



personnes qui s’y trouvent. Ce document analyse la capacité des enfants à s’engager dans la justice sociale pour défendre la santé des enfants des Premières Nations. L’analyse commence par une réflexion sur l’éducation en justice sociale, puis sur le rôle des éducateurs et des écoles dans l’éveil de conscience sociale, et se termine par des exemples de projets concrets en justice sociale entrepris par les enfants.

L’éducation en justice sociale : de quoi s’agit-il?

L’éducation de la justice sociale transmet des informations aux enfants qui leur permettent de développer une conscience politique et sociale ainsi qu’un sentiment d’autodétermination, et de construire leur identité culturelle et sociale propre (Gutstein, 2007). Par l’éducation de la justice sociale, ils apprennent à avoir un

jugement critique par rapport aux origines des inégalités dans leur classe à l’école, dans la structure scolaire et plus largement, dans la société tout entière (Dover, 2009). Ce type d’éducation s’attache plus particulièrement à l’enseignement des droits de l’homme, de l’égalité, et de l’idée d’une société juste et équitable; le concept suppose un engagement et s’inspire d’une approche non oppressive² (Kelly et Brooks, 2009). Elle comprend des interventions anti-intimidation et vise à favoriser un environnement propice à l’apprentissage dans lequel les besoins des victimes sont considérés avant ceux des personnes responsables d’actes de racisme, que ceux-ci aient été commis par négligence ou dans un esprit de vouloir bien faire, ainsi que des périodes de sensibilisation à la tolérance et à l’acceptation des différences. Ce type d’éducation couvre aussi la notion de connaissance de soi et de compréhension

des opinions et points de vue des autres, et donne également aux enfants la possibilité de prendre toute la mesure d’une situation et d’entreprendre des actions sociales qui s’imposent pour défendre les différences et décider en connaissance de cause, sur la meilleure façon d’établir plus de justice et d’équité (De Gaetano, 2011). L’éducation en justice sociale vise aussi à adapter un enseignement de type scolaire pour des enfants qui ne sont pas à l’école en encourageant leurs parents, leur famille et les autres membres de la communauté à prendre part en tant qu’allié et partenaires d’apprentissage. Selon Reynolds, « dans les cultures activistes, un allié est celui qui appartient au groupe qui a des privilèges particuliers, et travaille côte à côte avec des personnes du groupe des marginalisés en rapport à ces privilèges. L’intention, c’est de faire en sorte qu’un changement s’opère pour instaurer une justice sociale sur la question de l’accès à ces privilèges. » (Reynolds, 2010, p. 13). C’est l’occasion, pour les moins privilégiés, d’éduquer et de guider leurs « alliés » dans une voie qui tienne compte de leurs besoins.

La recherche confirme la tendance selon laquelle la plupart des parents et des étudiants soutiennent socialement l’aspect du contenu et de la politique scolaire (Dover, 2009). Il est important d’offrir du soutien, des conseils et un environnement sain aux enfants engagés dans l’éducation et les mobilisations en justice sociale pour garantir un monde juste et équitable pour l’avenir. En plus du soutien qu’ils apportent, les adultes devraient assurer un espace et des occasions pour les jeunes et les enfants de se sensibiliser sans attendre sur l’engagement dans des projets de justice sociale. Selon Fontaine et Atnikov (2012), « les enfants sont interpellés par les questions de justice. Ils savent faire la

² Le Centre for Anti-Oppressive Education (sans date) reconnaît qu’il existe une vaste étendue de définitions en matière d’éducation *non-oppressive*, mais l’idée en général suppose « une approche éducative qui s’attaque activement aux différentes formes d’oppression » (« approaches to education that actively challenge different forms of oppression », para. 2). Selon la Commission scolaire de Toronto (Toronto District School Board, TDSB), *non-oppressive* signifie *inclusive, accessible, égalitaire et socialement juste*. Le TDSB travaille à l’intérieur d’un cadre non-oppressif qui vise à aider les élèves à « identifier dans le système les facteurs qui affectent leur vie » (« unpack the systemic factors that affect their lives ») (TDSB, sans date, para. 1).

