes;

- l'internement de Canadiens et Canadiennes ordinaires désignés « sujets d'un pays ennemi » pendant la Première et la Seconde Guerre mondiale;
- la lutte pour l'inclusion, le respect et le traitement équitable parmi divers groupes en quête d'équité, notamment les Canadiens et les Canadiennes ayant des capacités différentes et diverses orientations sexuelles.



En examinant l'évolution de la société canadienne contemporaine, il nous faut aussi examiner l'impact du racisme sur les PNMI et y apporter une réponse. Les récits historiques des PNMI sur la vie communautaire, la gouvernance, les croyances et les coutumes ont manqué d'exactitude. Malheureusement, les écrits ont souvent reposé sur des stéréotypes ou des idées fausses qui n'ont fait que renforcer les définitions et les descriptions des « Indiens » dans la législation et notamment dans la *Loi sur les Indiens*.

Dans sa version originale, la *Loi sur les Indiens (Acte des Sauvages)* considérait que les « Indiens » n'étaient pas des personnes. Le traitement des PNMI dans le passé et jusqu'à aujourd'hui reflète la croyance culturelle dominante en la « supériorité européenne ». Cela a mené à des politiques et à des pratiques qui ont essayé de régler le « problème indien » par des moyens très destructeurs. Par exemple, les pensionnats ont servi à « tuer l'Indien au coeur de l'enfant » en interdisant l'utilisation des langues, des traditions, de la spiritualité, des coutumes et des savoirs détenus par des générations entières d'Autochtones sur l'île de la Tortue. Ce fut un génocide culturel qui a mené à un traumatisme intergénérationnel sur les plans physique, mental, spirituel, sexuel et affectif.

Jusqu'à récemment, cette période destructrice et oppressive de l'histoire du Canada a été omise dans le système d'éducation et dans les programmes d'études. Des générations entières de Canadiens et de Canadiennes ne comprennent pas pourquoi les Autochtones « ne tournent pas la page tout simplement ». On entend souvent cela, notamment de la bouche de nombreux Canadiens et Canadiennes. C'est pourquoi il est impératif d'enseigner et d'apprendre les véritables causes de bien des problèmes familiaux et sociaux des PNMI.

Il est important que l'ensemble de la population canadienne comprenne pourquoi et comment le racisme vécu par les PNMI et le racisme vécu par les Canadiens et Canadiennes dont les ancêtres originaires d'autres pays sont venus s'établir ici il y a longtemps sont à la fois semblables et différents. De nombreuses personnes sont venues au Canada au cours des siècles en provenance d'autres pays pour de multiples raisons mais, de façon générale, ils sont venus en quête de liberté, de sécurité et de réussite, et, dans une certaine mesure, ils ont été bien accueillis mais cela a peut-être changé avec le temps.

## En quoi les expériences des Autochtones et des non-Autochtones sont-elles semblables en matière de discrimination?

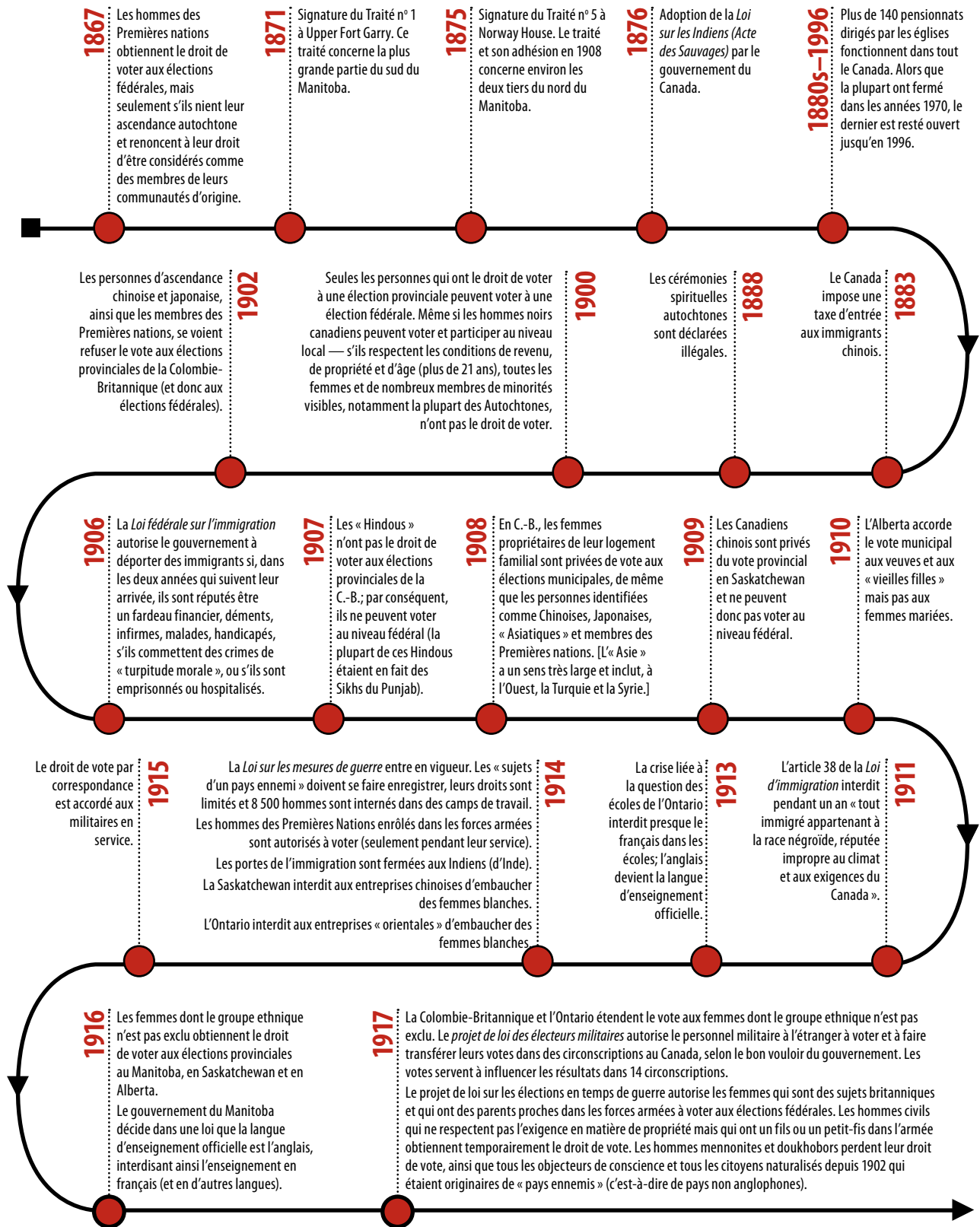
Le tableau chronologique qui suit, et intitulé *Évolution de la citoyenneté et des droits au Canada entre 1867 et 2016*, donne un aperçu de la façon dont certains groupes, comme les femmes, les Autochtones, les gais et les lesbiennes, ainsi que les personnes d'origines religieuses, ethniques et raciales différentes, ont été victimes de lois canadiennes discriminatoires et ont dû lutter pour leurs droits fondamentaux.

La discrimination vécue par divers groupes dans l'histoire du Canada a été similaire à bien des égards. Par exemple, la citoyenneté et le droit de vote ont été refusés, accordés et révoqués à divers moments à certains groupes, notamment aux PNMI, aux femmes, aux Mennonites, aux Canadiens japonais, aux Noirs, et cetera. Ainsi, à un moment et pour des raisons juridiques, on a considéré que les femmes et les PNMI du Canada n'étaient pas des « personnes » et, par conséquent, on leur a refusé le droit de vote. De même, en 1916, quand les femmes ont obtenu le droit de voter aux élections provinciales du Manitoba, de la Saskatchewan et de l'Alberta, le droit de vote ne s'est appliqué qu'à **certaines** d'entre elles. Les femmes autochtones et les femmes de certains autres groupes ethniques ont été exclues.

Le tableau montre aussi comment, dans le temps, les dispositions législatives sur les droits de la personne et autres dispositions connexes ont évolué pour protéger les Canadiens et les Canadiennes de diverses origines et de divers groupes contre la discrimination.



