# Construire un établissement conscient des races

**Un guide pour les dirigeants universitaires qui instaurent des changements organisationnels antiracistes**

Préparé par Arig al Shaibah
pour Universités Canada
**Juillet 2022**



Universities Canada.
Universités Canada.



# Table des matières


**Préambule** **4**

Historique et contexte 4

Objectif et organisation 5

**1. La mise en contexte** **6**

1.1 Définitions 7

i. La définition d'équité, de diversité et d'inclusion 7

ii. La définition et le contexte historique du racisme 8

iii. La définition d'antiracisme et les mouvements antiracistes modernes 9

1.2 Le cadre législatif de la pratique de l'EDI et de la pratique antiraciste 10

1.3 La défense de l'EDI 11

**Points à retenir de la section 1** **12**

**2. La mise sur pied d'organisations conscientes des races** **13**

2.1 Les caractéristiques d'un établissement conscient des races 14

i. Les paradigmes de changements organisationnels en matière d'EDI 14

ii. La conscience des races par rapport au racisme daltonien 15

iii. Le mythe de la méritocratie 16

2.2 Les qualités d'un dirigeant conscient des races 17

i. Le positionnement social et l'alliance 17

ii. Les capacités de leadership inclusif et antiraciste 18

iii. Les microagressions raciales et la méfiance intergroupe 19

2.3 L'intelligence émotionnelle et l'éthique des soins 20

i. La réponse émotionnelle et la résilience 20

ii. Les traumatismes et les soins 21

**Points à retenir de la section 2** **22**

**3. L'instauration de changements organisationnels antiracistes** **23**

3.1 L'université perçue comme un système social 24

3.2 L'action stratégique dans l'ensemble de l'écosystème universitaire 25

i. Un cadre stratégique pour un changement en matière d'EDI et d'antiracisme 25

ii. La planification stratégique et la gestion du changement 26

iii. Les décisions inspirées des données et les pratiques fondées sur des données probantes 27

3.3 Le leadership, la gouvernance et la reddition de compte 29

i. La stimulation du changement et l'amélioration continue 29

ii. La gouvernance inclusive et la concertation collective 30

iii. Le leadership ciblé et réparti 33

**Points à retenir de la section 3** **34**








# Annexes


Annexe I Modèle logique pour une stratégie en matière d'EDI 36

Annexe II Éléments d'une solide stratégie en matière d'EDI pour un établissement conscient des races 37

Annexe III Modèle de mesures d'extrants et de résultats en matière d'EDI 38

Annexe IV Modèle de questions démographiques non regroupées fondées sur les races 40

Annexe V Modèle d'outil d'analyse de l'équité raciale 42

Annexe VI Modèle de pratiques exemplaires pour l'excellence inclusive en matière d'embauche 43

Annexe VII Modèle de critères d'évaluation des postes universitaires 44

Annexe VIII Modèle de grille pour évaluer l'excellence en recherche, en enseignement et en service 45

Annexe IX Modèle de directives pour la négociation d'une offre de nomination équitable à un poste de professeur 47

**Références** **48**


# Table des figures


**Figure 1.** La définition d'équité, de diversité et d'inclusion 7

**Figure 2.** L'espace d'engagement éthique 9

**Figure 3.** Les paradigmes de changements organisationnels en matière d'EDI 14

**Figure 4.** Les obstacles discursifs aux changements organisationnels antiracistes 15

**Figure 5.** Les capacités développementales affectives, cognitives et comportementales pour un leadership antiraciste 18

**Figure 6.** Les différences perceptuelles et expérientielles donnant lieu à des conflits et une méfiance intergroupes 19

**Figure 7.** Des actions qui respectent l'intelligence émotionnelle dans les domaines individuel, d'équipe et organisationnel 21

**Figure 8.** L'enseignement supérieur comme un système socioécologique 24

**Figure 9.** Les quatre piliers d'un cadre stratégique d'EDI 25

**Figure 10.** L'amélioration de l'efficacité des interventions individuelles et systémiques 28

**Figure 11.** Le cycle d'amélioration continue pour un changement organisationnel en matière d'EDI 29

**Figure 12.** Étude de cas : la gouvernance à l'intersection de l'équité et de la collégialité 31

**Figure 13.** Le chef de la diversité : les archétypes de l'autorité verticale 33




# Préambule

### Historique et contexte

Au cours des dix dernières années, Universités Canada a réaffirmé son engagement visant à faire progresser les dossiers prioritaires des questions autochtones ainsi que de l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI) dans le milieu universitaire.

### Préambule

**2015**

Universités Canada a publié une déclaration confirmant l'engagement de ses membres à l'égard de treize principes en matière d'éducation des Autochtones et des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) de 2015.



**2017**

Universités Canada a publié une déclaration sur l'EDI, confirmant l'engagement de ses membres à l'égard de sept principes d'excellence en matière d'inclusion et a lancé simultanément un plan d'action quinquennal en matière d'EDI.

**2019**

Universités Canada a sondé les universités canadiennes au sujet de leurs progrès en matière d'EDI et a publié les résultats dans le *Rapport sur le sondage national de 2019 d'Universités Canada en matière d'EDI*.

Le gouvernement fédéral a lancé La stratégie canadienne de lutte contre le racisme : Construire une fondation pour le changement, qui reconnaissait la nécessité d'adopter une stratégie nationale pour lutter contre le racisme systémique omniprésent.

**2020**

Le décès de George Floyd a déclenché des mouvements mondiaux qui réclamaient unanimement des actions urgentes pour lutter contre le racisme structurel au sein des établissements sociaux, y compris les universités. Ces événements ont accéléré les travaux en cours.




**2021**

Le *Rapport des Nations Unies sur le racisme* a été publié pour établir les impératifs nationaux et internationaux de lutte contre le racisme.

Le gouvernement canadien a adopté la Loi C-15 – *Loi concernant la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*.

Des établissements postsecondaires de partout au Canada ont signé la Charte de Scarborough, un ensemble de recommandations permettant aux établissements postsecondaires de lutter concrètement contre le racisme anti-Noirs ainsi que de soutenir l'inclusion et l'excellence des Noirs.

# Objectif et organisation

*Le présent guide a un triple objectif :*

- Faire connaître les impératifs de changement en matière d'EDI propres à l'antiracisme dans le contexte universitaire.
- Mettre en commun les concepts fondamentaux nécessaires pour mieux comprendre et relever le défi.
- Fournir des outils pour inspirer et promouvoir un apprentissage poussé et des actions transformatives.

*Il est divisé en trois parties :*

- **La mise en contexte**, qui définit les termes importants, situe le racisme et les efforts antiracistes dans leur contexte historique, fait référence au cadre juridique et aux normes qui régissent les bureaux de droits de la personne et de l'équité sur le campus et défend l'EDI dans l'enseignement supérieur.
- **La création d'organisations conscientes des races**, qui décrit les caractéristiques d'un établissement conscient des races et les obstacles idéologiques qui entravent l'EDI et l'antiracisme.
- **L'instauration de changements organisationnels antiracistes**, qui fournit une feuille de route et des ressources afin de soutenir l'action stratégique dans les établissements postsecondaires.



Photo: University of Ottawa

1/

# La mise en contexte



# 1. La mise en contexte

## 1.1 Définitions

*i. La définition d'équité, de diversité et d'inclusion*

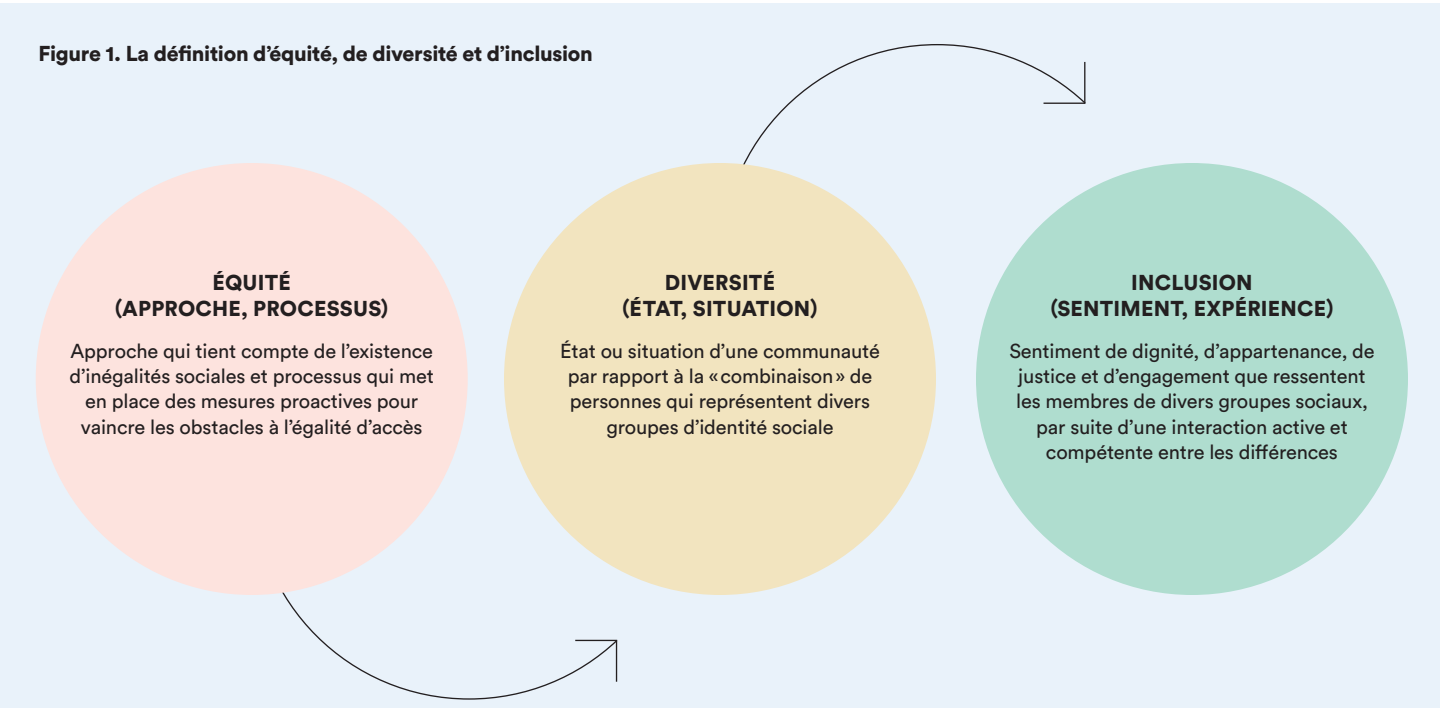
La **diversité** est un composite du recoupement des différences entre les caractéristiques personnelles, l'adhésion à un groupe socioculturel, ainsi que la situation et les affiliations organisationnelles[1]. Pour ce qui est de l'EDI dans le milieu de l'enseignement supérieur, les établissements s'intéressent à la **diversité de composition**[2], soit la représentation numérique et proportionnelle[3] de la population par rapport aux dimensions internes.

L'**inclusion** peut être décrite comme un sentiment d'appartenance à un groupe – sans doute celui qui a le plus accès au pouvoir social et politique et le plus d'influence[4]. Le sentiment d'inclusion est lié à la **diversité d'interactions** – le degré d'adhésion réelle des membres de la communauté à divers renseignements et idées, démontré par leurs interactions avec les personnes issues de la diversité[5,6].

L'**équité** peut être considérée à la fois comme une approche et un processus pour mettre en place des interventions proactives en vue d'atténuer et de vaincre les obstacles à l'égalité d'accès à l'éducation et à l'emploi et de les inclure concrètement à la vie et au travail de l'établissement.

La figure 1 décrit les concepts d'équité, de diversité et d'inclusion, qui sont à la fois distincts et interreliés.

**Figure 1. La définition d'équité, de diversité et d'inclusion**



*ii. La définition et le contexte historique du racisme*

Le **racisme** désigne :

> un système selon lequel un groupe exerce un pouvoir sur un autre en fonction de la couleur de la peau; un ensemble de croyances implicites ou explicites, d'hypothèses erronées et de mesures fondées sur l'idéologie de la supériorité inhérente d'un groupe racial par rapport à un autre, évident dans les structures et les programmes organisationnels et institutionnels, de même que dans les profils de pensée ou de comportements individuels[7].

Il faut distinguer la discrimination raciale interpersonnelle de la discrimination raciale systémique.

> **La discrimination raciale interpersonnelle** — **qu'on qualifie parfois de racisme individuel** — se produit lorsque le comportement de certains membres d'un groupe est ancré dans des préjugés et des préjudices personnels et a un effet différentiel et indésirable, à titre individuel, sur les membres de minorités raciales.
>
> **Le racisme institutionnel, une forme de discrimination raciale systémique**, se produit lorsque des politiques institutionnelles qui enchâssent des préjugés et des préjudices dictent des pratiques aux effets différentiels et indésirables sur les membres de minorités raciales.
>
> **Le racisme structurel, ou oppression raciale**, désigne l'interpénétration des systèmes institutionnels de la discrimination raciale dans la société, où la culture dominante normative perpétue les effets différentiels et indésirables des minorités raciales.

Il existe de nombreuses formes de racisme, y compris le **racisme anti-Autochtones**, le **racisme anti-Noirs** et le **racisme anti-Asiatiques**. De plus, l'**islamophobie** et l'**antisémitisme** sont des formes de préjudice et de discrimination qui reposent sur les motifs combinés de la race, des croyances, de l'origine ethnique, du lieu d'origine et de l'ascendance[8].

La fondation du Canada repose sur des régimes racialistes, décrits comme suit :

> Le racialisme est une idéologie qui repose sur trois piliers : premièrement, l'espèce humaine est composée d'entités distinctes qu'on appelle les races; deuxièmement, la race détermine les aptitudes des groupes humains (races), dont ils héritent conjointement des caractéristiques physiques comme la couleur de la peau; et troisièmement, il est légitime pour une « race » d'exercer son pouvoir sur une autre puisque la race dominante possède toujours des aptitudes supérieures. Depuis, chacun de ces piliers a été discrédité sur le plan scientifique, mais ensemble, à l'époque, ils formaient les assises idéologiques de chaque gouvernement, et ils expliquent pourquoi les sociétés supplantatrices ont dépossédé les premiers peuples de leur territoire. Par conséquent, les idées racialistes sont intégrées aux établissements et aux pratiques du gouvernement et continuent d'exercer une influence considérable sur les politiques[9].

Trois régimes raciaux et racialistes fondateurs étaient en œuvre au Canada et sous-tendent le racisme systémique anti-Autochtones, anti-Noirs et anti-Asiatiques observé par le passé et encore aujourd'hui : le **colonialisme** interne, l'**esclavage** d'avant la confédération s'est transformé en **asservissement** et en ségrégation, et un régime d'immigration régi par l'**orientalisme** et le nationalisme blanc[10].

Il est important de comprendre les expériences uniques des communautés noires, autochtones et racisées pour lutter contre les inégalités passées et modernes.

*iii. La définition d'antiracisme et les mouvements antiracistes modernes*

**Les approches critiques antiracistes et liées à la race** visent à assurer l'équité par l'examen des relations sociales de pouvoir et la transformation des structures institutionnelles qui (ré)instaurent la discrimination systémique.

L'**antiracisme** désigne les mesures et mécanismes conçus par l'État, les institutions, les organisations, les groupes et les individus pour contrer le racisme[11] et « un processus de changement actif et cohérent visant à éliminer le racisme individuel, institutionnel et systémique »[12].

L'activisme « sur le terrain » et les mouvements de justice sociale ont contribué de manière inestimable à la progression des efforts de revendication en matière d'EDI et de revendication antiracistes dans les établissements d'enseignement supérieur.

