



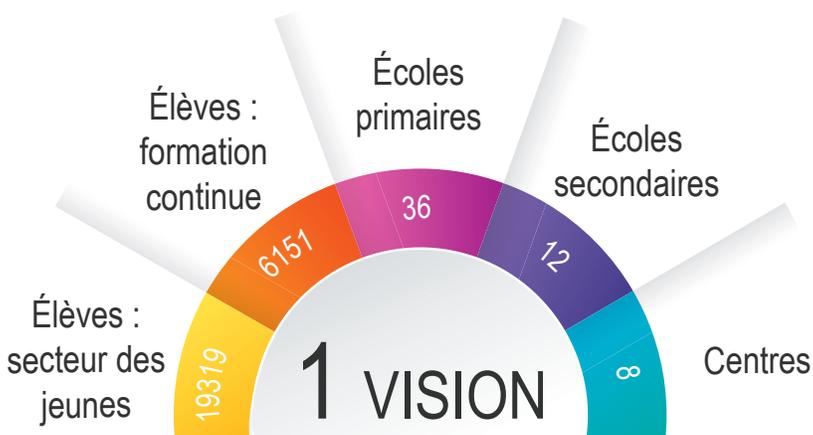
Lester B. Pearson School Board
Commission scolaire Lester-B.-Pearson
1925 Brookdale Ave., Dorval, QC, Canada
www.lbpsb.qc.ca

RAPPORT ANNUEL

1 AMÉLIORER la réussite

2 ASSURER le bien-être

3 RENFORCER l'engagement



© 2021 Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Pour plus de renseignements, contacter :

Commission scolaire Lester-B.-Pearson

1925, avenue Brookdale,

Dorval, Québec, Canada H9P 2Y7

514.422.3000 • www.lbpsb.qc.ca



TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	2
Résumé de la réussite des élèves.....	3
Écoles et centres de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson.....	6
Conseil des commissaires.....	7
Plan stratégique 2015 - 2022 - <i>Apprendre, un engagement pour la vie</i>	
Première orientation - Améliorer la réussite	9
Deuxième orientation - Veiller au bien-être	14
Troisième orientation - Renforcer l'engagement	17
Taux de diplomation et qualification	
Objectif 2	19
Objectif 6	20
Loi sur la gestion et le contrôle des effectifs total des heures rémunérées - avril 2020 à mars 2021	21
États financiers	22
Rapport de l'auditeur indépendant	26
Rapport annuel 2020-2021 du bureau de la protectrice de l'élève.....	29
Code d'éthique et de déontologie article 175.1 de la Loi sur l'instruction publique	33
Article 25 de la Loi facilitant la divulgation d'actes répréhensibles à l'égard des organismes publics	33
Rapport annuel 2020-2021 du commissaire à l'éthique	34
Résumé du Groupe de travail sur l'équité, la diversité et l'inclusion de la CSLBP.....	35



INTRODUCTION

La Commission scolaire Lester-B.-Pearson dispense des services à plus de 19 000 élèves du secteur des jeunes et à 6 000 élèves du secteur des adultes sur un territoire qui s'étend de Verdun à l'Est jusqu'à la frontière entre le Québec et l'Ontario à l'Ouest. Notre commission scolaire est extrêmement fière de ses réalisations au cours des deux dernières décennies et elle reste un chef de file en éducation grâce à un grand réseau qui compte 36 écoles primaires, 12 écoles secondaires, trois centres d'éducation des adultes et cinq centres de formation professionnelle.

Notre principale activité de l'année scolaire 2020-2021 a de loin été notre réaction aux défis présentés par la pandémie de COVID-19. Les écoles ont rouvert aux élèves en août 2020 sous le coup d'une vaste série de mesures de santé publique et les éducateurs ont dû faire preuve d'ingéniosité et de souplesse pour assurer un retour aussi sécuritaire que possible. Tout au long de l'année, le ministère de l'Éducation a imposé un grand nombre de changements pour aider les écoles à mieux répondre aux besoins des élèves alors que la situation de la santé publique ne cessait de changer. L'innovation et l'adaptabilité ont représenté des facteurs clés pour que les élèves continuent leurs apprentissages, en classe ou à la maison.

Pour la première fois de notre histoire, nous avons créé une académie en ligne pour les élèves qui ne pouvaient pas assister aux cours en présentiel. De la maternelle à la 11^e année, sur tout notre territoire, plus de 700 élèves ont reçu des services d'éducation dans un espace virtuel avec l'aide d'enseignants et de personnel dévoués. Le projet a été dirigé par les Services éducatifs et mis en œuvre avec la collaboration de la Commission scolaire New Frontiers. Dans ce cas, le proverbe selon lequel la nécessité est la mère de l'invention était bien vrai. Malgré de très courts délais pour organiser les cours et former les enseignants à travailler exclusivement dans un environnement en ligne, les résultats nous ont ravis, soit une offre de services de qualité aux élèves de la CSLBP qui observait des pratiques éprouvées en matière d'enseignement en ligne.

Malgré la COVID-19, notre commission scolaire poursuit son travail de base. Notre plan d'engagement envers la réussite demeure ancré à trois orientations stratégiques, à savoir la réussite, le bien-être et l'engagement. Chaque aspect est tout aussi important pour l'épanouissement des élèves et l'un complète l'autre. Le présent rapport annuel rend compte de nos efforts continus pour améliorer les résultats, mettre l'accent sur le bien-être et encourager l'engagement de chaque élève. Nous restons déterminés à aider nos élèves à acquérir les compétences qui leur permettront de vivre dans un monde en constante évolution où la collaboration, le caractère, la citoyenneté, la communication, l'esprit critique et la créativité sont plus importants que jamais. Voilà pourquoi nous continuons à encourager ces compétences d'apprentissage approfondi en classe et voyons la réussite des élèves comme une combinaison de réalisations qui témoignent de l'épanouissement scolaire, du bien-être et de l'engagement de tous les apprenants.

Nous exprimons notre reconnaissance à l'ensemble de la communauté de la CSLBP qui a relevé les défis de l'année scolaire 2020-2021. À nos élèves, notre raison d'être, nous transmettons nos félicitations d'avoir continué à persévérer au cours d'une année scolaire difficile. Nous saluons le courage et la résilience dont vous avez fait preuve face à une année scolaire sans précédent. Nous soulignons par ailleurs la créativité et la détermination des membres de notre personnel qui s'est occupé des élèves en maintenant des normes d'enseignement élevées. Nous sommes encore et toujours impressionnés par leur dévouement et leur professionnalisme. Enfin, merci du fond du cœur aux parents et aux familles pour leur soutien, leur confiance et leur compréhension en des temps aussi incertains et sans précédent.

Malgré des circonstances extrêmement difficiles, nous sommes très fiers de tout ce qui a été accompli en 2020-2021. Des actes héroïques ont lieu chaque jour dans le domaine de l'éducation, et l'année scolaire 2020-2021 a été remplie d'exemples de ce dévouement et de cet héroïsme. À la lecture de ce rapport annuel, vous serez sans doute impressionnés par les réalisations de la Commission scolaire Lester-B.- Pearson.

Noel Burke
Président du conseil des commissaires

Cindy Finn
Directrice générale

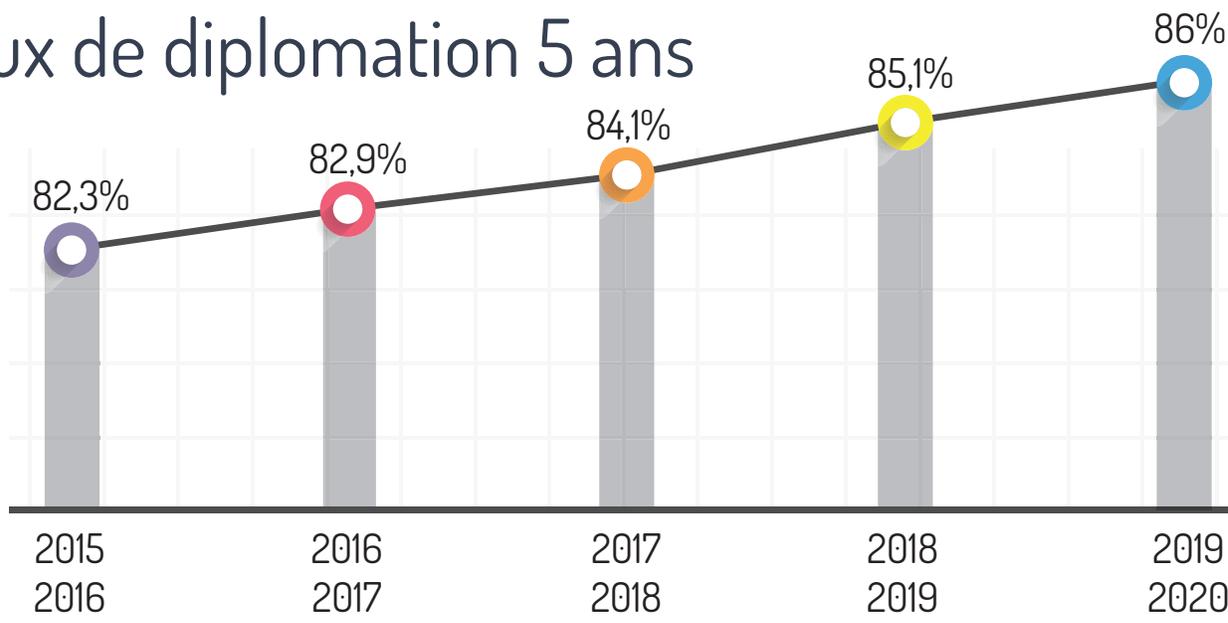
Résumé de la réussite des élèves

Ensemble pour la réussite des élèves

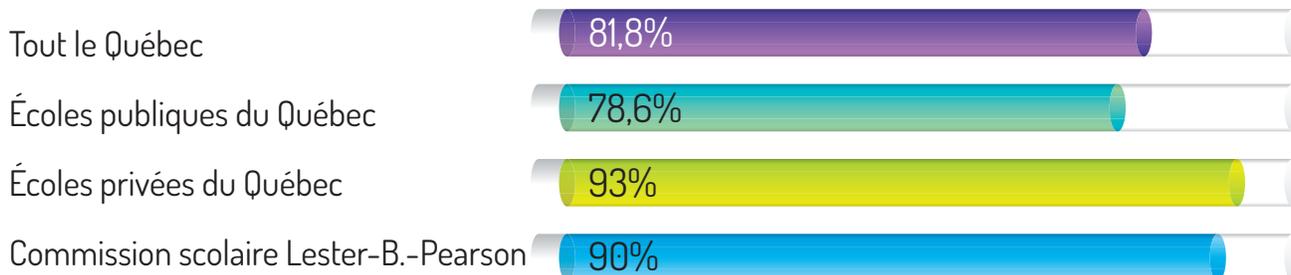
La réussite ne se définit pas par un seul mot et ne se limite pas à une seule mesure. Nous sommes conscients que le succès prend diverses formes selon les élèves de notre réseau. À la Commission scolaire Lester-B.-Pearson, nous avons essayé de définir la réussite en trois grandes catégories, soit réussite, bien-être et engagement. Nous considérons que chacune a une importance égale et nous espérons que notre communauté sait que prises seules à seules, ces mesures sont incomplètes. Quand elles sont étudiées ensemble, elles remplissent notre mandat continu qui consiste à instruire, à qualifier et à socialiser les élèves qui nous sont confiés.

Comme pour toutes les mesures, les résultats varient annuellement et changent au fil du temps. Nous continuons de vérifier les tendances à court, à moyen et à long terme en gardant à l'œil l'amélioration continue.

Taux de diplomation 5 ans



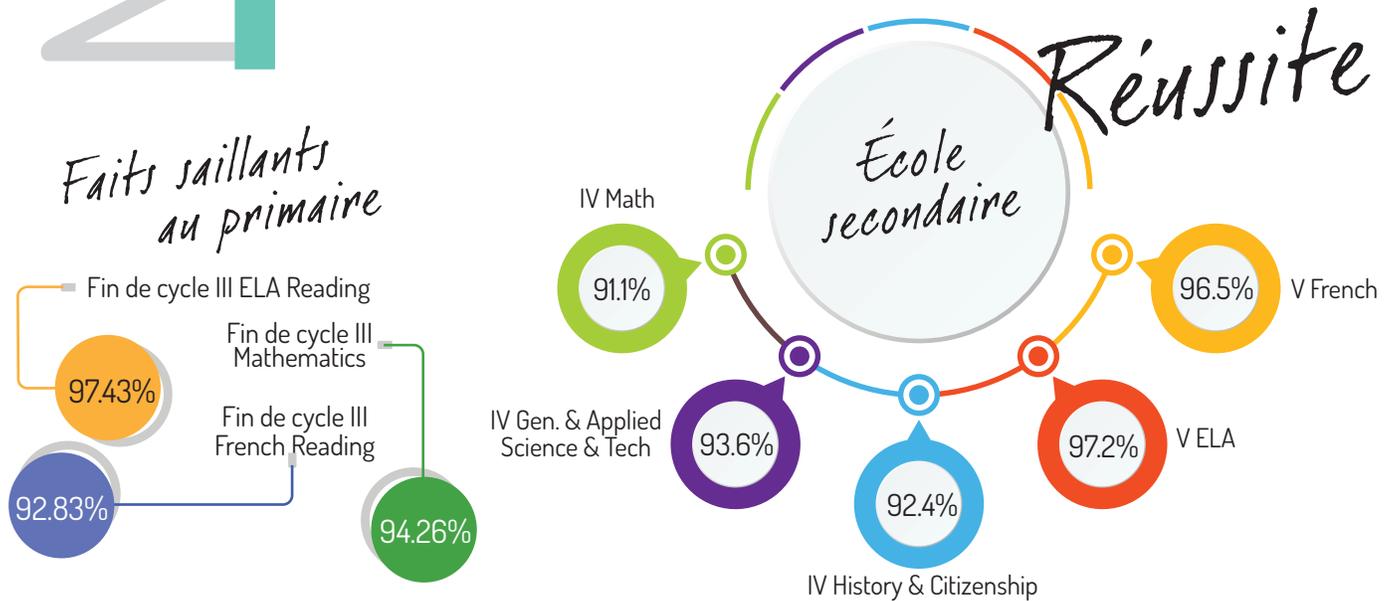
Réussite de la cohorte de 7 ans qui a commencé le secondaire en 2011



(La Commission scolaire Lester-B.-Pearson continue d'afficher l'un des taux les plus élevés de diplomation de fin d'études secondaires (cohorte de cinq ans) dans les écoles publiques du Québec et ce, tout en servant une clientèle diversifiée qui a accès à un vaste parcours novateur.)

NOTRE 1 Réalisations

Réalisations - La CSLBP est fière de créer une culture de la réussite pour tous les élèves et le personnel. Cette culture se concrétise par la mise en place d'un cadre pédagogique novateur et d'interventions spécifiques et ciblées qui répondent aux intérêts et aux besoins de chaque élève. Le personnel consacre constamment des réflexions et des efforts particuliers pour s'assurer que tous les élèves réussissent. Nous sommes fiers de leurs efforts et des résultats qu'ils obtiennent.



NOTRE 2 Bien-être

Bien-être - Le bien-être fait partie d'un parcours de vie pour nous tous. Nous considérons qu'il est essentiel d'aider les élèves à acquérir des stratégies de mieux-être qui produisent des résultats positifs aujourd'hui, et qui leur serviront aussi tout au long de leur vie. La CSLBP a adopté une approche proactive pour établir une culture du mieux-être pour tous. Qu'il s'agisse de santé physique ou de bien-être affectif, notre philosophie vise à établir des priorités pour chacun de ces aspects et devrait se propager dans tout le réseau.

100%

des centres pour adultes et de formation professionnelle ont des comités faisant la promotion de modes de vie sains et actifs.

Mode de vie sain

TOUTES

les écoles primaires font faire de l'activité physique aux élèves au moins 60 minutes par jour.

Active

77%

des élèves du secondaire déclarent que leurs relations à l'école sont positives et aidantes; la norme canadienne est de 76 %.

NOTRE 3

Engagement

Engagement - Les enseignants de la CSLBP continuent à arrimer leurs pratiques d'enseignement au cadre pédagogique novateur appelé apprentissage profond. Ce cadre est ancré dans des compétences qui visent à développer les aptitudes les plus pertinentes tout en offrant de la souplesse et de l'innovation à mettre en œuvre dans chaque école. L'apprentissage profond est un cadre qui vise à rendre l'expérience scolaire des élèves plus pertinente, dynamique et vivante.



82% des élèves du primaire se disent intéressés et motivés à l'école.