**TABEAU 1 : ÉVOLUTION DE LA CITOYENNETÉ ET DES DROITS AU CANADA ENTRE 1867 ET 2016**



## TABLEAU 1 : ÉVOLUTION DE LA CITOYENNETÉ ET DES DROITS AU CANADA ENTRE 1867 ET 2016

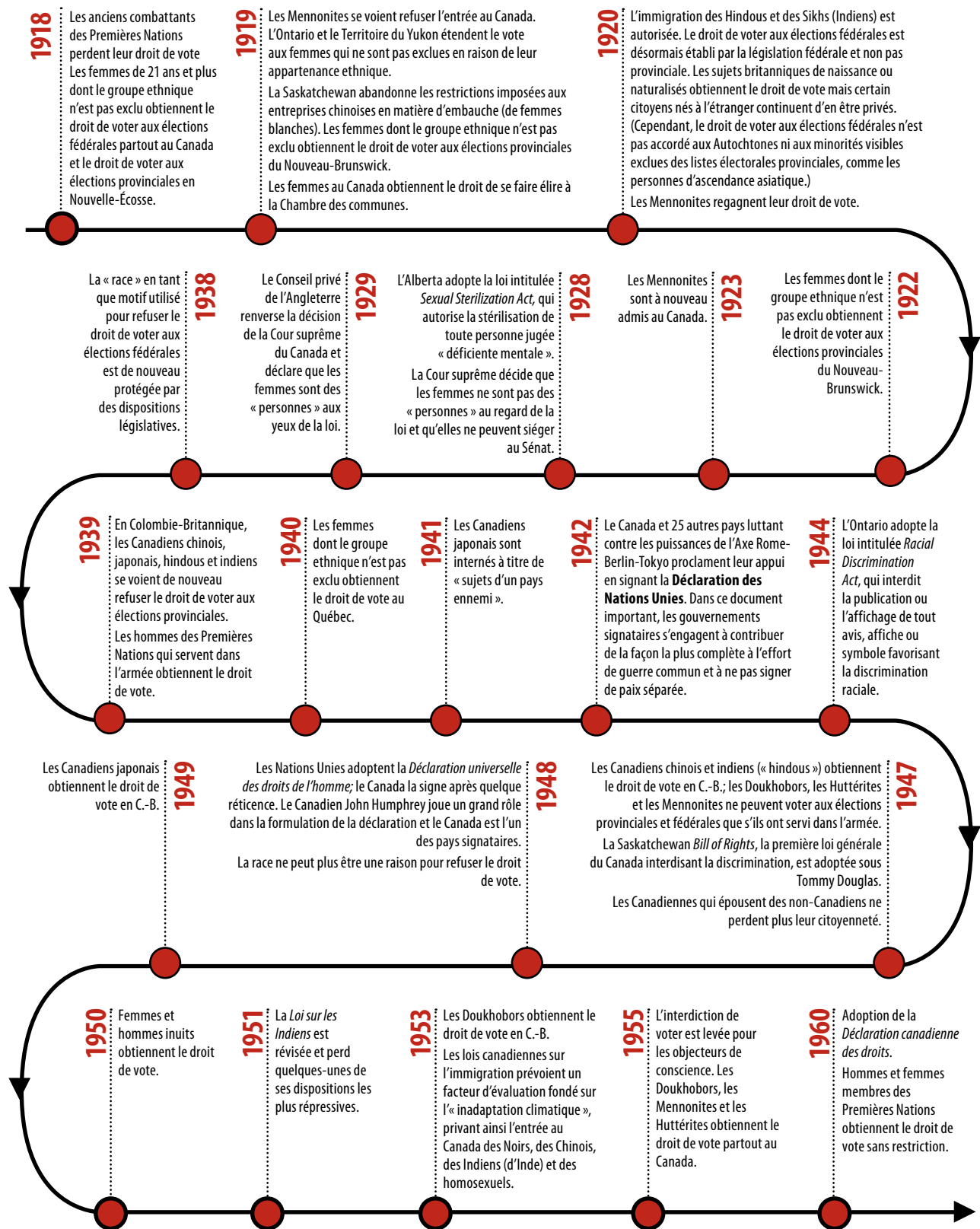
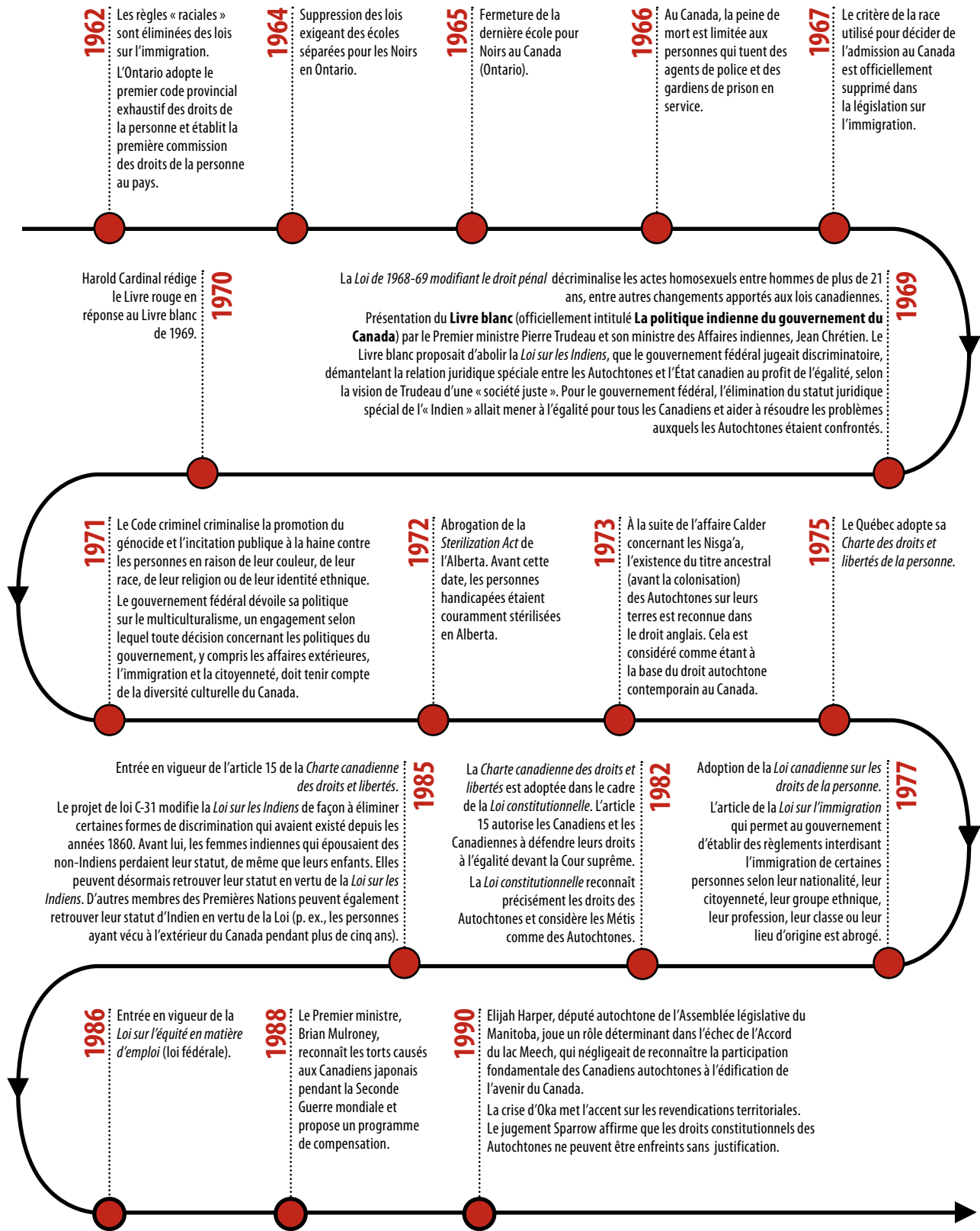
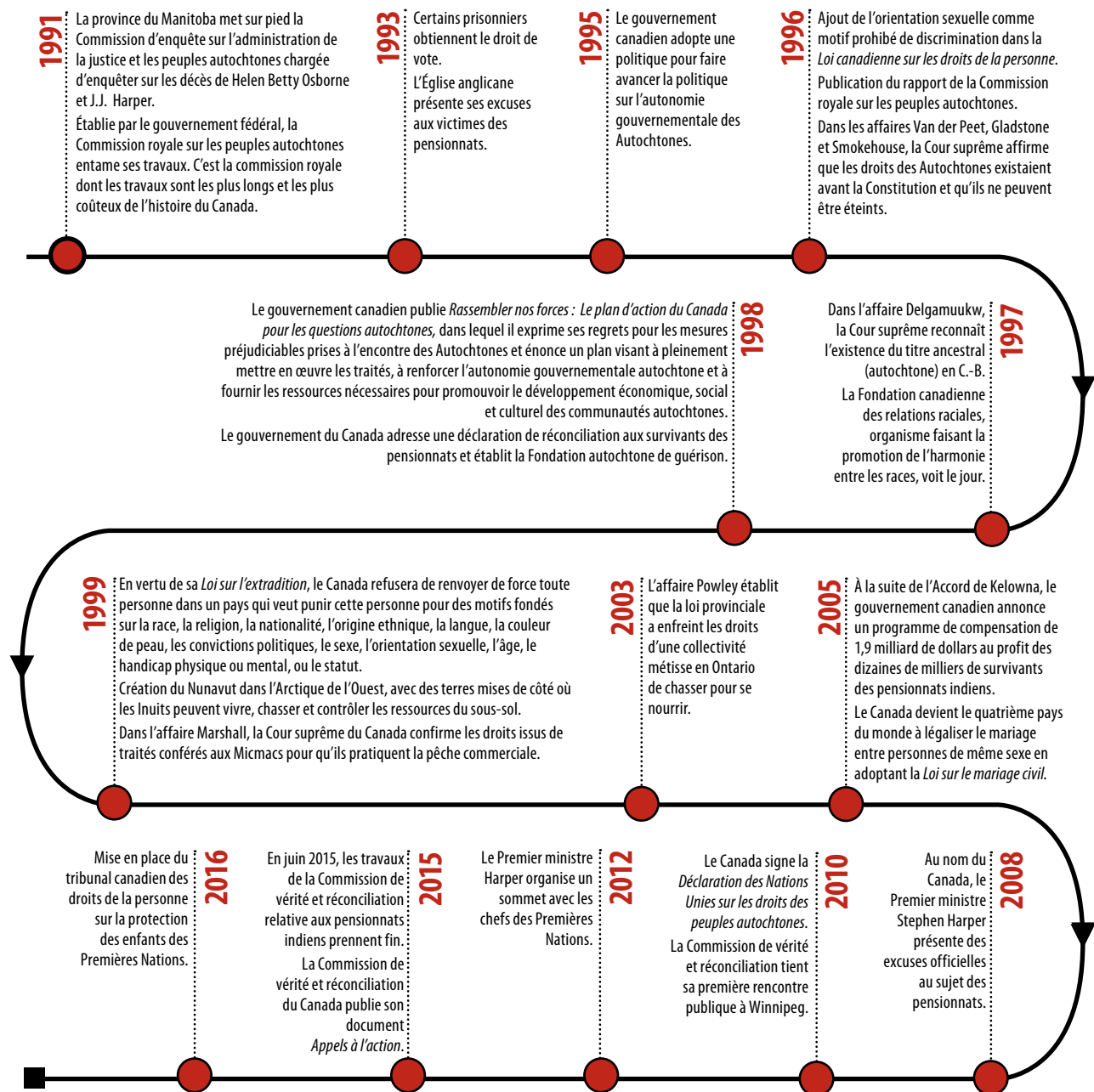


TABLEAU 1 : ÉVOLUTION DE LA CITOYENNETÉ ET DES DROITS AU CANADA ENTRE 1867 ET 2016



**TABEAU 1 : ÉVOLUTION DE LA CITOYENNETÉ ET DES DROITS AU CANADA ENTRE 1867 ET 2016**



## Quelles sont les formes de discrimination particulières que les PNMI ont vécues — et continuent de vivre — au Canada?

Malheureusement, beaucoup trop de PNMI ont été privés d'exactly les mêmes choses que les nouveaux arrivants qui étaient bien accueillis au Canada souhaitaient et qui leur étaient souvent promises, en l'occurrence les premières nécessités comme la terre, la liberté de religion, la protection et la sécurité. Par exemple, quand le gouvernement russe s'est lancé dans une intense campagne de russification à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les Doukhobors et les Mennonites ont vu leurs droits culturels et religieux fortement restreints. En conséquence, beaucoup parmi eux ont cherché à aller s'établir ailleurs. Entre 1870 et 1914, les Mennonites et d'autres groupes religieux ont été accueillis dans ce qui est aujourd'hui le Manitoba ainsi que dans d'autres parties du Canada. Les Mennonites ont été attirés par la promesse d'une terre et par la liberté de pratiquer leur religion et de parler leur langue.

En revanche, pendant que les personnes de diverses nations immigraient au Canada en quête de meilleures perspectives, de sécurité et de liberté, les PNMI étaient privés de l'accès à la terre, de leur liberté, de leurs croyances spirituelles et de leurs langues par les nombreuses politiques et pratiques de ce même gouvernement canadien qui offrait un refuge aux immigrants d'autres pays.

La Commission des droits de l'homme des Nations Unies reconnaît les expériences uniques de discrimination dont sont victimes les Autochtones au Canada et dans d'autres pays.

« Les populations autochtones sont confrontées à de multiples défis et leurs droits humains sont fréquemment bafoués : elles n'ont pas le contrôle de leur propre développement basé sur leurs valeurs, besoins et priorités, elles sont politiquement sous-représentées et n'ont pas accès à des services sociaux et autres droits. Les peuples autochtones sont souvent marginalisés dès qu'il s'agit de projets touchant leurs terres et sont victimes de déplacements forcés du fait d'activités comme l'exploitation des ressources naturelles. »

– Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme

Lorsqu'on est marginalisés et exclus dans son propre pays, que l'on voit ses terres appropriées et qu'on est systématiquement privés de sa liberté et de ses droits, ou qu'ils sont restreints, les préjudices multigénérationnels, psychologiques et sociaux qui en découlent sont énormes, profonds, douloureux et de longue durée. La souveraineté et la liberté dont les PNMI jouissaient avant l'arrivée des Européens ont été appropriés par le nouveau gouvernement colonial. Leurs systèmes traditionnels d'éducation et de

gouvernance, leurs modes de vie, leurs langues, leurs cérémonies, leurs communautés et même leurs enfants ont été en proie à l'assimilation et gérés par des politiques fédérales oppressives.

La répression des croyances, des pratiques et des systèmes spirituels traditionnels des PNMI a également été beaucoup plus marquée que celle qui a été exercée sur les minorités religieuses non autochtones. Par exemple, même si certains groupes chrétiens comme les Quakers, les Mennonites, les Huttérites et les Doukhobors ont été victimes de discrimination en raison de leurs croyances et de leurs modes de vie ou pour avoir été des objecteurs de conscience, ils ont été grandement libres de pratiquer leur religion. Un autre exemple concerne les immigrants bouddhistes et sikhs à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle. Même si les politiques et pratiques d'immigration étaient peut-être discriminatoires à leur égard, ils étaient libres de pratiquer leurs religions.

(Trad. libre) « Les Autochtones possèdent une longue et fière histoire, riche notamment de traditions culturelles et spirituelles. Cependant, beaucoup de ces traditions ont été modifiées ou même supprimées à l'arrivée des pionniers européens. L'introduction forcée de la culture et des valeurs européennes dans les sociétés autochtones, l'appropriation des terres et l'imposition de modes de gouvernance étrangers ont commencé un cycle de destruction spirituelle, physique et sociale. Vous pouvez en voir les effets aujourd'hui. Ces effets sont notamment la pauvreté, la mauvaise santé et la toxicomanie. Les causes profondes de ces problèmes tiennent à la perte d'identité et à l'impuissance acquise, à force de valeurs opprimées et de droits ignorés. »

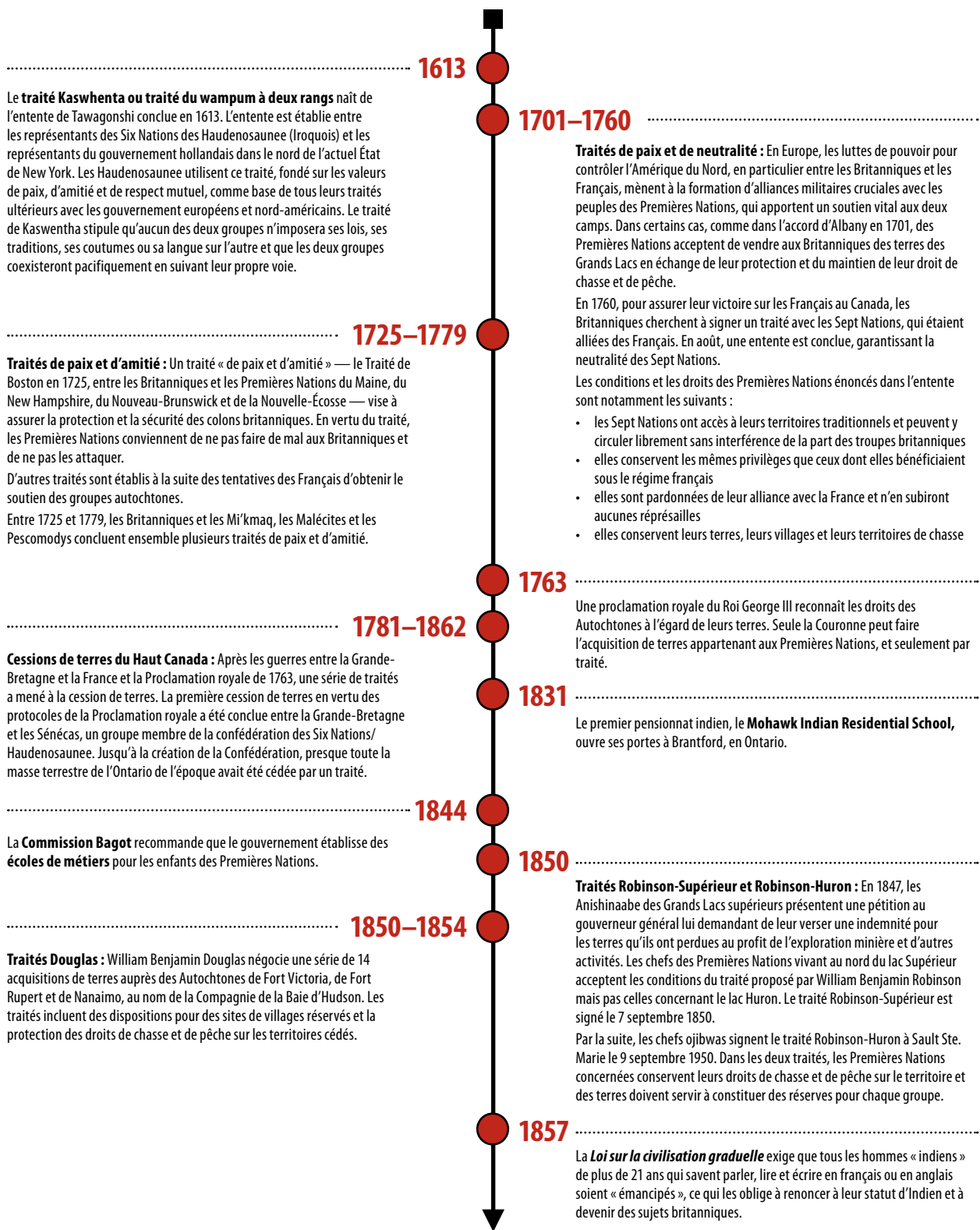
– Centre for Social Justice

Les PNMI ont systématiquement été privés de liberté de religion. Depuis l'interdiction du potlatch parmi les populations de la côte Ouest et celle de la Danse du Soleil parmi celles des Prairies, ou encore la confiscation en 1884 des calumets cérémoniaux, des tambours et autres instruments sacrés, les peuples autochtones du Canada ont connu l'oppression dans leurs pratiques culturelles et spirituelles.