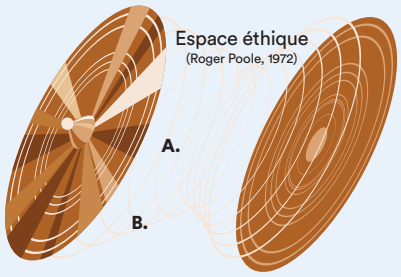
> Le **mouvement Land Back — qui prend racine dans le mouvement Idle No More — est un mouvement dirigé par des personnes autochtones**, qui place les droits et responsabilités des personnes autochtones au cœur du processus décisionnel sur la gouvernance du territoire au Canada en vue non seulement de la réconciliation culturelle, mais également du rétablissement d'écosystèmes sains qui dépendent du territoire.
>
> Le mouvement **Black Lives Matter** (BLM) s'appuie sur les mouvements des droits civils et de libération des Noirs pour dénoncer et affronter la brutalité policière, le profilage racial, la discrimination raciale au sein du système de justice et de l'inégalité économique et sociale plus vaste que vivent les personnes d'ascendance noire ou africaine et la diaspora.
>
> Il faut connaître les **droits 2SLGBTQ+** et les mouvements de **justice envers les personnes ayant un handicap** pour comprendre les inégalités en matière d'orientation sexuelle et d'identité de genre des groupes minorisés et des personnes ayant un handicap, de même que de la manière dont ces enjeux peuvent s'entrecroiser pour cumuler les obstacles chez les groupes « doublement » marginalisés.

Les cadres supérieurs et les organismes de gouvernance institutionnels doivent accroître leur capacité d'interagir avec les défenseurs de la justice sociale et les groupes communautaires sur le terrain dans un espace d'engagement éthique[13] – que Roger Poole décrit comme l'espace qui se libère à l'interface de deux cultures (figure 2). Dans cet espace, une compréhension plus profonde des valeurs et des intentions différentes ainsi que le dialogue créent la possibilité de relations productives et de changement positif.

**Figure 2. L'espace d'engagement éthique[14]**

**A.** Travailler dans l'espace situé entre deux systèmes de savoir.

**B.** Un espace qui n'appartient à personne, où l'engagement exige de l'ouverture et un apprentissage mutuel.



### 1.2 Le cadre législatif de la pratique de l'EDI et de la pratique antiraciste

Les principes d'EDI et les pratiques antiracistes dans les universités canadiennes reposent sur les dispositions d'égalité et de protection contre la discrimination et le harcèlement énoncées dans diverses lois fédérales, provinciales et territoriales.

L'article 15 de la Charte canadienne des droits et libertés décrit le droit à l'égalité :

> « La loi ne fait acception de personne et s'applique également à tous, et tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques »[15].

L'objet de la Loi sur l'équité en matière d'emploi fédérale est décrit ci-dessous :

> « réaliser l'égalité en milieu de travail de façon que nul ne se voie refuser d'avantages ou de chances en matière d'emploi pour des motifs étrangers à sa compétence et, à cette fin, de corriger les désavantages subis, dans le domaine de l'emploi, par les femmes, les autochtones, les personnes handicapées et les personnes qui font partie des minorités visibles1, conformément au principe selon lequel l'équité en matière d'emploi requiert, outre un traitement identique des personnes, des mesures spéciales et des aménagements adaptés aux différences »[16].

La Loi canadienne sur les droits de la personne :

> « a pour objet de compléter la législation canadienne en donnant effet… au principe suivant : le droit de tous les individus, dans la mesure compatible avec leurs devoirs et obligations au sein de la société, à l'égalité des chances d'épanouissement et à la prise de mesures visant à la satisfaction de leurs besoins, indépendamment des considérations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, l'âge, le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité ou l'expression de genre, l'état matrimonial, la situation de famille, les caractéristiques génétiques, la déficience ou l'état de personne graciée »[17].

Les provinces et les territoires sont dotés de lois sur les droits de la personne (2018)[18].

Au sein des universités, les **bureaux de l'équité et des droits de la personne** jouent des rôles essentiels liés aux exigences juridiques et réglementaires des droits de la personne, de même que l'éducation à l'EDI et à l'antiracisme dans l'ensemble des campus. Ces bureaux, et les établissements dans lesquels ils sont situés s'engagent à respecter les principes suivants :

- Fournir des conseils spécialisés, assurer le traitement des plaintes et éduquer.
- Promouvoir la justice naturelle, l'équité procédurale, la confidentialité et la rapidité d'exécution.
- Fonctionner selon un degré d'autonomie et d'indépendance au sein des établissements.
- S'assurer de disposer des ressources convenables pour s'acquitter de leurs responsabilités.

Dans son rapport sur le sondage national de 2019, Universités Canada a affirmé le besoin « de structures administratives et du personnel pour élaborer, mettre en œuvre et assurer le suivi de leurs stratégies, plans d'action, politiques et pratiques en matière d'EDI »[19].

---

[1] Le terme racisé est un terme plus contemporain utilisé au Canada et préféré au terme « minorité visible », défini par le gouvernement du Canada dans la Loi sur l'équité en matière d'emploi comme les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race, d'ethnie, d'origine ou de couleur caucasienne, européenne ou blanche, quel que soit leur lieu de naissance ou leur citoyenneté.

### 1.3 La promotion de l'EDI

La promotion de la diversité est, en fait, un plaidoyer en faveur de l'**excellence inclusive** – un concept qui fait ressortir le rôle essentiel de la diversité des personnes et des points de vue pour exploiter la créativité, l'innovation et l'excellence universitaire[20,21,22].

**Les avantages de la diversité**. La diversité accrue des étudiants, des universitaires et du personnel dans l'enseignement supérieur est profitable aux objectifs individuels, institutionnels et sociétaux, car :

- elle améliore les expériences individuelles et les résultats de l'expérience éducative;
- elle accroît le rendement de l'établissement et les extrants d'excellence universitaire;
- elle accroît la viabilité sociale et les autres répercussions sociales[23].

**Les obstacles à la diversité**. Les groupes suivants, qui ont toujours été sous-représentés dans l'enseignement supérieur, continuent d'affronter des obstacles à l'accès et à l'égalité des chances dans les milieux de l'éducation et de l'emploi aujourd'hui, en raison de préjugés personnels et d'inégalités systémiques : peuples autochtones (Premières Nations, Métis et Inuits), personnes qui appartiennent à des communautés racisées — particulièrement les personnes d'ascendance noire ou africaine, les personnes qui ont un handicap et les femmes — particulièrement dans les domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques.

**Les pratiques exemplaires de la diversité**. Des interventions approfondies, systémiques et itératives qui visent un changement personnel, structurel et culturel sont essentielles pour obtenir des résultats transformationnels.



# Points à retenir de la section 1

La liste suivante présente les points à retenir exploitables à partir des concepts abordés dans la section 1.

- ☐ Comprendre les différences entre l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI).
- ☐ Comprendre les différences entre le racisme individuel et le racisme systémique.
- ☐ Comprendre les formes de racisme, leurs racines historiques et leurs conséquences modernes.
- ☐ Créer des espaces pour tenir des échanges éthiques avec les communautés autochtones, noires et racisées.
- ☐ Doter de ressources et soutenir convenablement les bureaux de l'équité et des droits de la personne.
- ☐ Être en mesure de défendre fermement l'EDI et l'excellence inclusive.

Ci-dessous sont proposés quelques outils pour approfondir l'apprentissage conceptuel et mobiliser les actions.

**Lectures recommandées**

- Henry F, James C, Li PS, Kobayashi AL, Smith M, Ramos H, Enakshi D. (2017). *The equity myth: Racialization and indigeneity at Canadian universities*. Vancouver, Colombie-Britannique : UBC Press.
- Williams DA, Berger JB, McClendon SA. (2005). *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Washington, D.C. : Association of American Colleges and Universities. https://aacu.org/sites/default/files/files/mei/williams_et_al.pdf

**Ressources (en anglais)**

- Dimensions of Diversity[24]
- Social Identity Wheel[25]
- Canadian Race Relations Foundation Glossary[26]
- Canadian Centre for Diversity and Inclusion Resources[27]
- Canadian Human Rights Commission Glossary[28]
- Diversity Gap Canada[29]



2/

# La création d'organisations conscientes des races



# 2. La création d'organisations conscientes des races

## 2.1 Les caractéristiques d'un établissement conscient des races

*i. Les paradigmes de changements organisationnels en matière d'EDI*

Un **établissement conscient des races** fonctionne selon une vision du monde dominante qui reconnaît l'existence de préjugés interpersonnels liés à la race et des inégalités systémiques enchâssés dans ses structures (politiques et règles écrites) et sa culture (pratiques tenues pour acquises et règles non écrites au quotidien). Dans ces organisations, la norme consiste à procéder à un examen proactif de tous les aspects du fonctionnement organisationnel pour débusquer et limiter, sinon supprimer, les préjugés et les obstacles liés à la race.

À la figure 3 sont représentées les caractéristiques des trois paradigmes organisationnels dans le milieu de l'enseignement supérieur : l'organisation monoculturelle qui ignore la diversité ou s'y intéresse seulement de manière superficielle; l'organisation multiculturelle ou interculturelle axée sur l'inclusion, l'organisation antiraciste axée sur l'équité.

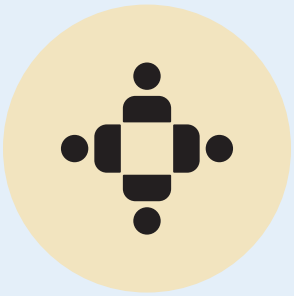
**Figure 3. Les paradigmes de changements organisationnels en matière d'EDI** [30]



**Monoculturel**
**Complaisant ou conforme**

**INTÉRÊT SUPERFICIEL POUR LA DIVERSITÉ**

1. Homogénéité, peu de diversité
2. Aucune collecte de données démographiques
3. «Sensibilité», «tolérance», «diversité»
4. Ethnocentrisme
5. Diversité symbolique («vertu ostentatoire»)
6. Durtout des activités pour célébrer la diversité
7. Les dirigeants ont peu de littératie, de capacité d'agir et de possibilité d'exercer leur rôle d'allié en matière d'EDI, sinon aucune



**Multiculturel et interculturel**
**«Racisme daltonien»**

**FOCUS ON INCLUSION**

1. Une certaine diversité, lacunes apparentes et stratification de la représentation
2. Collecte et communication des données rudimentaires
3. «Respect», «acceptation», «inclusion»
4. Certaine ethnorelativité
5. EDI est un «atout» - un «plus»
6. Interventions surtout individuelles (personnelles et interpersonnelles)
7. Les dirigeants possèdent une certaine littératie et une certaine compréhension de l'EDI, mais pas de capacité d'agir ni d'exercer leur rôle d'allié à cet égard



**Anti-Racist**
**Conscious**

**FOCUS ON EQUITY**

1. Diversité à tous les échelons et vaste représentation
2. Collecte et communication des données non regroupées et intersectionnelles solides
3. «Sécurité», «humilité», «anti-oppression»
4. Ethnorelativité et transformativité
5. EDI intégrée et intégrative
6. Interventions individuelles et structurelles (structure et culture)
7. Les dirigeants comprennent ou maîtrisent l'EDI et exercent leur capacité d'agir et leur rôle d'allié

*ii. La conscience des races par rapport au racisme daltonien*

La **conscience des races** est une idéologie qui s'oppose au concept de « racisme daltonien », lequel désigne un système de croyances qui prétend qu'un individu ne voit pas ou ne devrait pas « voir » les différences raciales et qu'il est possible d'être objectif et blindé contre les préjugés raciaux.

Le **racisme daltonien** est l'une des dix idéologies dominantes et fait partie des discours omniprésents dans les universités canadiennes[31]. Ces dix idéologies représentent des mythes, des explications, des codes de sens et des rationalisations qui ont comme effet d'établir, de soutenir et de renforcer[32] les discours dominants qui, passivement ou activement, sapent les efforts d'opposition au racisme (figure 4).

**Figure 4. Les obstacles discursifs aux changements organisationnels antiracistes[33]**

**Déni** : Absence volontaire ou irréfléchie de reconnaissance des inégalités sociales. Se manifeste également par un point de vue passif, dépréciateur, rationalisant ou défensif. (P. ex., « Je ne vois pas de problème d'équité. »; « Dans [cette discipline], le programme est neutre. »; « L'équité est inévitablement un problème partout, mais l'est moins au Canada. »)

**Décontextualisation** : Croyance que « les incidents de discrimination et de préjugés sont des instances isolées et aberrantes ». Se manifeste également par un intérêt pour les aspects individuels et interactionnels des préjugés plutôt que par une inégalité systémique (structurelle et culturelle). (P. ex., « C'est simplement un mauvais comportement individuel. », « Nous valorisons le respect mutuel, c'est ce qui est le plus important. »)

**Racisme daltonien** : Croyance qu'une personne voit ou ne devrait pas « voir » les différences socioculturelles, qui ignore l'importance des inégalités sociales. (P. ex., « Je ne vois pas la couleur. »; « Au fond, tous les humains sont pareils. »; « J'ai tendance à m'attarder aux similarités. »; « Je ne sais pas s'il est vraiment important qu'un administrateur soit un homme, une femme ou d'une origine ethnique en particulier. »)

**Égalité des chances** : Croyance en l'existence d'une méritocratie pure et au fait que tous ont les mêmes possibilités à la naissance, ce qui leur permet de déterminer leur propre destin. Se manifeste également par des prétentions d'objectivité. (P. ex., « Il faudrait traiter tout le monde de la même façon. »; « Je pense que le manque de diversité est davantage relié au nombre de personnes compétentes pour occuper des postes universitaires. »)

**Polarisation binaire** : Vision du monde dualiste selon laquelle les gens et les pratiques sont perçus comme une série d'opposés en compétition les uns avec les autres. Se manifeste également par des stéréotypes « positifs » ou par un discours d'altérisation. (P. ex., « Les minorités nous volent nos emplois. »; « Nous leur avons donné un centre de ressources pour qu'ils renforcent leur communauté. »)

**Balkanization** : Croyance que la division et la discorde découleront de l'attention accordée aux différences entre humains. Se manifeste également comme la perception de la diversité comme de conflits et de confrontation. (P. ex., « La diversité est source de conflit. »; « L'équité est abordée dans des disciplines nichées. »)

**Tolérance** : Vision du monde selon laquelle la différence est perçue comme « une anomalie ou une idiosyncrasie acceptée qui n'est pas nécessairement souhaitable, mais supportée ». Se manifeste également par un état d'esprit conformiste. (P. ex., « Nous n'avons d'autre choix que de nous conformer aux objectifs établis. »)

**Blâme à la victime** : Système de croyances selon lequel la responsabilité envers des conditions sociales inéquitables incombe aux lacunes individuelles ou communautaires et à l'absence d'efforts. Se manifeste également par une vision de déficit culturel. (P. ex., « Certaines femmes ne prennent pas leur congé comme elles le devraient. »; « Certaines populations immigrantes accordent une importance extraordinaire à la promotion de l'éducation de leurs enfants. »)

**Tradition** : Système de croyances selon lequel l'attention aux différences culturelles érode ce qu'il y a de mieux dans le savoir humain et culturel qui, selon cette idéologie, est perçu comme du domaine des traditions de l'Europe occidentale. (P. ex., « [Le canon occidental] est à la base du monde universitaire »; « Par le changement, nous devons faire attention de ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain. »)

Rectitude politique : Système de croyances selon lequel les considérations relatives à l'égalité d'un groupe social sont trop autoritaires et répressives, sapent diverses libertés individuelles, y compris la liberté d'expression. (P. ex., « On ne peut plus rien dire. »; « Pourquoi tout tourne autour de la race? »; « On ne peut pas faire tout pour tout le monde. »)

*iii. Le mythe de la méritocratie*

Le **mythe de la méritocratie** peut être décrit comme le point de vue erroné selon lequel les préjugés culturels et les inégalités sociales ne comptent pas dans l'évaluation des capacités individuelles (p. ex., aptitudes intellectuelles, compétences universitaires et qualités professionnelles), de même que ce qui constitue le mérite dans les réalisations passées et le futur potentiel d'excellence en enseignement, en recherche ou en administration.