Primaire



Secondaire

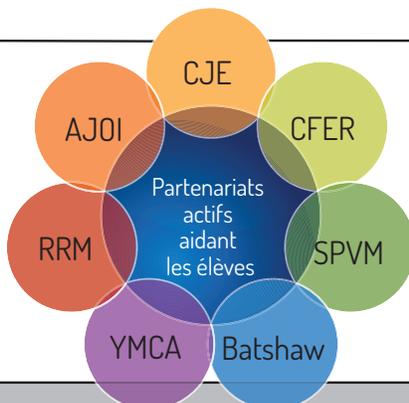
91%

DES élèves du secondaire déclarent que leurs activités sont **amusantes et intéressantes** POUR EUX.



Formation professionnelle

7 partenariats actifs pour la formation professionnelle :



Cartier + Allancroft

À réaliser en 2021-2022!

NOUVEAU centre d'éducation des adultes sur l'avenue Ambassador à Pointe-Claire.



Écoles et centres de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Région 1

Primaire

Beacon Hill
 Birchwood
 Christmas Park
 Dorset
 Edgewater
 Evergreen
 Forest Hill Jr.
 Forest Hill Sr.
 Mount Pleasant
 Pierre-Elliott-Trudeau
 Soulanges
 Saint-Patrick
 Saint-Edmund

Secondaire

Écoles MSSS-MEQ :
 Angrignon, Borbounnière, Dawson
 Horizon
 Macdonald
 Westwood Jr.
 Westwood Sr.

Région 2

Primaire

Beechwood
 Kingsdale Academy
 Margaret Manson
 Sherbrooke Academy Jr.
 Sherbrooke Academy Sr.
 Springdale
 Saint-Anthony
 Saint-Charles
 Sunshine
 Terry Fox
 Wilder Penfield
 Westpark

Secondaire

Beaconsfield
 École secondaire Pierrefonds
 Saint-Thomas

Région 3

Primaire

Allion
 Children's World
 Clearpoint
 Dorval
 Maple Grove
 Riverview
 Saint-John Fisher Jr.
 Saint-John Fisher Sr.
 LaSalle Jr.
 LaSalle Sr.
 Verdun

Secondaire

Beurling
 John-Rennie
 Lakeside
 Polyvalente LaSalle
 Lindsay Place

Formation continue

Centres d'éducation des adultes

Centre de formation des adultes et de formation professionnelle Pearson
 Centre de formation des adultes Place Cartier
 Centre de formation des adultes et de formation professionnelle des Sources
 Centre de formation des métiers de Verdun

Centres de formation professionnelle

Académie de beauté Gordon-Robertson
 Centre de formation des adultes et de formation professionnelle Pearson
 Centre d'électrotechnologie Pearson
 Centre de formation professionnelle West-Island
 Centre de formation des adultes et de formation professionnelle des Sources
 Centre de formation des métiers de Verdun

CONSEIL DES COMMISSAIRES



Eric Bender
circonscription 10



Noel Burke



Judy Kelley
circonscription 4



Lori Morrison
circonscription 1



Frank di Bello
circonscription 2



Joshua Arless
circonscription 3



Malik Shaheed
circonscription 5



Craig Berger
circonscription 6



Jason Doan
circonscription 7



Marilyn Boyer
circonscription 8



Michel Besner
circonscription 9



Daniel Olivenstein
circonscription 11



Angela Berryman
circonscription 12

Commissaires- parents



Patricia Ottoni
Écoles
primaires



Susana Lazaro
Élèves ayant des
besoins particuliers



Kristoffer de Forest
Mandat général



Sharad Bhargava
Écoles
secondaires

Commissaire coopté



Allison Saunders

Plan stratégique 2015-2022

Rapport annuel 2020-2021

Au moment de dresser le plan stratégique de 2015-2022, nous avons fait un effort conscient pour limiter sa portée à des orientations facilement identifiables et liées. Pendant l'effort de collaboration, nos cadres sont retournés régulièrement dans leurs écoles et leurs centres pour examiner le travail de base de notre commission scolaire et pour en discuter avec leur personnel. Cette orientation a produit les trois orientations claires, à savoir réalisation, bien-être et engagement qui continuent de guider le travail de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson. C'est à partir de ces trois filtres que nous présentons le contenu de notre rapport annuel à la communauté.

Apprendre, un engagement pour la vie

Trois orientations stratégiques en vue de la réussite

- Améliorer la réussite
- Assurer le bien-être
- Renforcer l'engagement

Huit objectifs généraux

26 points traités dans le rapport



Plan stratégique 2015-2022

Rapport annuel 2020-2021

Première orientation : Améliorer la réussite



La Commission scolaire Lester-B.-Pearson est fière des résultats scolaires de ses élèves. Une fois de plus, elle s'est hissée près du sommet de la liste des commissions scolaires et des centres de services scolaires de la province en ce qui a trait aux taux de diplomation et de qualification. Le taux de diplomation et de qualification de 86 pour cent de la cohorte de cinq ans qui est entrée au secondaire en 2015 était le plus élevé parmi les commissions scolaires et les centres de services scolaires de l'île de Montréal et le deuxième plus élevé de la province de Québec. L'atteinte de notre objectif d'un taux de réussite de 90 pour cent pour la cohorte de sept ans a été une réalisation remarquable. Il s'agit du troisième taux de réussite le plus élevé du réseau public.

La contribution de notre secteur de la Formation continue à cette réussite a été particulièrement impressionnante. En 2019-2020, ce secteur a représenté 10 pour cent du taux de réussite global, dépassant ainsi l'objectif de 8,5 pour cent fixé dans le plan. Cette réussite témoigne des efforts en matière de recrutement et de fidélisation, de communication avec les écoles secondaires au sujet des élèves potentiels, de mobilisation, d'encouragement et d'accompagnement des élèves qui ont échoué de peu au cours de leurs cinq premières années de scolarité.

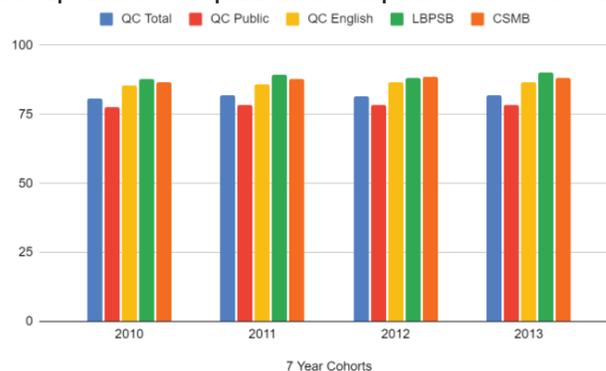
En 2020-2021, la pandémie de COVID a eu quelques conséquences négatives sur les inscriptions et le recrutement dans le secteur des adultes. Dans de nombreux cas, les responsabilités parentales ont eu la priorité, car les élèves du secteur des jeunes étaient souvent à la maison en raison des fermetures de classes dues à la COVID. Le calendrier de certains programmes de formation a été perturbé par les fermetures et les restrictions liées à la pandémie, et la plupart des programmes comportaient une partie importante d'enseignement dans un environnement virtuel. Dans le cas des cours de littératie, l'absence d'enseignement en présentiel s'est beaucoup fait sentir.

Dans l'ensemble du réseau, nous avons été témoins d'une incroyable ingéniosité de la part des éducateurs pour s'adapter aux conditions en temps de pandémie. Entre autres choses, on a régulièrement déplacé les cours à l'extérieur pour offrir un environnement d'apprentissage plus sûr avec une meilleure distanciation sociale dans nombre d'écoles et de centres. Les enseignants dispensaient régulièrement et fréquemment leurs cours à l'extérieur et ils ont adapté les leçons aux espaces extérieurs. La créativité de tous les éducateurs n'a connu aucune limite au cours de l'année 2020-2021 et ils ont fait tout en leur pouvoir pour répondre aux besoins des élèves dans le contexte de la pandémie de COVID.

Malgré les perturbations, les résultats de 2020-2021 sont semblables à ceux des années précédentes. Fait important à noter, des modifications ont été apportées aux régimes réguliers d'examens normalisés au primaire et aux épreuves uniques du secondaire. Les épreuves uniques régulières du deuxième cycle du secondaire (anglais V ; français V ; histoire IV ; mathématiques IV ; sciences IV) ont été offerts, mais avec des pondérations modifiées et une grande latitude pour les enseignants dans l'interprétation des résultats. De même, des évaluations globales au primaire ont été proposées, mais avec une grande flexibilité.

Nous sommes à nouveau fiers de constater que les élèves ayant des besoins particuliers qui quittent une école de la CSLBP partent avec un plan TEVA (transition école vie active) clairement structuré. Une fois de plus, 100 pour cent de nos élèves âgés de 18 à 21 ans avaient un plan TEVA en place avant de quitter nos écoles. Grâce à la participation des élèves, des familles, des écoles et des partenaires communautaires, les plans TEVA sont conçus pour assurer un continuum de services et de croissance personnelle aux élèves qui quittent notre réseau. C'est pour nous une source de grande fierté que d'assurer tous les ans une excellente transition pour l'avenir à chaque élève qui quitte l'école.

Taux de diplomation et de qualification : comparaisons de cohortes de 7 ans



Plan stratégique 2015-2022

Rapport annuel 2020-2021

Première orientation : Objectifs A, B, C



PREMIÈRE ORIENTATION : améliorer la réussite

OBJECTIF A: CSLBP : augmenter le nombre d'élèves de moins de 20 ans qui obtiennent un diplôme ou une qualification et le faire passer à 90 % d'ici 2022.

Indicateur	Référence	2020-2021	Cible
Taux de diplomation au secondaire et de qualification	87,8 % : cohorte de 7 ans de la CSLBP juin 2015	90 % : Cohorte de 7 ans de la CSLBP suivie de 2013 à 2020	90,00 %
Taux de formation continue et de diplomation avant l'âge de 20 ans	7,9 % : contribution de l'ÉAFP à la cohorte de 7 ans de la CSLBP juin 2015	10,1 % : Cohorte de 7 ans de la CSLBP suivie de 2013 à 2020	8,50 %
Disparité entre le pourcentage d'élèves de la CSLBP qui reçoivent un premier diplôme ou une qualification avant l'âge de 20 ans et le pourcentage des secteurs défavorisés* recevant un premier diplôme ou une qualification. (*IMSE de 8,9 ou 10)	22,9 % de disparité entre le premier diplôme/le taux de qualification de 2014-2015 de Beurling Academy (67,9 %) et les non défavorisés de la CSLBP (90,8 %)	Disparité de 33,7 % entre le premier diplôme/taux de qualification en 2019-2020 pour la défavorisation (57,7 %) et les non défavorisés de la CSLBP (91,4 %)	Réduire à 15 % d'ici 2022

OBJECTIF B: Réduire l'écart des taux de réussite entre les élèves des secteurs favorisés et défavorisés.

Indicateur	Référence	2020-2021	Cible
Plan d'action structuré pour les écoles dont l'IMSE est de 8,9 ou 10	Projet éducatif existant : Beurling Academy	Révisions de Beurling, Polyvalente LaSalle, Lakeside des projets éducatifs et des plans annuels pour besoins particuliers afin de réduire spécifiquement les écarts d'apprentissage	Plan terminé avant janvier 2019

OBJECTIF C: Réduire l'écart des taux de réussite entre les garçons et les filles qui obtiennent leur premier diplôme ou leur qualification.

Indicateur	Référence	2020-2021	Cible
Disparité entre le pourcentage de garçons obtenant leur premier diplôme ou leur première qualification et le pourcentage des filles qui reçoivent leur premier diplôme ou leur première qualification avant l'âge de 20 ans	Disparité de 8,4 % entre le premier diplôme/la première qualification de 2014-2015 pour les garçons (83,7 %) et les filles (92,1 %)	Disparité de 6,3 % entre le premier diplôme/taux de qualification des garçons (87,2 %) et des filles (93,5 %) pour la cohorte de 7 ans (2013)	Réduire à 5 % d'ici 2022

Plan stratégique 2015-2022

Rapport annuel 2020-2021

Première orientation : Objectifs D, E



OBJECTIF D: Réduire l'écart du taux de réussite entre les élèves immigrants de première génération et les élèves non immigrants.			
Indicateur	Référence	2020-2021	Cible
Disparité entre le pourcentage d'élèves immigrants de première génération et d'élèves non immigrants qui obtiennent leur premier diplôme ou leur qualification avant l'âge de 20 ans	Disparité de 18,8 % entre le premier diplôme/taux de qualification de 2014-2015 pour les élèves immigrants de première génération (69,6 %) et les élèves non immigrants (88,4 %)	Disparité de 13,2 % entre le premier diplôme/taux de qualification de 2019-2020 pour les élèves d'immigrants de première génération (77,6 %) et les élèves non immigrants (90,8 %)	Réduire à 12 % d'ici 2022

OBJECTIF E: Augmenter le taux de réussite des élèves du primaire en mathématiques, anglais langue d'enseignement et français.			
Indicateur	Référence	2020-2021	Cible
Taux de réussite de la fin du cycle III du primaire dans l'épreuve de mathématique	78 % : épreuve unique du cycle III de la CSLBP en juin 2015	94,26 %	83,00 %
Taux de réussite pour la fin du cycle III du primaire, épreuve d'anglais langue d'enseignement (lecture)	85 % : épreuve uniforme du cycle III de la CSLBP en juin 2015 (nouvel indicateur)	97,43 %	88,00 %
Taux de réussite pour la fin du cycle III du primaire, épreuve d'anglais langue d'enseignement (rédaction)	93 % : épreuve uniforme du cycle III de la CSLBP en juin 2015	97,12 %	Maintenir et indiquer
Taux de réussite pour la fin du cycle III du primaire, épreuve de français (lecture)	90 % : épreuve uniforme du cycle III de la CSLBP en juin 2015 (nouvel indicateur)	92,83 %	Maintenir le taux de réussite

Plan stratégique 2015-2022

Rapport annuel 2020-2021

Première orientation : Objectifs F, G



OBJECTIF F: Améliorer la réussite des élèves du secondaire en mathématique, science et technologie, histoire et citoyenneté, anglais langue d'enseignement et français.			
Indicateur	Référence	2020-2021	Cible
Taux de réussite dans les options de 4e secondaire	72 % : taux de réussite brut dans les trois options de 4e secondaire (2015)	91,10 %	75,00 %
Taux de réussite 4e secondaire Général et sciences et technologies appliquées	83 % : taux de réussite brut dans les trois options de 4e secondaire (2015)	93,60 %	86,00 %
Taux de réussite 4e secondaire Histoire et éducation à la citoyenneté	74 % : taux de réussite brut dans les trois options de 4e secondaire (2015)	92,40 %	78,00 %
Taux de réussite 5e secondaire Anglais langue d'enseignement	96 % (2015)	97,20 %	Maintenir le taux de réussite
Taux de réussite 5e secondaire Français	95 % : taux de réussite brut dans les deux options du 5e secondaire (2015)	96,50 %	Maintenir le taux de réussite

OBJECTIF G: Améliorer la réussite des élèves ayant des besoins particuliers.			
Indicateur	Référence	2020-2021	Cible
Taux de qualification du secondaire	1,8 % : contribution de qualifications du PFAE au taux de qualification global de la CSLBP (juin 2015)	3,90 %	2,00 %
Pourcentage d'élèves ayant des besoins particuliers de 18 à 21 ans qui sortent du secteur des jeunes avec un plan Transition école vie active (TEVA)	0	100 %	100 %
Pourcentage d'élèves ayant des handicaps, des difficultés d'adaptation ou des difficultés d'apprentissage qui obtiennent un premier diplôme ou une qualification avant l'âge de 20 ans	32,2 % de disparité - taux de réussite global et taux de réussite des élèves avec difficultés d'adaptation ou d'apprentissage en 2014-2015 (92,7 %-60,5 %)	Disparité de 18,9 % entre le taux de réussite global et le taux de réussite des élèves ayant des difficultés d'adaptation en 2019-2020 (90,8 % - 71,9 %)	Réduire la disparité pour la faire passer de 32,2 % à 24,2 % d'ici 2022

Plan stratégique 2015-2022

Rapport annuel 2020-2021

Première orientation : Orientations 1, 2



Première orientation : littératie des adultes

OBJECTIF: Hausser la proportion de population adulte au Québec qui détient des compétences élevées en littératie selon le PEICA de 2022 en contribuant à améliorer et à conserver les compétences en littératie de la population adulte située sur le territoire de la commission scolaire.**

Indicateur	Référence	2020-2021	Cible
Nombre d'adultes inscrits dans des cours anglais et français	S.O.	72.62 ETPs	350 ÉTP d'ici juin 2022

Deuxième orientation : élèves du primaire physiquement actifs au moins 60 minutes par jour

OBJECTIF: Que tous les élèves du primaire soient physiquement actifs au moins 60 minutes par jour.