Avec l'adoption de la *Loi sur les Indiens (Acte des Sauvages)* en 1876, les Canadiens autochtones ont été privés du restant de leur droit à l'autonomie gouvernementale et ils sont essentiellement devenus les pupilles du gouvernement fédéral. Historiquement, la résistance et les luttes des PNMI pour conserver leurs traditions culturelles et spirituelles et pour exercer un contrôle sur leurs terres et ressources traditionnelles ont souvent été qualifiées de trahison ou même de « terrorisme » (p. ex., la crise d'Oka).

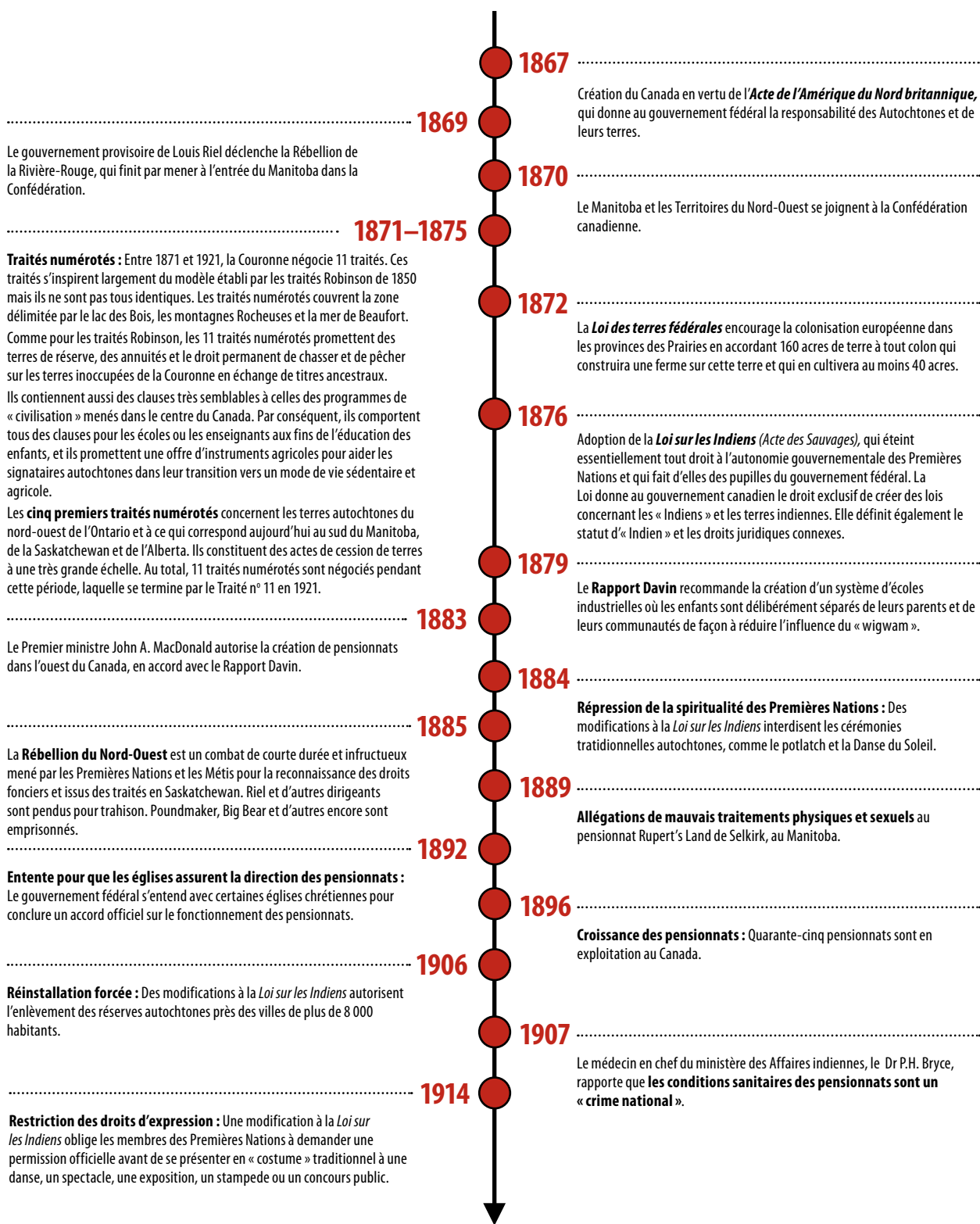
Certains des événements clés de la lutte des peuples autochtones du Canada pour la justice et l'autonomie gouvernementale figurent au *Tableau 2 : Chronologie de la lutte des Premières Nations, des Métis et des Inuits pour la justice et l'autonomie gouvernementale*. Le tableau chronologique fait état du combat long et constant des PNMI depuis l'imposition de la *Loi sur les Indiens* pour reprendre leur droit inhérent à l'autodétermination et à l'autonomie gouvernementale, et de leur quête de justice sociale.

## TABLEAU 2 : CHRONOLOGIE DE LA LUTTE DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS POUR LA JUSTICE ET L'AUTONOMIE GOUVERNEMENTALE

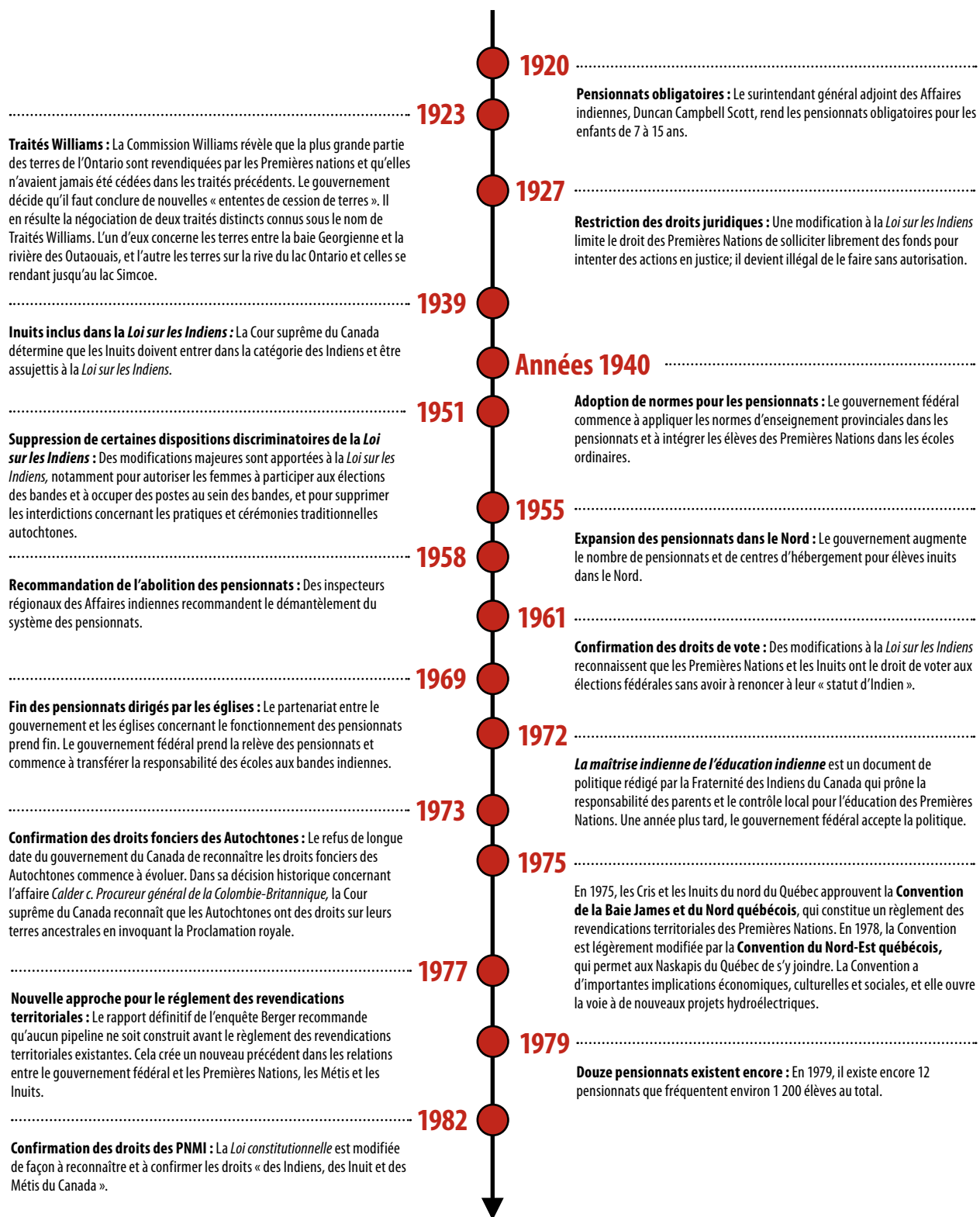




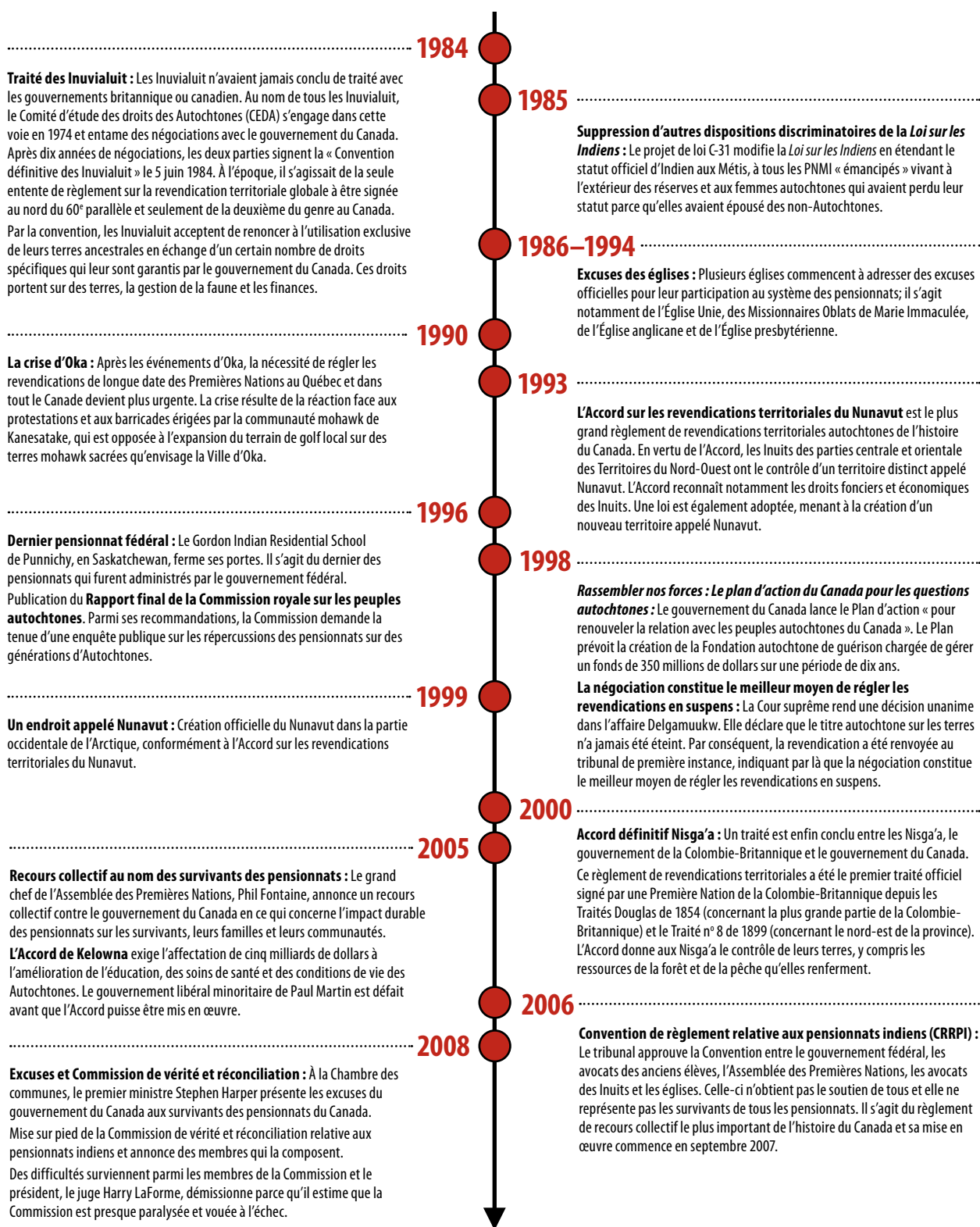
## TABLEAU 2 : CHRONOLOGIE DE LA LUTTE DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS POUR LA JUSTICE ET L'AUTONOMIE GOUVERNEMENTALE