Le racisme systémique est renforcé par des préjugés et des stéréotypes implicites et explicites sur les communautés autochtones et racisées. Ces généralisations inexactes favorisent des perceptions grossièrement erronées sur l'identité personnelle, les qualités professionnelles et la compétence, de même sur les capacités universitaires et l'intelligence. Le manque de représentation chez les étudiants, les universitaires et le personnel en enseignement supérieur ne provient pas de **lacunes sur le plan des « réalisations », mais sur le plan des « possibilités »**.

Un engagement envers l'***idéal* de la méritocratie** doit demeurer une vertu fondatrice de l'enseignement supérieur, mais en réalité, la méritocratie pure n'existe pas, puisque tout le monde ne partage pas le même « terrain de jeu » en matière d'accès et d'inclusion au sein du monde universitaire34.

Le concept d'excellence inclusive offre un changement de paradigme qui s'éloigne du mythe de la méritocratie pour adopter des **modes d'évaluation du mérite larges et précis**. Ces modes d'évaluation favorisent et englobent une optique d'équité pour limiter, sinon faire disparaître, les obstacles à l'égalité des chances afin de mieux attirer, recruter et soutenir la plus grande diversité des talents chez les étudiants, les universitaires et les membres du personnel potentiels.

En novembre 2019, les cinq principaux organismes de financement de la recherche du gouvernement du Canada, les Instituts de recherche en santé du Canada, le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, le Conseil de recherches en sciences humaines, la Fondation canadienne de l'innovation et Génome Canada ont signé une déclaration commune approuvant la Déclaration de San Francisco sur l'évaluation de la recherche (DORA) (en anglais), qui affirme son engagement envers l'excellence inclusive dans l'évaluation de la recherche.

La DORA recommande dix-huit pratiques pour améliorer l'évaluation des résultats de la recherche, qui reposent sur trois thèmes[2] :

- La nécessité d'éliminer le recours aux mesures relatives aux revues scientifiques, telles que le facteur d'impact, pour déterminer le financement, les nominations et les promotions.
- La nécessité d'évaluer les travaux de re recherche à leur juste valeur plutôt qu'en fonction des revues dans lesquelles ils ont été publiés.
- La nécessité de tirer profit des possibilités fournies par les publications en ligne (telles que l'assouplissement des limites inutiles de mots, de figures et de références dans les articles et l'exploration de nouveaux indicateurs d'importance et d'impact).

[2] San Francisco Declaration on Research Assessment. (Le 16 décembre 2012). http://sfdora.org/read/

### 2.2 Les qualités d'un dirigeant conscient des races

*i. Le positionnement social et l'alliance*

Les organisations conscientes des races sont créées par des dirigeants conscients des races qui ont une conscience aiguë des identités de leur groupe social dans le contexte de l'expérience de l'équité sociale et qui exercent leur capacité d'agir et leur rôle d'allié pour faire progresser l'EDI.

Une **personne consciente des races** réfléchit explicitement à son identité ethnoraciale et à l'appartenance à son groupe, examine activement ses préjugés raciaux interpersonnels, tient compte de ses expériences personnelles à l'égard du racisme et admet le **privilège de son groupe social** – les avantages sociaux relatifs ou l'avantage qui lui est conféré en raison de son appartenance à un groupe social.

Bien qu'il soit impossible de « donner » ou d'éliminer son privilège, il est possible de l'utiliser pour exercer son rôle d'allié, entre autres possibilités de leadership inclusif et antiraciste. Par exemple, les dirigeants qui n'appartiennent pas à une minorité raciale, mais qui souhaitent démontrer leur alliance peuvent jouer un rôle transformatif en soutenant personnellement le développement et l'avancement des étudiants, des universitaires et des membres du personnel autochtones, noirs et racisés et en consacrant du temps à jouer le rôle de mentors, d'entraîneurs ou de parrains.

- Un **modèle** est une personne dont les qualités ou les réalisations professionnelles ou universitaires sont admirées et que les autres désirent émuler.
- Un **mentor** est une personne qui parle aux autres et les aide à préciser leurs aspirations, leurs plans et leurs objectifs professionnels ou universitaires.
- Un **entraîneur** est une personne qui guide les autres dans des aspects précis de leurs objectifs professionnels ou universitaires.
- Un **parrain** est une personne qui louange et recommande publiquement les autres en leur absence.

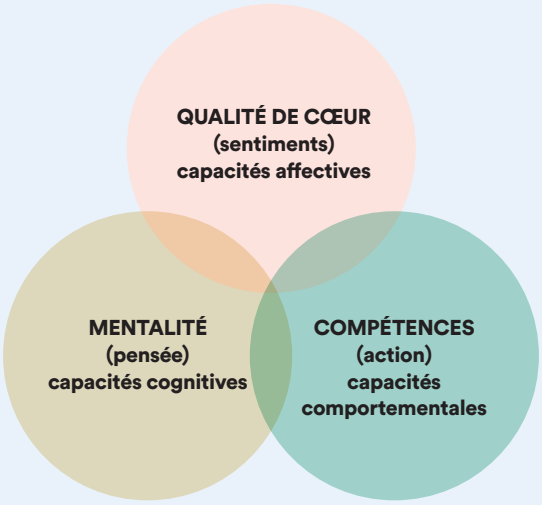
Un élément essentiel du rôle d'allié consiste à épouser le principe de « **rien de ce qui nous concerne ne se fait sans nous** ». Selon ce principe, les décideurs amorcent et établissent conjointement des politiques avec la participation des membres des communautés marginalisées visées.



*ii. Les capacités de leadership inclusif et antiraciste*

Selon les universitaires, les personnes qui cherchent à faire progresser le changement organisationnel en matière d'EDI et d'antiracisme avec efficacité doivent acquérir un ensemble de capacités cognitives, affectives et comportementales[35],[36] ou une mentalité, des qualités de cœur et des compétences37. Une étude réalisée en 2016 par Deloitte a permis de dégager six qualités de leadership qui favorisent le changement organisationnel en matière d'EDI : l'engagement, la connaissance, l'intelligence culturelle, la curiosité, le courage et la collaboration[38]. La figure 5 expose les six qualités de leadership inclusif liées à une série de capacités cognitives, affectives et comportementales nécessaires pour faire progresser l'EDI avec efficacité.

**Figure 5. Les capacités développementales affectives, cognitives et comportementales pour un leadership antiraciste[39]**




**QUALITÉ DE CŒUR (sentiments) capacités affectives**

**Engagement**
- empathie
- compassion

**Courage**
- bravoure
- humilité
- rôle d'allié
- capacité d'agir

**MENTALITÉ (pensée) capacités cognitives**

**Connaissances**
- conscience de soi (préjugés et privilège)
- connaissance des contextes historiques et politiques
- intelligence émotionnelle

**Intelligence culturelle**
- connaissances générales et propres aux cultures
- adaptabilité interculturelle et transculturelle

**Curiosité**
- ouverture d'esprit
- suspension du jugement
- adoption de points de vue
- souplesse cognitive
- questions critiques

**COMPÉTENCES (action) capacités comportementales**

**Collaboration**
- travail d'équipe
- habilitation
- écoute
- communication
- résolution de conflits

© Graphique conçu d'après les concepts de Bennett (2009, 2014) et de Dillon et Bourke (2016)

*iii. Les microagressions raciales et la méfiance intergroupe*

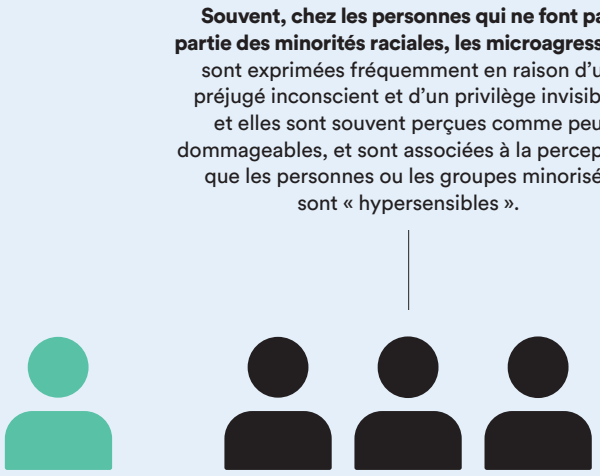
Il est nécessaire de « voir » les préjugés raciaux et les inégalités systémiques pour les contrer. Cependant, les dirigeants et les décideurs qui n'ont pas vécu la marginalisation raciale ou qui ne sont pas devenus profondément conscients des races ne reconnaîtront pas facilement ces préjugés et ces inégalités[40]. Cette méconnaissance conforte le concept de **racisme moderne**[41], qui prend la forme de manifestations inconscientes et quotidiennes de préjudice et de discrimination.

La plupart des gens acceptent que les formes explicites de racisme sont dommageables sur les plans physique et psychique, mais ceux qui n'ont pas vécu des formes implicites et systémiques du racisme doivent acquérir des capacités de leadership qui leur permettront de reconnaître et d'interrompre les microagressions avec plus d'efficacité.

Les microagressions raciales désignent des offenses et des affronts quotidiens, intentionnels ou non, qui transmettent des messages hostiles, dérogatoires ou négatifs à ceux qu'ils ciblent[42].

Les différences entre les expériences des personnes qui sont la cible des microagressions raciales et les perceptions des personnes qui les expriment peuvent provoquer une méfiance intergroupe (figure 6).

**Figure 6. Les différences perceptuelles et expérientielles donnant lieu à des conflits et une méfiance intergroupes**



### 2.3 L'intelligence émotionnelle et l'éthique des soins

*i. La réponse émotionnelle et la résilience*

L'affrontement des enjeux liés aux préjugés raciaux, aux préjudices et à l'inégalité, est perturbant et incommodant sur le plan intellectuel et émotif, particulièrement pour les dirigeants qui ne font pas partie des minorités raciales. L'EDI et les efforts antiracistes peuvent déclencher ce que Robin DiAngelo décrit comme un ensemble de **réponses prévisibles ou structurées** de la part de personnes blanches, qu'elle qualifie de **fragilité blanche**[43]. Selon DiAngelo, la fragilité blanche est en partie causée par l'isolement des personnes blanches par rapport au stress lié à la race et peut être responsable de **comportements** qui sont à la fois **résistants sur le plan actif et passif** – comme le déni, les attitudes défensives, l'argumentation, la rationalisation, le désengagement, le retrait, l'hostilité, la minimisation et la tendance à l'hyperbole[44]. Derrière ces comportements se cache un mélange de **sentiments** possibles comme la peur, la menace, la culpabilité, la tristesse et un sentiment d'impuissance.

La palette de **sentiments décrite plus haut est souvent déclenchée par une dissonance cognitive** : l'impression d'un conflit entre 1) la perception consciente de sa propre valeur et sa perception du monde et 2) les préjugés inconscients et la méconnaissance des inégalités cachées dans les normes culturelles de pratique enchâssées dans sa vision du monde en raison de la socialisation[45].

**Ce moment de dissonance cognitive peut être catalyseur si les dirigeants le perçoivent comme un indice et un signal** de pencher vers l'objectif d'acquérir une humilité encore plus intellectuelle et émotionnelle, la curiosité et l'empathie. Cependant, les dirigeants qui restent embourbés dans ces sentiments peuvent être incapables de distinguer l'intention des effets (c'est-à-dire qu'ils se concentrent sur leur moralité) ou ceux qui ne veulent pas partager l'espace et les ressources (c'est-à-dire qu'ils se concentrent sur la détention du pouvoir et du contrôle).

En réagissant aux émotions qui surgissent face au changement, la personne contribue à sa propre transformation vers la résilience émotionnelle, qu'on appelle aussi intelligence émotionnelle. Gardenswartz, Cherbosque et Rowe décrivent quatre secteurs de développement dans leur modèle d'intelligence émotionnelle et de diversité (EID)[46] :

1. L'**introspection affirmative** exige une conscience de soi combinée à une introspection sur ses propres valeurs, passions, préférences et vision du monde.
2. L'**autonomie** consiste à gérer ses réactions émotionnelles en fonction des différences entre les gens et de situations précises, de manière que les réponses comportementales que choisit l'individu ont des effets constructifs plutôt que des résultats contre-productifs et destructeurs.
3. La **littératie interculturelle** désigne l'exploration et la compréhension continues et impartiales des normes culturelles des autres sur le plan des valeurs, des croyances et des comportements.
4. La **restructuration** sociale est un effort délibéré et conscient de structurer ses relations et ses environnements sociaux de manière à accroître la probabilité de relations productives et mutuellement bénéfiques.

Selon le modèle d'EDI, les émotions et l'intelligence émotionnelle sont des déterminants qui influent sur la maîtrise de l'EDI et ce modèle doit reposer sur des actions dans les domaines individuel, d'équipe et organisationnel (figure 7).

**Figure 7. Des actions qui respectent l'intelligence émotionnelle dans les domaines individuel, d'équipe et organisationnel[47]**

**Niveau individuel**
Acquérir les compétences et les habiletés nécessaires en matière d'intelligence émotionnelle pour fonctionner avec efficacité dans un monde diversifié.

**Niveau d'équipe**
Acquérir les normes et les habiletés nécessaires pour former des équipes dotées d'intelligence émotionnelle qui sont inclusives et accueillent la diversité.

**Niveau organisationnel**
Permettre aux équipes de recourir à la diversité pour créer des solutions synergiques dans un environnement agréable et respectueux.

Déterminer les principes, les normes et les valeurs à acquérir, mettre en œuvre et transmettre pour devenir une véritable organisation inclusive dotée d'une culture de respect qui réussit dans un monde diversifié.

*ii. Les traumatismes et les soins*

De plus en plus de publications portent sur les effets du racisme (microagressions et macro-agressions) sur la santé psychique et le bien-être de chacun. Les dirigeants et les fournisseurs de services qui souhaitent faire progresser l'EDI et l'antiracisme devraient adopter des **pratiques sensibles aux traumatismes** :

- Reconnaître les effets traumatiques généralisés du racisme sur les individus et les communautés.
- En admettre les effets sur la santé et le bien-être globaux des cibles du racisme.
- Tenir compte des effets des traumatismes dans la conception et la mise en œuvre des politiques et des pratiques.
- Éviter de traumatiser de nouveau les individus par des microagressions et un racisme systémique.
- Soutenir l'habilitation et l'autodétermination des minorités raciales.

Il est impératif d'adopter une approche d'**éthique des soins**, axée sur l'expérience humaine et le bien-être individuel dans les relations pour favoriser des pratiques respectueuses des traumatismes, qui font progresser le changement en matière d'EDI et d'antiracisme.

Un cadre d'éthique des soins complète le cadre des droits de la personne, qui oriente le travail de l'EDI en enseignement supérieur,[48],[49]. Ce cadre peut être utile non seulement pour faciliter des échanges difficiles sur les microagressions raciales en classe, mais également pour s'y retrouver dans des enjeux de plus en plus complexes liés à l'égalité et à l'expression des droits sur le campus, en classe ou hors de la classe.

Autrement dit, bien qu'il soit essentiel de poursuivre la « science » d'élaboration d'une stratégie axée sur le savoir et fondée sur les données probantes, afin de réussir à mettre en œuvre un changement organisationnel antiraciste (un sujet qui sera abordé dans la prochaine section), il est tout aussi important, sinon plus, de poursuivre « l'art » de développer des pratiques de leadership relationnelles[50] et transformatives[51]. Ces paradigmes du leadership exigent des administrateurs attentionnés, bienveillants et compatissants, qui font preuve d'intentionnalité et d'intégrité, qui sont inspirants et stimulants sur le plan intellectuel et qui influencent les autres en donnant l'exemple de ces pratiques et d'autres pratiques éthiques et habilitantes.