Indicateur	Référence	2020-2021	Cible
Nombre d'écoles qui atteignent l'objectif	0	37 écoles Remarque : toutes les écoles qui participent à École on bouge	100 % des écoles d'ici 2022

Plan stratégique 2015-2022

Rapport annuel 2020-2021

Deuxième orientation : Veiller au bien-être



Comme ce fut le cas en 2019-2020, la notion de bien-être a pris un tout autre sens pour la communauté de la CSLBP en 2020-2021. Alors que nous allions de l'avant pour appliquer nos orientations générales en matière de bien-être, l'ombre omniprésente de la pandémie, ses impacts, son stress et ses perturbations planait sur tous les aspects de la vie dans le réseau. Malgré tout, le bien-être en 2020-2021 consistait à assurer la sécurité de chaque membre de notre communauté.

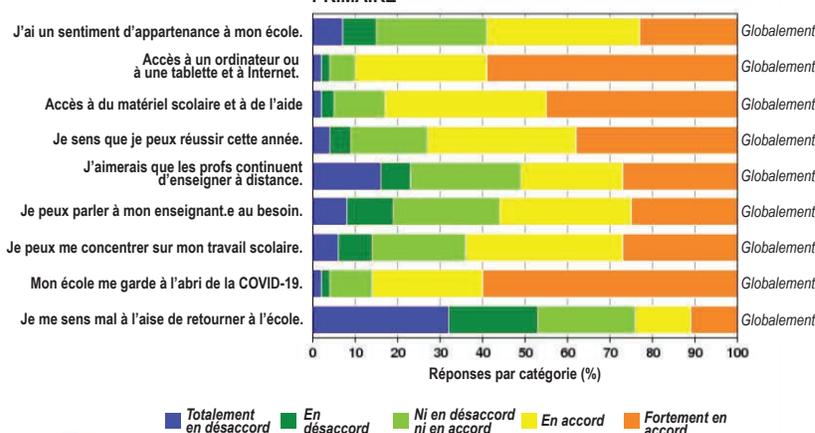
À l'approche de l'hiver, la capacité du personnel à aérer naturellement les écoles en gardant les fenêtres ouvertes pour faire entrer de l'air frais est devenue limitée. Pour remédier à la situation, la commission scolaire a investi plus de 500 000 \$ dans des purificateurs d'air HEPA pour assurer une ventilation naturelle des classes. Ces installations ont permis de réduire considérablement les risques pour les élèves et le personnel, de créer des conditions d'apprentissage plus confortables et de rassurer tous les membres de la communauté.

Des mesures sanitaires supplémentaires ont été définies par le ministère de l'Éducation lors de l'ouverture en août et rigoureusement respectées tout au long de l'année. Ces mesures comprenaient l'ajout de concierges, la fourniture de masques de procédure, l'installation de désinfectants à mains sur tous les murs des classes, la gestion de l'accès aux fontaines d'eau et l'installation de filtres MERV 13 dans les systèmes de ventilation mécanique. Des protocoles spécifiques ont été établis pour les salles de classe, notamment la désinfection quotidienne des pupitres et des chaises. Des salles d'isolement ont été aménagées dans chaque école pour les élèves symptomatiques. Les protocoles du personnel concernant le port du masque et la protection oculaire ont été rigoureusement appliqués et suivis dans les secteurs des jeunes et des adultes.

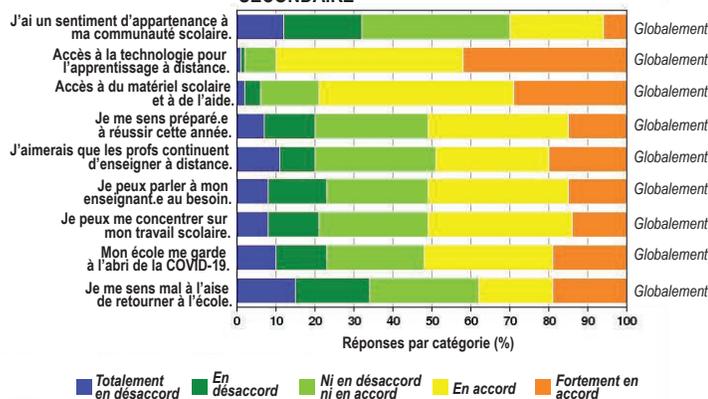
Le sondage annuel OurSchool a été lancé au printemps 2021. Il comportait des questions spécifiques aux élèves sur la pandémie de COVID et sur leurs impressions à ce sujet. Les résultats sont présentés dans les deux graphiques ci-dessous. Notons que malgré les perturbations, les élèves du primaire ont toujours eu le fort sentiment de bien réussir sur le plan scolaire. Évidemment, les élèves du secondaire ont manifesté un certain degré de désengagement vis-à-vis de leur école. Cela n'est pas surprenant étant donné l'absence d'ECA, de sorties scolaires, etc. et l'interaction très limitée qui leur a été imposée au cours de l'année. Il est encourageant de constater que les élèves du primaire et du secondaire ont indiqué qu'ils pensaient que leur école avait fait un bon travail pour assurer leur sécurité pendant l'année.

Les plans de lutte contre le harcèlement et la violence, qui sont obligatoires pour toutes les écoles et tous les centres, continuent d'être peaufinés et ajustés pour refléter les réalités quotidiennes. Les équipes de nos écoles et de nos centres continuent à répondre aux problèmes de conflit de la manière la plus rapide et la plus efficace possible. De même, les employés du conseil d'administration réagissent rapidement lorsque les interventions locales nécessitent un éclairage, des conseils ou un soutien supplémentaires.

PRIMAIRE



SECONDAIRE



Plan stratégique 2015-2022

Rapport annuel 2020-2021

Deuxième orientation : Objectif A



DEUXIÈME ORIENTATION : veiller au bien-être			
OBJECTIF A: Renforcer des modes de vie sains et une santé mentale positive.			
Indicateur	Référence	2020-2021	Cible
Sondage Tell Them From Me Survey (TTFM) Indicateur d'engagement social : sentiment d'appartenance à l'école	Au primaire 84,00 % : moyenne de 3 ans du sondage 2012-2015	72 %	2 % au-dessus de la moyenne nationale d'ici 2020
	Au secondaire 67,00 % : moyenne de 3 ans du sondage 2012-2015	59 %	2 % au-dessus de la moyenne nationale d'ici 2020
Sondage sur l'indice de santé globale de Morneau Shepell	Nouvel indicateur	<p>Sensibilisation</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manage the unmanageable Dr Amir Georges Sabongui. Présentation offerte à tous les employés de la CSLBP. 2. Directeurs : Certificat Queens Mental Health Leadership remis à plus de 30 directeurs. 3. Séances de sensibilisation d'une demi-journée tenues pour tous les membres de l'équipe complète de direction sur le sujet de la santé mentale. 4. Bulletin sur la santé mentale et le bien-être envoyé tous les trimestres aux employés. <p>Outils et ressources pour les employés :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Plateforme Energia – formation en ligne pour tous les employés sur la gestion du stress et la santé et le bien-être. 2. Promotion de l'utilisation de notre programme d'aide aux employés pour la famille. 3. Offre d'une grande variété d'activités de bien-être durant les deux semaines de reconnaissance des employés (yoga, médiation, cours d'exercices en ligne, accès à l'appli de méditation (HEADSPACE)). 	Sondage accessible par tout le personnel en 2017-2018

Plan stratégique 2015-2022

Rapport annuel 2020-2021

Deuxième orientation : Objectifs B, C, D



OBJECTIF B: Encourager les apprenants à adopter un mode de vie sain et physiquement actif.

Indicateur	Référence	2020-2021	Cible
Nombre de centres de formation continue ayant des projets qui favorisent un mode de vie sain et physiquement actif	3 centres sur 7	8* *Centre de formation de métiers Verdun ajouté en 2016	Tous les centres tous les ans

OBJECTIF C: Veiller à ce que les élèves et le personnel travaillent dans un environnement physique sécuritaire, sain et adaptable.

Indicateur	Référence	2020-2021	Cible
Indice de l'état des édifices provinciaux (édifices dans un état satisfaisant, bon ou très bon)	53 % des édifices dans un état satisfaisant, bon ou très bon (indice décembre 2016)	38 % des édifices classés dans un état satisfaisant ou bon selon les nouvelles normes de gestion des actifs Maximo qui ont remplacé les normes initiales SIMACS	90 % des édifices dans un état satisfaisant, bon ou très bon (indice décembre 2020)

OBJECTIF D: Favoriser des relations saines et bienveillantes à l'école, dans la communauté et dans les environnements numériques.

Indicateur	Référence	2019-2020	Cible
Indicateur du primaire Tell Them From Me (TTFM) : Feel Safe Attending School (rapport sur l'intimidation et la sécurité à l'école)	Filles 8,1 % Garçons 8,1 % Feeling unsafe at school juin 2015	Garçons 11,9 % Filles 14,2 %	Filles 5 % Garçons 5 % D'ici octobre 2019
Indicateur du secondaire Tell Them From Me (TTFM) : Feel Safe Attending School (rapport sur l'intimidation et la sécurité à l'école)	Filles 13,9 % Garçons 16,3 % Feeling unsafe at school	Garçons 10,8 % Filles 10,5 %	Filles 10 % Garçons 13 % D'ici octobre 2019
Nombre de plaintes sur l'intimidation et la violence non résolues à l'échelle locale	S.O.	83	surveillance
S'assurer que toutes les écoles vérifient et mettent continuellement à jour leur plan anti-intimidation et anti-violence (Loi 19)	60 % des écoles ont révisé leurs plans anti-intimidation et anti-violence à l'automne 2019 et ont apporté ces révisions au conseil d'établissement	100 %	100 % des écoles (juin 2021)

Plan stratégique 2015-2022

Rapport annuel 2020-2021

Troisième orientation : Renforcer l'engagement



L'engagement des élèves reste le plus ambitieux des objectifs définis dans notre plan. Alors que la sécurité des élèves et du personnel était une priorité absolue en 2020-2021, ce fut un grand défi de maintenir l'engagement des élèves malgré les perturbations et les restrictions de l'année scolaire. Les répercussions complètes ne se manifesteront pas immédiatement, mais tous les membres de la communauté de la CSLBP doivent être félicités pour leurs efforts visant à maintenir l'engagement des élèves dans leur apprentissage et leur développement social dans des circonstances aussi difficiles.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'expérience des élèves du secondaire a été particulièrement perturbée par les protocoles de la pandémie. Beaucoup d'entre eux assistaient aux cours selon des horaires adaptés, à mi-temps ou limités. Ils n'étaient pas autorisés à circuler librement dans les édifices. Les cafétérias, bibliothèques et autres aires communes étaient inaccessibles. Les sorties et les activités parascolaires n'étaient pas autorisées. C'était inhabituel pour les élèves cette année-là, et il est difficile d'évaluer le degré d'engagement des élèves, car les outils d'évaluation étaient limités. Au primaire, les élèves étaient gardés dans des bulles-classes et l'interaction avec d'autres groupes était limitée. Les déplacements ont été restreints dans l'école et les contacts avec des ressources externes se faisaient principalement par vidéoconférence.

Normalement, de nombreux conférenciers invités visitent les écoles et les centres pour faire part aux élèves de leurs choix de carrière et de leurs expériences de vie ou pour apporter une expertise particulière afin d'ouvrir des possibilités d'apprentissage. Ils proposent parfois des projets, des activités créatives ou des activités parascolaires destinés à susciter l'intérêt des élèves. Les sorties pour visiter des industries ou d'autres secteurs d'activité où les élèves sont exposés à des débouchés font partie intégrante de l'expérience scolaire. Malheureusement, ces activités ont été suspendues en 2020-2021.

Des partenariats similaires existent dans le secteur de la formation professionnelle et ils sont liés à un programme d'études spécifique. Ils sont nécessaires pour que les élèves puissent réussir leur programme de formation. Même s'il n'y a pas eu de visites d'experts de l'industrie pour les centres, les contacts ont été établis virtuellement pour explorer les éléments essentiels de la formation professionnelle. Les élèves devaient quand de même effectuer les heures de stage nécessaires pour terminer leur formation, ce qui exigeait un lien direct avec les industries concernées. Bien que cela ne soit pas idéal, les élèves des programmes de formation professionnelle ont bénéficié de ces occasions, bien que leur format ait été modifié.

Le nouveau service des Communications et du développement communautaire de la CSLBP a permis aux écoles et aux centres de maximiser l'utilisation des plateformes numériques pour informer les parents des nouvelles directives et des annonces spéciales. La communauté de la CSLBP participe activement dans les médias sociaux et le service des Communications a travaillé avec diligence pour fournir au public des informations précises et en temps réel sur les changements de protocoles et de procédures liés à la pandémie et à d'autres initiatives de la commission scolaire.

Le 22 juin 2020, le Conseil des commissaires de la CSLBP a voté une déclaration sur l'antiracisme et l'anti-discrimination qui non seulement réaffirmait la position antiraciste de la commission scolaire, mais qui allait plus loin par la création d'un groupe de travail sur l'équité, la diversité et l'inclusivité. Ce groupe était formé de membres de la communauté, de membres du personnel, d'élèves, de commissaires et de cadres et devait relever le défi de créer un plan d'action complet pour s'attaquer à toutes les formes de racisme et de discrimination à la CSLBP.

Le groupe de travail était dirigé par Dre Myrna Lashley de l'Université McGill et a travaillé pendant toute l'année scolaire 2020-2021. Le rapport final et les recommandations ont été déposés au conseil en juin 2021. Un résumé du rapport se trouve dans les annexes au présent document.

Plan stratégique 2015-2022

Rapport annuel 2020-2021

Troisième orientation : Objectifs A, B



Troisième orientation : renforcer l'engagement

OBJECTIF A: Que les élèves s'engagent intellectuellement dans leur apprentissage.

Indicateur	Référence	2019-2020	Cible
Indicateurs du Sondage Tell Them From Me Survey - engagement intellectuel : Skills Challenge (secondaire seulement) - intérêt et motivation	Défi au secondaire Tell Them From Me : 6 % supérieur à la moyenne nationale de 2014-2015	Données non disponibles pour 2020-2021	10 % supérieur à la moyenne nationale composée de 2017-2020
Tell Them From Me (TTFM) Résultats sur le plan socio-affectif Élèves intéressés et motivés	Référence pour le primaire : 8 % supérieur à la moyenne nationale composée de 3 ans 2013-2015	CSLBP (82 %) 4 % sous la moyenne nationale composée de trois ans (86 %)	10 % supérieur à la moyenne nationale composée de 2017-2020
	Référence pour le secondaire : 4 % supérieur à la moyenne nationale composée de 3 ans 2013-2015	CSLBP (29 %) 11 % sous la moyenne nationale composée de trois ans (40 %)	6% supérieur à la moyenne nationale composée de 2017-2020

OBJECTIF B: Que les élèves soient engagés dans le monde qui les entoure.

Indicateur	Référence	2019-2020	Cible
Nombre d'ateliers offerts sur le programme de citoyenneté numérique	3 par année	Réalisation d'un vaste projet pour l'apprentissage en ligne	Maintenir à 3 par année
Nombre de journées au Educational Technology Summer Institute	3 par année	Aucun : annulation de l'institut	Maintenir à 3 par année
Nombre d'écoles et de centres ayant des liens actifs sur les médias sociaux intégrés à leur page d'accueil Web. (Twitter, Facebook, blogues, etc.)	37 % des écoles et des centres	100 %	100 % des écoles et des centres d'ici juin 2020
Nombre de partenariats actifs par domaine d'intérêt <small>**Domaines d'intérêt : science et technologie; médias et divertissement; sciences de la santé; sciences de l'environnement; entreprises et entrepreneuriat; loi et sécurité publique; industries alignées sur les programmes de formation professionnelle, sports et loisirs; service communautaire.</small>	S.O.	Services éducatifs - ND (COVID)	2 partenariats par domaine tous les ans
	S.O.	7 de 9	
Nombre d'écoles secondaires offrant un certificat bilingue à la CSLBP (orientation sur le DALF)	S.O.	28 enseignants de plus formés à l'orientation DALF	Toutes les écoles secondaires d'ici juin 2020

TAUX DE DIPLOMATION ET QUALIFICATION

Objectif 2: Réduire de moitié les écarts de réussite entre différents groupes d'élèves

En 2016, le ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur a établi des objectifs très précis pour les commissions scolaires et les centres de services afin d'éliminer les écarts de réussite entre les divers groupes d'élèves. Les tableaux ci-dessous décrivent certains de ces écarts à Lester-B.-Pearson et les comparent par rapport à l'ensemble de la province et au réseau public.