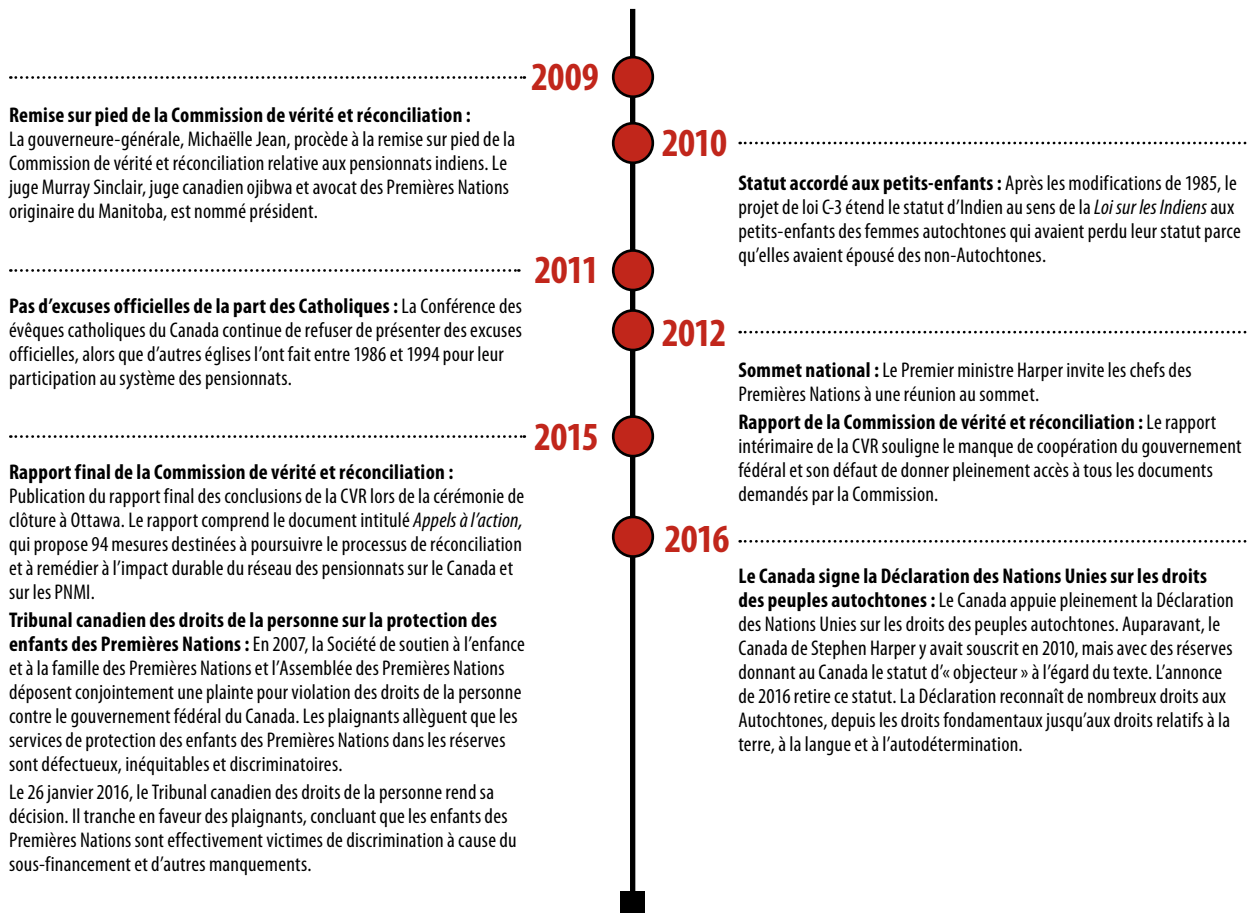
## TABLEAU 2 : CHRONOLOGIE DE LA LUTTE DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS POUR LA JUSTICE ET L'AUTONOMIE GOUVERNEMENTALE



## TABLEAU 2 : CHRONOLOGIE DE LA LUTTE DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS POUR LA JUSTICE ET L'AUTONOMIE GOUVERNEMENTALE



## TABLEAU 2 : CHRONOLOGIE DE LA LUTTE DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS POUR LA JUSTICE ET L'AUTONOMIE GOUVERNEMENTALE



### Références

- Affaires autochtones et du Nord. Les Premières Nations au Canada [www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/1307460755710/1307460872523#chp0](http://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/1307460755710/1307460872523#chp0)
- British Columbia Teachers' Federation. *First Nations Historical Timeline* (consulté le 10 nov. 2016). <https://bctf.ca/IssuesInEducation.aspx?id=5678>
- UBC. *Aboriginal Timeline* (consulté le 10 nov. 2016). <http://timeandplace.ubc.ca/timeline/>
- Manitoba Education and Training. Grade 9 Social Studies Blackline Masters. *Timeline: Aboriginal Justice and Self-Determination*. [www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation\\_gr9/blms/9-2-3e.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr9/blms/9-2-3e.pdf)
- Fondation autochtone de l'espoir. *100 ans de pertes—Chronologie* (consulté le 10 nov. 2016). <http://100yearsofloss.ca/en/timeline/>
- Fondation autochtone de l'espoir. *Régime des pensionnats* (consulté le 10 nov. 2016). [http://legacyofhope.ca/wp-content/uploads/2016/05/100-years-print\\_web.pdf](http://legacyofhope.ca/wp-content/uploads/2016/05/100-years-print_web.pdf)

Pour obtenir un aperçu complet des droits inhérents des Autochtones du Canada à l'autonomie gouvernementale et de leur lutte pour faire valoir ces droits, consulter le document *The Inherent Right of Self-Governance: A Timeline* du Centre for First Nations Governance à [www.fngovernance.org/timeline/timelinewindow](http://www.fngovernance.org/timeline/timelinewindow).

## Regard sur l'avenir

Il est temps de s'interroger collectivement sur ce qui a permis au système des pensionnats d'exister et il est temps de partager ce que nous savons des pratiques apparentées à l'apartheid dont le Canada s'est servi pour régler le « problème indien » ou s'en débarrasser.

Malgré les efforts déployés pour éduquer les Canadiens et les Canadiennes au sujet du racisme, ils sont encore nombreux à ne pas savoir ou à ne pas avoir appris les effets uniques que le racisme a pu avoir sur les Autochtones du Canada. Les FNMI ont aussi besoin de savoir et de comprendre de quelle manière le racisme systématique continue de les toucher et de toucher leurs enfants. Le présent document est destiné à aider à combler ce déficit de connaissances pour qu'en tant que Canadiens et Canadiennes, nous puissions comprendre l'impact du racisme systémique sur les PNMI. Nous espérons qu'il aidera les éducateurs du Manitoba à comprendre comment le manque de connaissances peut perpétuer la souffrance et la misère causées par le racisme.

Il est temps de faire état de l'énorme sacrifice des PNMI de notre pays et d'enseigner et d'apprendre ce qui est fort et positif chez tous les peuples du Canada. En tant que Canadiens et Canadiennes, il est important de savoir et de comprendre comment le Canada a traité les PNMI au cours de son histoire et comment cela a eu et continue d'avoir un impact sur eux et sur l'ensemble de la société et des institutions canadiennes.

Le Rapport de la Commission de vérité et réconciliation lance plusieurs *Appels à l'action* au Canada, dont certains exigent que les systèmes d'éducation traitent l'impact du racisme systémique à l'égard des Autochtones. Il incombe donc aux divisions scolaires, aux écoles et à leur personnel d'être bien informés sur ces *Appels à l'action*, de savoir ce qu'ils peuvent faire pour améliorer leurs rapports avec les enfants, les jeunes, les parents et les autres membres du personnel, et d'enseigner dans nos écoles qu'il n'est pas question de rester passifs et de perpétuer le racisme.

---

**Notes**



La Commission a pour mandat de recueillir des témoignages, d'apprendre la vérité et d'informer la population canadienne sur ce qui s'est passé dans les pensionnats. Elle a rassemblé des milliers de documents et de récits, y compris les documents conservés par ceux qui exploitaient et finançaient les pensionnats, les témoignages de représentants des établissements ainsi que les expériences décrites par les survivants et leurs familles et par toute personne ayant été personnellement touchée par l'expérience des pensionnats et ses répercussions ultérieures. La Commission espère pouvoir guider et inspirer les PNMI et les Canadiens et Canadiennes pour qu'ils continuent le processus de vérité et de guérison menant à la réconciliation et à de nouvelles relations fondées sur la compréhension et le respect mutuels.

### Boîte en bois cintré

« Sculptée par Luke Marston, artiste salish du littoral, la boîte en bois cintré de la CVR est un hommage à tous les survivants des pensionnats indiens... Les panneaux sculptés représentent les cultures uniques des anciens élèves inuits, métis et des Premières nations... La boîte en bois cintré de la CVR reflète la force et la résilience des survivants des pensionnats et de leurs descendants, et rend hommage aux survivants qui nous ont quittés. L'artiste rend hommage, dans les gravures, à sa grand-mère en racontant les expériences qu'elle a vécues aux pensionnats de l'île Kuper. » (CVR 8, 2015)



---

## **Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR)**

Au Canada, les pensionnats indiens remontent aux années 1870. Plus de 130 pensionnats ont été établis un peu partout au pays et le dernier a fermé ses portes en 1996. Financés par le gouvernement et administrés par les églises, ils ont été mis sur pied pour empêcher les parents autochtones de participer au développement spirituel, culturel et intellectuel de leurs enfants.

Pendant cette période, plus de 150 000 enfants métis, inuits et de Premières Nations ont été placés dans ces écoles, souvent contre la volonté de leurs parents. Bon nombre d'entre eux n'avaient pas le droit de parler leur langue ni de pratiquer leur culture. Même si l'on estime à environ 80 000 le nombre d'anciens élèves encore en vie aujourd'hui, l'impact continu des pensionnats a été ressenti à travers les générations et a contribué aux problèmes sociaux qui persistent encore de nos jours.

Le 11 juin 2008, à la Chambre des communes, le premier ministre a présenté les excuses officielles du gouvernement du Canada aux anciens élèves, à leurs familles et aux communautés pour le rôle joué par le Canada dans le fonctionnement des pensionnats.

## **La Convention de règlement relative aux pensionnats indiens**

Avec l'appui de l'Assemblée des Premières Nations et d'organisations inuites, d'anciens élèves des pensionnats ont traîné le gouvernement fédéral et les églises devant les tribunaux. Leurs causes ont mené à la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens, soit le règlement de recours collectif le plus important de l'histoire du Canada. La Convention a été établie pour réparer les préjudices subis dans les pensionnats. En dehors du versement d'une indemnisation aux anciens élèves, elle prévoyait la création de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, dotée d'un budget de 60 millions de dollars sur cinq ans.

---



La commission considère la réconciliation comme un processus individuel et collectif permanent qui nécessite la participation de toutes les personnes touchées par l'expérience des pensionnats indiens. Il s'agit notamment des PNMI et des anciens élèves, de leurs familles et collectivités, des groupes religieux, des anciens employés des pensionnats indiens, du gouvernement et des non-Autochtones du Canada.

En 2015, la Commission de vérité et réconciliation a publié *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir – Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Le rapport invite tous les Canadiens et toutes les Canadiennes à participer à un processus de réconciliation et lance plusieurs Appels à l'action.

Au sujet de la réconciliation, la CVR déclare ce qui suit :

« Pour la Commission, la réconciliation consiste à établir et à maintenir une relation de respect réciproque entre les peuples autochtones et non autochtones dans ce pays. Pour y arriver, il faut prendre conscience du passé, reconnaître les torts qui ont été causés, expier les causes et agir pour changer les comportements.

Nous n'y sommes pas encore. La relation entre les peuples autochtones et les peuples non autochtones n'est pas une relation de respect réciproque. Mais nous croyons qu'il est possible d'y arriver, et nous croyons qu'il est possible de maintenir une telle relation. Notre ambition est de démontrer que nous pouvons le faire.

En 1996, le Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones recommandait vivement aux Canadiens d'amorcer un processus national de réconciliation qui aurait placé le pays sur une voie nouvelle et audacieuse, modifiant radicalement les fondements mêmes des relations du Canada avec les peuples autochtones. Bien des choses qui ont été dites par la Commission royale ont été ignorées par le gouvernement; la majorité de ses recommandations n'a jamais été mise en œuvre. Mais le rapport et ses conclusions ont ouvert les yeux des Canadiens et modifié les conversations au sujet de la réalité des peuples autochtones dans ce pays (CVR, 2015a, pp. 7-8). »

Les *Appels à l'action* de la CVR comportent sept recommandations propres au domaine de l'éducation. Celles-ci varient entre s'efforcer de combler les écarts entre les Canadiens autochtones et non autochtones en matière d'éducation et d'emploi, et prévoir, pour les familles autochtones, des programmes d'éducation de la petite enfance adaptés à la culture. En voici les principes essentiels :

- fournir un financement suffisant pour combler les écarts mentionnés sur le plan des niveaux de scolarisation en une génération;
- améliorer les niveaux de scolarisation et les taux de réussite;
- élaborer des programmes d'études adaptés à la culture;

- protéger le droit d'utiliser les langues autochtones, y compris en ce qui touche l'enseignement de telles langues dans le cadre de cours crédités;
- permettre aux parents de participer pleinement à l'éducation de leurs enfants.

La CVR incite tous les Canadiens et toutes les Canadiennes à participer au travail de réconciliation et à se mobiliser pour faire face aux défis auxquels nous sommes confrontés, au moyen de la campagne « Ça me tient à cœur », selon laquelle « le dialogue doit s'élargir pour y inclure la réconciliation ». Les écoles doivent également participer pleinement au processus de réconciliation et au dialogue.

Dans ses *Appels à l'action*, la Commission de vérité et réconciliation demande aux systèmes d'éducation de réagir face aux séquelles laissées par les pensionnats et aux répercussions du racisme systémique sur les Autochtones. Par conséquent, il incombe aux écoles et à leur personnel d'être bien informés sur ces *Appels à l'action*, de savoir ce qu'ils peuvent faire pour améliorer les rapports entre les enfants, les jeunes, les parents et le personnel de façon qu'ils soient dénués de racisme, et aussi d'enseigner qu'il n'est pas question de rester passifs face au racisme.

Récemment, les divisions scolaires du Manitoba ont dû élaborer ou renouveler une forme quelconque d'énoncé ou de lignes directrices sur la diversité humaine, et autoriser la formation de clubs ou de groupes de justice sociale dans leurs écoles. Beaucoup ont également en place des politiques ou des programmes visant à lutter contre le racisme, contre les préjugés et contre l'homophobie. De plus, bon nombre d'entre elles ont des services de soutien à l'éducation des Autochtones mais aussi des stratégies et des plans d'action destinés à leur permettre de mieux répondre aux besoins des élèves PNMI et de leurs familles.