différence entre ce qui bien et ce qui ne l'est pas. Ils ont du génie pour les solutions créatives. On se doit de protéger ces talents et les aider à s'épanouir pour qu'ils ne disparaissent pas. » (p. 2). Si les enfants ont le droit à la « liberté d'expression » et la « liberté de penser, de conscience et de religion, », il en va de la responsabilité des adultes de lui donner ses chances pour qu'il apprenne sur le monde, avant que son environnement, déjà par trop structuré, surveillé et routinier, ne le rende passif. (UNICEF, sans date, Article 13, 14). Il en va aussi de la responsabilité des institutions éducatives d'encourager et de stimuler ce type d'apprentissage pour que la transformation à grande échelle dans les milieux scolaires et éducatifs au Canada puisse avoir lieu. Schmidt (2009) fait remarquer que les enfants, « si on leur montre la voie, peuvent évoluer d'un état d'observation passive à celui de mobilisation active, et ils peuvent consacrer alors toute leur énergie à imaginer des solutions pour sauver un écosystème, une espèce biologique ou une vie humaine. » (Sect. 2, par. 8).

Nombre de personnes dans l'entourage d'un enfant sont à même de pouvoir enseigner la prise de conscience et la responsabilité sociale, par exemple les personnes travaillant comme aides familiales, les enseignants et autres mentors. Les parents et les aides familiales sont probablement les seuls à intervenir dès le plus jeune âge, et peuvent donc avoir une certaine influence sur la façon dont les enfants perçoivent le monde. Les mentors ou les modèles comme Cindy Blackstock, de la Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations du Canada, et Mary Gordon de Racines de l'empathie, peuvent influencer sur la perception et la compréhension qu'un enfant peut avoir des problèmes de justice sociale auxquels sont exposés les enfants des Premières Nations. Cependant, c'est aux rôles des écoles et des professionnels de l'éducation en justice sociale pour les enfants que ce document s'intéresse.

Mary Gordon

Mary Gordon est la présidente de Racines de l'empathie (www.rootsofempathy.org) et Semilles de l'empathie (www.seedsofempathy.org). Mary est reconnue internationalement comme entrepreneure sociale gagnante d'un prix, éducatrice, auteure, défenseure des droits des enfants, et experte en parentalité, qui a mis sur pied des projets inspirés du pouvoir d'empathie. Racines de l'empathie s'emploie à encourager l'empathie, pour aboutir à des relations plus respectueuses et humaines qui éliminent les risques d'intimidation et d'agression entre les enfants. Racines de l'empathie essaie de rompre le cycle intergénérationnel de la violence et le manque d'engagement parental. Semilles de l'empathie s'est développée dans le giron de son aînée, Racines de l'empathie. Il s'agit d'un programme qui vise à encourager les compétences sociales et émotives et les aptitudes du plus jeune âge, ainsi que le comportement pour les enfants de trois à cinq ans dans le milieu de la petite enfance.

Cindy Blackstock

Cindy Blackstock est une sommité dans le domaine de la défense du droit des enfants des Premières Nations au Canada. Elle s'est engagée dans la création d'une mobilisation d'envergure pour changer les actions et les politiques discriminatoires envers les peuples des Premières Nations du Canada. Grâce à la Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations du Canada (www.fncairingsociety.com/fr), Cindy est en train de mettre sur pied un nouveau système de bien-être pour l'enfant en travaillant, directement, à la fois avec les communautés autochtones et non autochtones, et les aider à passer d'une vision du bien-être de l'enfant axée sur la reconstruction et la réconciliation, à des actions plus concrètes et positives, visant plus de justice pour les enfants des Premières Nations. Ce sont des milliers d'enfants autochtones et non autochtones qui représentent aujourd'hui le soutien le plus important pour la Société et qui restent encore les agents de changement les plus influents.