Source : Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire selon la durée des études (5 ans, 6 ans et 7 ans), cohortes de 2012 et 2013

Écarts entre les garçons et les filles	Âge à l'entrée du secondaire (au 30 septembre)	Cohorte 2012 suivie jusqu'en 2018-2019						Cohorte 2013 suivie jusqu'en 2019-2020							
		Nombre de nouveaux inscrits au 30 septembre 2012	5 ans		6 ans		7 ans		Nombre de nouveaux inscrits au 30 septembre 2013	5 ans		6 ans		7 ans	
			Total	Total	Total	Maculin	Féminin	Total		Total	Total	Maculin	Féminin		
Ensemble du Québec	12 ans et moins	67,834	75.5	82.8	85.3	81.2	89.5	67,502	76.7	83.1	85.2	81.2	89.3		
	13 ans et plus	9,087	39.2	49.7	54.4	52.4	57.4	8,894	42.0	51.1	54.8	53.0	57.3		
	Total	76,921	71.3	78.9	81.7	77.3	86.4	76,396	72.7	79.4	81.8	77.5	86.3		
Réseau public	12 ans et moins	51,026	70.6	79.2	82.3	77.6	87.2	51,056	72.4	79.8	82.4	77.7	87.1		
	13 ans et plus	8,152	37.8	48.2	53.0	51.1	56.9	7,987	41.0	50.1	53.7	52.1	56.0		
	Total	59,178	66.1	75.0	78.4	73.4	83.6	59,043	68.2	75.9	78.6	73.9	83.7		
Commission scolaire Lester-B.-Pearson	12 ans et moins	1,768	83.9	97.8	89.2	85.8	93.1	1,600	85.4	90.2	91.0	88.6	94.0		
	13 ans et plus	64	51.6	56.5	56.5	53.5	63.2	56	48.4	57.1	60.7	61.0	60.0		
	Total	1,832	82.8	86.8	88.2	84.4	92.6	1,658	84.1	89.0	90.0	87.2	93.5		

Écarts entre les élèves HDAA et les élèves ordinaires	Groupes d'élèves selon qu'ils avaient ou non un plan d'intervention actif à leur entrée au secondaire	Cohorte 2012 suivie jusqu'en 2018-2019						Cohorte 2013 suivie jusqu'en 2019-2020							
		Nombre de nouveaux inscrits au 30 septembre 2012	5 ans		6 ans		7 ans		Nombre de nouveaux inscrits au 30 septembre 2013	5 ans		6 ans		7 ans	
			Total	Total	Total	Maculin	Féminin	Total		Total	Total	Maculin	Féminin		
Réseau public	Élèves ordinaires	43,598	75.5	83.8	86.2	82.8	89.1	43,142	78.7	84.6	86.6	83.3	89.6		
	Total EHDAA	15,610	36.8	50.0	56.1	54.2	59.6	15,901	39.3	51.5	56.2	54.9	58.5		
	Total	59,178	66.1	75.0	78.4	73.4	83.6	59,043	68.2	75.9	78.6	73.9	83.7		
Commission scolaire Lester-B.-Pearson	Élèves ordinaires	1,337	91.6	93.7	94.4	93.2	95.7	1,207	92.8	96.2	96.7	96.3	97.0		
	Total EHDAA	495	59.2	68.1	70.8	67.9	77.5	451	60.8	69.6	71.9	69.4	77.2		
	Total	1,832	82.8	86.8	88.2	84.4	92.6	1,658	84.1	89.0	90.0	87.2	93.5		

Écarts entre les élèves immigrants de première génération et les autres élèves	Statut des élèves (immigration)	Cohorte 2012 suivie jusqu'en 2018-2019						Cohorte 2013 suivie jusqu'en 2019-2020							
		Nombre de nouveaux inscrits au 30 septembre 2012	5 ans		6 ans		7 ans		Nombre de nouveaux inscrits au 30 septembre 2013	5 ans		6 ans		7 ans	
			Total	Total	Total	Maculin	Féminin	Total		Total	Total	Maculin	Féminin		
Ensemble du Québec	Immigrants de première génération	8,107	67.2	76.6	79.8	75.5	84.0	8,236	69.8	77.9	80.7	76.7	84.6		
	Autres	68,814	71.7	79.2	81.9	77.4	86.7	68,160	73.1	79.6	81.8	77.5	86.4		
	Total	76,921	71.3	78.9	81.7	77.3	86.4	76,396	72.7	79.4	81.8	77.5	86.3		
Réseau public	Immigrants de première génération	6,098	63.1	74.5	78.4	74.3	82.7	6,200	66.5	76.3	79.7	75.2	84.5		
	Autres	53,080	66.5	75.0	78.3	73.3	83.7	52,843	68.4	75.8	78.4	73.7	83.5		
	Total	59,178	66.1	75.0	78.4	73.4	83.6	59,043	68.2	75.9	78.6	73.9	83.7		
Commission scolaire Lester-B.-Pearson	Immigrants de première génération	80	66.2	74.0	77.9	68.6	85.7	103	72.4	76.5	77.6	79.6	75.0		
	Autres	1,752	83.7	87.4	88.6	85.0	93.0	1,555	84.9	89.9	90.9	87.9	94.6		
	Total	1,832	82.8	86.8	88.2	84.4	92.6	1,658	84.1	89.0	90.0	87.2	93.5		

Écarts entre les élèves selon l'indice de défavorisation de l'école fréquentée	Le milieu est défini par l'indice de défavorisation IMSE de l'école où l'élève s'est inscrit au 30 septembre en première secondaire	Cohorte 2012 suivie jusqu'en 2018-2019						Cohorte 2013 suivie jusqu'en 2019-2020							
		Nombre de nouveaux inscrits au 30 septembre 2012	5 ans		6 ans		7 ans		Nombre de nouveaux inscrits au 30 septembre 2013	5 ans		6 ans		7 ans	
			Total	Total	Total	Maculin	Féminin	Total		Total	Total	Maculin	Féminin		
Réseau public	Milieux défavorisés	17,664	58.6	69.2	73.5	67.8	79.4	17,304	60.5	70.1	73.8	68.6	79.4		
	Autres	40,949	70.1	78.1	81.0	76.3	86.2	41,399	71.7	78.5	80.7	76.2	85.6		
	Total	59,178	66.1	75.0	78.4	73.4	83.6	59,043	68.2	75.9	78.6	73.9	83.7		
Commission scolaire Lester-B.-Pearson	Milieux défavorisés	98	58.1	66.7	67.7	59.5	74.5	73	50.7	57.7	57.7	61.0	53.3		
	Autres	1,734	84.3	88.0	89.3	85.5	94.0	1,585	85.5	90.4	91.4	88.6	94.9		
	Total	1,832	82.8	86.8	88.2	84.4	92.6	1,658	84.1	89.0	90.0	87.2	93.5		

Notes :
 - Les milieux défavorisés incluent les écoles ayant un indice de défavorisation IMSE de rangs déciles 1, 2 ou 3.
 - Les milieux intermédiaires incluent les écoles ayant un indice de défavorisation IMSE de rangs déciles 4, 5, 6 ou 7.
 - Les milieux défavorisés incluent les écoles ayant un indice de défavorisation IMSE de rangs déciles 8, 9 ou 10.
 - La somme des nouveaux inscrits en milieux défavorisés et des nouveaux inscrits provenant d'un autre milieu n'égalise pas le total du réseau public puisqu'aucun indice n'est calculé pour les élèves des centres de services scolaires / commissions scolaires à statut particulier.

N/A : Non applicable, puisqu'il n'y a aucun nouveau inscrit qui possède les caractéristiques observées.
 S.O. : Sans objet, puisqu'aucun indice de défavorisation n'est calculé pour les écoles des centres de services scolaires / commissions scolaires à statut particulier.

TAUX DE DIPLOMATION ET QUALIFICATION

Objectif 6: D'ici 2030, ramener à 10 % la proportion d'élève entrant à 13 ans ou plus au secondaire, dans le réseau public

Source : Indicateurs nationaux - Formation générale des jeunes - Enseignement secondaire, édition 2021 :
L'âge des élèves à l'entrée au secondaire

		Total				Masculin				Féminin			
		2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Ensemble du Québec	12 ans et moins	89.2	90.2	90.8	91.6	87.7	88.7	89.5	90.3	90.8	91.8	92.1	92.9
	13 ans et plus	10.8	9.8	9.2	8.4	12.3	11.3	10.5	9.7	9.2	8.2	7.9	7.1
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Réseau public	12 ans et moins	87.7	88.8	89.6	90.4	86.1	87.2	88.1	89.0	89.4	90.5	91.1	91.9
	13 ans et plus	12.3	11.2	10.4	9.6	13.9	12.8	11.9	11.0	10.6	9.5	8.9	8.1
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Commission scolaire Lester-B.-Pearson	12 ans et moins	96.1	95.9	96.8	95.9	95.2	95.8	95.9	94.4	97.3	96.1	97.8	97.7
	13 ans et plus	3.9	4.1	3.2	4.1	4.8	4.2	4.1	5.6	2.7	3.9	2.2	2.3
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Définition :

Parmi les élèves qui sont inscrits pour la première fois en 1^{er} secondaire au 30 septembre, proportion de ceux qui ont 12 ans ou moins et ceux qui ont 13 ans ou plus.

N/A : Non applicable, puisqu'il y a aucun nouveau inscrit qui possède les caractéristiques observées

S.O. : Sans objet, puisqu'aucun indice de défavorisation n'est calculé pour les écoles des centres de services scolaires / commissions scolaires à statut particulier

Loi sur la gestion et le contrôle des effectifs total des heures rémunérées - avril 2020 à mars 2021

L'article 20 de la Loi sur la gestion et le contrôle des effectifs des ministères, des organismes et des réseaux du secteur public ainsi que des sociétés d'État exige que la Commission scolaire Lester-B.-Pearson divulgue dans son rapport annuel les renseignements sur les effectifs indiqués dans le tableau ci-dessous. Pour la période allant du 1er avril 2020 au 31 mars 2021, les effectifs se situaient à 0,98 pour cent au-dessus du niveau attribué.

888000 Lester-B.-Pearson

	AVRIL 2020 À MARS 2021			
	Heures travaillées	Heures supplémentaires	Total d'heures rémunérées	Nombre d'employés pour la période visée
1 Personnel d'encadrement	282 143,00	0,00	282 143,00	175
2 Personnel professionnel	233 954,67	1,56	233 956,23	177
3 Personnel infirmier	0,00	0,00	0,00	0
4 Personnel enseignant	2 586 876,62	3 919,37	2 590 795,98	2 464
5 Personnel de bureau, technicien et assimilé	1 766 310,39	5 316,11	1 771 626,50	2 094
6 Agents de la paix	0,00	0,00	0,00	0
7 Ouvriers, personnel d'entretien et de service	483 707,23	3 091,86	486 799,08	399
8 Étudiants et stagiaires	0,00	0,00	0,00	0
Total	5 352 991,90	12 328,89	5 365 320,80	5 309

Commission scolaire Lester-B.-Pearson

État de la situation financière

Au 30 juin 2021

	2021	(Redressé) 2020
	\$	\$
Actifs financiers		
Encaisse	1 679 434	996 549
Subventions de fonctionnement à recevoir (note 5)	30 518 124	29 824 216
Subvention d'investissement à recevoir	272 959 625	254 271 771
Subventions à recevoir - Financement	1 342 672	1 226 034
Débiteurs (note 6)	8 275 785	8 818 751
	<u>314 775 640</u>	<u>295 137 321</u>
Passifs		
Créditeurs et frais courus à payer (note 7)	93 602 528	50 017 258
Contributions reportées affectées à l'acquisition d'immobilisations corporelles (note 8)	262 496 976	242 177 118
Revenus perçus d'avance	4 206 564	5 969 089
Provision pour avantages sociaux futurs (note 9)	16 567 877	16 304 563
Passif environnemental	1 371 029	1 254 391
Autres passifs (note 10)	229 441 120	237 847 217
	<u>607 686 094</u>	<u>553 569 636</u>
Actifs financiers nets (Dettes nettes)	<u>(292 910 454)</u>	<u>(258 432 315)</u>
Actifs non financiers		
Immobilisations corporelles (note 11)	289 618 241	269 579 337
Frais payés d'avance	123 368	89 674
	<u>289 741 609</u>	<u>269 669 011</u>
Excédent (déficit) accumulé	<u>(3 168 845)</u>	<u>11 236 696</u>

Commission scolaire Lester-B.-Pearson

État des résultats

Pour l'exercice terminé le 30 juin 2021

	2021	(Redressé) 2020
	\$	\$
Revenus		
Subvention de fonctionnement du MEQ	234 010 790	207 340 118
Taxes scolaires	63 023 130	63 911 102
Autres revenus de fonctionnement	21 835 329	25 651 205
Subvention pour le transport scolaire du MEQ	6 413 031	5 618 528
	<u>325 282 280</u>	<u>302 520 953</u>
Charges		
Activités d'enseignement et de formation	152 025 878	145 825 954
Activités de soutien à l'enseignement et à la formation	75 348 363	75 980 004
Activités parascolaires	12 931 135	13 988 392
Transport	14 463 382	12 250 289
Activités administratives	13 411 859	13 139 808
Énergie	4 575 457	4 379 358
Amortissement des immobilisations	17 016 160	14 932 233
Conservation, entretien et conciergerie	18 643 807	17 057 996
Coûts de financement	723 162	244 292
Écoles subventionnées au public	11 648 631	11 261 238
Autre	18 463 020	1 949 695
Variation nette de la provision pour avantages sociaux	263 314	(704 588)
Amortissement des frais reportés liés aux dettes	173 653	173 405
Perte (gain) sur disposition d'immobilisations corporelles		329
	<u>339 687 821</u>	<u>310 478 405</u>
Excédent (déficit de l'exercice)	<u>(14 405 541)</u>	<u>(7 957 452)</u>

État de l'excédent (déficit) accumulé

Pour l'exercice terminé le 30 juin 2021

	2021	(Redressé) 2020
	\$	\$
Surplus (déficit) accumulés au début de l'exercice		
Excédent (déficit) accumulé au début de l'exercice déjà établi	20 974 841	28 932 293
Redressements (note 3)	(9 738 145)	(9 738 145)
Solde redressé	<u>11 236 696</u>	<u>19 194 148</u>
Excédent (déficit) de l'exercice	<u>(14 405 541)</u>	<u>(7 957 452)</u>
Excédent (déficit) accumulé à la fin de l'exercice	<u>(3 168 845)</u>	<u>11 236 696</u>

Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Information supplémentaire

Pour l'exercice terminé le 30 juin 2021 (non audité)

Les renseignements complémentaires suivants ont été compilés. Aucun audit ni examen n'a été fait et nous ne donnons donc aucune assurance.