Même si nous avons réalisé certains progrès dans les domaines de la sécurité dans les écoles et de l'éducation inclusive, nous devons renforcer les politiques de nos divisions et de nos écoles et les faire évoluer pour répondre aux besoins changeants de la société et pour qu'elles reflètent les nouvelles réalités. Nous devons collaborer, nous efforcer de rendre nos écoles véritablement équitables et inclusives, et faire en sorte qu'elles reflètent notre engagement à l'égard des droits de la personne et de la justice sociale. Les politiques des divisions et des écoles sont importantes pour l'instauration d'un système d'éducation qui est au service de tous les élèves.



Même si la majorité des Canadiens et des Canadiennes ont tendance à compter la diversité humaine, l'inclusion, les droits de la personne, l'égalité et le développement durable parmi leurs valeurs personnelles et sociales fondamentales, il reste des défis à relever pour parvenir à une société plus inclusive, plus juste et plus équitable. Le racisme, l'intolérance religieuse, l'homophobie, la violence fondée sur le sexe, la résistance à l'inclusion des personnes ayant des capacités différentes et d'autres formes de discrimination sont encore trop évidents dans nos collectivités et dans nos écoles. Les conséquences à long terme de la discrimination sur nos élèves sont considérables et elles ont souvent un lien direct avec les problèmes de comportement, le comportement antisocial, la violence, le désengagement dans la salle de classe et à l'école, les résultats scolaires inférieurs et les taux de décrochage plus élevés.

La documentation et les recherches actuelles en éducation indiquent clairement que la pauvreté chronique a de graves répercussions sur les résultats scolaires de nombreux élèves et sur leurs chances dans la vie. Les conséquences de la pauvreté touchent tous les groupes mais plus particulièrement les PNMI, les nouveaux Canadiens et les femmes. Les recherches récentes du Canada en éducation ont montré que les effets à court

terme et à long terme de la pauvreté sur les élèves sont énormes et qu'ils doivent être pris en considération.



Pour relever ces défis, une nouvelle attitude et une nouvelle vision ont fait leur apparition au Manitoba et partout au Canada et transforment la façon dont nous envisageons la diversité dans la salle de classe. La diversité n'est plus considérée comme un obstacle ou un problème mais comme une force et une source d'espoir pour l'avenir. À bien des égards, et pour la plupart des Canadiens et des Canadiennes, le respect et l'intérêt pour la diversité sont au cœur de ce qui rassemble le Canada et sa population, et ils sont souvent présentés comme un idéal pour le monde entier.

En tant que province de plus en plus diversifiée, il est important pour nous de trouver des solutions aux difficultés constantes et nouvelles que posent le racisme et l'inégalité. Il nous faut reconnaître les besoins de notre société de plus en plus complexe et diversifiée, et y répondre de façon positive et efficace. Pour cela, nous devons admettre que la diversité n'est pas une question marginale, urbaine, limitée à Winnipeg ou au centre-ville mais qu'elle est au cœur même de notre système d'éducation.



### Qu'est-ce que la discrimination raciale ou le racisme?

Pour la Commission des droits de la personne du Manitoba et selon le *Code des droits de la personne*, la discrimination consiste à traiter un particulier ou un groupe de façon désavantageuse sans motif raisonnable, en se fondant sur des caractéristiques protégées comme l'ascendance, le sexe ou une incapacité. (Commission des droits de la personne du Manitoba)

La Commission définit le racisme de la façon suivante : « Toute distinction, exclusion, restriction ou préférence, volontaire ou involontaire, basée sur la race, la couleur de la peau ou l'origine ethnique, et faite dans l'intention d'empêcher quelqu'un de jouir de ses droits ou de les exercer. »

### Que dit le *Code des droits de la personne* du Manitoba au sujet de la discrimination raciale ou du racisme?

Le *Code des droits de la personne* protège les particuliers et les groupes du Manitoba contre la discrimination. Il interdit la discrimination injustifiée fondée sur les « caractéristiques protégées » 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 d'une personne 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.

La Commission des droits de la personne du Manitoba définit les termes suivants se rapportant au milieu ou à l'origine ethnique (consulter [Les droits de la personne à l'école](#) de la Commission) :

### 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.

### Racisme

Ensemble de croyances implicites ou explicites, de suppositions ou d'actions basées sur la théorie de la suprématie d'une race ou d'un groupe ethnique. Le racisme peut se manifester autant au sein d'organismes, d'institutions et de leurs structures et programmes que dans la pensée ou le comportement des particuliers.

Le *Code* protège les Manitobains et les Manitobaines contre la discrimination raciale dans

- les services et établissement publics (comme les écoles, les restaurants, les bureaux du gouvernement ou les hôpitaux);
- le domaine de l'emploi (notamment en ce qui concerne l'embauchage, le licenciement, les rémunérations ou autres conditions d'emploi);
- le domaine du logement (location);
- l'achat d'une maison, d'un condominium, d'une maison mobile ou d'un autre bien;
- les publications (comme les journaux, les affiches ou les panneaux).

## Quelles sont les formes de racisme?

Le racisme peut prendre de nombreuses formes. Il peut être verbal, notamment les injures, les insultes racistes et le langage méprisant. Il peut être écrit dans un texte ou utilisé dans une image stéréotypée, méprisante ou offensante.

Il peut prendre la forme d'une interaction sociale, depuis la personne qui refuse de se lever ou de s'asseoir à côté de quelqu'un jusqu'aux attaques physiques directes. Il peut aussi être présent ou intégré dans les politiques, les pratiques et les types de relations en place au sein d'une organisation et d'une société.

Le racisme peut être par omission ou par commission, direct ou indirect, individuel ou institutionnel.

Le racisme existe entre particuliers sur le plan interpersonnel mais il est aussi incorporé dans les politiques, les procédures et les pratiques des organisations et des institutions. Il est souvent plus facile de reconnaître les actes racistes individuels ou interpersonnels, par exemple quand quelqu'un tient des propos racistes, est ignoré dans un contexte social ou professionnel, ou est victime d'un acte de violence.

### Racisme individuel

Le **racisme individuel** s'entend des suppositions, croyances ou comportements racistes d'une personne et il s'agit d'« une forme de discrimination raciale qui découle de préjugés personnels conscients et inconscients » (Henry and Tator, p. 329) (trad. libre). Le racisme individuel est lié à des processus ou histoires socio-économiques plus vastes, ou il en découle, et il est appuyé et renforcé par le racisme systémique.

Exemples de formes de racisme individuel dans les écoles :

- se moquer des vêtements, de la nourriture ou de l'apparence physique des gens de cultures différentes;
- dire des plaisanteries dirigées contre les personnes appartenant à certains groupes;
- s'exprimer par des insultes au sujet de certains groupes culturels;
- se moquer des accents ou des noms des personnes;
- refuser de travailler ou de jouer avec des personnes d'une culture différente ou qui parlent une langue différente, ou de s'asseoir à côté d'elles;
- écrire des graffitis contre les personnes ayant certaines origines culturelles;
- stéréotyper les personnes de groupes culturels ou linguistiques différents;
- dire aux gens de « retourner chez eux »;
- ne pas inclure les élèves de certaines origines dans les activités de classe;
- favoriser les élèves de certaines origines par rapport à d'autres;
- ne pas aider les élèves de certaines origines autant que les autres;
- s'attendre à ce que les élèves de certains groupes culturels ou linguistiques réussissent mieux ou moins bien les travaux scolaires;
- ne pas respecter les croyances religieuses différentes;
- intimider les personnes de groupes culturels et linguistiques différents;
- agresser les personnes d'origines culturelles différentes.

Cependant, le racisme « individuel » ne part pas de rien. Il résulte ou se nourrit souvent des croyances fondamentales et des façons de voir et de faire d'une société, et il se manifeste dans les organisations, les institutions et les systèmes (y compris le système d'éducation).

## Racisme systémique

Le **racisme systémique** s'entend notamment des politiques et pratiques bien enracinées dans les institutions établies qui mènent à l'exclusion ou à la promotion de groupes désignés. Il diffère de la discrimination flagrante en ce qu'il ne nécessite pas d'intention individuelle (comité du maire de Toronto chargé des relations communautaires et interraciales).

Il se manifeste de deux façons :

- Racisme institutionnel : discrimination raciale découlant d'individus qui exécutent les diktats d'une société ou d'autres personnes qui ont des préjugés.
- Racisme structurel : « inégalités prenant racine dans le fonctionnement général d'une société qui empêchent un nombre substantiel de membres d'ethnies particulières de participer de façon significative aux activités de ses importantes institutions sociales » (Henry and Tator, p. 352) (trad. libre).

Certaines formes de racisme systémique sont peut-être plus explicites ou plus faciles à reconnaître que d'autres (p. ex., le système des pensionnats indiens au Canada; l'exclusion des Juifs de certains établissements publics; les écoles ségréguées; le fait que le « suffrage universel » n'incluait pas les femmes autochtones d'Amérique du Nord; le fait que les hommes autochtones n'ont obtenu le droit de vote qu'en 1960, à condition de renoncer à leur statut ou identité autochtone).

Parmi bien d'autres exemples de racisme systémique au Canada, mentionnons les suivants : la taxe d'entrée de 1885, la *loi d'exclusion de 1923* et la *loi sur les femmes réfugiées de 1897*.

Exemples de formes de racisme systémique dans les écoles :

- les programmes d'études qui se veulent « inclusifs » et « représentatifs » mais qui omettent de représenter certains groupes ou qui les sous-représentent (encore que de grands progrès ont été effectués au cours des récentes décennies dans l'élaboration et l'enseignement des programmes scolaires);
- les commissaires d'écoles et les administrateurs des divisions et des écoles qui ne sont pas représentatifs de la diversité de l'école et de la collectivité;
- les attentes moins élevées des enseignants à l'égard des élèves de certains groupes;
- les inégalités dans les résultats scolaires;
- le manque de programmes adaptés sur les plans culturel et linguistique.

D'autres formes ou manifestations de racisme systémique ne sont pas toujours aussi évidentes aux yeux de certaines personnes, généralement celles qui sont privilégiées par le système. Heureusement, certaines personnes peuvent être antiracistes au sein même, et en dépit, de systèmes et institutions racistes.



## Quelles sont les répercussions du racisme sur les élèves et sur l'école?

Toutes sortes de personnes peuvent être victimes de racisme à l'école — les élèves, les enseignants, le personnel d'entretien, le personnel de bureau, le personnel de cantine et les employés occasionnels. De plus, le racisme peut être incorporé dans la culture et les pratiques de l'école. Voici quelques-unes des façons dont le racisme peut avoir des incidences sur les élèves, les enseignants et l'école dans son ensemble. Quels sont les autres effets possibles du racisme sur les personnes?

Les élèves victimes de racisme peuvent

- avoir peur d'aller à l'école;
- avoir de la difficulté à étudier et à se concentrer en classe;
- éviter l'école;
- se sentir anxieux et malheureux;
- avoir du mal à se faire des amis;
- prendre du retard dans leurs travaux scolaires;
- obtenir de moins bons résultats à leurs examens;
- ne pas parler leur première langue de peur de se faire ridiculiser ou harceler;
- rejeter leur propre culture et les valeurs de leurs parents;
- être confus à propos de leur identité;
- se montrer agressifs ou perturbateurs.

Les enseignants témoins ou victimes de racisme peuvent

- ne pas vouloir aller au travail tous les jours;
- perdre confiance en leur capacité à enseigner;
- se sentir anxieux et malheureux;
- éviter l'école;
- perdre le goût d'enseigner.

Les effets du racisme sur l'ensemble de l'école sont notamment les suivants :

- les élèves ne sont amis qu'avec d'autres élèves qui ont les mêmes origines qu'eux;
- les conflits et les bagarres se produisent entre élèves de groupes culturels ou linguistiques différents;
- il y a conflit entre le personnel et les élèves d'origines différentes;
- l'environnement scolaire n'est pas accueillant;
- les parents n'ont pas confiance dans l'école ni dans le système d'éducation.

---

## Notes



« Le système des pensionnats indiens avaient deux principaux objectifs : isoler les enfants et les soustraire à l'influence de leurs foyers, de leurs familles, de leurs traditions et de leur culture; et les intégrer par l'assimilation dans la culture dominante. Ces objectifs reposaient sur l'hypothèse que les cultures et les croyances spirituelles des Autochtones étaient inférieures.

D'ailleurs, certains cherchaient, selon une expression devenue tristement célèbre, à « tuer l'Indien au sein de l'enfant ». Aujourd'hui, nous reconnaissons que cette politique d'assimilation était erronée, qu'elle a fait beaucoup de mal et qu'elle n'a aucune place dans notre pays. »

– Premier ministre Stephen Harper (Parlement du Canada)

Les conversations critiques et courageuses s'appuient sur la **théorie critique de la race**. Dans son article publié en 1993 dans le *Harvard Law Review*, Cheryl I. Harris avance l'idée que, pour comprendre pleinement les disparités raciales d'un pays, il faut d'abord comprendre que le racisme est intégré ou incorporé dans le tissu social de ce pays et dans l'ensemble de ses institutions – souvent d'une manière à peine perceptible par la population dominante mais que les victimes vivent tous les jours.

La littératie critique exige que les enseignants adoptent une position critique. Cette position exige à son tour que l'éducateur exerce tout d'abord son esprit critique à l'égard de la race et du racisme et d'autres questions de pouvoir et d'inégalité, et qu'il se fasse ensuite une idée personnelle de la littératie critique. L'introspection et la réflexion en salle de classe, dans notre collectivité et à la maison sur nos façons d'être et de faire les choses sont importantes pour avoir une idée personnelle de la littératie critique, de la justice sociale et de l'antiracisme. (Pour en savoir plus sur la théorie critique de la race, consultez les ressources et les références qui figurent aux annexes du présent document.)