L'éducation en justice sociale pour combattre les inégalités touchant les enfants des Premières Nations

L'éducation pour le changement commence à l'école, et l'éveil de conscience à la justice sociale se produit en classe. (Kelly et Brooks, 2009). Les écoles, comme on le sait, sont souvent les premiers endroits où se reproduisent les injustices qui sont ancrées dans l'inégalité structurelle (Dover, 2009). Il est impératif que les institutions s'engagent à changer les choses alors que les inégalités structurelles sont en train de devenir la norme, ce qui entraîne souvent des discriminations puisque le principe consiste à considérer que tous les enfants arrivent avec la même culture et les mêmes valeurs. Selon Reynolds (2012), les enseignants ont la responsabilité de dispenser une éducation morale et d'aider à l'éveil de conscience sociale, en particulier avec ce que l'on sait des abus des droits de la personne, de la colonisation, des atrocités de la guerre, des désastres environnementaux, perpétrés depuis l'histoire jusqu'à aujourd'hui encore. Beaucoup d'éducateurs sont d'avis que

pour préparer les enfants à développer leur esprit critique et de réflexion analytique, il faut passer par l'encouragement, le soutien, et poursuivre le travail de sensibilisation de l'enfant aux questions sociopolitiques jusque dans la classe (Allen, 1997). L'éducation en justice sociale dans la classe ne se limite pas à former de jeunes enfants au jugement critique autonome, elle consiste aussi à « prendre part au côté de l'enfant à son voyage initiatique, ouvert sur l'apprentissage à long terme et spécialiste en résolution de problème – il s'agit d'enseigner aux étudiants à développer leur réflexion critique et à pouvoir reconnaître les occasions d'appliquer leur connaissance de façon à opérer des changements. » (Fontaine et Atnikov, 2012, p. 2).

Bien que les enfants sont déjà conscients en se rendant à l'école, que la société valorise certains groupes plutôt que d'autres selon des critères physiques relevant de la race et du sexe (Allen, 1997), le programme scolaire ordinaire peut s'avérer oppressif sur les élèves. Les « messages cachés » à l'intérieur même de la représentation qui est faite de la vie des gens dans les références scolaires en

sont la cause, qui peuvent influencer sur la perception que les enfants ont à la fois du monde et de leur rôle dans la société, et qui contribue à faire d'un enfant la reproduction sociale de ces valeurs plutôt qu'un défenseur des inégalités (Allen, 1997). Par exemple, nombre d'étudiants n'ont jamais reçu d'éducation sur l'histoire des Premières Nations, des Inuit et des Métis, sur leur contribution à la société canadienne, sur leur histoire coloniale, dont les systèmes des traités, la *Loi sur les Indiens*, et les pensionnats autochtones. Autant de facteurs qui ont donné lieu à la situation que l'on connaît aujourd'hui pour les peuples autochtones du Canada, notamment les problèmes de santé et les conditions sociales problématiques dans certaines communautés. Pour les peuples des Premières Nations, il existe des stéréotypes qui sont une conséquence directe du système de financement; par exemple, le fait que les peuples des Premières Nations vivent sur des réserves et reçoivent du financement des mannes gouvernementales. Toutefois, comment est-ce possible alors même que la moitié des enfants autochtones au Canada vivent dans la pauvreté (Statistiques Canada,

2013) et que les communautés des Premières Nations ont peu, voire aucun service public sur les réserves (Nadjiwan et Blackstock, 2003)?

De Gaetano (2001) pense qu'il faut exposer les enfants à des habitudes de réactions positives à l'égard des différences et aux manifestations de sympathie envers l'autre avant que la notion de racisme ne vienne parasiter leur façon de penser, et avant que leur attitude n'atteigne un seuil qui nécessite un « renversement de la pensée raciste et des autres problèmes comportementaux » (p. 72). Rothstein et Jacobsen (2009) rappellent que l'enseignement scolaire se limitant aux notions de base est loin d'être suffisant; il faut qu'il soit aussi axé sur l'éducation et le développement de compétences qui feront des élèves des citoyens socialement responsables. Si elle est bien dispensée dès la plus jeune enfance, l'éducation en justice