	<u>2021</u>	<u>2020</u>
	\$	\$
Ventilation des dépenses de fonctionnement		
Activités d'enseignement		
Précolaire	11 681 841	9 564 346
Primaire	55 766 505	54 801 206
Secondaire	49 328 035	48 659 150
Formation professionnelle technique	22 382 323	22 310 501
Intervention éducative	6 267 550	3 953 813
Éducation des adultes	6 599 624	6 536 938
	<u>152 025 878</u>	<u>145 825 954</u>
Activités de soutien pédagogique		
Gestion des écoles et des centres	20 774 124	20 337 104
Moyens d'enseignement	4 690 109	4 932 862
Services complémentaires	34 429 114	32 627 143
Services pédagogiques particuliers et formation d'appoint	11 834 191	12 310 783
Animation et développement pédagogique	1 311 838	2 200 037
Perfectionnement du personnel	177 578	466 892
Activités sportives, culturelles et sociales	2 131 409	3 105 183
	<u>75 348 363</u>	<u>75 980 004</u>
Activités parascolaires		
Hébergement des élèves	30 300	35 250
Services alimentaires	459 442	651 963
Transport scolaire	14 463 382	12 250 289
Services de garde	12 441 393	13 301 179
	<u>27 394 517</u>	<u>26 238 681</u>
Activités administratives		
Conseil des commissaires	414 221	370 016
Gestion	9 770 952	9 757 339
Services corporatifs	3 213 872	2 959 378
Perfectionnement du personnel	12 814	53 075
	<u>13 411 859</u>	<u>13 139 808</u>

Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Information supplémentaire

Pour l'exercice terminé le 30 juin 2021 (non audité)

	<u>2021</u>	<u>2020</u>
	\$	\$
Ventilation des dépenses de fonctionnement (suite)		
Activités relatives aux biens meubles et immeubles		
Entretien des biens meubles	110 668	78 571
Amortissement du matériel et de l'équipement	5 852 553	4 875 216
Conservation des biens immeubles	5 759 673	5 012 798
Amortissement des biens immeubles	11 163 607	10 057 017
Entretien ménager	11 743 316	10 976 771
Énergie	4 575 457	4 379 358
Location	237 759	436 456
Systèmes d'information et télécommunication non capitalisables	379 725	383 220
Sécurité	412 666	170 180
	<u>40 235 424</u>	<u>36 369 587</u>
Autres		
Coûts de financement	723 162	244 292
Amortissement des frais de financement	173 653	173 405
Coûts des projets spéciaux	463 879	505 396
Écoles publiques subventionnées	11 648 631	11 261 238
Rétroactivité découlant des conventions collectives et équité salariale	16 418 732	5 439
Variation de la provision pour créances douteuses	341 313	599 328
Passif environnemental – réévaluation	133 798	(132 611)
Prêt de service	1 027 631	865 577
Divers	77 667	106 566
	<u>31 008 466</u>	<u>13 628 630</u>
	263 314	(704 588)
Variation nette de la provision pour avantages sociaux	<u>339 687 821</u>	<u>329</u>
Perte (gain) sur disposition d'immobilisations corporelles	<u>339 687 821</u>	<u>310 478 405</u>

Rapport de l'auditeur indépendant

Aux membres du conseil des commissaires de
Commission scolaire Lester B. Pearson

Raymond Chabot
Grant Thornton S.E.N.C.R.L.
Bureau 2000
Tour de la Banque Nationale
600, rue De La Gauchetière Ouest
Montréal (Québec)
H3B 4L8

T 514 878-2691

Opinion

Nous avons effectué l'audit des états financiers de la Commission scolaire Lester B. Pearson (ci-après « la commission scolaire »), portant la signature électronique 5096321095 et présentés dans le format du rapport financier TRAFICS prescrit par le ministère de l'Éducation, qui comprennent l'état de la situation financière au 30 juin 2021 et l'état des résultats, l'état de l'excédent (déficit) accumulé, l'état de la variation de la dette nette et l'état des flux de trésorerie pour l'exercice terminé à cette date, ainsi que les notes complémentaires, y compris le résumé des principales méthodes comptables, et les annexes présentées aux pages 7 à 275 du rapport financier TRAFICS.

À notre avis, les états financiers ci-joints donnent, dans tous leurs aspects significatifs, une image fidèle de la situation financière de la commission scolaire au 30 juin 2021 ainsi que des résultats de ses activités, de la variation de sa dette nette et de ses flux de trésorerie pour l'exercice terminé à cette date, conformément aux Normes comptables canadiennes pour le secteur public.

Fondement de l'opinion

Nous avons effectué notre audit conformément aux normes d'audit généralement reconnues du Canada. Les responsabilités qui nous incombent en vertu de ces normes sont plus amplement décrites dans la section « Responsabilités de l'auditeur à l'égard de l'audit des états financiers » du présent rapport. Nous sommes indépendants de la commission scolaire conformément aux règles de déontologie qui s'appliquent à notre audit des états financiers au Canada et nous nous sommes acquittés des autres responsabilités déontologiques qui nous incombent selon ces règles. Nous estimons que les éléments probants que nous avons obtenus sont suffisants et appropriés pour fonder notre opinion.

Autre point – informations présentées aux pages 299 à 503

Les informations présentées aux pages 299 à 503 du rapport financier TRAFICS ne sont pas auditées.

Responsabilités de la direction et des responsables de la gouvernance à l'égard des états financiers

La direction est responsable de la préparation et de la présentation fidèle des états financiers conformément aux Normes comptables canadiennes pour le secteur public, ainsi que du contrôle interne qu'elle considère comme nécessaire pour permettre la préparation d'états financiers exempts d'anomalies significatives, que celles-ci résultent de fraudes ou d'erreurs.

Lors de la préparation des états financiers, c'est à la direction qu'il incombe d'évaluer la capacité de la commission scolaire à poursuivre son exploitation, de communiquer, le cas échéant, les questions relatives à la continuité de l'exploitation et d'appliquer le principe comptable de continuité d'exploitation, sauf si la direction a l'intention de liquider la commission scolaire ou de cesser son activité, ou si aucune autre solution réaliste ne s'offre à elle.

Il incombe aux responsables de la gouvernance de surveiller le processus d'information financière de la commission scolaire.

Responsabilités de l'auditeur à l'égard de l'audit des états financiers

Nos objectifs sont d'obtenir l'assurance raisonnable que les états financiers pris dans leur ensemble sont exempts d'anomalies significatives, que celles-ci résultent de fraudes ou d'erreurs, et de délivrer un rapport de l'auditeur contenant notre opinion. L'assurance raisonnable correspond à un niveau élevé d'assurance, qui ne garantit toutefois pas qu'un audit réalisé conformément aux normes d'audit généralement reconnues du Canada permettra toujours de détecter toute anomalie significative qui pourrait exister. Les anomalies peuvent résulter de fraudes ou d'erreurs et elles sont considérées comme significatives lorsqu'il est raisonnable de s'attendre à ce qu'elles, individuellement ou collectivement, puissent influencer sur les décisions économiques que les utilisateurs des états financiers prennent en se fondant sur ceux-ci.

Dans le cadre d'un audit réalisé conformément aux normes d'audit généralement reconnues du Canada, nous exerçons notre jugement professionnel et faisons preuve d'esprit critique tout au long de cet audit. En outre :

- nous identifions et évaluons les risques que les états financiers comportent des anomalies significatives, que celles-ci résultent de fraudes ou d'erreurs, concevons et mettons en œuvre des procédures d'audit en réponse à ces risques, et réunissons des éléments probants suffisants et appropriés pour fonder notre opinion. Le risque de non-détection d'une anomalie significative résultant d'une fraude est plus élevé que celui d'une anomalie significative résultant d'une erreur, car la fraude peut impliquer la collusion, la falsification, les omissions volontaires, les fausses déclarations ou le contournement du contrôle interne;

- nous acquérons une compréhension des éléments du contrôle interne pertinents pour l'audit afin de concevoir des procédures d'audit appropriées aux circonstances, et non dans le but d'exprimer une opinion sur l'efficacité du contrôle interne de la commission scolaire;
- nous apprécions le caractère approprié des méthodes comptables retenues et le caractère raisonnable des estimations comptables faites par la direction, de même que des informations y afférentes fournies par cette dernière;
- nous tirons une conclusion quant au caractère approprié de l'utilisation par la direction du principe comptable de continuité d'exploitation et, selon les éléments probants obtenus, quant à l'existence ou non d'une incertitude significative liée à des événements ou situations susceptibles de jeter un doute important sur la capacité de la commission scolaire à poursuivre son exploitation. Si nous concluons à l'existence d'une incertitude significative, nous sommes tenus d'attirer l'attention des lecteurs de notre rapport sur les informations fournies dans les états financiers au sujet de cette incertitude ou, si ces informations ne sont pas adéquates, d'exprimer une opinion modifiée. Nos conclusions s'appuient sur les éléments probants obtenus jusqu'à la date de notre rapport. Des événements ou situations futurs pourraient par ailleurs amener la commission scolaire à cesser son exploitation;
- nous évaluons la présentation d'ensemble, la structure et le contenu des états financiers, y compris les informations fournies dans les notes, et apprécions si les états financiers représentent les opérations et événements sous-jacents d'une manière propre à donner une image fidèle.

Nous communiquons aux responsables de la gouvernance notamment l'étendue et le calendrier prévus des travaux d'audit et nos constatations importantes, y compris toute déficience importante du contrôle interne que nous aurions relevée au cours de notre audit.

Raymond Chabot Grant Thornton S.E. N.C. R. L.¹

Montréal
Le 12 octobre 2021



¹ CPA auditeur, CA permis de comptabilité publique n° A117472



M^e Laurence Sarrazin
Protectrice de l'élève
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Montréal, le 1^{er} octobre 2021

À l'attention du Conseil des commissaires

Commission scolaire Lester-B.-Pearson
1925, avenue Brookdale, Dorval (Québec)
H9P 2Y7

OBJET : Rapport annuel de la protectrice de l'élève – année scolaire 2020-2021

Je suis heureuse de présenter le rapport annuel de la protectrice de l'élève, comme l'exigent l'article 220.2 de la Loi sur l'instruction publique et l'article 4.3 du règlement 9 (procédure d'examen des plaintes). Le présent rapport porte sur la période du 1^{er} octobre 2020 au 30 septembre 2021.

J'ai été nommée par le Conseil des commissaires en octobre 2019. En raison d'un congé parental, ma collègue et remplaçante, M^e Isabelle Turgeon, a agi en mon nom au début de la dernière année scolaire jusqu'à mon retour le 1^{er} janvier 2021.

La protectrice de l'élève est une personne indépendante, neutre et impartiale nommée par le Conseil des commissaires. Je suis mandatée pour informer les élèves ou les parents sur la procédure d'examen des plaintes et orienter leurs demandes vers la bonne personne, conformément aux règlements 9-A et 9-B.

La protectrice de l'élève ne fournit pas d'opinions juridiques. J'interviens habituellement quand un plaignant a épuisé tous les recours auprès de la direction de la commission scolaire. Je peux exceptionnellement intervenir plus tôt dans le processus pour éviter un grave préjudice à un élève. Quand une enquête est ouverte au sujet d'une plainte, je peux donner mon opinion sur le bien-fondé au Conseil des commissaires et, au besoin, recommander des mesures correctives.

Pendant toute l'année scolaire, je bénéficie de la précieuse collaboration de la secrétaire générale de la commission scolaire, M^e Geneviève Dugré, qui m'aide rapidement et m'informe sur le statut des plaintes.

Méthodologie de compilation des données

Dans les deux tableaux ci-dessous sont indiqués le profil des plaignants et les catégories de plaintes reçues pour l'année scolaire 2020 – 2021 qui a pris fin le 30 septembre 2021.

Dans le deuxième tableau, les contacts sont répartis en diverses catégories. Ces catégories sont une adaptation de celle énumérées dans le document *Uniform Reporting Categories* publié par l'International Ombudsman Association¹.

Veuillez noter que quand une plainte concernait plus d'un aspect, le principal problème a été choisi pour compiler les catégories de plaintes.

Notez aussi que le nombre total de plaignants dans le premier tableau (100) ne correspond pas au nombre de plaignants du deuxième tableau (101). Cela peut se produire si un plaignant fait deux plaintes séparées au cours de la même année scolaire.

Analyse de l'année scolaire 2020 - 2021

Premièrement, je veux souligner le contexte de la dernière année scolaire, qui subi les rebondissements de la pandémie mondiale de COVID-19. Même si mon poste m'amène à plus connaître les situations conflictuelles, j'ai encore pu apprécier l'incroyable adaptabilité des élèves, des parents et de tous les professionnels qui travaillent à la commission scolaire.

Le nombre de plaintes a augmenté au cours de l'an dernier. Elles sont passées de 72 pour l'année scolaire 2019-2020 à 101 cette année. Les chiffres des années précédentes sont de 100 en 2016–2017, 69 en 2017–2018 et 64 en 2018–2019.

À mon avis, le contexte de la pandémie de COVID-19 est lié à cette augmentation de plaintes. Un grand nombre de plaintes a été reçu sur les décisions administratives ou l'application des règles par les directions d'école (application des mesures sanitaires, admissions à l'enseignement virtuel, etc.). Des plaintes ont aussi été déposées au sujet du processus d'attribution des notes dans le contexte adapté de la pandémie.

Aucune des plaintes reçues en 2020-2021 n'a entraîné une enquête par la protectrice de l'élève. Les plaignants ont été écoutés (ou lus dans le cas des plaintes reçues par courriel ou par écrit). J'ai fourni des explications aux plaignants sur leurs choix possibles conformément à la procédure d'examen des plaintes (règlement 9-A) et j'ai adressé les plaignants à la secrétaire générale, M^e Geneviève Dugré, ou au bon échelon de direction. Dans la plupart des situations, j'ai aussi invité les plaignants à remplir le formulaire officiel de plainte et à en envoyer une copie par courriel si nécessaire. Certains plaignants ont aussi été adressés à d'autres instances au besoin (ministère de l'Éducation ou protecteur du citoyen).

Deuxièmement, permettez-moi de mentionner que j'ai été contactée deux fois par des professionnels (agissant comme lanceurs d'alerte) qui travaillent auprès d'enfants ayant des difficultés à l'extérieur de l'école dont l'intention était de communiquer un manque de ressources et une réduction des services offerts aux enfants dans deux écoles en particulier de la commission scolaire. Bien que j'étais très empathique pour la situation, je n'ai pas ouvert d'enquête suite à ces demandes, car ni la Loi sur l'instruction publique ni le Règlement 9-A ne confèrent au protecteur de l'élève le pouvoir

¹ INTERNATIONAL OMBUDSMAN ASSOCIATION, *Uniform reporting categories*, 2e version, Octobre 2007, en ligne : <https://facultyombuds.ncsu.edu/files/2015/11/IOA-Uniform-Reporting-Categories.pdf>

d'ouvrir une enquête de sa propre initiative. Dans les deux cas, j'ai invité les professionnels à communiquer avec M^e Geneviève Dugré et j'ai offert de discuter avec les parents concernés pour donner de l'information sur la démarche de plainte. À ma connaissance, aucune plainte n'a été déposée après ce contact initial, ni à la commission scolaire ni à mon bureau.

Troisièmement, je désire parler de la question des plaintes portant sur des actes d'intimidation et de violence, comme l'exige l'article 220.2 de la Loi sur l'instruction publique. Nous avons reçu neuf plaintes l'an dernier portant directement sur des actes d'intimidation et de violence. Il s'agit d'une augmentation importante par rapport à l'an dernier (où deux plaintes ont été déposées sur des actes d'intimidation). Plus précisément, ces plaintes ont été plus fréquentes à une période l'an dernier, soit en hiver et au printemps 2021. La situation a fait l'objet d'une discussion spécifique avec M^e Geneviève Dugré. L'information qui m'a été transmise par les plaignants a été révélée à M^e Dugré le plus confidentiellement possible. J'ai aussi été informée par M^e Dugré dans le cadre d'un suivi des mesures prises par les écoles pour régler la situation (par exemple, une révision du plan contre l'intimidation). Aucune demande d'intervention n'a été faite à la protectrice de l'élève par les plaignants après que la demande ait été adressée à la commission scolaire.

Enfin, j'ai aussi demandé à M^e Geneviève Dugré pendant l'hiver et le printemps l'an dernier de vérifier si l'information sur le rôle de la protectrice de l'élève et les détails des coordonnées étaient facilement accessibles aux élèves des ordres d'enseignement plus avancés, car j'étais préoccupée par le bien-être des élèves et leurs commentaires sur la qualité des services, les notes, etc. dans le contexte de la pandémie de Covid-19. Comme on le voit dans le premier tableau ci-dessous, peu de contacts sont faits directement auprès des élèves. Nous avons discuté de cette demande avec M^e Dugré et avons conclu qu'un rappel sur le rôle de la protectrice de l'élève et ses coordonnées serait indiqué dans la documentation du début de la nouvelle année scolaire (2021-2022).

Sur une note personnelle, permettez-moi d'exprimer ma gratitude au personnel de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson qui a rapidement répondu à mes demandes d'aide. J'adresse des remerciements spéciaux à M^e Geneviève Dugré pour son soutien et sa disponibilité. Je désire aussi remercier ma collègue M^e Isabelle Turgeon pour son aide pendant mon congé de maternité l'an dernier.

J'exprime ma gratitude à ceux qui m'ont fait confiance dans mon rôle de protectrice de l'élève en me confiant leurs préoccupations et leurs enjeux.