# Points à retenir de la section 2

La liste suivante présente les points à retenir exploitables à partir des concepts abordés dans la section 2.

- ☐ Chercher à maîtriser les caractéristiques d'établissements conscients des races pour instaurer des changements organisationnels antiracistes.
- ☐ Reconnaître et interrompre les discours de « racisme daltonien » et les autres obstacles discursifs à l'antiracisme.
- ☐ Remettre en question le mythe de la méritocratie et soutenir de vastes moyens pour évaluer l'excellence.
- ☐ Reconnaître et examiner constamment le privilège racial et la positionnalité.
- ☐ Démontrer son rôle d'allié en acceptant des rôles de mentors, d'entraîneurs et de parrains.
- ☐ Acquérir les capacités émotives, intellectuelles et comportementales nécessaires à un leadership antiraciste.
- ☐ Admettre et valider les expériences vécues de microagressions raciales.
- ☐ Acquérir l'intelligence émotionnelle et la résilience.
- ☐ Reconnaître les effets traumatiques du racisme et exercer une « éthique de soins ».

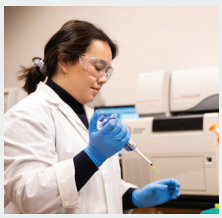
Ci-dessous sont proposés quelques outils pour approfondir l'apprentissage conceptuel et mobiliser les actions.

**Lectures recommandées**


- CCarr PR, Lund DE (éd.). The great white north: Exploring whiteness, privilege, and identity in education. Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers, 2007.
- Wing Sue D et coll. (2007). Microaggressions in Everyday Life. Am Psychol 62(4):271–86.
- Dovidio JF, Gaertner SL, Kawakami K, Hodson G. (2002). Why can't we just get along? Interpersonal biases and interracial distrust. Cult Divers Ethn Minor Psychol, 8(2):88–102.
- McIntosh P. (1990). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. Independent School 49(2):31-5.
- Chavez AF, Guido-DiBrito F, Mallory S. (2003) Learning to value the 'other': A framework of individual diversity development. J Coll Stud 44(4):453-69.
- Dillon B, Bourke J. (2016). The six signature traits of inclusive leadership: Thriving in a diverse new world. Sydney, Australie: Deloitte University Press.
- Angelo R. (2018). White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism. Boston, MA: Beacon Press.
- Gardenswartz L, Cherbosque J, Rowe A. (2002). Emotional intelligence and diversity: A model for differences in the workplace. J Psychol Issues Organ Cult 1(1):74–84. DOI : 10.1002/jpoc.
- Cote-Meek S. (2014). Colonized classrooms: Racism, trauma and resistance in post-secondary education. Halifax, NS: Fernwood.


**Ressources**

- Terminer l'activité Power Flower (en anglais)[52].
- Revoir la courbe de transition personnelle (en anglais)[53].
- Évaluer l'emplacement de l'université sur le continuum pour devenir un établissement antiraciste et multiculturel (en anglais)[54].
- Revoir les normes et les comportements pour favoriser des organisations qui fonctionnent selon le modèle de l'EID[55].
- Effectuer San'yas : programme de formation sur la sécurité culturelle des Autochtones56[56].



3/

# L’instauration de changements organisationnels antiracistes

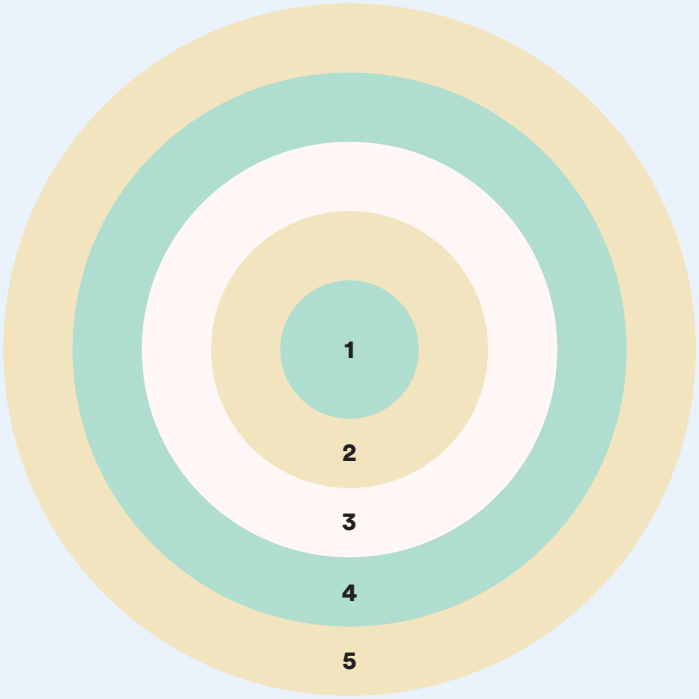


# 3. L'instauration de changements organisationnels antiracistes

### 3.1 L'université perçue comme un système social

L'université est un système social composé de multiples microsystèmes, mésosystèmes, exosystèmes et macrosystèmes nichés [57], qui doivent faire l'objet d'une approche socioécologique, favoriser un changement comportemental individuel et organisationnel (figure 8).

**Figure 8. L'enseignement supérieur comme un système socioécologique**




**1. MICROSYSTÈME**
Attitudes, connaissances, compétences, comportements individuels et interpersonnels

**2. MÉSOSYSTÈME**
Protocoles et pratiques au sein des départements et des unités

**3. MÉSOSYTÈME ET EXOSYSTÈME**
Programmes et normes culturelles des facultés et des divisions

**4. EXOSYSTÈME**
Politiques et priorités de l'établissement

**5. EXOSYSTÈME ET MACROSYSTÈME**
Leviers et forces sectoriels et sociétaux

Le racisme systémique en enseignement supérieur empêche les membres des communautés autochtones, noires et racisées d'accéder, de participer et de contribuer pleinement au milieu universitaire, ce qui les empêche de poursuivre l'excellence universitaire, éducationnelle et opérationnelle.

Des stratégies efficaces doivent cibler 1) les attitudes, les connaissances et les habiletés individuelles, 2) les comportements interpersonnels, 3) les politiques, programmes et protocoles de l'établissement ou les « règles non écrites » et les pratiques quotidiennes utilisées dans l'ensemble de l'écosystème.

Les dirigeants influent aussi sur les leviers sectoriels et sociétaux, qui agissent comme catalyseurs ou obstacles de la progression de l'EDI et de l'antiracisme en enseignement supérieur.

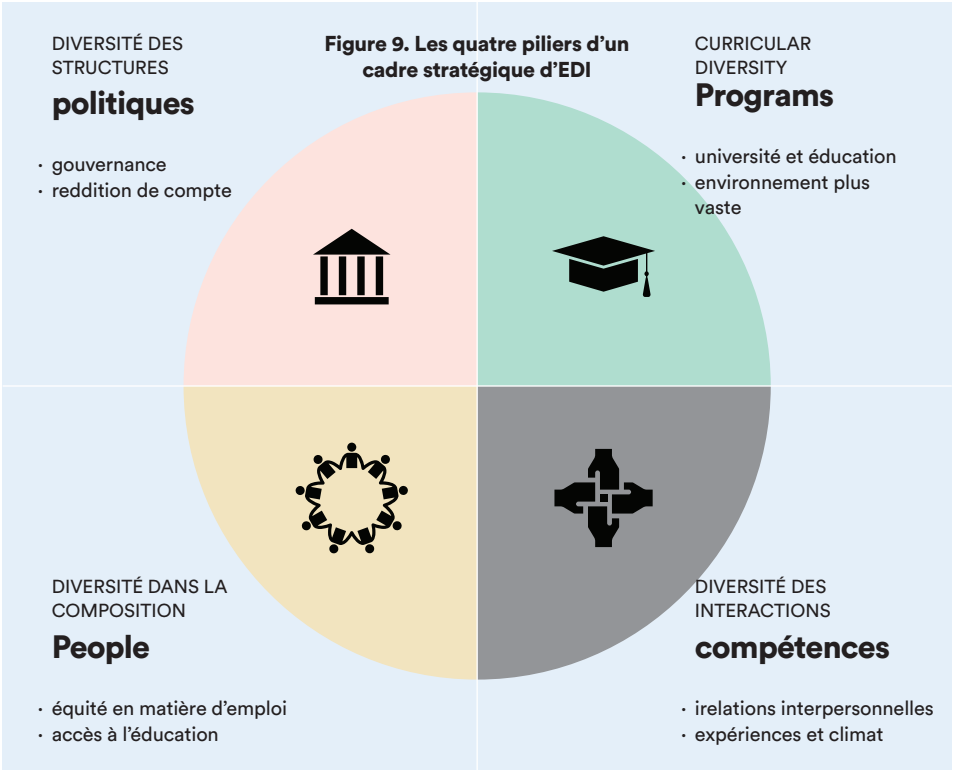
### 3.2 L'action stratégique dans l'ensemble de l'écosystème universitaire

*i. Un cadre stratégique pour un changement en matière d'EDI et d'antiracisme*

La figure 9 présente un exemple de cadre en quatre piliers sur lesquels reposent les priorités stratégiques des quatre domaines d'EDI : la **composition**, la **structure**, le **programme** et l'**interaction**, qui peuvent être appliqués dans l'écosystème universitaire[58],[59],[60], [61].

1. *La composition de la diversité* représente les **gens** (administrateurs, professeurs, personnel, étudiants); les priorités stratégiques de ce domaine portent sur les résultats de l'équité en matière d'emploi et de l'accès à l'éducation;
2. *La structure de la diversité* représente les **politiques** (protocoles, processus, pratiques); les priorités stratégiques de ce domaine portent sur les résultats de la gouvernance et de la reddition de compte;
3. *Le programme de la diversité* représente les **programmes** (universitaires, para-universitaires et hors programme); les priorités stratégiques dans ce domaine portent sur les résultats de l'enseignement et de la recherche ainsi que sur les résultats plus vastes de l'éducation;
4. *L'interaction de la diversité* représente les **compétences** (attitudes, habiletés, connaissances); les priorités stratégiques dans ce domaine portent sur les résultats des relations interpersonnelles et de groupe et des expériences et du climat individuels.

**Figure 9. Les quatre piliers d'un cadre stratégique d'EDI**




Le cadre de changement en matière d'EDI peut être utilisé pour adopter un modèle logique de planification stratégique, qui tient compte de la relation séquentielle entre les intrants (ressources), les activités, les extrants, les résultats et les effets (objectifs). Voir l'annexe I – Modèle logique pour une stratégie en matière d'EDI.

*ii. La planification stratégique et la gestion du changement*

Le modèle A B C D E[62] de la planification stratégique oriente les efforts de changement en matière d'EDI en cinq phases :

**A** – **Évaluation** des facteurs environnementaux internes et externes
**B** – Mise en œuvre des **points de référence** ou de la situation passée ou actuelle de l'organisation en vue d'établir les prochains objectifs
**C** – Élaboration des **éléments** d'une stratégie qui incluent la vision, les valeurs, la mission et les objectifs
**D** – Élaboration des **détails concrets** d'un plan, y compris des mesures et des tactiques
**E** – **Évaluation** des progrès par rapport aux objectifs et à l'efficacité de la mise en œuvre

**Ci-dessous sont exposés des facteurs à considérer lors de l'élaboration d'une stratégie d'EDI axée sur l'antiracisme, qui repose sur les cinq phases du modèle A B C D E.**

Pendant les **phases rétrospectives** (évaluation et points de référence)

- Faire ressortir les expériences et les perspectives des communautés des minorités raciales.
- Examiner et contextualiser les rapports et recommandations antérieurs liés à l'antiracisme et en tirer parti.
- Évaluer les ressources individuelles, structurelles et culturelles et la réceptivité à un changement transformatif.
- Travailler avec les principaux bureaux de l'établissement pour recueillir les données non regroupées et intersectionnelles et en rendre compte.

Pendant la **phase de vision** (éléments)

- Solliciter et recentrer les idées et les priorités déterminées par les communautés des minorités raciales.
- Harmoniser la mission, la vision et les valeurs avec les stratégies de l'établissement.
- Établir un cadre aux vastes objectifs qui exposera les effets souhaités.
- Établir un ensemble complet d'objectifs pour répondre aux priorités.

Pendant la **phase de mise en action** (détails concrets)

- Collaborer avec les communautés des minorités raciales et reconnaître leur travail.
- Utiliser un modèle logique pour déterminer les intrants, les extrants, les résultats et les effets.
- Sélectionner une série de mesures d'extrants et de résultats pour obtenir des objectifs SMART[3].
- Envisager des initiatives à court, moyen et long terme pour que certains efforts soient toujours consentis à l'égard de tous les objectifs.

Pendant la **phase de reddition de compte** (évaluation)

- Établir les mécanismes pour consulter et recevoir l'apport des points de vue de minorités raciales.
- Déterminer quelles mesures seront des indicateurs clés de rendement (facteurs de réussite essentiels) lors des comptes rendus.
- Créer un site Web pour assurer une communication transparente des efforts et rendre régulièrement compte des progrès.
- Accroître les efforts en cours et à venir, au besoin, par des processus d'amélioration continue.

[3] SMART – Spécifique, mesurable, attribuable, réaliste, limité dans le temps

**Voir l'annexe II – Éléments d'une solide stratégie en matière d'EDI pour un établissement conscient des races**

*iii. Des décisions inspirées des données et des pratiques fondées sur des données probantes*

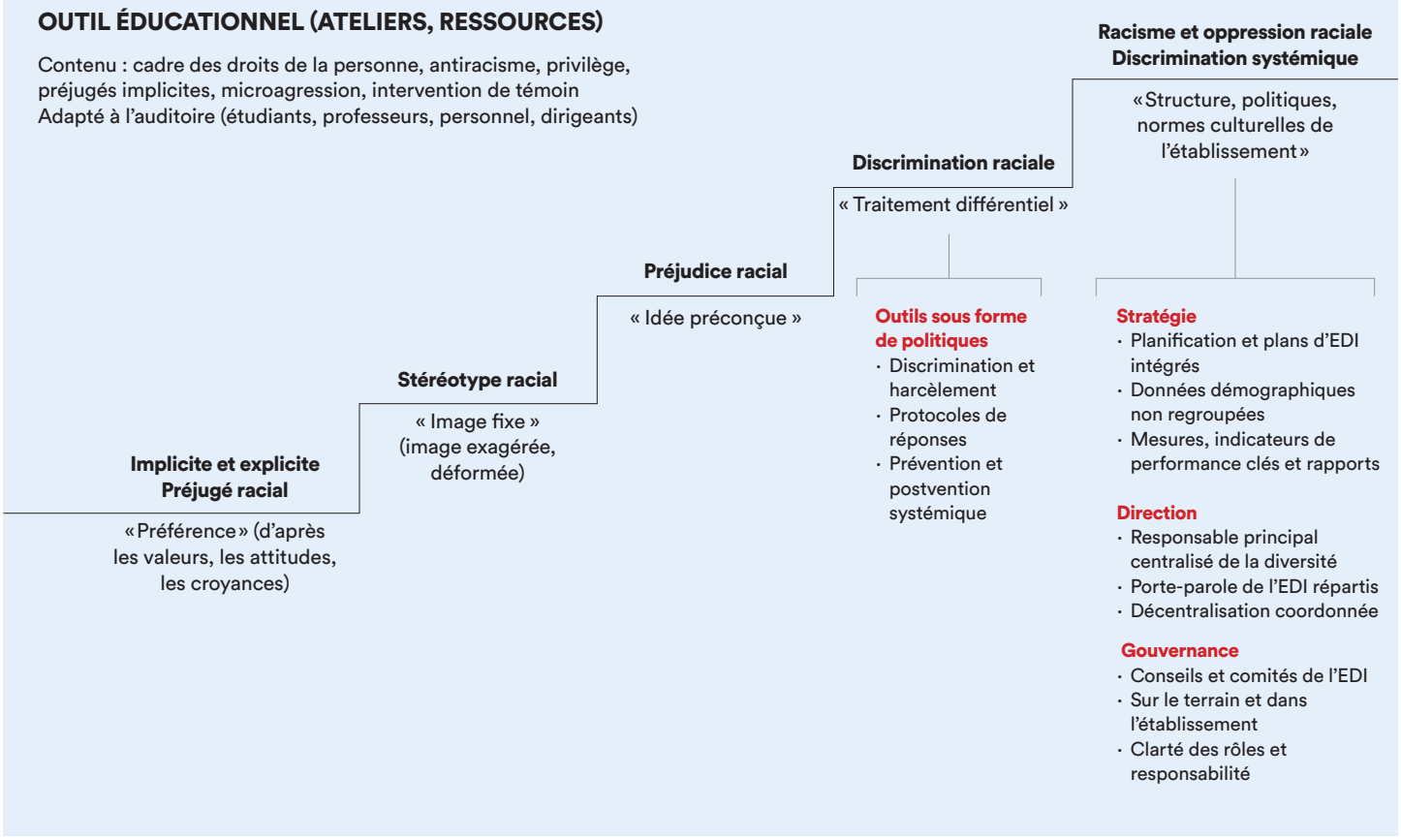
Comme dans tout effort en vue d'un changement stratégique, il est essentiel de rechercher des décisions inspirées des données et des pratiques fondées sur des données probantes pour opérer changement organisationnel antiraciste. Voir les annexes III et IV – Modèle de mesures d'extrants et de résultats en matière d'EDI et Modèle de questions démographiques non regroupées fondées sur les races.