sociale saura stimuler la responsabilisation sociale et la mobilisation civile de l'enfant au cours de sa vie (Levine, 2009; Da Gaetano, 2011). La recherche a démontré que l'enseignement de la justice sociale pour les élèves a un lien direct sur les effets positifs en matière de résultats scolaires, le comportement, les motivations et les problèmes d'attitude (Rodriguez, Jones, Pang, & Park, 2004). Par ailleurs, les élèves engagés dans des actions sociales mènent une vie plus enrichissante (Levine, 2009). En 2009, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a lancé une nouvelle trousse éducative avec un ensemble de ressources électroniques pour aider les enseignants à intégrer la dimension autochtone dans le programme destiné à leurs élèves : *Perspectives autochtones : Guide de la boîte à outils*. Cette trousse pourrait également être utile aux élèves, aux parents et autres mentors. Une autre initiative, Le projet du cœur, vise à inciter les élèves à s'informer

sur les événements des pensionnats et à se mobiliser pour la cause de la réconciliation et la mise en commun des efforts vers de meilleures perspectives pour les communautés autochtones (Native Counselling Services of Alberta, n.d.).

La justice sociale en action : santé et bien-être pour les enfants des Premières Nations

La plupart des jeunes enfants ont une notion de ce qui est juste et ce qui ne l'est pas. Avec de l'information, ils sont en mesure de se faire leur propre idée sur la question (Wyness, Harrison, et Buchnan, 2004). Les enfants engagés dans une éducation en justice sociale sont souvent interpellés par la cause des moins fortunés. Les enfants des Premières Nations, à la fois sur les réserves et en dehors, souffrent d'un désavantage en santé et en éducation, et



nombre d'enfants sont conscients de cette injustice et veulent aider. Les exemples qui suivent démontrent leur capacité à comprendre et leur potentiel à discerner les divers problèmes de justice sociale et à changer les choses de façon positive.

- *Le rêve de Shannen* : Shannen Koostachin³, jeune fille d'Attawapiskat en Ontario, s'est mobilisée avec ses collègues de classe pour que les enfants de sa communauté des Premières Nations aient le droit à une école et à recevoir une éducation scolaire comme les autres enfants au Canada. Elle a produit une vidéo YouTube⁴ destinée au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien pour demander une « école avec salubrité et confort ». Elle est convaincue que tous les enfants ont le droit à l'éducation, et son rêve a été l'amorce d'un des plus grands

mouvements de jeunes au Canada.

- *Northern Starfish* : Wesley Prankard est un jeune homme qui a ramassé de l'argent pour construire un terrain de jeu pour la communauté des Premières Nations Attawapiskat. Puis il a vu encore plus grand et décidé de recueillir assez d'argent pour qu'il y ait des terrains de jeux dans toutes les communautés des Premières Nations à travers le Canada. Il a aussi à cœur de vouloir construire des refuges pour sa communauté qui souffre d'une crise du logement et d'un problème de surpopulation dans les habitations (www.northernstarfish.org).
- *Ayez un cœur pour les enfants des Premières Nations et Nos rêves comptent aussi* : le 14 février (*Ayez un cœur pour les enfants des Premières Nations*) et le 11 juin (la marche *Nos rêves comptent aussi*), les enfants autochtones

et non autochtones à travers le pays planifient des événements annuels et des campagnes à travers des lettres ouvertes pour réclamer l'égalité culturelle pour les enfants des Premières Nations. L'idée des deux événements est de demander au gouvernement de faire en sorte que tous les enfants puissent bénéficier des mêmes droits dans la paix et le respect. Ces projets ont débuté en 2012 pour soutenir les mouvements de justice sociale pour les enfants des Premières Nations, avec notamment les campagnes *Le rêve de Shannen*, *Je suis un témoin* et *Le principe de Jordan*.

- *Letters to Canada*⁵ est une vidéo présentant les commentaires d'enfants canadiens sur le traitement inégalitaire des enfants des Premières Nations au Canada. Ce document devait faire l'ouverture des audiences sur le



³ Shannen a fait partie des 45 enfants en nomination pour les International Children's Peace Prize du Nobel Laureates en 2008. Malheureusement, elle s'est éteinte tragiquement le 1er juin 2010, alors qu'elle n'avait que 15 ans. La campagne *Le rêve de Shannen* (www.shannensdream.com), appelée ainsi pour lui rendre hommage, s'adresse aux Autochtones et non autochtones, et vise à leur permettre de mieux comprendre les inégalités éducatives et à leur offrir idéalement de bonnes écoles et une éducation qui prépare à la vie future et répondent aux rêves des enfants, pour tous les jeunes et enfants des Premières Nations. De telles écoles vont leur permettre de renforcer leur identité et d'être fiers de leur culture, leur histoire et leurs communautés.