Respectueusement présenté



M^e Laurence Sarrazin

Profil des plaignants

Ordre d'enseignement	Élèves	Élèves internationaux	Parents	Autre	Total
Primaire	0	0	53	2	55
Secondaire	1	0	26	1	28
Éd. adultes / Form prof.	6	0	1	1	8
Autres / Inconnu	1	1	6	1	9
Total	8	1	86	5	

Plaintes par catégories

	Nombre de plaintes
1. Relations d'évaluation/relations enseignant-élève	
1a) Priorités, valeurs, croyances	1
1b) Respect	6
1c) Confiance / intégrité	1
1d) Réputation	1
1f) Intimidation, harcèlement, comportement coercitif	9
1g) Diversité	2
1j) Devoirs / horaires	1
1m) Évaluation et notation	6
Autre : prise en charge du harcèlement sexuel entre élèves	1
2. Problèmes de service administratifs	6
2a) Qualité des services	1
2b) Rapidité de réponse/respect cdes délais	1
2c) Décisions administratives et interprétation/application des règles	33
2d) Comportement des prestataires de service	2
3. Problèmes juridiques, réglementaires, financiers et conformité	6
3d) Discrimination	3
3e) Invalidité, accommodement raisonnable temporaire ou permanent	6
3h) Confidentialité et sécurité de l'information	1
3j) Autres (finances)	2
4. Enjeux organisationnels, stratégiques et liés à la mission	
4a) Stratégique et stratégie liée à la mission et gestion technique	1
4d) Communication	4
Autre (transport)	9
5. Valeurs, éthique et normes	
5b) Valeurs et culture	2
Autres interventions (suivis, renseignements généraux, références, etc.)	8
Total	101

Code d'éthique et de déontologie

Article 175.1 de la Loi sur l'instruction publique



Le conseil des commissaires doit, par règlement, adopter un code d'éthique et de déontologie applicable aux commissaires. Le code porte sur les devoirs et obligations des commissaires et peut prévoir des normes adaptées aux différentes catégories de commissaires ou qui peuvent ne s'appliquer qu'à certaines catégories d'entre eux. Il doit entre autres :

- 1° traiter des mesures de prévention, notamment des règles relatives à la déclaration des intérêts détenus par les commissaires;
- 2° traiter de l'identification de situations de conflit d'intérêts;
- 3° régir ou interdire des pratiques reliées à la rémunération des commissaires;
- 4° traiter des devoirs et obligations des commissaires même après qu'ils ont cessé d'exercer leurs fonctions;
- 5° prévoir des mécanismes d'application dont la désignation des personnes chargées de l'application du code et la possibilité de sanctions.

La personne chargée de déterminer s'il y a eu contravention au code et d'imposer une sanction ne peut être un membre du conseil des commissaires ni un employé de la commission scolaire.

La commission scolaire doit rendre le code accessible au public et le publier dans son rapport annuel.

Le rapport annuel doit en outre faire état du nombre de cas traités et de leur suivi, des manquements constatés au cours de l'année par les instances disciplinaires, de leur décision et des sanctions imposées par l'autorité compétente ainsi que du nom des commissaires déchus de leur charge par un tribunal au cours de l'année.

Le présent article ne doit pas être interprété comme permettant de limiter la liberté d'expression inhérente à la fonction d'un commissaire.

Article 25 de la Loi facilitant la divulgation d'actes répréhensibles à l'égard des organismes publics

L'article 25 de la Loi facilitant la divulgation d'actes répréhensibles à l'égard des organismes publics exige que la Commission scolaire Lester-B.-Pearson indique dans son rapport annuel les actes répréhensibles qui lui ont été signalés.

Le Conseil des commissaires de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson a désigné la secrétaire générale comme responsable du suivi des divulgations.

Pour l'année scolaire 2020-2021, une divulgation a été reçue et elle ne correspondait pas aux critères d'admissibilité définis à l'article 4 de la Loi facilitant la divulgation d'actes répréhensibles à l'égard des organismes publics.

RAPPORT ANNUEL POUR L'ANNÉE PRENANT FIN LE 30 JUIN 2021

du commissaire à l'éthique responsable de la mise en application du Code d'éthique et de déontologie s'appliquant au conseil des commissaires de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Pour l'année ayant pris fin le 30 juin 2021, le soussigné, dans ses fonctions de commissaire à l'éthique responsable de la mise en application du Code d'éthique et de déontologie s'appliquant aux commissaires de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson, a reçu une (1) plainte adressée à un commissaire et datée du 22 juin 2021 et qui, au 30 juin 2021, était encore à l'étude.

Montréal, le 21 octobre 2021



M^e Vincent Guida
Responsable de l'application du Code
d'éthique et de déontologie des commissaires
de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson.

Me Vincent Guida



999 boul. De Maisonneuve Ouest, Suite 1600

Montréal, Québec, H3A 3L4

T: (514) 874-2000 (231)

C: (514) 919-5137

F: (514) 874-9041

vincentg@holmested.ca

www.holmested.ca

RÉSUMÉ

JUIN 2021



du

Groupe de travail sur l'équité,
la diversité et l'inclusion de la
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

L'apprenant d'abord



MEMBRES

Dr. Myrna Lashley, Présidente

Nimalan Yoganathan, représentant de la communauté tamoule

Fariha Naqvi-Mohamed, représentant la communauté musulmane

Tiffany Callender, chef de file de la communauté noire.

Kemba Mitchell, représentant de la WIBCA West Island

Chad Cowie, représentant de la communauté autochtone

Matthew Pike, représentant de la communauté caucasienne et de la recherche

Sabi Hinkson, représentant les universitaires et la famille

Félix Robitaille, représentant des LGBTQIA2S+

Colin Jamieson, représentation des handicaps

Khobee Gibson, représentant du SPVM

Thomas Rhymes, directeur général adjoint, CSLBP

Wusua Mitchell, directrice d'école élémentaire, CSLBP

Carol James, enseignante, CSLBP (jusqu'au 13 novembre 2020)

Shari Waldrich, personnel de soutien, CSLBP

Nathalie Constant, conseillère en services aux étudiants, CSLBP

Sharad Bhargava, membre du comité des parents, CSLBP

Lisa Davis Mancini, représentante des besoins spéciaux - parent, CSLBP

Andrew Henry, surintendant des services, CSLBP

David Chisholm, directeur des écoles - Région 1, CSLBP

Finn Poirier, représentant des étudiants



"Suis-je privilégié ou marginalisé? Je ne sais pas. Je suppose que ça dépend de la façon dont on me regarde. Peut-être que je suis les deux. Ce que je sais, c'est que, lorsque je suis dans une position de privilège, je suis toujours heureuse d'apprendre comment je peux devenir une meilleure alliée, et lorsque je suis dans une position de marginalité, je suis toujours heureuse de compter sur des alliés pour pouvoir me sentir en sécurité dans mon espace de travail."

- Extrait d'une lettre adressée au groupe de travail

L'objectif de ce document est de présenter les résultats des délibérations et les recommandations fondées sur des preuves du groupe de travail de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson (CSLBP) sur la diversité, l'équité et l'inclusion.

Chapitre 1 • Introduction

1.1 Qu'est-ce que la Commission scolaire Lester-B.-Pearson (CSLBP)?

La CSLBP supervise 36 écoles primaires, 12 écoles secondaires et 8 centres d'éducation des adultes et centres professionnels. Son territoire s'étend sur 16 municipalités, de Vaudreuil-Dorion, près de la frontière Québec-Ontario, à Verdun, dans le sud-ouest, le long du fleuve Saint-Laurent. Cependant, bien que la Commission scolaire établisse les politiques, la vision et les objectifs du district scolaire, elle ne dirige pas les écoles individuelles, car cette tâche relève des responsabilités de chaque directeur d'école ou de centre. Ainsi, chaque école donne son propre ton et ses propres méthodes de fonctionnement quotidien.

1.2 Qu'est-ce que le groupe de travail de la CSLBP sur la diversité, l'équité et l'inclusion et pourquoi a-t-il été créé?

À la fin du printemps 2020, deux élèves de l'une des écoles secondaires relevant de la gouvernance administrative de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson (CSLBP) ont été identifiés comme ayant créé une vidéo qui, malheureusement, était basée sur la diffamation d'un groupe ethnoculturel visible. En réponse, le Conseil des commissaires de la CSLBP a publié la déclaration suivante :

Les événements survenus dans le monde et, plus récemment, dans notre communauté ont mis en évidence les problèmes de racisme, d'iniquité et d'injustice systémiques. La Commission scolaire Lester-B.-Pearson reconnaît que le racisme existe dans la société et a des racines historiques de longue date. L'impact dévastateur de la discrimination et du racisme ne peut plus être ignoré. La Commission scolaire Lester-B.-Pearson dénonce le racisme et la discrimination sous toutes ses formes. Notre commission scolaire a toujours été engagée envers l'équité, l'inclusion et le respect de tous. Nous réexaminons activement les façons dont nous vivons ces valeurs, les façons dont nous ne les vivons pas, et le travail que nous devons faire pour les honorer. Nous nous engageons à travailler ensemble avec notre communauté pour mener un changement positif. Nous nous engageons à entreprendre des actions qui amélioreront l'apprentissage et les expériences sociales des étudiants et des communautés que nous servons. En tant qu'éducateurs, nous devons jouer un rôle actif dans la lutte contre le racisme auprès des élèves et du personnel. En tant que citoyens, nous avons la responsabilité d'élever notre niveau de conscience et de nous joindre à la lutte collective pour un changement social positif.

Nous regrettons profondément la colère et la douleur générées au sein de notre communauté. Notre objectif est de tirer les leçons de cette expérience et d'aller de l'avant de manière positive et constructive. Nous chercherons à offrir à nos élèves et à notre personnel des occasions, tant en classe qu'en dehors, d'apprendre et de discuter des questions qui touchent les communautés privées de leurs droits et de mettre en lumière le contexte historique de ces sujets importants.¹

En plus de la déclaration ci-dessus, la CSLBP a adopté la résolution suivante :

Lors de la réunion spéciale du Conseil des commissaires du 22 juin 2020, le Conseil a adopté une résolution, "Déclaration d'antiracisme et d'antidiscrimination", qui non seulement réaffirme la position antiraciste de la Commission scolaire, mais va plus loin en créant un groupe de travail composé d'administrateurs, de commissaires, de membres du personnel, d'étudiants, de parents et de représentants des communautés minoritaires et privées de droits, afin de superviser le développement d'un plan d'action complet pour lutter contre toutes les formes de racisme et de discrimination au sein de la CSLBP.²

Le 15 juillet 2020, la CSLBP a demandé au Dr Myrna Lashley de diriger un groupe de travail qui sera connu sous le nom de groupe de travail de la CSLBP sur l'équité et la diversité, ci-après dénommé le groupe de travail (GT).³

Il est important de noter que le GT n'a pas été mandaté pour se concentrer sur une école spécifique, mais pour élaborer des recommandations fondées sur des preuves que la commission scolaire peut présenter à ses écoles et que ces dernières peuvent adapter à leurs populations et besoins spécifiques. Cependant, il est également impératif de reconnaître que l'incident raciste survenu dans une école particulière a été l'un des principaux moteurs de la création du GT.

1.3 Mandat

Le mandat du GT était double :

1. Évaluer les forces et les faiblesses des politiques et procédures existantes relatives à la prise en compte et à l'élimination de toutes les formes de racisme et de discrimination systémiques ; et
2. Produire des recommandations concrètes qui serviront de base sur laquelle les établissements individuels, en fonction des exigences démographiques et éducatives, pourront s'appuyer pour promouvoir l'équité et l'inclusion pour tous les étudiants et le personnel.

Ce mandat était très particulier puisqu'il soulignait le fait qu'aborder les questions de diversité, d'équité et d'inclusivité n'est pas un exercice binaire composé d'un groupe contre un autre, mais reconnaît qu'il existe plusieurs domaines dans les relations humaines où un ou plusieurs groupes se considèrent comme supérieurs aux autres sur la base de stéréotypes et de préjugés.⁴ Cette position est tout à fait conforme à celle mentionnée dans le rapport intitulé *Présentation des résultats des travaux de la Table à l'Office de consultation publique de Montréal dans le cadre des consultations publiques sur le racisme et les discriminations systémiques*⁵, dans lequel il est indiqué que le terme " autre " ne se limite plus aux individus "traditionnels" soumis à la discrimination tels que les peuples autochtones et les Premières Nations, les Noirs, les réfugiés et les immigrants. Au contraire, les personnes LGBTQIA2S+, les genres et les personnes aux capacités variées sont également victimes d'exclusion dans les espaces civiques. Comme indiqué dans le rapport, ces types d'exclusions sont "transhistoriques". En d'autres termes, elles transcendent les frontières historiques.

Cependant, se concentrer sur la création de solutions pour aborder ces domaines en tant que questions uniques serait une erreur, car une telle approche ignorerait nécessairement la myriade d'identités de chaque individu et la réalité vécue à laquelle ils sont confrontés quotidiennement. En d'autres termes, les questions d'intersectionnalité doivent être prises en considération. Par définition, l'intersectionnalité

"L'intersectionnalité est un cadre théorique qui soutient que des éléments tels que la race et l'ethnicité, le sexe, le statut socio-économique et la sexualité correspondent à des strates dans les hiérarchies sociales où ils interagissent et s'entrecroisent, ce qui donne lieu à des identités uniques au sein des individus et à des résultats pour ces derniers. L'intersectionnalité implique une prise de conscience et une reconnaissance explicite du pouvoir, de l'oppression, de l'inégalité et de l'exclusion sociale. La signification et l'importance de ces éléments sociaux varient dans le temps et l'espace, en fonction des contextes sociaux, des cultures et des périodes historiques." (Muirhead et al., 2020. p2)⁶

Muirhead et al, ajoute que la reconnaissance de ces interactions ne suffit pas, mais qu'il faut aussi des engagements concrets et continus. En d'autres termes, des actions doivent être proposées, et exécutées, pour redresser les torts.

1.4 Domaines sur lesquels le GT s'est concentré

Compte tenu des considérations ci-dessus, les domaines sur lesquels le GT s'est concentré sont les suivants : *Les genres, les sexualités, les capacités, les races et les ethnies, et les religions.*⁷

La CSLBP dispose de plusieurs politiques visant à répondre à un grand nombre des questions abordées. Par exemple, il existe des politiques visant à répondre aux besoins des personnes ayant des capacités différentes, des écoles sûres et accueillantes, et l'éducation interculturelle, entre autres. Cependant, un problème majeur est de savoir si ces politiques sont perçues par les utilisateurs (ex. employés, étudiants, parents) comme étant facilement accessibles. Des questions peut-être plus importantes sont les suivantes : Les utilisateurs connaissent-ils les politiques? Sont-elles compréhensibles? La politique est-elle rédigée sous

une forme qui invite à la participation des utilisateurs ou est-elle remplie de jargon et penche-t-elle fortement vers la protection de l'institution? Une autre question importante est de savoir si les utilisateurs se sentent à l'aise pour demander réparation, si cela s'avère nécessaire. En d'autres termes, les politiques sont-elles utilisables en *toute sécurité*?

Le concept de sécurité ne doit pas être sous-estimé car les personnes qui se trouvent dans des situations où elles doivent remettre en question les préceptes organisationnels ou défier l'autorité craignent souvent d'être renvoyées ou de subir des répercussions. Cela est vrai dans la plupart des domaines d'interactions humaines où les différences de pouvoir jouent un rôle majeur. Par exemple: le personnel hospitalier et les patients ; l'employeur et l'employé ; les enseignants et les étudiants ; et même les parents et les enfants. En outre, il s'agit d'un phénomène mondial. À titre d'illustration, considérons que Cullen (2015)⁸ indique que le commissaire à l'information irlandais rapporte que les patients ont souvent peur de se plaindre aux autorités au sujet de leurs soins parce qu'ils craignent des répercussions pour eux-mêmes et leurs proches. Un blogue de conseils tenu par Sklover (2012)⁹ répond à une personne s'identifiant comme Eleanor qui parle d'avoir été abusée sur son lieu de travail ; consciente qu'elle devrait déposer un grief mais ayant peur parce que "des personnes plus puissantes que moi" conspireront pour monter un dossier puissant contre elle.

Il n'y a aucune raison de supposer que les utilisateurs du secteur de l'éducation sont exempts de ces craintes, car ils sont, par définition, dans des positions vulnérables (sans pouvoir ou avec un pouvoir limité) - les parents, en raison de la nécessité de protéger leurs enfants ; les employés, pour protéger leur emploi ; et les étudiants, pour obtenir et protéger de bonnes notes.

1.5 Méthodologie

Grâce aux données de Statistique Canada, le GT a pu déterminer la composition ethnique et religieuse de tous les territoires desservis par la CSLBP. Ces informations ont ensuite été utilisées pour rechercher des représentants individuels de ces origines afin de constituer le GT. En outre, il était nécessaire de s'assurer que les personnes représentant les différents secteurs de la CSLBP étaient également incluses. Pour ce faire, un contact a été établi avec ces groupes en demandant à la directrice générale, Dr Cindy Finn, de conseiller au représentant reconnu de chaque secteur d'informer leurs membres de la recherche de personnes pour siéger et de demander aux personnes intéressées de contacter le président, par écrit, pour discuter de leur éventuelle inclusion. Il a été précisé que la candidature d'une personne ne garantissait pas son acceptation, en particulier dans le cas où plusieurs personnes se seraient portées candidates. Il s'agissait de s'assurer que les paramètres établis par le conseil des commissaires étaient respectés et que la personne approuvait le mandat et était prête à travailler dans ses limites.