Il est essentiel d'évaluer l'efficacité des interventions pour assurer le meilleur déploiement possible des ressources. Enakshi Dua et Nael Banerjee ont dégagé cinq mécanismes largement inefficaces que déploient les universités pour contrer les inégalités[63]. Ils sont énumérés ci-dessous et assortis de recommandations pour en améliorer l'efficacité.

1. Les **politiques en matière de discrimination et de harcèlement** ne sont pas assez mises à profit pour contrer la discrimination systémique. Leur capacité d'invoquer des analyses proactives et réactives de climat de travail et des systèmes est sous-utilisée.
2. Les **outils éducationnels (notamment les ateliers)** sont nécessaires, mais insuffisants. Leurs résultats sont variables, en grande partie parce qu'ils sont axés sur la sensibilisation plutôt que sur l'acquisition d'habiletés. Ils ne tiennent pas compte de pédagogies novatrices ou n'ont pas assez de temps pour y faire pas appel et obtenir des résultats plus concrets et se traduisent par des interventions individuelles qui ne sont pas directement axées sur les inégalités systémiques.
3. Les **cadres supérieurs responsables de l'EDI** mandatés pour favoriser l'EDI au sein de l'établissement ne siègent pas nécessairement aux tables décisionnelles ou aux comités de gouvernance, ne disposent souvent pas des ressources suffisantes pour mettre bien en œuvre une stratégie complète et durable en matière d'EDI et sont appelés à créer un réseau décentralisé coordonné de dirigeants répartis dans tout le campus et qui collaborent dans une communauté de pratique.
4. Souvent, les **plans en matière d'équité** ne sont pas ancrés dans les stratégies de l'établissement et n'y sont pas enchâssés, et dans bien des cas, ils ne disposent pas des mécanismes nécessaires pour recueillir des données solides qui permettront d'établir les points de référence, les normes et les objectifs et pour rendre compte des progrès.
5. Les **comités en matière d'équité**, lorsqu'ils ont été créés, avaient tendance à ne pas reposer sur des rôles et des orientations et des structures de reddition de compte claires, et ils sont souvent dénués de mécanismes directs ou utiles pour interagir avec la haute direction.

On n'obtiendra un changement organisationnel seulement si on s'assure que les interventions qui ciblent les inégalités en œuvre dans l'écosystème universitaire. Pour contrer les préjugés interpersonnels, les stéréotypes, les préjudices et la discrimination, il faut adopter des interventions microsystémiques qui ciblent les attitudes, les connaissances, les habiletés et les comportements interpersonnels. Pour contrer la discrimination enchâssée dans les structures et la culture institutionnelles, il faut des interventions mésosystémiques et exosystémiques qui ciblent les priorités, les politiques, les programmes, les protocoles, les pratiques quotidiennes et les normes culturelles de l'établissement.

**Figure 10. L'amélioration de l'efficacité des interventions individuelles et systémiques[64]**



### 3.3 Le leadership, la gouvernance et la reddition de compte

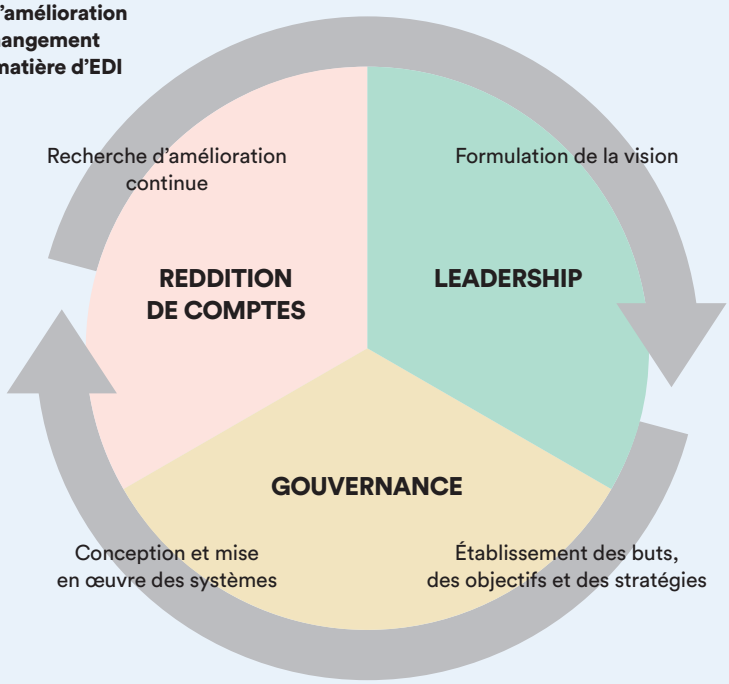
*i. La stimulation du changement et l'amélioration continue*

Un article du Conference Board du Canada intitulé *Leadership, governance, and accountability: A pathway to a diverse and inclusive organization* fait valoir ce qui suit (extrait traduit) :

L'intégration réussie du changement dans une organisation exige du leadership, de la gouvernance, de la reddition de comptes et un processus itératif d'amélioration continue. Le changement nécessaire pour construire des organisations diversifiées et inclusives n'est pas différent.[65]

La figure 11 présente le cycle d'amélioration continue nécessaire pour faire progresser le changement organisationnel en matière d'EDI et d'antiracisme.

**Figure 11. Le cycle d'amélioration continue pour un changement organisationnel en matière d'EDI**




Le **leadership** désigne la capacité d'influencer, de motiver, d'encourager et d'habiliter les autres à contribuer à l'efficacité et à la réussite d'une organisation.

La **gouvernance** désigne les mécanismes et les systèmes utilisés pour s'assurer de la participation des dirigeants appropriés et du respect des processus et des politiques établis.

La **reddition de compte** désigne la reconnaissance et les postulats de responsabilité de la part des divers dirigeants pour leur rôle en gestion du rendement et en amélioration des processus[66].

*ii. La gouvernance inclusive et la concertation collective*

Les universités font appel à de multiples modèles de gouvernance[67] imultanément au sein de leurs réseaux complexes de prise de décision, mais les plus répandus sont les modèles bureaucratiques et collégiaux traditionnels. L'objectif de faire progresser l'EDI en milieu universitaire est souvent compliqué à l'interface de ces deux processus de gouvernance.

L'utilité de tout modèle de gouvernance est limitée par la optique ou le cadre analytique des décideurs[68], mais dans une organisation consciente des races, tous les outils et processus de gouvernance et de prise de décision de l'établissement doivent être analysés en fonction d'une optique analytique antiraciste. Voir l'annexe V – Modèle d'outil d'analyse de l'équité raciale.

Les modèles de gouvernance universitaire classiques ne tiennent pas assez compte des différences de pouvoir inhérentes aux établissements sociaux et éducationnels stratifiés en fonction des races. Il sera crucial d'adopter des structures et des processus de gouvernance plus transformatifs pour construire des établissements conscients des races qui aspirent à devenir plus inclusifs, entrepreneuriaux et collaboratifs [69].

Par ailleurs, les milieux universitaires très syndiqués ajoutent un degré de complexité, mais l'équité et la justice sont des valeurs et des intérêts qu'ont en communla direction des établissements et les syndicats de professeurs et d'employés. Il y a donc une possibilité de contrer la crainte que les principes et les pratiques d'équité et d'excellence inclusive en matière d'emploi soient incompatibles avec la myriade de causes et d'inquiétudes qui sont d'une profonde importance pour les employés (p. ex., parité salariale, ancienneté, charges de travail, liberté universitaire, etc.) [70].

Les trois pratiques suivantes[71] sont recommandées pour favoriser des discussions proactives et productives entre les syndicats et la direction axées sur divers enjeux de justice sociale :

- Viser une définition commune de la justice sociale et une entente sur son application possible aux projets.
- Utiliser une méthodologie convenue pour évaluer les coûts des projets liés à la justice sociale.
- Discuter de la matière d'utiliser les leviers des principes fondamentaux des conventions collectives pour se pencher sur des enjeux de justice sociale difficiles.

À la figure 12 est exposé un scénario au cours duquel une politique d'embauche de professeurs universitaires se heurte à un règlement de nominations départementales et des protocoles connexes. Le cas décrit comment réconcilier des valeurs et des intérêts universitaires et départementaux qui semblent opposés pour faire progresser les pratiques exemplaires d'EDI dans le cadre des processus d'embauche de professeurs. Voir les annexes VI, VII, VIII et IX – Modèle de pratiques exemplaires pour l'excellence inclusive en matière d'embauche, Modèle de critères d'évaluation des postes universitaires, Modèle de grille pour évaluer l'excellence en recherche, en enseignement et en service et Modèle de directives pour la négociation d'une offre de nomination équitable à un poste de professeur.

**Figure 12. Étude de cas : la gouvernance à l'intersection de l'équité et de la collégialité**

# Scénario : Processus d'embauche de professeurs

Un directeur de département dirige un processus d'embauche de professeur. Il respecte la politique universitaire approuvée par le sénat sur l'embauche de professeurs qui contient des protocoles visant à adopter des pratiques exemplaires en matière d'EDI dans le cadre des phases de recrutement, d'évaluation et de sélection. Il respecte également les règlements du département qui établit un protocole visant la participation des professeurs membres du département pour nommer leurs collègues. Il présente la courte liste des finalistes et le classement des candidats recommandés au doyen de la faculté. Le doyen constate qu'il n'y a pas de diversité de genre ni de diversité raciale au sein de la courte liste. Malgré une certaine réticence à revoir le processus, le doyen exerce ses habiletés de leadership inclusif et sa capacité d'agir pour le changement et s'emploie à persuader le directeur à interrompre la recherche et à examiner chacune des phases de recrutement, d'évaluation et de sélection pour comprendre comment le comité est arrivé à une liste de finalistes sans diversité de genre ni diversité raciale. Entre autres mesures à corriger, il est démontré que le département fait appel à un « comité plénier » dans tous les processus d'embauche de professeurs, ce qui crée des conditions de pratique en porte-à-faux avec l'esprit et l'objectif d'équité en matière d'emploi.

**Cadres politiques : université et départements**
Selon la **politique universitaire**, chaque membre du comité d'embauche du département, qui doit inclure une proportion appropriée de membres issus de la diversité de genre et de races, doit participer à la formation standard de deux heures sur les préjugés implicites et le recrutement équitable donnée en salle par l'équipe d'équité en matière d'emploi.

Selon les **règlements du département**, les membres du « comité plénier » (chaque professeur membre du département), doivent recevoir la documentation relative aux candidats et avoir l'occasion de proposer leur candidat préféré par voie de vote.

**Principes et priorités : modèle bureaucratique et collégial**
Le modèle bureaucratique évolué sous-jacent à la structure et au processus *institutionnels* active un processus décisionnel *délégué* de *mise en œuvre d'un protocole de fonctionnement standard* (selon une optique analytique d'EDI) qui vise à respecter les *priorités d'excellence inclusive de l'établissement et les objectifs d'équité en matière d'emploi*.

Le modèle *collégial* sous-jacent à la structure et au processus *facultaires* fait appel à un processus décisionnel *participatif* (dont font partie les professeurs membres du département) visant *la tenue discussions consensuelles* (entre experts de la discipline) pour parvenir aux *attentes universitaires et professionnelles établies par les collègues sur les compétences dans la discipline*.

**Dilemme : L'égalité formelle (justice) et l'égalité substantive (équité)**
Le *comité plénier participatif* est un *processus de gouvernance collégial qui repose sur des principes démocratiques* afin que chaque professeur membre du département participe à cette forme d'évaluation par les collègues et vote pour le candidat de leur choix. Même si *ce processus favorise la justice et la transparence au sein du département, il est possible d'en faire davantage pour promouvoir l'équité et la confidentialité chez les candidats*. Si la majorité des professeurs n'a pas d'expérience vécue ni de connaissances sur le fonctionnement des préjugés et des inégalités racisées sur les plans individuel, structurel et culturel, ce processus peut mettre en valeur un point de vue dominant qui perpétue le statu quo, intentionnellement ou non. Par ailleurs, les candidats ne savent peut-être pas que tous les professeurs seront informés qu'ils postulent, ce qui peut représenter un enjeu pour les professeurs qui changent de milieu en début, en milieu ou en fin de carrière.

Le *comité d'embauche délégué* est un *processus bureaucratique évolué qui fait appel aux principes de démocratie et de justice sociale* afin que *chaque candidat soit évalué de manière juste et équitable et que le processus soit à la fois transparent et confidentiel*.

**Solution : La détermination des actions d'après des objectifs communs**
Le directeur du département convoque une réunion avec le comité plénier et y invite le conseiller en EDI de l'université et le doyen de la faculté pour examiner le dilemme. Grâce à des conversations courageuses dirigées par le directeur du département avec l'appui du doyen de la faculté et du conseiller en EDI, le comité plénier s'entend pour apporter les changements suivants aux règlements, parce qu'ils sont foncièrement convaincus des objectifs communs du département et de l'université :

- Le comité plénier examine le profil des candidats figurant sur la liste courte du comité d'embauche délégué.
- Les candidats sur la liste courte sont avisés que leurs documents seront examinés par le comité plénier.
- Le comité plénier commente, mais n'exprime pas son vote ni ne recommande de candidat.
- Les commentaires sont colligés en fonction d'une grille d'évaluation reposant sur les critères d'embauche établis par le comité d'embauche.
- Tous les professeurs membres sont invités à participer à la formation standard sur les préjugés implicites et le recrutement équitable.

*iii. Le leadership ciblé et réparti*

Tous les hauts dirigeants et les membres des organes de gouvernance doivent comprendre leurs responsabilités à opérer le changement organisationnel en matière d'EDI et d'antiracisme, favoriserais pour le changement, il est capital de compter sur des porte-parole ciblés de l'antiracisme dans l'ensemble de l'université et sur des hauts dirigeants mandatés pour promouvoir l'EDI et l'antiracisme dans l'établissement.

Des hauts dirigeants ciblés pour promouvoir l'EDI, ou chefs de la diversité (CdD), doivent posséder un sens approprié de leur capacité personnelle d'agir et une autorité suffisante pour influer sur le changement dans l'ensemble de l'établissement. Aux États-Unis, il y a trois modèles de CdD dans les établissements d'enseignement supérieur : les modèles coopératifs (40 % des établissements), unitaires (31 % des établissements) et de portefeuille divisionnaire (28 % des établissements)[72].