⁴ www.youtube.com/watch?v=LJNpMHYZPus&playnext=1&list=PLA2EAD4AD470D3B88&feature=results_main

⁵ Cette vidéo a été produite par Cindy Blackstock (Université de l'Alberta et Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations du Canada) www.youtube.com/watch?v=pHPHUHYq8A8.



bien-être des enfants des Premières Nations au tribunal des droits de la personne qui ont débuté le 25 février 2013 (www.fnwitness.ca). La vidéo est une série d'entrevues avec des enfants autochtones et non autochtones sur la façon dont ils perçoivent les discriminations affectant les enfants des Premières Nations du Canada.

Il ne fait aucun doute que ces jeunes défenseurs ont trouvé une façon convaincante d'élever leur voix sur des situations d'inégalités et d'injustice qui les touchent.

Conclusion

Choisir de combattre les problèmes de justice sociale qui affectent les enfants des Premières Nations par l'intervention d'autres enfants est un choix qui consiste à leur présenter la situation en comptant sur leur aptitude à faire la différence entre ce qui est bien et ce qui ne l'est pas. C'est aussi une façon des les amener à développer leur compétence d'analyse des événements et des circonstances qui ont touché les familles et les enfants des Premières

Nations, afin qu'ils soient en mesure de se faire leur propre idée, en connaissance de cause, sur ce que sont la justice et l'égalité, et aussi leur permettre de se mobiliser s'ils le souhaitent. Cela peut paraître difficile à première vue, mais à travers les discussions sur les problèmes de justice sociale, les parents, les éducateurs et autres modèles importants dans la vie de l'enfant, peuvent les aider à entrevoir une société plus juste et à y contribuer, et par là à améliorer la situation sanitaire pour les enfants des Premières Nations.

Bibliographie

Allen, A.M.A. (1997). Creating space for discussions about social justice and equity in an elementary classroom. *Language Arts*, 74(7): 518-524. (en anglais seulement)

Blackstock, C., Clarke, S., Cullen, J., D'Hondt, J., & Formsma, J. (2004). *Keeping the promise: The Convention on the Rights of the Child and the lived experiences of First Nations children and youth*. Ottawa, ON: First Nations Child & Family Caring Society of Canada. Retrieved January 10, 2012 from <http://www.fnfcs.com/docs/KeepingThePromise.pdf>. (en anglais seulement)

Center for Anti-Oppressive Education. (n.d.). *Definition of "anti-oppressive education."* Chicago, ILL.: Author. Retrieved September 13, 2013 from <http://antioppressiveeducation.org/definition.html> (en anglais seulement)

Commission royale sur les peuples autochtones. (1996) Commission royale sur les peuples autochtones. Ottawa, Ontario : Gouvernement du Canada <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1307458586498/1307458751962>

De Gaetano, Y. (2011). Education that is multicultural and promotes social justice: The need. *Educating the Young Child*, 3: 71-80. (en anglais seulement)

Dover, G. (2009). Teaching for social justice and K-12 student outcomes: A conceptual framework and research review. *Equity and Excellence in Education*, 42(4): 506-524. (en anglais seulement)

Fontaine, D., & Atnikov, A. (2012). *Shannen's dream: Engaging students in ending the discrimination tearing apart Aboriginal families and communities*. Ottawa, ON: Unpublished curriculum. (en anglais seulement)

Greenwood, M., & Place, J. (2008). Executive summary: The health of First Nations, Inuit and Métis children in Canada. In *Aboriginal children's health: Leaving no child behind – Canadian Supplement to the State of the World's Children 2009*, 1-9. Ottawa, ON: UNICEF Canada. (en anglais seulement)

Gutstein, E. (2007). "And that's just how it starts": Teaching mathematics and developing student agency. *Teachers College Record*, 109(2): 420-428. (en anglais seulement)