Bon nombre d'enseignants qui ne sont pas membres de Premières Nations, Métis ou Inuits (PNMI) ont rarement eu l'occasion, voire jamais, de se pencher sur les construits sociaux et le privilège de la « blancheur » et n'ont, par conséquent, aucune conscience sociale de ses implications. Il en résulte généralement qu'ils « ne prêtent pas attention au racisme, évitent les questions sociales et raciales, nient la construction sociale de la race et n'assument aucune responsabilité et ne prennent aucune mesure à l'égard des implications sociales de la « blancheur » (Delano-Oriaran et al.) (trad. libre).

Cependant, les enseignants peuvent « désapprendre » le racisme et se faire les éducateurs du changement. Ceux et celles qui adoptent un point de vue transformationniste ont acquis l'habileté d'enseigner avec succès aux élèves PNMI ainsi qu'à ceux dont les origines culturelles et linguistiques variées sont différentes de la leur. Ils

- ont réfléchi à leur privilège et à leurs préjugés et stéréotypes raciaux, et les ont reconnus;
- comprennent l'influence qu'ils ont en tant qu'enseignants et dans leurs relations avec les élèves PNMI et aux origines culturelles et linguistiques variées.

Ces éducateurs utilisent des méthodes pédagogiques qui sont pertinentes et adaptées sur le plan culturel, et ils appliquent des stratégies d'enseignement antiracistes et multiculturelles. Quand les enseignants transformationnistes adoptent des approches pédagogiques multiculturelles, antiracistes et adaptées aux PNMI, ils modifient la structure même des programmes d'études et enseignent leurs disciplines en établissant des ponts avec les autres disciplines pour que les élèves puissent aborder les questions dans une perspective de diversité et d'équité. Ils peuvent faire ce qui suit :

- offrir des chances égales à tous les élèves en matière d'éducation;
- s'inspirer des origines et des expériences variées des élèves sur les plans culturel et linguistique;
- encourager les élèves à exercer leur sens critique;
- ne laisser aucun enfant « à la traîne » sur le plan scolaire;
- enseigner l'égalité, la justice et le pouvoir (Delano-Oriaran et al.).

En entamant des conversations critiques et courageuses sur la race, le racisme et l'identité raciale, et leurs implications pour les élèves aux origines culturelles et linguistiques variées, les éducateurs peuvent désapprendre le racisme et adopter une perspective critique et une pédagogie transformationniste.

## Intersectionnalité

« Depuis plus de 25 ans, les Autochtones définissent les buts que devrait se fixer un système d'éducation autochtone. Ils veulent que l'éducation les prépare à participer pleinement à la vie économique de leur collectivité et de la société canadienne. Mais ce n'est là qu'une partie de leur projet. Les intervenants nous ont déclaré que le système d'éducation doit amener les enfants et les jeunes à devenir des citoyens autochtones, compétents sur les plans linguistique et culturel et prêts à assumer les responsabilités de leurs nations. Les jeunes qui terminent leurs études doivent avoir développé une forte identité autochtone. Conformément aux traditions autochtones, l'éducation doit viser le développement intégral de l'enfant, tant intellectuel, spirituel et affectif que physique. Les politiques actuelles en matière d'éducation ne permettent pas d'atteindre ces objectifs. »

– Commission royale sur les peuples autochtones

Même si la race et le racisme sont au cœur de l'analyse critique de la race, il est important de reconnaître leur lien ou leur intersection avec d'autres formes d'oppression, notamment la discrimination fondée sur le sexe et la classe.

Alors que la subordination fondée sur la race, le sexe, la classe, le statut d'immigrant, le nom de famille, le phénotype, l'accent et la sexualité se traduit par des expériences différentes pour toutes sortes de personnes de couleur, ces dernières ont en commun une identité racialisée.

## Conversations critiques et courageuses dans les divisions scolaires

Il est important d'avoir des conversations critiques et courageuses sur la race et le racisme au niveau de la division scolaire pour traiter la question du racisme dans le milieu de l'éducation et dans la société. Cela sous-entend de la part de l'équipe dirigeante de la division qu'elle participe à des conversations et initiatives conçues pour remédier aux inégalités liées au racisme systémique.

Il s'agit d'apporter des améliorations dans trois domaines distincts mais qui se recoupent :

- communauté;
- leadership;
- apprentissage et enseignement.

## Entamer des conversations critiques et courageuses

Toutes les écoles sont confrontées à des formes institutionnelles de racisme mais certaines semblent mieux réussir que d'autres à créer des milieux d'apprentissage équitables.

« Il n'existe pas de solution unique ni d'aide-mémoire ou de formule magique pour y remédier ou pour apporter les changements nécessaires. Toutefois, certaines approches visant à définir et à apporter une réponse solide face au racisme institutionnel dans les écoles sont de plus en plus considérées comme des pratiques efficaces.

La rédactrice de la publication *Everyday Antiracism: Getting Real about Race in School*, Mica Pollock, lance un appel aux éducateurs pour qu'ils acquièrent une « conscience quotidienne » de la pertinence de la race dans les écoles. Informez-vous, posez des questions et « continuez de vous enquêter », déclare M<sup>me</sup> Pollock, qui est directrice du Center for Research on Educational Equity, Assessment and Teaching Excellence à la University of California, à San Diego. M<sup>me</sup> Pollock propose de commencer à évaluer le problème du racisme institutionnel en milieu scolaire et à s'y attaquer en se posant quatre questions :

- Est-ce que je perçois, je comprends et j'envisage les façons dont le monde me traite et traite mes élèves en tant que membres de groupes raciaux?
- Est-ce que je perçois, je comprends et j'envisage les communautés et les individus dans toute leur complexité?
- Est-ce que je perçois, je comprends et j'envisage les façons dont les chances d'apprendre ou de s'épanouir sont réparties de façon inéquitables parmi les groupes raciaux?
- Quelles sont les mesures qui donnent aux élèves les chances nécessaires dans un monde pareil?

M<sup>me</sup> Pollock exhorte ensuite les éducateurs à se poser les questions suivantes lorsqu'ils envisagent de telles mesures :

Est-ce que cette mesure augmente ou diminue les chances des élèves en matière d'éducation? Pourquoi? Quelles sont les preuves dont nous disposons? » (trad. libre)

– Southern Poverty Law Center

## **Encourager les conversations critiques et courageuses dans les écoles et parmi les éducateurs**

« ...Vous saurez que vous avez atteint votre objectif en matière d'éducation de qualité quand vos enfants prendront plaisir à relever les défis de l'école et de l'apprentissage, quand leur estime d'eux-mêmes et leur confiance en eux seront évidentes, quand ils seront fiers de leur identité et quand des liens seront tissés avec les générations précédentes. Vous saurez que vous avez atteint votre objectif quand la plupart des enfants qui entrent dans vos écoles décrocheront leur diplôme et poursuivront leurs études ou obtiendront un emploi, quand ils mèneront une vie heureuse et épanouissante qu'ils ne doivent qu'à eux-mêmes. La liste pourrait continuer indéfiniment. Ce qui est clair, c'est qu'il peut s'écouler plusieurs années avant que vous ne puissiez voir les résultats de vos efforts actuels, tout comme il a fallu des années pour qu'on se rende compte des ravages causés par les pensionnats et d'autres formes de scolarisation colonialiste. » (trad. libre)

– Verna J. Kirkness

Il est essentiel que les enseignants connaissent et comprennent l'impact du racisme sur les élèves et sur l'apprentissage pour pouvoir créer des salles de classe et des milieux d'apprentissage équitables, inclusifs et appropriés. Dans son ouvrage *We Can't Teach What We Don't Know: White Teachers, Multiracial Schools*, Gary Howard énonce ce que les bons enseignants savent, ce qu'ils font et comment ils adoptent un enseignement qui tient compte des réalités culturelles. Étant donné le fait que nos élèves sont de plus en plus diversifiés et que la majorité des enseignants sont encore blancs et non autochtones, il s'agit là d'un élément important pour lutter contre le racisme et combler les écarts en matière de résultats scolaires. Par conséquent, il importe que les écoles facilitent et approfondissent le débat sur la race et la justice sociale dans le domaine de l'éducation parmi leur personnel enseignant.

Dans un article plus récent intitulé *As Diversity Grows: So Must We* (mars 2007), M. Howard déclare que, dans les écoles diversifiées, les responsables de l'éducation s'efforcent de se transformer eux-mêmes et de transformer leurs écoles pour servir au mieux l'ensemble de leurs élèves. En travaillant avec ces écoles et leurs éducateurs, il s'est rendu compte que ce travail de transformation est le plus efficace s'il se déroule en cinq étapes :

1. Instaurer des relations de confiance;
2. Favoriser la culture personnelle;
3. Affronter les questions de dominance sociale et de justice sociale;
4. Transformer les pratiques d'enseignement;
5. Mobiliser l'ensemble de la communauté scolaire.

## **Soutenir les conversations critiques et courageuses avec les élèves**

« L'éducation est essentielle pour construire une société plus équitable et moins oppressive. Tous les élèves ont des rêves ou des aspirations pour l'avenir et il nous incombe de susciter l'espoir et l'agentivité (capacité d'agir), de responsabiliser les élèves autochtones tout comme les élèves non autochtones. » (trad. libre)

– Michelle I. Vanhouwe

La littératie critique est une approche de l'enseignement qui insiste pour que les élèves soient sensibilisés à la façon dont les systèmes de signification et de pouvoir influent sur les personnes et sur leur vie. Cette approche invite à des débats sur l'équité et la justice et elle incite les enfants à se demander pourquoi on considère certains groupes dans la société comme « l'autre » ou « les autres » (Leland et al.).

La littératie critique et les ouvrages critiques répondent à l'un ou à plusieurs des critères suivants :

- Ils n'occultent pas les différences ou n'essaient pas de les rendre invisibles mais ils cherchent plutôt à examiner celles qui font une différence dans la société.
- Ils donnent la parole à ceux et celles qui ont traditionnellement été réduits au silence ou marginalisés, et approfondissent ainsi notre compréhension de l'histoire et de la vie.
- Ils donnent des exemples de la façon dont nous pouvons commencer à agir à l'égard d'enjeux sociaux importants.



- Ils examinent la façon dont les systèmes de signification et de pouvoir établissent des hiérarchies et positionnent certains groupes dans notre société.
- Ils ne proposent pas de solutions faciles aux problèmes sociaux complexes ni de solutions où tout le monde s'aime pour toujours.

Selon Heather Coffey, « la littératie critique est la capacité de lire des textes de façon active et réfléchie pour mieux comprendre les notions de pouvoir, d'inégalité et d'injustice dans les rapports humains. Dans le contexte de la littératie critique, un texte est 'un véhicule dont les individus se servent pour communiquer entre eux avec les codes et les conventions de la société'. Par conséquent, chansons, romans, conversations, illustrations, films, et cetera. sont tous considérés comme des textes. » (trad. libre) (Coffey)

La littératie critique est un aspect essentiel de l'éducation antiraciste et elle est fondamentale pour engager les élèves dans un dialogue critique sur la race et le racisme. Elle favorise la justice sociale et incite à l'exploration de la langue et de la littérature sous de nombreuses formes. Cependant, du fait qu'elle se présente de façon différente dans chaque classe en raison de la matière, du thème ou du sujet abordé, et de la population étudiante, les enseignants peuvent recourir à divers moyens pour solliciter la participation des élèves et les aider à maîtriser la littératie critique.

Les enseignants disposent de nombreuses ressources pour utiliser cette approche pédagogique et s'en inspirer. Veuillez consulter la [bibliographie](#) à la fin du présent document.

## **Enseigner dans une perspective critique antiraciste ou de justice sociale**

Lorsque les enseignants souhaitent engager les élèves dans des conversations critiques et courageuses sur la race et le racisme, il est important qu'ils tiennent d'abord compte de certains points, qu'ils s'interrogent sur leurs propres connaissances et qu'ils se demandent à quel point ils sont à l'aise de parler des questions de race et de racisme, en particulier en ce qui concerne les PNMI.

Les suggestions qui suivent s'inspirent de *Social Responsibility Performance Standards* (normes de rendement en matière de responsabilité sociale) et sont extraites du document de la Colombie-Britannique destiné aux enseignants et intitulé *Make a Case against Racism: A Guide for Teachers of Grades 4-7* (ministère du Procureur général de la Colombie-Britannique).

## Considérations préalables à l'enseignement

Le racisme est un sujet qui évoque toutes sortes de pensées et d'émotions. En l'abordant, il serait utile pour les enseignants de se demander

- en quoi leurs propres origines et expériences peuvent influencer sur la façon dont ils abordent le sujet (ceux et celles qui n'ont pas été personnellement témoins ou victimes du racisme n'ont peut-être pas conscience de sa présence ou de son impact sur ceux qui l'ont vécu ou observé);
- ce qu'ils pensent et ressentent à ce sujet;
- quelles généralisations ou quels stéréotypes ils ont eux-mêmes pu entretenir;
- quels rapports de force fondés sur la race existent peut-être dans leurs salles de classe (p. ex., qui est peut-être victime de racisme – de façon subtile ou par intimidation, harcèlement ou menace);
- quelle est la meilleure façon de créer un milieu d'apprentissage sûr où il est possible de discuter du racisme de manière constructive.

La bonne volonté et le jugement professionnel alliés à d'excellentes pratiques de gestion de classe sont des éléments importants qui peuvent faciliter les discussions sur ce sujet. De plus, il serait peut-être utile pour les enseignants d'aborder la discussion

- en étant particulièrement sensibles au degré de confort des élèves qui ont pu être directement touchés par le racisme;
- en reconnaissant honnêtement leurs propres limites (p. ex., ne pas savoir personnellement ce que signifie être la cible d'actes racistes);
- en se familiarisant avec la terminologie et les concepts liés à l'éducation antiraciste (voir le [glossaire](#) figurant dans les annexes du présent document);
- en sachant exactement quelles sont les limites de l'expression individuelle en milieu scolaire (respecter les besoins des élèves et leurs droits à la libre expression et à l'inclusion ne passe pas par la validation des opinions; les propos personnels qui sont blessants ou que l'on peut facilement interpréter comme perpétuant l'oppression ou l'injustice ne doivent pas faire partie des discussions en classe et nécessitent une intervention immédiate).