1.5.1 Membres de la communauté

Le président a sollicité la participation des membres de la communauté en lançant des appels à travers les médias (radio, télévision, presse écrite) et le bouche-à-oreille.

Le président a interrogé tous les candidats au GT afin de s'assurer qu'ils souhaitaient travailler au sein d'une structure promouvant l'équité, la diversité et l'inclusion, qu'ils acceptaient que le travail soit intense, qu'ils s'engageaient à participer à une réunion formelle de trois heures deux fois par mois, qu'ils s'engageaient à travailler sans relâche au sein d'un sous-groupe en dehors des heures de réunion formelles, qu'ils comprenaient la nécessité de travailler à partir d'une perspective fondée sur des preuves et de faire des recommandations basées sur cette perspective, et qu'ils travaillaient avec les membres de leur groupe pour produire un document qui serait incorporé dans le rapport complet et final.

1.5.2 Total

Il était important de maintenir le nombre de membres du GT à un niveau gérable. Par conséquent, bien qu'il soit généralement reconnu que des nombres supérieurs à 10 pourraient être problématiques, afin d'assurer la diversité, l'équité et l'inclusion, le nombre a été fixé à 20, y compris le président.¹⁰

Bien que cela puisse sembler vaste à première vue, le fait que des sous-groupes devaient être établis a compensé le nombre plus important et a permis ce qui suit :

- Une plus grande opportunité pour une véritable diversité ;
- Un éventail plus large de compétences ;
- Partage de la charge de travail entre un plus grand nombre de personnes ;
- Amélioration de l'analyse et des délibérations ;
- Capacité à faire face à l'absence des membres.¹¹

Aucun membre du conseil des commissaires ou de l'administration n'a eu son mot à dire sur le choix des membres du GT.

1.5.3 Création de groupes

Bien que les réunions formelles de l'ensemble du GT aient eu lieu tous les deux mois, les réunions des sous-groupes étaient plus fréquentes et les mises à jour formelles étaient fournies par chaque groupe à tous les membres lors de chaque assemblée bimensuelle. Chaque sous-groupe était composé de personnes impliquées dans la CSLBP à un titre quelconque et de membres de la communauté. Afin de préserver l'indépendance du GT, *chaque sous-groupe était présidé par un membre de la communauté.*

1.5.4 Logo

Afin de démontrer formellement et émotionnellement l'indépendance du GT par rapport à la CSLBP, un logo représentant le GT a été créé et toutes les informations relatives au GT devaient être trouvées dans la section représentée par ce logo sur le site de la CSLBP.

1.5.5 Procédure

Avant la première réunion, des informations ont été recueillies concernant la répartition culturelle et ethnique du territoire de la CSLBP. Ces données sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Répartition ethnoculturelle de la population sur le territoire de la CSLBP

MUNICIPALITÉ	TOT POP	VS POP	VS POP %	% POC / #	% B / #	% A / #
Baie-d'Urfé	3 800	430	11.60%	2.7% / 100	1.2% / 45	1.1% / 40
Beaconsfield	19 300	2 450	12.90%	3.4% / 645	1.9% / 360	0.05% / 100
DDO	48 900	18 700	38.80%	13.5% / 6 500	6.8% / 3 300	0.2% / 100
Dorval	19 000	4 350	23.40%	3.7% / 680	4.3% / 805	1.4% / 260
Hudson	5 200	180	3.50%	0.9% / 45	0.5% / 25	0.5% / 25
Kirkland	20 100	4 800	24.20%	7.3% / 1 445	2.7% / 535	0.5% / 100
Lachine MTL	42 505	10 255	24.10%	3% / 1 500	11% / 4 800	1.5% / 625
Lasalle MTL	75 150	27 845	37.10%	9% / 7 200	15% / 11 400	0.9% / 700
Pfds-Rox MTL	68 800	29 670	43.10%	18% / 12 300	11% / 7 800	0.6% / 420
Pincourt	14 500	2 160	14.90%	2.8% / 395	5.6% / 815	1.3% / 195
Pointe-Claire	31 400	6 600	22.10%	5.4% / 1 635	3.3% / 995	0.7% / 205
St-Télesphore	760	10	1.30%	0 / 10	0 / 0	0 / 0
St-Lazare	19 900	1 300	6.40%	0.9% / 180	1.5% / 290	1.3% / 250
Ste-Anne-de Bellevue	4 900	645	14.40%	5.2% / 230	1.7% / 75	2% / 90
Vaudreuil-Dorion	38 100	7 410	20%	7.3% / 2 705	4.7% / 1 725	0.9% / 325
Verdun MTL	67 300	14 000	20.80%	4% / 2 900	3.8% / 2 600	1.1% / 710
	479 615	130 805	24.60%	8% / 38 470	7.4% / 35 570	0.8% / 4 145

Sources des statistiques : Districts sans MTL : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-eng.cfm?MM=1>
Districts avec MTL : http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,67845597&_dad=portal&_schema=PORTAL

LÉGENDE	POC = sud-asiatique, asiatique du Sud-est et asiatique occidental	DÉFINITION DE STATCAN DE MINORITÉ VISIBLE Minorité visible réfère au fait qu'une personne est ou non une minorité visible, tel que défini dans la Loi sur l'équité en matière d'emploi. Dans le cadre de la Loi sur l'équité en matière d'emploi, les minorités visibles sont définies comme « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». La population des minorités visibles est principalement composée des groupes suivants : Sud-Asiatique, Chinois, Noir, Philippin, Arabe, Latino-Américain, Asiatique du Sud-Est, Asiatique occidental, Coréen et Japonais.
	B = noir	
	A = autochtones (*terminologie de STATCAN avant ce rapport)	
	% / # = pourcentage / nombre total	
	TOT POP = population totale	
VS POP = population des minorités visibles		
VS POP % = pourcentage des minorités visibles		

Comme le montre le tableau 1, les données brisent les stéréotypes selon lesquels la CSLBP manquerait de diversité culturelle et ethnique. Elles montrent également que la diversité ne se limite pas aux régions délimitées par les municipalités de Lachine et de Verdun, mais qu'elle s'étend à ce qu'on appelle communément l'Ouest-de-l'Île et, au-delà, à la frontière de la province de l'Ontario. Ainsi, comme il le démontre, la démographie de l'Ouest-de-l'Île de Montréal est beaucoup plus diversifiée qu'on ne le croit généralement. Évidemment, tous les élèves ne fréquenteront pas une école du système de la CSLBP, car certains seront dans le système de langue française et d'autres dans des écoles privées. Il est donc important de souligner que les données portent sur la population totale de ces districts et non sur la population des élèves inscrits.

Nous avons également examiné la répartition par âge (5 - 19) au sein du territoire desservi par la CSLBP. Ces données sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2 : Répartition des individus âgés de 5 à 19 ans vivant sur le territoire desservi par la CSLBP

MUNICIPALITÉ	TOT POP	VS POP	VS POP %	AGE 5-19#	AGE 5-19%	LA#	LA%	CHIN#	CHIN%
Baie-d'Urfé	3 800	430	11.60%	790	20.80%	55	1.50%	135	3.60%
Beaconsfield	19 300	2 450	12.90%	4 185	21.70%	195	1%	590	3.10%
DDO	48 900	18 700	38.80%	9 135	18.70%	990	2.10%	1 715	3.60%
Dorval	19 000	4 350	23.40%	2 740	14.40%	675	3.60%	820	4.40%
Hudson	5 200	180	3.50%	820	15.80%	20	0.40%	55	1.10%
Kirkland	20 100	4 800	24.20%	4 045	20%	195	1%	1 440	7.20%
Lachine MTL	42 505	10 255	24.10%	6 005	16.20%	990	2.30%	1 360	3.20%
Lasalle MTL	75 150	27 845	37.10%	11 975	16%	2 620	3.50%	3 755	5%
Pfds-Rox MTL	68 800	29 670	43.10%	13 615	19.80%	1 545	2.20%	2 180	3.20%
Pincourt	14 500	2 160	14.90%	2 960	20.40%	190	1.30%	270	1.90%
Pointe-Claire	31 400	6 600	22.10%	5 280	16.80%	400	1.30%	1 805	5.70%
St-Télesphore	760	10	1.30%	140	18.40%	10	1.30%	0	0.00%
St-Lazare	19 900	1 300	6.40%	4 095	24.60%	155	0.07%	220	1.10%
Ste-Anne-de Bellevue	4 900	645	14.40%	865	17.60%	90	2%	110	2.50%
Vaudreuil-Dorion	38 100	7 410	20%	7 465	19.60%	565	1.50%	315	0.90%
Verdun MTL	67 300	14 000	20.80%	8 155	12.10%	2 545	3.80%	2 990	4.40%
	479 615	130 805	24.60%	83 080		11 240		17 760	

Sources des statistiques : Districts sans MTL : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-eng.cfm?MM=1>
 Districts avec MTL : http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,67845597&_dad=portal&_schema=PORTAL

LÉGENDE

ÂGE 5-19# = Nombre total de personnes dans la tranche d'âge
 ÂGE 5-19% = Pourcentage de la population totale dans la tranche d'âge
 LA# = Nombre de minorités latino-américaines
 LA% = Pourcentage de minorités latino-américaines

CHIN# = Nombre de minorités chinoises
 CHIN% = Pourcentage de minorités chinoises
 TOT POP = Population totale
 VS POP = Population des minorités visibles
 VS POP % = Pourcentage de la minorité visible

Comme le montre le tableau 2, la répartition ne se réfère pas seulement à la population des municipalités mais aussi à la répartition ethnique des districts.

Ces données ont constitué les fondements de nos arguments et de nos recommandations fondées sur des preuves et ont permis de plaider en faveur d'un rapport complet pour aider la CSLBP et ses écoles à utiliser les ressources de la manière la plus appropriée pour promouvoir et encourager l'inclusion des groupes ethnoculturels, même les plus petits.

Afin d'impliquer le grand public dans le processus, le président a fait des apparitions dans les médias (radio, télévision, presse écrite) pour solliciter la participation des parents, actuels et anciens, des élèves de la CSLBP, actuels et anciens, ainsi que des employés, actuels et anciens. Une lettre ouverte a également été placée sur l'espace web dédié du GT à cet effet.¹² La lettre invitait le public à informer le GT des problèmes - tant négatifs que positifs - rencontrés par leurs enfants lorsqu'ils fréquentaient des écoles relevant de la compétence de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson (CSLBP). En outre, on leur a demandé de formuler des recommandations pour remédier aux situations négatives qu'ils ont soulignées et/ou d'appuyer les observations positives. En outre, le président a fait plusieurs apparitions dans les médias pour faire connaître les progrès du GT et en rendre compte.

1.5.6 Réunions

À ce jour, 18 réunions officielles bimensuelles du GT ont été tenues. Au cours de ces réunions, bien que toutes les questions aient été discutées collectivement, les membres étaient censés toujours présenter les perspectives du groupe qu'ils représentaient (par exemple, les parents, la communauté, le directeur, etc.), en particulier lors de la création de recommandations. De cette manière, l'accent a été maintenu sur la nature inclusive des délibérations et a contribué à la création d'un rapport complet.¹³

Les procès-verbaux de toutes les réunions formelles ont été mis à la disposition du public sur l'espace web dédié, déjà mentionné.

Le GT en général, et le sous-groupe en particulier, ont entrepris d'examiner ce qui se fait non seulement à la CSLBP, mais aussi ailleurs. Cette étape, ainsi que la collecte de lettres de la communauté, a permis de s'assurer que des données étaient recueillies. De plus, le fait de disposer de données permet aux individus et aux groupes d'engager des discussions et de prendre des décisions politiques et procédurales basées sur des informations vérifiables. En outre, puisque tout le monde travaillait à partir du même ensemble de données, cela éliminait certains éléments d'interprétations, de sentiments et de préjugés personnels. Bien sûr, cela ne signifie pas que les anecdotes seront écartées, mais cela fournit une base qui peut être utilisée pour décoder les anecdotes et les interprétations personnelles.

Il a été déterminé que toutes les recommandations officielles doivent être fondées sur des preuves, et que ces preuves doivent être citées et référencées de manière appropriée. Les recommandations non fondées sur des données probantes qui, par consensus général, sont jugées valables, seront placées dans un addendum.

Il convient de mentionner que, bien que GT ait essayé de plusieurs manières (diffusion dans les médias sociaux, présentations dans les centres pour adultes, bouche-à-oreille, etc.) d'encourager la participation des étudiants adultes, elle n'a pas pu recueillir d'informations spécifiques substantielles concernant cette population.) pour encourager la participation des étudiants adultes, elle n'a pas été en mesure de recueillir des informations spécifiques et substantielles concernant cette population. Néanmoins, nous avons recueilli suffisamment d'informations factuelles auprès des professionnels des commissions scolaires pour inclure des sujets importants pour les étudiants adultes dans certains chapitres et recommandations.

1.6 Aperçu des sujets abordés dans le rapport

1.6.1 Les genres

Le genre et le sexe sont souvent utilisés de manière interchangeable et, en effet, ils sont complémentaires.¹⁴ Cependant, leur interprétation et leur signification exigent des accents différents. À des fins de clarification, nous souscrivons aux définitions du sexe et du genre telles qu'énoncées par les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC). À savoir : " Le sexe fait référence à un ensemble d'attributs biologiques chez les humains et les animaux. Il est principalement associé à des caractéristiques physiques et physiologiques, notamment les

omes, l'expression génétique, les niveaux et la fonction hormonaux, ainsi que l'anatomie reproductrice/sexuelle " et est généralement considéré comme un choix binaire entre mâle et femelle. À l'inverse, "le genre fait référence aux rôles, comportements, expressions et identités socialement construits des filles, des femmes, des garçons, des hommes et des personnes de sexe différent. Il influence la façon dont les gens se perçoivent et perçoivent les autres, la façon dont ils agissent et interagissent, ainsi que la répartition du pouvoir et des ressources dans la société".¹⁵

La définition ci-dessus nous permet de nous concentrer sur les aspects sociaux et environnementaux des genres et sur leur intersectionnalité avec d'autres variables qui affectent la vie des individus. Ceci est très important pour le bien-être des enfants, en particulier ceux qui sont en train de remettre en question leurs droits associés aux genres. Il s'agit notamment de la manière dont le genre est défini, ainsi que des stéréotypes qui y sont associés. Par exemple, en se référant à la façon dont les femmes sont dépeintes et référencées dans le monde en ligne des médias sociaux, Felmler, Rodis et Zhang (2020)¹⁶ déclarent que dans un examen des tweets, ils ont identifié 2,9 millions de tweets en une semaine (ce qui représente 419 000 insultes par jour) dénigrant les femmes par un langage sexué et sexiste.¹⁷ Comme le soulignent ces enquêteurs, ces tweets ont pour but de cautionner une stratégie qui "vise à promouvoir les croyances traditionnelles et culturelles sur la féminité, comme les idéaux de beauté, et ils font honte aux victimes en les accusant de ne pas correspondre à ces normes." (p.16). Ces résultats confirment les conclusions des recherches de Tinklin, Croxford, Ducklin et Frame (2005)¹⁸, selon lesquelles les filles et les garçons sont exposés à des concepts traditionnels et stéréotypés des hommes et des femmes. Ainsi, même si les deux sexes ont affirmé leur croyance en l'égalité, ils étaient d'avis qu'ils seraient tous confrontés à des attitudes stéréotypées une fois sur le lieu de travail. Il est important de noter qu'en dépit de leur compréhension de ce qui les attend sur le lieu de travail, les garçons et les filles continuent d'afficher des comportements typiques de leur sexe. Les chercheurs soulignent également que le large éventail de possibilités offertes aux jeunes d'aujourd'hui peut masquer la prévalence des attitudes stéréotypées. Il est intéressant de noter que ces chercheurs affirment que leurs résultats démontrent que les enseignants considèrent les filles comme moins confiantes et plus anxieuses que les garçons, et que les garçons sont plus enclins à se comporter de manière à attirer l'attention. Il est important de souligner que ces points de vue conduisent souvent à l'étiquetage des enfants (les garçons comme des brutes cherchant à attirer l'attention et les filles comme des êtres dociles et manquant de confiance) et que cet étiquetage a souvent un effet omniprésent et durable qui influence les perceptions et les attentes des enseignants.¹⁹

Ce qui précède attire l'attention sur la nécessité de prendre conscience de la nécessité de s'assurer que le genre n'est pas ignoré lorsqu'on engage des conversations et qu'on développe des stratégies pour aborder l'EDI. Nous ne devons jamais oublier, comme l'a montré Witt (2000), que les enfants et les jeunes sont fortement influencés par leur environnement qui comprend les parents, les pairs, la maison et l'école.²⁰ Il est, bien sûr, important de rappeler que les jeunes enfants ne traiteront pas les problèmes de la même manière que les adolescents. Les adolescents ne seront pas non plus, pour la plupart, confrontés aux mêmes préoccupations que les adultes.