**Figure 13. Le chef de la diversité : les archétypes de l'autorité verticale[73]**

**Caractéristiques du modèle de CdD coopératif**

- Bureau d'une personne, doté d'une petite équipe de soutien (secrétaire, étudiant employé)
- Aucune structure unitaire de reddition de comptes et aucune supervision des responsables de la diversité de rang inférieur
- Budget limité et faible portée des priorités-
- Participation très rare à la mise en œuvre des initiatives de diversité sur le terrain

**Caractéristiques du modèle de CdD unitaire**

- Présence de personnel supplémentaire (p. ex., professionnels de soutien administratif, adjoint de programme, adjoint de recherche) pour parrainer les initiatives en matière de diversité
- Supervision des responsables de la diversité de rang inférieur
- Aucune structure unitaire de reddition de comptes
- Grande valeur accordée à l'établissement de relations personnelles sur le campus
- Collaboration directe avec des unités liées à la diversité et à la non-diversité

**Caractéristiques du modèle de portefeuille divisionnaire de CdD**

- Modèle le plus coûteux (personnel et ressources)
- Collaboration directe avec des hauts dirigeants
- Grande valeur accordée à l'établissement de relations personnelles sur le campus
- Présence et supervision de responsables de la diversité de rang inférieur
- Relation directe avec les unités de reddition de comptes (p. ex., affaires multiculturelles, études ethniques et de genre)

Les porte-parole répartis doivent compenser convenablement par la reconnaissance des services, les allocations ou le salaire afin de diriger les priorités en matière d'EDI et d'antiracisme pour le compte des facultés, des écoles et des départements.

De plus, des mécanismes pour promouvoir une « décentralisation coordonnée » et la communication fréquente des progrès amélioreront l'efficience, la synergie et la transparence des efforts ciblés et répartis.

# Points à retenir de la section 3

La liste suivante présente les points à retenir exploitables à partir des concepts abordés dans la section 3.

- ☐ Créer un cadre d'EDI et d'antiracisme multiniveau dans tout l'établissement en vue d'une action stratégique.
- ☐ Établir un cadre de changement en matière d'EDI pour orienter un modèle logique de planification stratégique.
- ☐ Mettre en œuvre un plan stratégique solide et un processus de gestion du changement.
- ☐ Participer à des décisions inspirées des données et des interventions fondées sur des données probantes.
- ☐ Stimuler le changement et l'amélioration continue par le leadership, la gouvernance et la reddition de comptes.
- ☐ Utiliser une optique d'équité raciale pour faire évoluer les structures de gouvernance (politiques) et les systèmes (processus).
- ☐ Entreprendre des négociations syndicales afin de concrétiser des enjeux de justice sociale autrement abstraits.
- ☐ Soutenir une direction centrale ciblée et un réseau coordonné de porte-parole décentralisés.
- ☐ Promouvoir des comptes rendus fréquents et transparents des progrès.

Ci-dessous sont proposés quelques outils pour approfondir l'apprentissage conceptuel et mobiliser les actions.

**Lectures recommandées**

- Smith DG. (2015). *Diversity's promise for enseignement supérieur: Making it work, 2e éd*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Creary SJ. (2008). *Leadership, governance, and accountability: A pathway to a diverse and inclusive organization*. New York, NY: The Conference Board.
- Williams DA, Wade-Golden KC. (2013). *Strategic diversity leadership: Activating change and transformation in higher education*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC. ProQuest EBook Central. https://ebookcentral.proquest.com/lib/mcmu/detail.action?docID=3037606.

**Ressources**

- Créer une stratégie d'EDI au moyen du modèle de planification stratégique AB C D E (en anglais)[74].
- Recourir au modèle de changement de Kotter en huit étapes (en anglais)[75] tout au long du processus de planification stratégique.



# Annexes



# Annexe I

## Modèle logique pour une stratégie en matière d'EDI

| PILIER STRATÉGIQUE 1<br>p. ex., Diversité de composition | PILIER STRATÉGIQUE 2 | PILIER STRATÉGIQUE 3 | PILIER STRATÉGIQUE 4 |
|---|---|---|---|
| **Effet et objectif aspirationnel 1**<br>P. ex., Le campus est le reflet d'une communauté d'apprenants, d'universitaires, de praticiens et de dirigeants qui représentent convenablement la diversité démographique des populations locales, nationales et mondiales et parvient tout particulièrement à la parité dans la composition des communautés autrefois et actuellement sous-représentées. | **Effet et objectif aspirationnel 2** | **Effet et objectif aspirationnel 3** | **Effet et objectif aspirationnel 4** |

**Principes de base**

Principe 1.
**P. ex.**, ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE – p. ex., tous les efforts seront axés sur les aspirations et les points de vue des communautés marginalisées et minorisées et les amplifieront.

Principe 2.

Principe 3.

| Intrants | Objectifs : Thèmes prioritaires en vue d'une action stratégique | Extrants | Résultats |
|---|---|---|---|
| Intrants<br>Financement<br>Employés et membres du personnel<br>Temps<br>Compétences<br>Recherches<br>Fournitures et matériel<br><br>**P. ex.**, mobilisation des ressources (temps, compétences) du bureau de planification de l'établissement | E1. P. ex., Participation à une optique d'équité et d'antiracisme pour étayer la planification inspirée des données et les pratiques fondées sur des données probantes entre les établissements | Produits, biens livrables, conditions qui découlent d'activités stratégiques<br><br>**P. ex.**, outils du sondage de recensement de la main-d'œuvre pour recueillir et des données démographiques non regroupées et des rappels pour qu'ils soient remplis | **À court et à long terme**<br>Modifications aux connaissances, à la sensibilisation, aux comportements et aux compétences par suite des activités stratégiques<br><br>**P. ex.**, taux de réponses au sondage de recensement de la main-d'œuvre supérieur à 80 % dans toutes les unités organisationnelles et compte rendu annuel du profil de diversité non regroupé et intersectionnel à tous les échelons d'emploi |

# Annexe II

## Éléments d'une solide stratégie en matière d'EDI pour un établissement conscient des races

| | |
|---|---|
| **En émergence** | N'est pas commencé, mais peut être en voie de planification |
| **En développement** | A été planifié et est en voie de développement |
| **En transformation** | A été développé et est en voie de mise en œuvre |

| **Liste d'autoévaluation : Éléments d'une stratégie solide en matière d'EDI pour un établissement conscient des races** | E | D | T |
|---|---|---|---|
| ☐ Avez-vous **appuyé fortement la cause de la diversité**, selon laquelle les efforts en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) sont essentiels à la mission et à l'obtention de l'excellence? | | | |
| ☐ Disposez-vous d'un **poste de haute direction établi ou désigné** en vue de diriger les efforts de l'ensemble de l'établissement vers la progression stratégique du changement organisationnel en matière d'EDI et d'antiracisme? | | | |
| ☐ Disposez-vous de **hauts dirigeants et de membres des organes de gouvernance** embauchés **pour développer des capacités de leadership et de gouvernance antiracistes**? | | | |
| ☐ Adoptez-vous une **philosophie de planification stratégique, de mise en œuvre et d'évaluation fondée sur des données probantes**, qui accorde de l'importance aux mesures qualitatives et quantitatives et aux indicateurs de progrès? | | | |
| ☐ Avez-vous établi **des buts et des objectifs dotés de mesures d'extrants, de résultats et d'effets** que vous surveillez régulièrement et à l'égard desquels vous rendez compte des progrès? | | | |
| ☐ Avez-vous investi dans la mise sur pied de **solides systèmes de collecte et de diffusion de données centralisés** afin de planifier et de produire des rapports plus efficaces? | | | |
| ☐ Avez-vous **délégué des systèmes de reddition de compte centralisés et décentralisés** à des rôles clés au sein des équipes de direction, afin que ces porte-parole fassent progresser l'EDI et l'antiracisme? | | | |
| ☐ Avez-vous mis au point un **modèle de décentralisation coordonnée**, par lequel des porte-parole centraux et locaux en matière d'EDI communiquent et collaborent pour améliorer les efforts en matière d'EDI et d'antiracisme dans l'ensemble de l'université? | | | |
| ☐ Avez-vous établi des politiques, **protocoles et outils de mise en œuvre du recrutement et de la rétention** qui intègrent les principes et les pratiques en matière d'EDI, d'antiracisme et d'excellence inclusive? | | | |
| ☐ Participez-vous à des **analyses régulières du climat** de travail pour évaluer les perceptions et les expériences des membres des communautés issues de la diversité, qui vous permettent de ne pas regrouper les réponses des membres racisés? | | | |
| ☐ Avez-vous participé à des processus de **communication et d'amélioration continue dans l'ensemble du campus**, en appui à des activités itératives de planification, de mise en œuvre et d'évaluation? | | | |
| ☐ Avez-vous prévu des **mécanismes de consultation régulière avec les communautés** les plus touchées par les inégalités systémiques, y compris les membres des communautés racisées, et obtenu leur **engagement**? | | | |

# Annexe III

## Sample EDI Output and Outcome Measures

| **Extrants**<br>(produits, produits livrables, conditions) | **Résultats**<br>(connaissance, sensibilisation, comportement, habiletés) | **Effets**<br>(objectifs aspirationnels) |
|---|---|---|
| **Diversité des structures** | | |
| · de plans unitaires en matière d'EDI fournis chaque année<br>· No et % de politiques et de processus révisés au moyen de l'analyse en matière d'EDI<br>· % de documents stratégiques de l'établissement formulant les priorités en matière d'EDI<br>· % de hauts dirigeants et de membres des organes de gouvernance possédant une formation en matière d'EDI<br>· % de hauts dirigeants qui se disent membres d'un groupe digne d'équité<br>· No de membres qui se disent dignes d'équité au sein des organes de gouvernance<br>· No et participation d'anciens aux priorités en matière d'EDI<br>· site Web, définitions et cas du bureau du président<br>· # de prix hommage dotés de critères en matière d'EDI | · No de donateurs qui appuient les priorités en matière d'EDI<br>· valeur $ des fonds de donateurs affectés vers les priorités en matière d'EDI<br>· compréhension de l'EDI et de l'excellence inclusive sur le campus<br>· No de projets pilotes sur l'EDI lancés à l'aide de fonds assortis de conditions libérales ou de fonds ponctuels<br>· No d'initiatives d'EDI soutenues par des fonds fermes<br>· valeur $ et proportion des fonds affectés aux priorités en matière d'EDI<br>· visibilité de la haute direction pour stimuler l'excellence inclusive<br>· profondeur de l'analyse en matière d'EDI dans les décisions stratégiques, l'élaboration de politiques et l'affectation des ressources | Systèmes, structures, politiques et processus qui favorisent et maintiennent les priorités en matière d'EDI |
| **Diversité des programmes** | | |
| · normes d'EDI dans le processus du programme d'assurance qualité de l'établissement<br>· No de cours dotés de résultats d'apprentissage liés à l'EDI<br>· % de programmes universitaires qui intègrent l'EDI<br>· % de professeurs qui emploient des stratégies d'enseignement inclusives<br>· % de détenteurs de chaires de recherche dignes d'équité<br>· % de comités de chaires de recherche qui reçoivent une formation en EDI<br>· No et portée des programmes universitaires et de recherche interdisciplinaire | · profondeur de l'intégration de l'EDI dans les programmes universitaires<br>· apprentissage autodéclaré de l'EDI par les étudiants<br>· expérience des étudiants dans la case ou les deux cases supérieures* (p. ex., Enquête nationale sur la participation étudiante, Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires, etc.)<br>· profondeur de l'intégration de l'EDI à la recherche et aux bourses<br>· profondeur de l'interdisciplinarité en enseignement et en recherche<br>· No de subventions de recherche acceptées d'après des considérations en matière d'EDI<br>· No de subventions de recherche rejetées d'après des considérations en matière d'ED<br>· capacités d'EDI autodéclarées par les professeurs et les assistants à l'enseignement<br><br>* « Cases » désigne un score et le nombre de personnes qui choisissent le score du nombre (ou case) sur une échelle de Likert. La case supérieure | Les programmes universitaires et de formation plus vastes, de même que les pratiques, incarnent l'excellence inclusive et d'effets sociétaux à l'échelle mondiale |

# Annexe III (cont.)

| **Extrants**<br>(produits, produits livrables, conditions) | **Résultats**<br>(connaissance, sensibilisation, comportement, habiletés) | **Effets**<br>(objectifs aspirationnels) |
|---|---|---|
| **Diversité des interactions** | | |
| · No de possibilités de formation ou d'éducation<br>· No de participants à la formation ou à l'éducation<br>· Taux d'achèvement des modules de formation en ligne obligatoires : *Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario*, systèmes de prévention et de réponse à la violence sexuelle, droits de la personne et équité, etc.<br>· No de plaintes de discrimination, de harcèlement, de violence sexuelle<br>· No de plaintes résolues grâce à la résolution volontaire<br>· No membres du personnel qui participent à la formation à l'EDI<br>· % d'affichages de poste intégrant l'EDI<br>· No de chefs et de groupes étudiants participant à la formation sur l'EDI | · changement positif d'attitudes, de connaissances et d'habiletés<br>· « case supérieure » rend compte d'un climat et de relations intergroupes positifs<br>· profil et réputation de l'EDI dans l'œil du public<br>· capacités autodéclarées du personnel en matière d'EDI<br>· rapidité de la résolution des plaintes | Le climat sur le campus est positif, respectueux et inclusif, et tous les membres éprouvent un sentiment de dignité et d'appartenance |
| **Diversité de composition** | | |
| · No et % de candidats et de postulants dignes d'équité autodéclarés<br>· No et % of de membres du comité d'embauche formés en EDI<br>· No et % de gestionnaires, de directeurs, de recteurs et de doyens<br>· No et % de professeurs dignes d'équité en prétitularisation et titulaires<br>· % de membres formés du comité de sélection<br>· % de membres formés du comité de titularisation et de promotion<br>· % de comités des chaires de recherche recevant une formation en EDI<br>· No et portée des facilitateurs à l'équité en matière d'emploi<br>· No et % des candidats étudiants autodéclarés et d'offres<br>· $ et % d'aide financière et de bourses aux étudiants sous-représentés | · progrès à rétrécir les lacunes en matière de main-d'œuvre<br>· efficacité des processus de recherche, de désignation et de nomination<br>· « case supérieure » de satisfaction, d'inclusion et d'engagement des employés<br>· « case supérieure » d'appartenance et d'épanouissement des étudiants (p. ex., *National College Health Assessment*, etc.)<br>· taux de réponse au recensement pour l'auto-identification des étudiants et des employés<br>· analyse de l'EDI dans les politiques et processus d'admission<br>· qualité des partenariats communautaires locaux<br>· rétention, persistance, progression des étudiants<br>· inscription, fin d'études et études supérieures des étudiants sous-représentés<br>· employés dignes d'équité embauchées, maintenus et promus | Les membres du campus reflètent la diversité démographique locale et nationale, y compris une représentation proportionnelle des groupes auparavant et actuellement marginalisés en enseignement supérieur. |

# Annexe IV

## Modèle de questions démographiques non regroupées fondées sur les races

**1. Identité autochtone.** La collecte de données d'auto-identification est risquée dans les communautés autochtones pour des raisons comme le mésusage des renseignements personnels et la fausse représentation individuelle quant au statut de personne autochtone dans les établissements. Il faut consulter le ***Aboriginal Self-Identification Project Final Report*** du Conseil des universités de l'Ontario publié en 2013, conjointement avec les recommandations des dialogues nationaux continus sur l'identité autochtone. Dans les questionnaires, une recommandation essentielle consiste à utiliser le terme « identité » plutôt que « ancêtres » pour refléter le fait que l'auto-identification est profondément inscrite dans des expériences vécues de la culture autochtone, avec les peuples autochtones et sur les territoires autochtones, ce qui peut avoir contribué à un accès différentiel à l'éducation et à l'équité en matière d'emploi, plutôt qu'une simple lignée ancestrale.