Nous espérons que les enseignants qui auront pris ces éléments en considération se rendront compte que les élèves ayant pu être victimes de racisme se réjouiront d'avoir une occasion qui permet à leur réalité d'être reconnue, mise en contexte et discutée ouvertement (ministère du Procureur général de la Colombie-Britannique, 2008).

## **Ressources à l'appui des activités de réflexion et de conscientisation à l'échelle de la division, de l'école et de la salle de classe**

Veillez consulter les [annexes](#) pour prendre connaissance de trois études de cas et de trois outils de discussion et de réflexion pouvant aider à stimuler la réflexion et les conversations critiques et courageuses à l'échelle de la division, de l'école et de la salle de classe.

Les trois études de cas sont les suivantes :

- 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

Les trois outils de discussion et de réflexion sont les suivants :

- 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

---

## Notes



Dans le présent document, nous avons invité les divisions scolaires et tous les partenaires de l'éducation à s'engager dans des conversations critiques et courageuses sur la race et le racisme dans le cadre de notre système d'éducation, dans le but de supprimer les inégalités et les obstacles systémiques. Nous avons également proposé quelques ressources et idées pouvant aider les éducateurs à faciliter, à entamer et à entretenir ces conversations critiques et

courageuses. Nous espérons que les éducateurs et les partenaires en éducation du Manitoba entendront le message de ce document ainsi que les « appels à l'action » de la CVR.

« Nous voulons que l'éducation fournisse à nos enfants un milieu propice au développement des attitudes et des valeurs fondamentales qui sont en honneur dans la tradition et la culture indienne. Les valeurs que nous voulons transmettre à nos enfants, les valeurs qui font de notre peuple une grande race, ne sont pas écrites dans les livres. On les trouve dans notre histoire, dans nos légendes et dans notre culture. Nous croyons que si un enfant indien est pleinement conscient des principales valeurs indiennes, il pourra à bon droit être fier de notre race et de lui-même en tant qu'Indien...

Le fossé entre notre peuple et ceux qui ont choisi, souvent de bon gré, de venir habiter avec nous dans ce pays de beauté et d'abondance est immense lorsqu'il s'agit d'établir le respect et la compréhension mutuels. Pour ce faire, il est essentiel que tous les enfants canadiens, de quelque origine qu'ils soient, aient l'occasion au cours de leur vie scolaire, d'apprendre l'histoire, les coutumes et la culture des premiers habitants et des premiers citoyens de ce

pays. Nous proposons que les autorités compétentes, et particulièrement celles des ministères provinciaux et territoriaux de l'éducation, tiennent compte de ce facteur dans l'élaboration des programmes d'étude et le choix des manuels utilisés dans les écoles canadiennes. »

– *Fraternité des Indiens du Canada/  
Assemblée des Premières Nations (1972)*

« Enfin, les personnes désireuses de participer au processus de réconciliation n'ont aucunement à attendre la publication des rapports définitifs de la Commission. Les Canadiens et les Canadiennes ont dès maintenant la possibilité de mettre l'épaule à la roue, de contribuer à la réconciliation et de remodeler le visage de notre pays. En sa qualité de chef de l'Assemblée des Premières Nations, Phil Fontaine faisait remarquer lorsqu'il a accepté les excuses présentées par le Canada en juin 2008 : 'Ensemble, nous pouvons accomplir les grandes choses que notre pays mérite.' Il nous appartient de relever ce défi et d'unir nos efforts afin de mener cette tâche à bien. »

– *Commission de vérité et réconciliation du Canada (2012b)*

## Annexes



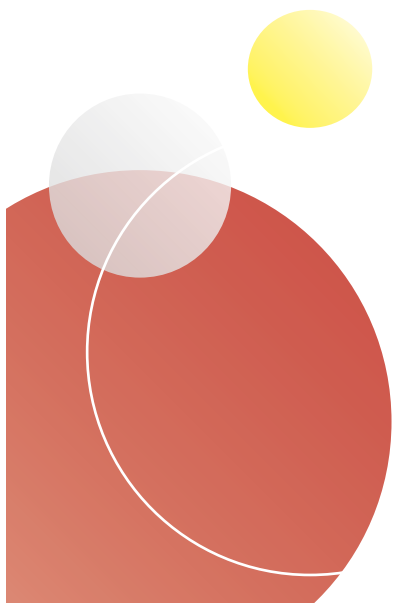
### Études de cas

- 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<sup>me</sup> 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<sup>me</sup> 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<sup>me</sup> 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<sup>me</sup> 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<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> 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](http://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<sup>e</sup> année. Pour en savoir plus, veuillez consulter le lien suivant (en anglais) [https://www.bced.gov.bc.ca/perf\\_stands/social\\_resp.htm](https://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/social_resp.htm).

## Normes de responsabilité sociale pour les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année

M-3	4-5	6-8	8-10	11-12
<b>Apporter une contribution à la vie de la classe et à celle de l'école</b>				
<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>
<b>Résoudre des problèmes de manière pacifique</b>				
<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>
<b>Valoriser la diversité et défendre les droits de la personne</b>				
<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>
<b>Exercer les droits et assumer les responsabilités propres à toute société démocratique</b>				
<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/](http://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](http://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<sup>e</sup> siècle et au cours des premières décennies du XX<sup>e</sup> 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



- Affaires indiennes et du Nord Canada. *La démographie autochtone – Projections de la population, des ménages et des familles, 2001–2026*. Ottawa (Ontario), Affaires indiennes et du Nord Canada, 2007. Accessible en ligne à [www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ/STAGING/texte-text/ai\\_rs\\_pubs\\_sts\\_ad\\_ad\\_1309454434736\\_fra.pdf](http://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ/STAGING/texte-text/ai_rs_pubs_sts_ad_ad_1309454434736_fra.pdf).
- . *Les Premières Nations au Canada*. Ottawa (Ontario), Affaires autochtones et du Nord Canada, 2013. Accessible en ligne à [www.aadnc-aandc.gc.ca/fr/a/1307460755710/1307460872523](http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fr/a/1307460755710/1307460872523).
- Assemblée des Premières Nations. *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations – C'est notre vision, notre heure est venue*. Ottawa (Ontario), Assemblée des Premières Nations, juillet 2010. Accessible en ligne à [www.afn.ca/uploads/files/fn\\_education/fncfne-fr.pdf](http://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/fncfne-fr.pdf).
- British Columbia Ministry of Attorney General. *Make a Case against Racism: A Guide for Teachers of Grades 4–7*. Victoria (Colombie-Britannique), Ministry of Attorney General, 2008.
- British Columbia Ministry of Education. *Normes de performance de la Colombie-Britannique – Responsabilité sociale Document-cadre*. Victoria (Colombie-Britannique), British Columbia Ministry of Education, 2001. Accessible en ligne à [https://www.bced.gov.bc.ca/perf\\_stands/f-rs-m-10.pdf](https://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/f-rs-m-10.pdf).
- British Columbia Teachers' Federation. *Beyond Words: Creating Racism-Free Schools for Aboriginal Learners*. Vancouver (Colombie-Britannique), BCTF, 2002. Accessible en ligne à [https://bctf.ca/uploadedFiles/Public/AboriginalEducation/BeyondWords\(1\).pdf](https://bctf.ca/uploadedFiles/Public/AboriginalEducation/BeyondWords(1).pdf).
- . *First Nations Historical Timeline*. <https://bctf.ca/IssuesInEducation.aspx?id=5678> (consulté le 05-01-2017).
- CampbellJones, Franklin, Brenda CampbellJones, et Randall B. Lindsey. *The Cultural Proficiency Journey: Moving Beyond Ethical Barriers toward Profound School Change*. Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2010.
- Cara Dowden et Shannon Brennan, *Les crimes haineux déclarés par la police au Canada, 2010*, Ottawa (Ontario), Statistique Canada, 2012. Accessible en ligne à [www.statcan.gc.ca/pub/85-002-x/2012001/article/11635-fra.htm](http://www.statcan.gc.ca/pub/85-002-x/2012001/article/11635-fra.htm).
- Carpenter, Bradley W., et Sarah Diem. "Talking Race: Facilitating Critical Conversations in Educational Leadership Preparation Program." *Journal of School Leadership* 13 (November 2013). Accessible en ligne à [www.academia.edu/3887997/Talking\\_race\\_Facilitating\\_critical\\_conversations\\_in\\_educational\\_leadership\\_preparation\\_programs](http://www.academia.edu/3887997/Talking_race_Facilitating_critical_conversations_in_educational_leadership_preparation_programs).

- Centre for First Nations Governance. *The Inherent Right of Self-Governance*. [www.fngovernance.org/timeline/timelinewindow](http://www.fngovernance.org/timeline/timelinewindow) (consulté le 05-01-2017).
- Centre for Social Justice. "Aboriginal Issues." *Key Issues* (n.d.). Accessible en ligne à [www.socialjustice.org/index.php?page=aboriginal-issues](http://www.socialjustice.org/index.php?page=aboriginal-issues) (20 oct. 2016).
- Coffey, Heather. "Critical Literacy." *Learn NC: K-12 Teaching and Learning from UNC School of Education*, sans date. Accessible en ligne à [www.learnnc.org/lp/pages/4437](http://www.learnnc.org/lp/pages/4437) (20 oct. 2016).
- Comber, Barbara. "Classroom Explorations in Critical Literacy." *Critical Literacy: A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Ed. H. Fehring and P. Green. Newark, DE: International Reading Association, 2001a. 90-111.
- . "Negotiating critical literacies." *Ideas for the Classroom* 6.3 (2001b).
- Commission des droits de la personne du Manitoba. Feuille de renseignements : « La discrimination est interdite par le Code des droits de la personne », *Commission des droits de la personne du Manitoba*. Accessible en ligne à [www.manitobahumanrights.ca/factsheet\\_discrimination.fr.html](http://www.manitobahumanrights.ca/factsheet_discrimination.fr.html) (20 oct. 2016).
- . Les droits de la personne à l'école. *Éducation du public*, Winnipeg (Manitoba), Commission des droits de la personne du Manitoba, sans date. [www.manitobahumanrights.ca/publications/school/humanrightsschool\\_appendix1.fr.html](http://www.manitobahumanrights.ca/publications/school/humanrightsschool_appendix1.fr.html) (19 déc. 2016).
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). *Ce que nous avons retenu : Les principes de la vérité et de la réconciliation*, Ottawa (Ontario), Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015d. Accessible en ligne à [www.trc.ca](http://www.trc.ca).
- . *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action*, Ottawa (Ontario), Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015c. Accessible en ligne à [www.trc.ca](http://www.trc.ca).
- . *Commission de vérité et réconciliation du Canada – Rapport intérimaire*, Ottawa (Ontario), Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012b, 27. Accessible en ligne à [www.trc.ca](http://www.trc.ca).
- . *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir – Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, Ottawa (Ontario), Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015a. Accessible en ligne à [www.trc.ca](http://www.trc.ca).
- . *Le Canada, les peuples autochtones et les pensionnats – Ils sont venus pour les enfants*, Ottawa (Ontario), Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012a. Accessible en ligne à [www.trc.ca](http://www.trc.ca).

- . *Les survivants s'expriment, Un rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, Ottawa (Ontario), Commission de vérité et réconciliation du Canada. Accessible en ligne à [www.trc.ca](http://www.trc.ca).
- . *L'heure est à la réconciliation – du 31 mai au 3 juin 2015 : Événement de clôture de la CVR – Programme Ottawa-Gatineau*. Ottawa (Ontario), Commission de vérité et de réconciliation du Canada (2015): 8. Accessible en ligne à [http://myrobust.com/growwithamp/TRC/Ottawa\\_2015/program/trc-program-fr\\_online.pdf](http://myrobust.com/growwithamp/TRC/Ottawa_2015/program/trc-program-fr_online.pdf).
- Commission royale sur les peuples autochtones. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Ottawa (Ontario), Commission royale sur les peuples autochtones, 1996, 433–434. Accessible en ligne à <https://qspace.library.queensu.ca/handle/1974/6874>.
- DeCuir, Jessica T., et Adrienne D. Dixon. “Counter Storytelling: ‘So When It Comes Out, They Aren’t That Surprised That It Is There’: Using Critical Race Theory as a Tool of Analysis of Race and Racism in Education.” *Educational Researcher* 33.5 (June 2004): 26-31.
- Delano-Oriaran, Omobolade O., Ph.D., et Tynisha D. Meidl, Ph.D. “Critical Conversations: Developing White Teachers for Diverse Classrooms.” *Journal of Praxis in Multicultural Education* 7. 1, Article 1 (2013). Accessible en ligne à <http://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=jpme>.
- Direction générale de l'éducation des Autochtones, Éducation et enseignement supérieur Manitoba. *2016–2019 First Nations, Métis and Inuit Education Policy Framework: Transforming Educational Experiences through the Five Rs: Revitalization, Recognition, Relevance, Relationships and Reconciliation – Draft*. Winnipeg (Manitoba), Éducation et enseignement supérieur Manitoba, 2016. Accessible en ligne à [www.edu.gov.mb.ca/aed/fnmi/framework/document.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/aed/fnmi/framework/document.pdf).
- Dunn, Patricia. “Critical Visual Literacy: Exploring Representations of Aboriginal Peoples in Children’s Literature.” *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 4956 (2013). Accessible en ligne à <http://scholar.uwindsor.ca/etd/4956>.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Appartenir, apprendre et s'épanouir – Plan d'action pour l'équité ethnoculturelle de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année*. Winnipeg (Manitoba), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006.
- Éducation Manitoba. *Grade 12 Current Topics in First Nations, Métis, and Inuit Studies: A Foundation for Implementation*. Winnipeg (Manitoba), Éducation Manitoba, 2011. Accessible en ligne à [www.edu.gov.mb.ca/k12/abedu/foundation\\_gr12/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/abedu/foundation_gr12/index.html).
- EduGains. “Connecting Practice and Research: Critical Literacy Guide.” *Literacy GAINS 2009* (2009): 1-4. Accessible en ligne à [www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical\\_Literacy\\_Guide.pdf](http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf).