Hänze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17: 29-41. (en anglais seulement)

Kelly, D., & Brooks, M. (2009). How young is too young? Exploring beginning teachers' assumptions about young children and teaching for social justice. *Equity and Excellence in Education*, 42(2): 202-216. (en anglais seulement)

Levine, P. (2009). The civic opportunity gap. *Educational Leadership*, 66(8): 20-25. (en anglais seulement)

McCrossin, J. (2012). Children for social justice. *First Peoples Child and Family Review*, 7(1): 40-51. (en anglais seulement)

McGlone, M.S., & Aronson, J. (2007). Forewarning and forearming stereotype-threatened students. *Communication Education*, 56(2): 119-133. (en anglais seulement)

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Perspectives autochtones : Guide de la boîte à outils*. Toronto, Ontario. Consulté le 18 juillet 2013, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/aboriginal/toolkit.html>

Nadjiwan, S., & Blackstock, C. (2003). *Caring across the boundaries: Promoting access to voluntary sector resources for First Nations children and families*. Ottawa, ON: First Nations Child and Family Caring Society of Canada. (en anglais seulement)

Nations Unies. (1990). Convention relative aux droits de l'enfant. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'Homme. Consulté le 16 juillet 2013, <http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm>

Native Counselling Services of Alberta. (n.d.). *Project of Heart* website, <http://poh.jungle.ca/step-3-howit-works>. (en anglais seulement)

Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2013). Glossaire des termes utilisés. Genève : OMS. Consulté le 16 juillet 2013 <http://www.who.int/hia/about/glos/en/index1.html> (en anglais seulement)

Reynolds, V. (2010). Fluid and imperfect ally positioning: Some gifts of queer theory. *Context*, October 10: 13-17. Retrieved September 13, 2012 from <http://www.vikireynolds.ca/documents/Reynolds/2010FluidandImperfectAlliesQueerTheoryContextUK.pdf> (en anglais seulement)

Reynolds, C. (2012). Why are schools brainwashing our children? Protesting oil pipelines, celebrating polygamy: Is the new 'social justice' agenda in class pushing politics at the expense of learning. *Macleans*, October 31. Retrieved February 20, 2013 from <http://www2.macleans.ca/2012/10/31/whya-schools-brainwashing-our-children>. (en anglais seulement)

Rodriguez, J.L., Jones, E.B., Pang, V.O., & Park, C.D. (2004). Promoting academic achievement and identity development among diverse high school students. *The High School Journal*, 87(3): 44-53. (en anglais seulement)

Rothstein, R., & Jacobsen, R. (2009). Measuring social responsibility. *Educational Leadership*, 66(8): 14-19. (en anglais seulement)

Schmidt, L. (2009). Stirring up justice. *Educational Leadership*, 66(8): 32-37 (en anglais seulement)

Statistique Canada. (2013). *Les peuples autochtones au Canada : Premières Nations, Métis et Inuits*. Enquête nationale auprès des ménages, 2011. Ottawa, Ontario : Gouvernement du Canada, Catalogue no 99-011-X2011001. <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-nm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-fra.cfm>

Toronto District School Board. (n.d.). Anti-oppressive framework. Retrieved September 19, 2013 from <http://www2.tdsb.on.ca/> (en anglais seulement)

UNICEF. (sans date). Les droits énoncés dans la Convention relative aux droits de l'enfant. Consulté le 16 juillet 2013 http://www.unicef.org/french/crc/index_30177.html

Wyness, M., Harrison, L., & Buchanan, I. (2004). Childhood, politics and ambiguity: Towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*, 38(1): 81-99 (en anglais seulement)



IONDESIGN.CA



NATIONAL COLLABORATING CENTRE
FOR ABORIGINAL HEALTH
CENTRE DE COLLABORATION NATIONALE
DE LA SANTÉ AUTOCHTONE

POUR DE PLUS AMPLES RENSEIGNEMENTS :
UNIVERSITÉ DU NORD DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE
3333 UNIVERSITY WAY, PRINCE GEORGE (C.-B.) V2N 4Z9

1 250 960 5250
CCNSA@UNBC.CA
WWW.NCCAH-CCNSA.CA