---

**Vous identifiez-vous comme Autochtone?**
(La preuve d'identité autochtone n'est pas exigée aux fins du présent sondage)

- ☐ Non
- ☐ Oui. Veuillez vous auto-identifier :
  - ○ Première Nation (inscrit ou non inscrit)
  - ○ Métis
  - ○ Inuit
- ☐ Préfère s'auto-identifier : _____
- ☐ Préfère ne pas répondre

---

**2. Identité raciale.** La *Loi fédérale sur l'équité en matière d'emploi* utilise et définit le terme « minorités visibles » par des personnes, autres que les personnes autochtones, qui ne sont pas de race, d'ethnie ou de couleur blanche ou qui n'ont pas la peau blanche, quel que soit leur lieu de naissance ou leur citoyenneté. Le terme racisé, plus approprié que « minorité visible », est préféré pour remplacer « minorité visible », mais il est conseillé de fournir une définition pour le terme racialisation.

**À quelle race ou ethnie vous identifiez-vous? (Cochez toutes les réponses applicables.)**

- ☐ Arabe
- ☐ Noire (y compris africaine, afro-canadienne, afro-américaine, afro-caribéenne ou antillaise, afro-latino)
- ☐ Chinoise (y compris Chine continentale, Hong Kong, Macao et Taïwan)
- ☐ Philippine
- ☐ Autochtone de l'extérieur du Canada (p. ex., Nahualt, Maya, Quechua, Aymara, Mapuche, etc.)
- ☐ Indo-caribéenne ou antillaise, indo-africaine, indo-fidjienne
- ☐ Japonaise
- ☐ Coréenne
- ☐ Latino (p. ex., brésilienne, chilienne, colombienne, mexicaine)
- ☐ Nord-africaine (égyptienne, libyenne)
- ☐ Insulaire du Pacifique ou polynésienne, mélanésienne, micronésienne (p. ex., Māoris des Îles Cook, Mā'olis d'Hawaï, fidjienne, marquisienne, marshallaise, niueénnes, samoanes, Mā'ohis de Tahiti, tongane, Māoris de la Nouvelle-Zélande)
- ☐ Sud-asiatique (p. ex., bangladaise, pakistanaise, indienne, sri-lankaise, punjabi)
- ☐ Asiatique du Sud-Est (p. ex., cambodgienne, malaisienne, thaïe, vietnamienne)
- ☐ Ouest-asiatique (p. ex., afghane, arménienne, iranienne, irakienne, israélienne, jordanienne, libanaise, palestinienne, syrienne, yéménite)
- ☐ Blanche (y compris européenne, canadienne, américaine, australienne, sud-africaine blanche)
- ☐ Multiraciale ou ethnique (au moins un parent faisant partie de l'un des groupes non blancs précédents)
- ☐ Je préfère m'auto-identifier : _____
- ☐ Je préfère ne pas répondre

**Vous identifiez-vous comme un membre d'un groupe racisé?**
(*Le terme racisé est un terme plus moderne, préféré à celui de « minorité visible », que le gouvernement du Canada définit dans la Loi fédérale sur l'équité en matière d'emploi par des personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race, d'ethnie ou qui n'ont pas la peau blanche, quel que soit leur lieu de naissance ou leur citoyenneté.)*

- ☐ Non
- ☐ Oui
- ☐ Je préfère ne pas répondre

# Annexe V

## Modèle d'outil d'analyse de l'équité raciale

Pour promouvoir la conception de politiques et de programmes conscients des races, répondre systématiquement aux questions suivantes lors de la rédaction ou de la révision de documents stratégiques et de gouvernance, y compris les politiques, les protocoles, les mandats, les règlements, les marches à suivre et les directives en guise d'exemple.

Nom du document :

**Coordonnées des membres du comité de rédaction ou de révision :**

Faculté, école, unité :

Département ou domaine :

Nom du responsable ::

Date:

1. Comment le comité de rédaction ou de révision a-t-il été formé pour inclure 1) les personnes qui s'identifient comme autochtones, noires ou racisées ET 2) les personnes qui possèdent des connaissances et des compétences sur l'analyse de l'équité raciale.
2. Quelles données sont recueillies pour établir si et comment cette politique ou ce document peut représenter des obstacles ou avoir un effet indésirable sur les étudiants, les professionnels ou le personnel autochtone, noir ou racisé?
3. Quels obstacles potentiels ou effets indésirables sont-ils déterminés dans la politique ou le document, quels groupes peuvent être désavantagés et quelles caractéristiques ou quels changements visent à éliminer les obstacles et à limiter les effets indésirables?
4. Comment le comité de rédaction ou de révision a-t-il consulté ET fait participer les membres ou les groupes des communautés autochtones, noires et racisées et quels conseils ou orientations ont-ils été fournis?
5. Comment la communication et la formation sur l'interprétation et la mise en œuvre de la politique fait-elle la promotion de l'équité raciale?
6. Quelle langue, quelles images ou quels messages peuvent renforcer les stéréotypes et les normes de la culture dominante et comment seront-ils évalués et corrigés?
7. Comment la politique ou le document a-t-il été évalué et corrigé sur le plan de l'accessibilité et de la neutralité de genre ou de l'inclusivité?

# Annexe VI

## Modèle de pratiques exemplaires pour l'excellence inclusive en matière d'embauche

La liste suivante inclut les pratiques exemplaires et émergentes qui réussissent à attirer une plus vaste diversité de candidats qualifiés et qui fait appel à des processus à la fois équitables et méritoires pour évaluer et sélectionner d'excellents candidats.

---

- ☐ Un conseiller formé en matière d'équité participe à chaque comité d'embauche, de désignation et de nomination.
- ☐ Les comités sont diversifiés et possèdent les compétences requises et une « masse critique » de représentation des groupes dignes d'équité *
- ☐ Tous les membres du comité suivent une formation sur les préjugés inconscients et sur les éléments pertinents de l'équité et de l'antiracisme.
- ☐ Les lacunes en matière d'équité à l'emploi sont examinées par le président du comité et révisées par l'ensemble du comité.
- ☐ L'affichage de poste démontre un engagement pour l'accessibilité, l'équité en matière d'emploi et l'excellence inclusive.
- ☐ Un protocole de lettre de recommandation convenu est établi et respecté.
- ☐ Des stratégies d'approche à la fois vastes et ciblées sont utilisées pour recruter des talents issus de la diversité.
- ☐ Tous les candidats sont invités à s'auto-identifier dans le sondage sur la diversité.
- ☐ Tous les candidats sont appelés à soumettre une déclaration d'apport à l'EDI et à l'excellence inclusive.
- ☐ La grille sur les critères d'évaluation intègre les apports à l'EDI et à l'excellence inclusive.
- ☐ Les décisions de l'évaluation font l'objet de délibérations approfondies pour faire ressortir les préjugés et les inégalités.
- ☐ La diversité de la liste longue et de la courte liste est vérifiée pour s'assurer que les candidats dignes d'équité sont évalués en toute équité.
- ☐ Les questions d'entrevue incluent une évaluation des apports à l'EDI et à l'excellence inclusive.
- ☐ La correction des lacunes en matière d'équité à l'emploi est priorisée lorsque de multiples finalistes figurent dans la « zone d'excellence ».**
- ☐ Un rapport sommaire de la recherche est rempli pour consigner le processus et toute difficulté s'y rapportant.
- ☐ Les offres de désignation sont faites en fonction de principes de négociation équitables.
- ☐ Des stratégies sont mises en œuvre pour soutenir, développer et conserver les nouvelles embauches

---

* Les comités doivent rechercher une « **masse critique** » de groupes dignes d'équité, c'est-à-dire une représentation de 50 % de femmes et de 30 % de personnes autochtones, racisées ou ayant un handicap et de membres dont l'orientation sexuelle et l'identité de genre les inscrivent dans une communauté minorisée.

** Le concept de « **zone d'excellence** » est utilisé pour favoriser des moyens élargis de mesurer l'excellence, et d'ainsi inviter les membres du comité à tenir compte de la totalité des réalisations passées des candidats éventuels et de leur potentiel en recherche, en enseignement, en service, en leadership et en excellence opérationnelle en fonction d'une série de compétences figurant dans une grille de critères d'évaluation qui intègre les considérations en matière d'EDI. Selon le cadre de la zone d'excellence, plus d'un candidat excellent pourrait mériter le rôle et répondre aux attentes qui s'y associent. Ce cadre s'oppose au paradigme selon lequel il y a nécessairement un « meilleur » candidat, souvent déterminé par des conceptualisations universitaires d'excellence très étroites et traditionnelles qui, on l'a démontré, désavantagent les membres de groupes dignes d'équité.

# Annexe VII

## Modèle de critères d'évaluation des postes universitaires

| **Catégorie de compétences** | | Recherche (productivité et effet) | | | | Enseignement (efficacité et innovation) | | | | Service (citoyenneté et collégialité) | | | Score | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Classer les compétences démontrées du candidat et les preuves de potentiel à l'égard de chacun des critères de sélection qui correspondent aux véritables exigences en matière d'emploi :<br><br>1 – faible ou limitée<br>2 – acceptable<br>3 – moyenne<br>4 – très bonne<br>5 – excellente | | Productivité en recherche et tombées dans le milieure universitaire* | Collaboration à la recherche et interdisciplinarité | Acquisition de financement pour la recherche | Harmonisation avec les priorités stratégiques et amélioration de ces priorités | Attirer et superviser efficacement des étudiants aux cycles supérieurs | Enseigner aux étudiants du premier cycle et les superviser avec efficacité | Soutenir et mentorer une diversité d'étudiants | Innover dans la pratique et la conception de programme | Favoriser la collaboration et un climat positif | Soutenir les priorités en matière d'excellence inclusive | Support community engagement priorities Soutenir les priorités en matière d'engagement communautaire | Classer les compétences du candidat comme faibles, acceptables, bonnes ou excellentes à l'égard de chaque critère et lui attribuer la note correspondante.<br><br>Le président du comité doit lancer les membres du comité dans une solide discussion pour examiner en détail si et comment les préjugés interpersonnels et les obstacles systémiques peuvent être intégrés à l'évaluation des compétences des candidats. Autrement dit, les candidats qui passent à l'étape suivante — courte liste ou entrevue — ne seront pas sélectionnés seulement d'après une note ou un classement. | |
| Nom du candidat | Note | | | | | | | | | | | | Commentaires | Rang |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |

* La déclaration d'évaluation de la recherche (DORA; en anglais) indique de ne pas s'arrêter sur les facteurs d'impact des revues scientifiques comme critères d'excellence démontrés ou potentiels.

# Annexe VIII

## Sample Rubric for Evaluating Excellence in Research, Teaching, and Service

| Critère | NO<br>Aucune preuve de potentiel ou démontrés : | LO<br>Peu de preuves, sinon aucunes, de potentiel ou démontrés : | ME<br>Quelques preuves de potentiel ou démontrés : | HI<br>Preuves considérables de potentiel ou démontrés : |
|---|---|---|---|---|
| **Productivité et retombées des travaux de recherche, et réussite universitaire** | | | | |
| Productivité et retombées des travaux de recherche* | · acceptation des articles et des manuscrits en vue de publications dans des revues dotées d'un comité de lecture (s'il y a lieu).<br>· invitations à présenter des articles de congrès, des séminaires universitaires ou des expositions ou des performances<br>· analyses critiques de travaux publiés ou de créations de recherche<br>· innovations en recherche, bourses et réalisations créatives qui font progresser l'EDI<br>· recherche et bourses qui tiennent compte des enjeux et des besoins sociétaux de la diversité<br>· expression artistique, production culturelle ou activité d'innovation qui reflète des communautés diversifiées sur le plan culturel et amplifie la voix des communautés jusque-là sous-représentées ou absentes<br>· recherche qui tient compte de l'expérience des groupes dignes d'équité en enseignement supérieur | | | |
| Collaboration et interdisciplinarité en matière de recherche | · participation à des programmes de recherche coopératifs et interdisciplinaires ou leadership au sein de ces programmes<br>· participation à des programmes de recherche coopératifs et interdisciplinaires<br>· formation d'équipes de recherche diversifiées et participation à ces équipes<br>· travail pour examiner les préjugés inconscients et favoriser l'EDI dans les programmes et les équipes de recherche<br>· mentorat compétent sur le plan interculturel lors de la supervision d'étudiants aux cycles supérieurs et d'équipes de recherche | | | |
| Acquisition de financement pour la recherche | · approbations de bourses de recherche<br>· prix universitaires<br>· capacité d'acquérir ou de renouveler un financement par la démonstration de la mise en œuvre des principes d'EDI<br>· capacité de collaborer ou de s'associer pour obtenir ou mobiliser des fonds qui exigent la mise en œuvre des principes d'EDI | | | |
| Respect et amélioration des priorités stratégiques | · harmonisation avec les secteurs de force en recherche actuels ou émergents de l'établissement<br>· respect et amélioration des priorités liées aux questions autochtones, à l'internationalisation ou à l'excellence inclusive<br>· compétences à servir les besoins économiques, sociaux et culturels nationaux et régionaux issus de la diversité<br>· programme élargi de recherche visant à éliminer les disparités sociales (p. ex., accès aux soins de santé, avancement de l'éducation, engagement politique, mobilité sociale, droits de la personne) | | | |
| **Enseignement de l'efficacité et de l'innovation** | | | | |
| Enseignement et supervision efficaces d'étudiants du premier cycle | · enseignement de qualité<br>· prix d'enseignement<br>· capacité d'évaluer le rendement des étudiants de manière équitable et efficace<br>· soutien et mentorat des étudiants de premier cycle issus de la diversité, notamment les étudiants sous-représentés | | | |

# Annexe VIII (cont.)

| | |
|---|---|
| Attrait et supervision efficace d'étudiants des cycles supérieurs | · maîtrise savante du sujet<br>· supervision et mentorat d'étudiants des cycles supérieurs issus de la diversité (notamment les étudiants sous-représentés)<br>· engagements auprès d'étudiants pour faire progresser la diversité et l'inclusion |
| Soutien et mentorat d'étudiants issus de la diversité | · volonté et capacité d'aider les étudiants à comprendre le sujet<br>· participation aux efforts de recrutement et de rétention pour améliorer l'EDI chez les étudiants et les professeurs<br>· expérience de mentorat auprès des étudiants de groupes sous-représentés en enseignement supérieur<br>· dossier de service visant à élargir l'accès à l'éducation, y compris la mise sur pied ou la direction de programmes d'appoint et de mentorat pour les étudiants du premier cycle et des cycles supérieurs |
| Innovation dans la pratique et la conception de programmes | · excellence dans les pratiques d'enseignement<br>· adoption des innovations en enseignement établies par d'autres<br>· développement ou évaluation de programmes<br>· recherche sur l'enseignement ou la pédagogie et présentation de bourses (volet d'enseignement)<br>· leadership dans l'apprentissage expérientiel ou communautaire (volet d'enseignement)<br>· mentorat d'autres professeurs (volet d'enseignement)<br>· participation à des pratiques d'enseignement interdisciplinaire ou intersectionnelles<br>· innovation et diversification des programmes<br>· engagement auprès de communautés d'apprentissage issues de la diversité à l'intérieur et à l'extérieur des cours<br>· expérience de la pédagogie et des programmes novateurs pour intéresser une diversité d'apprenants |
| **Service, Citizenship, and Collaboration** | |
| Favorisation de la collaboration et d'un climat positif | · à un certain niveau, contribue au travail des comités de l'université<br>· exécution des tâches avec diligence et efficacité<br>· participation au service lié à l'association professionnelle<br>· emploi d'habiletés efficaces de résolution de conflits et d'encadrement dans les interactions avec les collègues et les membres de la communauté<br>· travail pour examiner les préjugés inconscients et favoriser l'EDI en milieu de travail et dans les milieux d'apprentissage<br>· facilitation efficace, résolution de conflits et habiletés d'encadrement pour gérer les discussions en classe<br>· apport à la compréhension des conditions qui améliorent l'accès et l'inclusion |
| Soutien des priorités en matière d'excellence inclusive | · participation au service lié aux activités internationales<br>· travail comme agent de changement ou allié pour faire progresser l'excellence inclusive dans l'unité ou l'université<br>· participation au travail officiel d'un comité ou au leadership au sein de ce comité pour faire progresser l'excellence inclusive |
| Soutien des priorités d'engagement communautaire | · participation à des activités liés au rôle de l'université dans la collectivité locale<br>· participation avec les communautés issues de la diversité et apport aux objectifs de développement social<br>· mentorat et soutien du développement de carrière des collègues débutants<br>· partenariats en rayonnement et en service qui font la promotion de l'EDI chez les étudiants |

*En novembre 2019, les cinq principaux organismes de financement de la recherche du gouvernement du Canada, les Instituts de recherche en santé du Canada, le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, le Conseil de recherches en sciences humaines, la Fondation canadienne de l'innovation et Génome Canada ont signé une déclaration commune approuvant la Déclaration de San Francisco sur l'évaluation de la recherche (DORA; en anglais), qui affirme son engagement envers l'excellence inclusive dans l'évaluation de la recherche et indique de ne pas s'arrêter à des facteurs d'impact étroits des revues scientifiques comme critères d'excellence démontrés ou potentiels.