- Égale et Éducation et Enseignement supérieur Manitoba, *Des écoles sûres et accueillantes – Guide pour l'équité et l'inclusion dans les écoles du Manitoba*, Winnipeg (Manitoba), Égale et Éducation et Enseignement supérieur Manitoba, sans date. Accessible en ligne à [www.edu.gov.mb.ca/m12/ecole\\_sure/monagh/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/ecole_sure/monagh/index.html).
- Fondation autochtone de l'espoir. *100 ans de pertes – Chronologie*, <http://100ansdepertes.ca/fr/timeline/> (consulté le 05-01-2017).
- . *Residential School System*. [http://legacyofhope.ca/wp-content/uploads/2016/05/100-years-print\\_web.pdf](http://legacyofhope.ca/wp-content/uploads/2016/05/100-years-print_web.pdf) (consulté le 05-01-2017).
- Fraternité des Indiens du Canada/Assemblée des Premières Nations, *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations – Document de politique*, Ottawa (Ontario), Fraternité des Indiens du Canada/Assemblée des Premières Nations, 1972. 2. Accessible en ligne à [www.afn.ca/uploads/files/fn\\_educationfncfne-fr.pdf](http://www.afn.ca/uploads/files/fn_educationfncfne-fr.pdf).
- Gregory, Anne E., et Mary Ann Cahill. "Constructing Critical Literacy: Self-Reflexive Ways for Curriculum and Pedagogy." *Critical Literacy: Theories and Practices* 3.2 (2009): 6-16.
- Hall, Norma J. "Timeline: Changes in Citizenship and Rights, Canada 1900–1945 [and Beyond]." *Doing Canadian History* (2012). Accessible en ligne à <https://hallnjean.wordpress.com/sailors-worlds/timeline-changes-in-citizenship-andrights-canada-1900-1945-and-beyond/>.
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme "Combating Discrimination against Indigenous Peoples." *Speak Up; Stop Discrimination*. sans date. [www.ohchr.org/EN/Issues/Discrimination/Pages/discrimination\\_indigenous.aspx](http://www.ohchr.org/EN/Issues/Discrimination/Pages/discrimination_indigenous.aspx) (consulté le 05-01-2017).
- Henry, Frances, et Carol Tator. *The Colour of Democracy: Racism in Canadian Society*. Toronto (Ontario), York University, 2006. Accessible en ligne à [www.yorku.ca/fhenry/colourofdemocracy.htm](http://www.yorku.ca/fhenry/colourofdemocracy.htm).
- Hindley Salch, Joanne, Marianne Marino, et Vivian Vasquez. "Critical Literacy: What Is It, and What Does It Look Like in Elementary Classrooms?" *School Talk*. The National Council of Teachers of English. Urbana (Illinois), 2007. Accessible en ligne à <http://learnteachlead.ca/wp-content/uploads/2007/11/Nov29CriticalLiteracy.pdf>.
- Howard, Gary R. "As Diversity Grows, So Must We." *Educational Leadership* 64.6 (March 2007): 16-22. Accessible en ligne à [www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar07/vol64/num06/As-Diversity-Grows,-So-Must-We.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar07/vol64/num06/As-Diversity-Grows,-So-Must-We.aspx).
- . *We Can't Teach What We Don't Know: White Teachers, Multiracial Schools* (2nd ed.). New York (New York), Teachers College Press, Multicultural Education Series, 2006.



- Kirkness, Verna J. "Aboriginal Education in Canada: A Retrospective and a Prospective." *Journal of American Indian Education* 39.1 (Fall 1999): 14-30. Accessible en ligne à <https://web.archive.org/web/20100616044745/http://jaie.asu.edu/v39/V39I1A2.pdf>.
- Leland, Christine, Jerome Harste, Anne Ociepka, Mitzi Lewison et Vivian Vasquez. "Talking about Books: Exploring Critical Literacy: You Can Hear a Pin Drop." *Language Arts* 77.1 (1999): 70-77. Accessible en ligne à [http://jeromeharste.com/wp-content/uploads/2012/12/talk\\_book.pdf](http://jeromeharste.com/wp-content/uploads/2012/12/talk_book.pdf).
- Lewison, Mitzi, Christine Leland, et Jerome C. Harste. *Supporting Critical Conversations in Classrooms in Creating Critical Classrooms: Reading and Writing with an Edge*, 2nd ed. New York (New York), Routledge, 2014.
- Lindsey, Randall B., Kikanza Nuri Robins et Raymond D. Terrell. *Cultural Proficiency: A Manual for School Leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2003.
- Lindsey, Randall B., Loraine. M. Roberts et F. CampbellJones. *The Culturally Proficient School: An Implementation Guide for School Leaders*. Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2005.
- Lindsey, Randall B., Stephanie Graham, Chris Westphal, Jr. et Cynthia Jew. *Culturally Proficient Inquiry: A Lens for Identifying and Examining Educational Gaps*. Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2008.
- Loppie, Samantha, Charlotte Reading et Sarah de Leeuw. *L'effet du racisme sur les Autochtones et ses conséquences*, Prince George (Colombie-Britannique), Centre national de collaboration de la santé autochtone, 2014. Accessible en ligne à [www.nccah-cnsa.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/131/2014\\_07\\_09\\_FS\\_2426\\_RacismPart2\\_ExperiencesImpacts\\_FR\\_Web.pdf](http://www.nccah-cnsa.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/131/2014_07_09_FS_2426_RacismPart2_ExperiencesImpacts_FR_Web.pdf).
- Mandela, Nelson. "Address by Nelson Mandela at 6th Nelson Mandela Annual Lecture in Kliptown, Soweto." *Nelson Rolihlahla Mandela, 18 July 1918 – 5 December 2013*. 12 July 2008a. [www.mandela.gov.za/mandela\\_speeches/2008/080712\\_lecture.htm](http://www.mandela.gov.za/mandela_speeches/2008/080712_lecture.htm) (23 Jan. 2017).
- . *Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela*. New York (New York), Little, Brown, 2008b. 118.
- . *Oxford Treasury of Sayings and Quotations*, 4th ed. Susan Ratcliffe, ed. (Madison Park High School speech, Boston, 23 June 1990), 2011. 137.
- Milan, Anne, Mireille Vézina et Carrie Wells, *Recensement de 2006 : Portrait de famille : continuité et changement dans les familles et les ménages du Canada en 2006, Recensement de 2006*. Ottawa (Ontario), Statistique Canada, 2007. Accessible en ligne à [www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-553/pdf/97-553-XIF2006001.pdf](http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-553/pdf/97-553-XIF2006001.pdf).

- Nuri Robins, Kikanza, Randall B. Lindsey, Delores B. Lindsey, et Raymond D. Terrell. "Culturally Proficiency: Tools for School Leaders." *Culturally Proficient Instruction* (2nd ed.). Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2005. Accessible en ligne à <https://ocde-tier1.wikispaces.com/file/view/Tools-for-School-Leaders.pdf>.
- Parlement du Canada, 39<sup>e</sup> législature, 2<sup>e</sup> session, *Hansard révisé* n° 110, Ottawa (Ontario), Parlement du Canada, le mercredi 11 juin 2008.
- Pirbhai-Illich, Fatima. "Aboriginal Students Engaging and Struggling With Critical Multiliteracies." *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 54.4 (Dec 2010/Jan 2011): 257-266. Accessible en ligne à [www.jstor.org/stable/40961537](http://www.jstor.org/stable/40961537).
- Pollock, Mica. "Everyday Antiracism in Education." *Anthropology News* (Feb. – March 2006). Accessible en ligne à [www.understandingrace.org/resources/pdf/rethinking/pollock.pdf](http://www.understandingrace.org/resources/pdf/rethinking/pollock.pdf).
- Rawls, John. *John Rawls Wikiquote*. Accessible en ligne à [https://en.wikiquote.org/wiki/John\\_Rawls](https://en.wikiquote.org/wiki/John_Rawls) (20 oct. 2016).
- Reading, Charlotte. *Comprendre le racisme*, Prince George (Colombie-Britannique), Centre national de collaboration de la santé autochtone, 2013. Accessible en ligne à [www.nccah-ccnsa.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/103/understadning\\_racism\\_FR\\_web.pdf](http://www.nccah-ccnsa.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/103/understadning_racism_FR_web.pdf).
- . *Politiques, programmes et stratégies contre le racisme envers les Autochones : Une approche canadienne*. Prince George (Colombie-Britannique), Centre national de collaboration de la santé autochtone, 2014. Accessible en ligne à [www.nccah-ccnsa.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/132/2014\\_07\\_09\\_FS\\_2426\\_RacismPart3\\_PoliciesStrategies\\_FR\\_Web.pdf](http://www.nccah-ccnsa.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/132/2014_07_09_FS_2426_RacismPart3_PoliciesStrategies_FR_Web.pdf).
- Singleton, Glenn E. *More Courageous Conversations about Race*. Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2013.
- Singleton, Glenn E., et Curtis Linton, Eds. *Courageous Conversations about Race: A Field Guide for Achieving Equity in Schools* (2nd ed.). Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2015.
- Singleton, Glenn E., et Curtis Linton. *Facilitator's Guide to Courageous Conversations about Race*. Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2005.
- Southern Poverty Law Center "Is My School Racist?" *Teaching Tolerance* 45 (Fall 2003). Accessible en ligne à [www.tolerance.org/magazine/number-45-fall-2013/is-my-school-racist](http://www.tolerance.org/magazine/number-45-fall-2013/is-my-school-racist).
- St. Denis, V. "Aboriginal Education and Anti-Racist Education: Building Alliance across Cultural and Racial Identity." *Canadian Journal of Education* 30.4 (2007): 1068-1092. Accessible en ligne à [www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE30-4/CJE30-4-StDenis.pdf](http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE30-4/CJE30-4-StDenis.pdf).

- . “Rethinking Cultural Theory in Aboriginal Education.” *Canadian Perspectives on the Sociology of Education*. Ed. C. Levine-Rasky. Don Mills (Ontario), Oxford University Press, 2009. 163–182.
- . “Silencing Aboriginal Curricular Content and Perspectives: ‘There are other children here.’” *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 33.4 (2011): 306-317.
- Stambler, Leah G. *Critical Literacy: Literacies For the Digital Age to Teach in the K–12 Classroom* (2013). Présentation Power Point accessible en ligne à [www.yale.edu/macmillan/pier/classroom-resources/7.%20CRITICAL%20LITERACY.pdf](http://www.yale.edu/macmillan/pier/classroom-resources/7.%20CRITICAL%20LITERACY.pdf).
- Statistique Canada. Profil de l’ENM, Winnipeg, CY, Manitoba, 2011. 2011, <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=CSD&Code1=4611040&Data=Count&SearchText=winnipeg&SearchType=Begins&SearchPR=01&A1=All&B1=All&Custom=&TABID=1>
- . Winnipeg, Cy, Manitoba (Code 4611040) (tableau). Profil de l’ENM (Enquête nationale auprès des ménages). Enquête nationale auprès des ménages de 2011 N° 99-004-XWE au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, publié le 11 septembre 2013. <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F><http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F> (consulté le 05-01-2017).
- . *Projections de la diversité de la population canadienne, 2006 à 2031*. Ottawa (Ontario), Statistique Canada, 2010 Accessible en ligne à [www.statcan.gc.ca/pub/91-551-x/91-551-x2010001-fra.htm](http://www.statcan.gc.ca/pub/91-551-x/91-551-x2010001-fra.htm).
- Steffler, Jeanette. Les peuples autochtones : une population jeune pour les années à venir, *Horizons* vol. 10 n° 1 (2008), p. 13–20. [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2008/policyresearch/CP12-1-10-1F.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2008/policyresearch/CP12-1-10-1F.pdf).
- Toronto Mayor’s Committee on Community and Race Relations, *Race Relations: Myths and Facts*. Toronto (Ontario), Ville de Toronto, 1991.
- Tupper, Jennifer A. “Disrupting Ignorance and Settler Identities: The Challenges of Preparing Beginning Teachers for Treaty Education.” *[Indigenous education] in education* 17.3 (Autumn 2011). Accessible en ligne à <http://ined.uregina.ca/index.php/ineducation/article/view/71/409>.
- Tuttle Arriaga, Trudy, et Lindsey B. Randall. *Opening Doors: An Implementation Template for Cultural Proficiency*. Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2015.
- University of British Columbia. *Aboriginal Timeline*. <http://timeandplace.ubc.ca/timeline/> (consulté le 05-01-2017).

- Vanhouwe, Michelle I. *White Teachers, Critical Race Theory and Aboriginal Education* (Master's thesis, University of Saskatchewan, April 2007). 57-58. Accessible en ligne à [https://ecommons.usask.ca/bitstream/handle/10388/etd-06252007-231910/vanhouwe\\_m.pdf](https://ecommons.usask.ca/bitstream/handle/10388/etd-06252007-231910/vanhouwe_m.pdf).
- Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education (WNCP). *Our Way is a Valid Way: A WNCP Professional Development Resource for Educators*. Edmonton (Alberta), Gouvernements de l'Alberta, du Manitoba, des Territoires du Nord-Ouest, du Nunavut, de la Saskatchewan et du Yukon. 2013.
- Winnipeg Foundation. *One Neighbourhood, Five Years, Lots of Heart: The Centennial Neighbourhood Project*. Winnipeg (Manitoba), Winnipeg Foundation, sans date. Accessible en ligne à [www.centennialneighbourhood.com/uploads/2/7/3/3/27338271/ccia\\_2.pdf](http://www.centennialneighbourhood.com/uploads/2/7/3/3/27338271/ccia_2.pdf).
- Winnipeg School Division. *Supporting Equitable Outcomes in Low SES Schools Pilot Project*. Winnipeg (Manitoba), Winnipeg School Division, 2012.





Printed in Canada  
Imprimé au Canada