# Annexe IX

## Modèle de directives pour la négociation d'une offre de nomination équitable à un poste de professeur

Les principes et les orientations qui suivent représentent une initiative entreprise par un établissement membre pour soutenir les doyens de manière proactive dans leur évaluation de l'EDI lors de la négociation d'une offre.

**Principes**
Cette liste, qui n'est pas complète, a été produite pour orienter les doyens dans leur examen des enjeux d'accessibilité, d'équité et d'inclusion afin de favoriser un processus juste et transparent pour négocier l'offre d'emploi et afin de recruter et de conserver les nouvelles embauches.

**Conseils**
Les doyens sont invités à créer des offres justes, adaptées à la situation de professeurs, qui évitent toutefois de créer, de reproduire ou d'aggraver des inégalités nouvelles, existantes ou futures au sein de groupes de professeurs identifiables. Lorsqu'ils négocient avec des candidats de la diversité, ils doivent tenir compte des conséquences sur l'accessibilité, l'équité et l'inclusion des individus et des groupes à l'égard des sujets suivants :

- ☐ salaire de départ[4]
- ☐ rang et titularisation
- ☐ date de départ
- ☐ carrière double/nomination d'un conjoint ou d'un partenaire ou soutien à la carrière
- ☐ remboursement des déplacements pour se trouver un logement
- ☐ remboursement des déplacements et du déménagement
- ☐ avantages généraux (p. ex., santé, droits de scolarité pour les membres de la famille)
- ☐ renouvellement de contrat et titularisation
- ☐ retraite et prestations de retraite
- ☐ répartition du temps d'enseignement, de conseils, de recherche, de service et d'administration
- ☐ période de libération des cours
- ☐ assistants de recherche et adjoints à l'enseignement
- ☐ soutien à la recherche (y compris le financement pour le travail de mise sur pied et le démarrage du laboratoire)
- ☐ fonds pour déplacements et fonds discrétionnaires
- ☐ congés de recherche
- ☐ soutien administratif
- ☐ espace de bureau et de laboratoire, équipement et fournitures
- ☐ mentorat

**Un salaire égal pour un travail égal ou un salaire égal pour un travail de valeur égale**
Le salaire égal **pour un travail égal** respecte la parité de la rémunération dans des groupes identifiables, entre les diverses identités de genre ou identités raciales, par exemple, qui effectuent le même travail. L'**équité salariale** est un concept issu des lois fédérales, qui désigne un salaire égal **pour un travail de valeur égale**. L'équité salariale exige de comparer des emplois dominés par les femmes à des emplois dominés par les hommes de valeur comparable, d'après le niveau d'habileté, d'effort, de responsabilité et de conditions de travail qui prévalent pour effectuer le travail. En 2016, le gouvernement canadien a réitéré son engagement à mettre sur pied une réforme sur l'équité salariale proactive.

[4] En 2018., l'Association canadienne des professeures et professeurs d'université a publié un guide pour négocier le salaire de départ.

# Références


[1] Gardenswartz L, Rowe A. (2008). *Diverse teams at work: Capitalizing on the power of diversity*. Alexandria, VA: Society for Human Resource Management. ProQuest Ebook Central. (ouvrage original publié en 2003).

[2] Milem, JF, Dey EL, White CB. (2004). Diversity considerations in health professions education. In BD Smedley, AS Butler, LR Bristow (éd.), *In the nation's compelling interest: Ensuring diversity in the health care workforce* (p. 345–90). Washington, DC: National Academies Press, à la p. 348.

[3] Milem JF. (2003). In M Chang, D Witt, J Jones, K Hakuta (éd.). *Compelling Interest: Examining the evidence on racial dynamics in higher education*. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 126-169, à la p. 158.

[4] Little W. (2016). *Introduction to sociology* (2e édition canadienne). BC campus. Récupété de https://opentextbc.ca/introductiontosociology2ndedition/

[5] Gurin P, Dey EL, Hurtado S, Gurin G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harv Educ Rev*, 72:330–66, à la p. 333.

[6] Milem (2003), à la p. 137.

[7] Henry F, Tator C. (2010). *The colour of democracy: Racism in Canadian society* (4e édition). Toronto, ON, Canada: Nelson Thompson Education, à la p. 383.

[8] Commission ontarienne des droits de la personne. (n.d.). Politique sur la prévention de la discrimination fondée sur la croyance. https://www.ohrc.on.ca/fr/politique-sur-la-pr%C3%A9vention-de-la-discrimination-fond%C3%A9e-sur-la-croyance/3-toile-de-fond

[9] Vickers J, Isaac A. (2012). Introduction: The politics of race in three settler states. In J Vickers et A Isaac, *The politics of race: Canada, the United States, and Australia*, (2e édition), (p. 3–42). Toronto, ON, Canada: University of Toronto Press, aux p. 4-5. https://doi-org.libaccess.lib.mcmaster.ca/10.3138/9781442693975

[10] Ibid., à la p. 7.

[11] Henry et Tator (2010), à la p. 379.

[12] Fondation canadienne des relations raciales. (n.d.). *Glossaire*. https://www.crrf-fcrr.ca/fr/bibliotheque/glossaire-fr-fr-1

[13] Poole R. (1972). *Towards Deep Subjectivity*. London, UK: Allen Lane The Penguin Press.

[14] Ibid.

[15] *Charte canadienne des droits et libertés*, Partie 1 de la Loi constitutionnelle de 1982, annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R-U), 1982, c 11.

[16] *Loi sur l'équité en matière d'emploi*, L.C. 1995, ch. 44.

[17] *Loi canadienne sur les droits de la personne*, L.R.C. (1985), ch. H-6, article 2.

[18] Chun J, Gallegher-Louisy C. (2018). *Overview of Human Rights Codes by Province and Territory in Canada*. Centre canadien pour la diversité et l'inclusion (CCDI). www.ccdi.ca

[19] Universités Canada. (Le 19 novembre 2019). Équité, diversité, et inclusion dans les universités canadiennes : Rapport sur le sondage de 2019, à la p. 20. Repéré à https://www.univcan.ca/fr/salle-de-presse/publications/equite-diversite-et-inclusion-dans-les-universites-canadiennes-rapport-sur-le-sondage-de-2019/.

[20] Williams DA, Berger JB, McClendon SA. (2005). *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities. https://aacu.org/sites/default/files/files/mei/williams_et_al.pdf

[21] Milem JF, Chang MJ, Antonio AL. (2005). *Making diversity work on campus: A research-based perspective*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities (AAC&U). https://secure.aacu.org/AACU/PDF/Milem_et_al.pdf

[22] Bauman GL, Tomas Bustillos L, Bensimon EM, Brown MC, Bartee RS. (2005). *Achieving equitable educational outcomes with all students: The institution's role and responsibilities*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. https://secure.aacu.org/AACU/PDF/Milem_et_al.pdf

[23] Milem JF. (2003). The educational benefits of diversity: Evidence from multiple sectors. In M Chang, D Witt, J Jones, K Hakuta (éd.). *Compelling Interest: Examining the evidence on racial dynamics in higher education*. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 126-169, à la p. 14-2-16.

[24] Dimensions of Diversity. Source: Lee Gardenswartz and Anita Rowe. (2003/2008), *Diverse Teams at Work: Capitalizing on the power of diversity*, Society for Human Resource Management. *Internal and External Dimensions adapted from Marilyn Loden and Judy B. Rosener. (1991). Workforce America! Managing employee diversity as a vital resource. Homewood, IL: Business One Irwin.

[25] Social Identity Wheel. Adapted from *Voices of Discovery*. Intergroup Relations Centre, Arizona State University.

[26] Canadian Race Relations Foundation Glossary of Terms. (n.d.). Available online at: https://www.crrf-fcrr.ca/en/resources/glossary-a-terms-en-gb-1

[27] Centre canadien pour la diversité et l'inclusion. (n.d.) *Resources*. Consulté en ligne à https://ccdi.ca/resources

[28] ]Commission canadienne des droits de la personne (n.d.). *Glossaire*. Consulté en ligne à https://www.chrc-ccdp.gc.ca/fr/ressources/glossaire.

[29] Smith (n.d.)

[30] Adapté de concepts tirés de Henry et Tator (2010).

[31] Henry et Tator (2010)

[32] Henry F, Tator C. (2009). *Racism in the Canadian university: Demanding justice, inclusion, and equity*. Toronto, ON, Canada: University of Toronto Press, à la p. 32.

[33] Adapté de concepts tirés de Henry et Tator (2010).

[34] Stewart AJ, Valian V. (2018). *An inclusive academy: Achieving diversity and excellence*. Cambridge, MA: The MIT Press.

[35] Bennett JM. (2014). Intercultural competence: Vital perspectives for diversity and inclusion. In BM Ferdman et BR Deane (éd.). *Diversity at work: The practice of inclusion* (p. 155–176). John San Francisco, CA: Wiley & Sons, Inc.

[36] Chavez AF, Guido-DiBrito F, Mallory S. (2003) Learning to value the 'other': A framework of individual diversity development. *J Coll Stud 44*(4):453-69.

[37] Bennett JM. (2009). Transformative training: Designing programs for culture learning. In M Moodian (éd.). *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* (p. 95–110). Thousand Oaks, CA: Sage, à la p. 97.

[38] Dillon B, Bourke J. (2016). *The six signature traits of inclusive leadership: Thriving in a diverse new world*. Sydney, Australie: Deloitte University Press.

[39] Adapté de concepts tirés de Dillon et Bourke (2016) et de Bennett (2014).

[40] Sensoy Ö, DiAngelo R. (2017). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education.* (2e édition). New York, NY: Columbia University Teachers Colleges Press.

[41] Dovidio JF, Gaertner SL, Kawakami K, Hodson G. (2002). Why can't we just get along? Interpersonal biases and interracial distrust. *Cultur Divers Ethnic Minor Psychol, 8*(2):88–102.

[42] Wing Sue D et coll. (2007). Microaggressions in Everyday Life. *Am Psychol, 62*(4):271–86. https://www.cpedv.org/sites/main/files/file-attachments/how_to_be_an_effective_ally-lessons_learned_microaggressions.pdf

[43]

# Références


[44] Ibid., à la p. 105.
[45] Henry et Tator (2010).
[46] Gardenswartz L, Cherbosque J, Rowe A. (2002). Emotional intelligence and diversity: A model for differences in the workplace. *J Psychol Issues Organ Cult, 1*(1):74–84, à la p. 76. DOI : 10.1002/jpoc.
[47] Gardenswartz L, Cherbosque J, Rowe A. (2002). Emotional intelligence and diversity: A model for differences in the workplace. *J Psychol Issues Organ Cult, 1*(1):74–84, à la p. 76. DOI : 10.1002/jpoc.
[48] Noddings N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press, à la p. 2.
[49] hooks b. (2000). All About Love, New York, NY: Harper Perennial.
[50] Wheatley MJ. (1992). *Leadership and the new science: Learning about organization from an orderly university*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
[51] Bass BM. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
[52] Power Flower Activity. Source : Building Competence + Capacity: 2SLGBTQ+ Competent Trauma-Informed Care. (n.d.) Consulté en ligne à www.buildingcompetence.ca/workshop/power_flower/.
[53] Fisher (1999/2012).
[54] Continuum on Becoming an Anti-Racist, Multicultural Institution Crossroads Ministry, Chicago, IL: Crossroads Ministry. Adapté d'un concept original de Bailey Jackson et Rita Hardiman, repris et adapté par Andria Avazian et Ronice Branding; adapté de nouveau par Melia LaCour, PSESD.
[55] Gardenswartz, Cherbosque et Rowe. (2002), aux p. 82-3.
[56] San'yas: Indigenous Cultural Safety Training Program. Programme de formation en ligne reconnu et créé par Cheryl Ward (Kwakwaka'wakw), responsable provincial, Leslie Varley (Nisga'a), directrice, et la Provincial Health Services Authority de la Colombie-Britannique.
[57] Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
[58] Gurin, Dey, Hurtado et Gurin (2002).
[59] Milem (2003).
[60] Smith DG. (2015). *Diversity's promise for higher education: Making it work* (2e éd). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
[61] Henry et Tator (2010)
[62] Evans MH. (2015). Workshop on the Strategic Planning Model. Consulté en ligne à https://exinfm.com/index.html et possibilité de téléchargement à partir des présentations PowerPoint à l'onglet Additional Training Resources.
[63] Dua E, Bhanji N. (2017). Mechanisms to Address Inequities in Canadian Universities: The Performativity of Ineffectiveness. In F Henry et coll. *The Equity Myth*.
[64] Adapté de concepts tirés de Dua et Bhanji (2017) et de Thomas B et Novogrodsky C. (1983). *Combatting Racism in the Workplace*. Toronto, ON: Cross Cultural Communication Centre.
[65] Creary SJ. (2008). *Leadership, governance, and accountability: A pathway to a diverse and inclusive organization*. New York, NY: The Conference Board.
[66] Ibid., à la p. 9.
[67] Hardy C. (1996). *The Politics of Collegiality: Retrenchment Strategies in Canadian Universities*. Montréal, QC: McGill-Queen's University Press.
[68] Jones GA. (2002). The structure of university governance in Canada: A policy network approach. In Amaral A, Jones GA, Karseth B. (éd.), *Governing higher education: National perspectives on institutional governance*, p. 213-34.
[69] Manning K. (2018). *Organizational theory in higher education* (2e éd). New York: Routledge.
[70] Ibid., à la p. 52.
[71] Julius DJ. (2018). Socially just bargaining. In A Kezar et J. Posselt (éd.). *Higher education administration for social justice and equity: Critical perspectives for leadership* (p. 132–45). New York, NY: Routledge, aux p. 137-8.
[72] Williams DA, Wade-Golden KC. (2013). *The Chief Diversity Officer: Strategy, structure, and change management*. Fairfax, VA: Stylus Publishing Press.
[73] Leon RA. (2014). The Chief Diversity Officer: An examination of CDO models and strategies. *J Divers High Educ*, 7(2):77-91, à la p. 79.
[74] Evans (2015)
[75] Kotter (1996). Kotter's 8-Step Change Model. Source: Businessballs learning and development resource. Consulté en ligne à www.businessballs.com/change-management/8-step-change-model-kotter/

Universities Canada.
Universités Canada.