En dépit de ce qui a été dit plus haut, le genre n'est plus une variable binaire divisée en deux états dichotomiques, masculin et féminin. En effet, le genre a évolué pour englober les nombreuses façons dont les individus, quel que soit leur âge, se décrivent et se perçoivent et comment cette perception les amène à agir et à interagir avec les autres - y compris les pronoms qu'ils utilisent pour s'identifier et la façon dont ils demandent aux autres de les traiter.

Le chapitre 2 aborde le concept de genre comme une construction sociale "hiérarchique" qui, seule ou associée à d'autres caractéristiques humaines, produit souvent des inégalités croisées. Les auteurs reconnaissent le travail déjà accompli par la CSLBP mais affirment qu'il est nécessaire de mieux éduquer les étudiants et le personnel sur les identités de genre afin que l'environnement de la CSLBP soit plus inclusif, sûr et accueillant pour tous les individus.

1.6.2 Sexualités

L'une des intersections fondamentales avec le genre est celle de la sexualité, qui doit également être incluse dans les plans stratégiques, les politiques et les procédures de l'EDI (Équité, Diversité et Inclusion).

Les aspects physiques et émotionnels de la sexualité sont complexes et présentent de nombreux défis pour les adolescents. La sexualité et l'identité sont étroitement liées. Par exemple, Travis, Meginnis et Badari (2000)²¹ affirment que les définitions "étroites" de la beauté ont été utilisées non seulement pour définir la sexualité des femmes, mais aussi pour exercer de nombreuses formes de contrôle sur le corps des femmes. Compte tenu des influences sociétales auxquelles les enfants et les jeunes sont exposés, il faut s'attendre à ce que nombre d'entre eux intériorisent les messages positifs et négatifs qu'ils reçoivent - dont beaucoup proviennent des écoles qu'ils fréquentent. Comme l'ont déclaré Borrero, Yeh, Cruz et Suda (2012)²², l'école est l'un des principaux sites où les élèves marginalisés, quelle que soit la nature de cette marginalisation - sexualité, sexe, race et ethnicité, etc. SickKids, à Toronto, a produit un bulletin d'information pour les parents - en français et en anglais - qui souligne ce qu'il faut dire à un enfant, de la petite enfance au début de l'âge adulte, concernant sa sexualité. Bien entendu, les discussions sur la sexualité avec les enfants doivent être tempérées par l'âge de développement de l'enfant.

On peut donc affirmer qu'à chaque étape de la vie scolaire d'un élève (de la maternelle à l'éducation des adultes), les éducateurs doivent être vigilants quant aux effets de "l'altérité", y compris les effets et les affects qui touchent à la compréhension de la sexualité des élèves.

Indépendamment de la période de développement, SickKids a clairement indiqué que, dès leur plus jeune âge, les enfants doivent apprendre "les conventions sociales de base de l'intimité, de la nudité et du respect des autres dans les relations".²³ (p.1)

Le chapitre 3 abordera cette question et fournira au lecteur un discours sur les questions relatives à l'équité, la diversité et l'inclusion des étudiants ayant des sexualités et des identités sexuelles diverses, y compris, mais sans s'y limiter, les LGBTQIA2S+. La manière dont les sexualités des étudiants se croisent avec d'autres variables d'identification sera également soulignée, ainsi que les services scolaires existants conçus pour aider les étudiants dans ce domaine. Le rôle joué par les institutions éducatives dans la définition de la manière dont elles peuvent contribuer à assurer une expérience anti-oppressive à l'école sera également discuté.

1.6.3 Capacités

Une question importante est celle des nombreux défis auxquels sont confrontés les élèves ayant des aptitudes spécifiques - tant mentales que physiques - qui ont été utilisés pour les "autres" non seulement dans la société, mais aussi dans le cadre scolaire. Les enseignants ont un rôle important à jouer dans la modélisation des comportements et du langage appropriés lorsqu'ils parlent de ce segment de la population étudiante ou interagissent avec lui. Cimpian (2010)²⁴ souligne la nécessité d'employer un langage correct et non générique. Par exemple, il fait remarquer que le langage générique considère tous les membres d'une catégorie comme identiques (par exemple, la description d'une fille). En d'autres termes, le langage générique ne permet pas d'exceptions à la définition - c'est-à-dire qu'une fille est une fille et que les attributs sont stables. Comme l'indique Cimpian, les parents parlent également aux enfants en utilisant le langage générique. En revanche, le langage non générique permet de prendre en compte les particularités et l'individualisme tout en supprimant l'attente et la crainte d'une mauvaise performance en raison de l'appartenance à un groupe spécifique. Ainsi, on peut parler des capacités d'un élève particulier sans le limiter et le contraindre à des notions préconçues de ce que signifie être, par exemple, bon en maths. Comme l'a montré Cimpian, un langage non générique est libérateur pour les élèves et également motivant, car les besoins et les objectifs spécifiques de l'individu l'emportent sur les attentes génériques que la société place dans les groupes.

Dans le chapitre quatre, le sous-groupe sur les capacités explore les questions relatives à la défense des intérêts, aux politiques, à la neurodiversité, aux handicaps physiques, aux problèmes de santé mentale, à l'adaptation de la classe, à la formation des enseignants et au bien-être des adultes. Leurs résultats et recommandations sont proposés afin de promouvoir et de maintenir un environnement équitable et inclusif pour les parties prenantes, tout en tenant compte des besoins variés de cette communauté riche et diversifiée.

1.6.4 Race et ethnies

Bien que Campian²⁵ ait axé ses recherches sur l'utilisation du langage générique et non générique chez les élèves ayant des aptitudes spécifiques, ses conclusions peuvent également s'appliquer aux personnes de race et d'ethnie identifiables, ainsi qu'aux religions. Par exemple, il est reconnu depuis longtemps que la race n'a pas de base biologique et qu'elle a été créée comme un moyen pour le groupe dominant de subjuguier les autres.²⁶ Par conséquent, en ce qui concerne le langage générique, il faut se demander ce que signifie être étiqueté par des catégories raciales. Comment doivent-elles être comprises et interprétées? En fait, pourquoi les conserver?

Le racisme, cependant, est bien réel. Comme le dit Grosfoguel (2011)²⁷ "Le racisme est une hiérarchie globale de supériorité et d'infériorité le long de la ligne humaine (sic) qui a été politiquement, culturellement et économiquement produite et reproduite pendant des siècles par les institutions du système mondial capitaliste/patriarcal occidental/chrétien-centrique moderne/colonial (sic)" (p.10). Les conséquences du racisme et ses effets peuvent être très graves et destructeurs, allant jusqu'à une mauvaise santé physique et mentale.²⁸⁻²⁹⁻³⁰

Bien que l'ethnicité et la race soient souvent confondues, on pourrait soutenir que si la race est fréquemment utilisée pour identifier les différences entre les gens, l'ethnicité fait souvent référence à ce qui rassemble les gens et à ce qu'ils partagent. Ainsi, deux Canadiens, indépendamment de leur "race", peuvent avoir plus en commun que ce qui est reconnu ou admis en considérant l'un comme noir et l'autre comme blanc. Comme pour le reste de la société, les écoles doivent veiller à ne pas supposer que le racisme est uniquement basé sur les catégories dichotomiques de noir et de blanc. Il s'agirait de développer une connaissance des nombreuses cultures représentées dans les écoles, y compris les comportements et les expressions qui suscitent un sentiment d'inclusion, ainsi que ceux qui causent de la peine.

Le chapitre cinq se concentre sur les questions susmentionnées et met en évidence six thèmes principaux : L'élaboration d'une politique de lutte contre le racisme ; la normalisation de la mise en œuvre de la politique tout en tenant compte des différents contextes sociaux des écoles et des établissements ; la documentation et la soumission obligatoires de tous les cas liés au racisme ; la formation et le développement professionnels obligatoires en matière de lutte contre le racisme ; la mise en œuvre d'un processus de justice réparatrice ; l'inclusion des membres de la communauté dans l'élaboration et l'organisation des célébrations ethnoculturelles.

1.6.5 Les religions

En abordant le sujet de la religion, nous avons pris soin de ne pas entrer dans le domaine de la compétence gouvernementale en matière de programmes d'études, et nous n'avons pas abordé les questions de laïcité et de religiosité. Par conséquent, comme pour les autres domaines abordés dans ce rapport, nous nous sommes concentrés sur le sentiment d'inclusion des élèves et l'influence de cette inclusion sur la valeur et l'estime de soi d'un individu. Dupper, Forrest-Bank et Lowry-Carusillo (2015)³¹ rendent compte d'une étude dans laquelle des élèves de la 6^e à la 12^e année ont raconté des incidents au cours desquels ils ont été victimes d'intimidation, de victimisation et de micro-agressions en raison de leur appartenance religieuse. Les participants ont également rapporté que, dans certains incidents, les enseignants étaient également coupables de perpétrer ces comportements. Bien que cette constatation soit troublante, elle n'est pas surprenante car les enseignants sont soumis aux mêmes faiblesses et apprentissages que le reste de la société.

Il est évident que la violation des droits de l'homme des étudiants en raison de leurs croyances religieuses soulève des problèmes moraux et éthiques, et il convient d'y remédier. En outre, faire en sorte que les étudiants se sentent honteux et mal à l'aise par rapport à une partie importante de leur identité les prive de l'une des principales ressources de protection dont ils disposent pour surmonter la victimisation dont ils font l'objet. Par exemple, Schaefer et al.³² ont interrogé des étudiants qui avaient subi des traumatismes physiques et/ou émotionnels et leur ont demandé comment ils avaient fait face à ces incidents. Leurs résultats ont montré que parmi les facteurs de protection qui permettaient la résilience et la croissance post-traumatique, figurait l'adaptation religieuse positive qui, selon les auteurs, ne consiste pas en une religiosité "à large bande" mais en des compétences de vie telles que la recherche de conseils, la demande d'aide et l'apprentissage du pardon. Compte tenu des résultats de ces études, il n'est pas surprenant que ces deux groupes de chercheurs aient suggéré que des stratégies soient mises en place pour stimuler tous les facteurs de protection, y compris la tolérance religieuse, qui aideront les enfants à développer la résilience nécessaire pour devenir des adultes en bonne santé. Comme le suggèrent les chercheurs, les élèves qui sont victimes d'exclusion au cours de leurs années de formation ont des problèmes d'estime de soi et de valorisation, ainsi que de perception du monde et de leur place dans celui-ci.

Dans le chapitre six, en plus de la spiritualité athée/gnostique et indigène, des sujets relatifs à six des principales religions du monde - chrétienne, juive, musulmane, bouddhiste, sikh, hindoue - seront mis en évidence. L'accent sera mis sur les défis documentés auxquels sont confrontés les individus de ces groupes religieux, ainsi que sur les stratégies proposées pour aider la CSLBP à soutenir ces étudiants.

Nous espérons que ce rapport aidera les éducateurs, les administrateurs et le personnel de soutien à mieux comprendre les problèmes auxquels sont confrontés les élèves de la CSLBP depuis la maternelle jusqu'à l'éducation des adultes. Nous espérons également que les recommandations contenues dans ces pages favoriseront la mise en œuvre de stratégies visant à faire des écoles de la CSLBP des lieux plus sûrs sur le plan émotionnel et plus sains pour tous.

Chapitre 2 • Genres

2.0 Introduction

Le gouvernement du Canada définit le genre comme "les rôles, comportements, expressions et identités socialement construits des filles, des femmes, des garçons, des hommes et des personnes de sexe différent". De plus, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) affirme que "le genre est hiérarchisé et produit des inégalités qui se recoupent avec d'autres inégalités sociales et économiques."

En plus des références à la communauté et à l'innovation, la déclaration de vision de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson identifie spécifiquement ces valeurs fondamentales supplémentaires :

- *Inclusion* : Nous respectons et célébrons la diversité.
- *Intégrité* : Nous nous engageons à faire preuve d'honnêteté, d'équité et de responsabilité.
- *Le respect* : Nous favorisons un environnement respectueux, stimulant et sûr.

De plus, la section 2.1 de la politique interculturelle de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson stipule que :

La Commission scolaire Lester-B.-Pearson favorise la dignité, l'égalité et la valeur fondamentale de tous les êtres humains sans distinction d'âge, de capacités, d'origine ethnique, de sexe ou d'identité de genre, de langue, de race, de religion, d'orientation sexuelle, de statut socio-économique ou d'éducation.

Pour que la Commission scolaire Lester-B.-Pearson reste fidèle à ses valeurs fondamentales et s'engage pleinement à promouvoir l'équité et l'inclusion pour tous les élèves et le personnel, elle doit réfléchir et agir sur ses pratiques actuelles en matière de genre. Le sous-groupe sur les genres du groupe de travail de la CSLBP a entrepris de déterminer si la construction sociale du genre a produit des inégalités au sein de la communauté de la CSLBP. Le sous-groupe sur les genres a cherché à "évaluer les forces et les faiblesses des politiques et des procédures existantes relatives à la prise en compte et à l'élimination de toutes les formes de racisme et de discrimination systémiques". Tout au long de cette enquête, l'accent a été mis sur les adolescents transgenres, car ils constituent "une population mal desservie et peu étudiée". L'enquête ne s'est toutefois pas limitée à ces questions et s'est étendue aux rôles et aux stéréotypes liés au genre et aux paradigmes binaires.

2.1 Défis à relever

Les témoignages sollicités auprès du public comprenaient des récits de familles/étudiants qui avaient connu des défis et des difficultés dans les écoles de la CSLBP. Ces témoignages sont parvenus au sous-groupe par le biais de lettres soumises directement au groupe de travail en réponse à son appel général à la communauté au début de son mandat. Il est également arrivé par le biais d'une sollicitation informelle sur les médias sociaux initiée par le sous-groupe lui-même, ainsi que par une interaction directe avec les étudiants. Dans certains cas, les parents/étudiants se sont retirés des écoles ou du système scolaire entièrement à cause de leur expérience. Ces témoignages mettent en évidence le fait que les jeunes transgenres se sentent exclus, sans importance ou, comme l'a déclaré un parent, "comme une réflexion après coup".

2.2 Environnements d'apprentissage optimaux

L'environnement d'apprentissage de ces élèves n'était pas optimal et l'incapacité à créer ou à maintenir un tel environnement doit être notée. Promouvoir l'égalité des sexes tout en soutenant la diversité des sexes dans les écoles et les salles de classe est impératif pour tous les étudiants et le personnel. Il est essentiel de créer et de maintenir des environnements où les élèves se sentent en sécurité, soutenus et motivés, tout en répondant aux besoins de chaque apprenant. Il s'agit donc de soutenir leur développement scolaire, social et émotionnel.

2.3 Répondre aux besoins des jeunes transgenres, non binaires et non conformes de genre

Il existe des moyens simples et réalisables par lesquels la CSLBP et ses écoles peuvent créer un environnement plus inclusif pour les étudiants non-conformes au genre, comme faire des efforts conscients pour s'adresser aux étudiants en utilisant leurs pronoms préférés, s'adresser aux étudiants en utilisant le nom qu'ils ont choisi, et utiliser un langage neutre dans les documents officiels. Pour répondre à leurs besoins, il faudrait également leur fournir des espaces neutres, comme des toilettes ou des vestiaires, ainsi qu'adapter les approches pédagogiques et augmenter la représentation des LGBTQIA2S+ dans le contenu des cours.

2.4 Lutter contre les stéréotypes de genre

Ce chapitre s'est principalement concentré sur les obstacles que les systèmes binaires de genre imposent aux jeunes transgenres, non binaires et non-conformes. Cependant, il est important de démontrer que le démantèlement des systèmes binaires de genre paralysants au sein de la CSLBP est important pour l'ensemble de la communauté de la CSLBP, indépendamment de leur genre.

2.4.1 Thèmes récurrents

Les témoignages sollicités de la communauté (voir ci-dessus) comprenaient des commentaires de parents frustrés de voir les stéréotypes de genre se perpétuer dans les écoles. Quatre grands thèmes récurrents ont été abordés :

1. Les stéréotypes sexuels qui dictent ce qui est "approprié" pour les garçons et les filles (couleurs, longueur des cheveux, jouets, équipes sportives, vernis à ongles, etc.)
2. Les stéréotypes de genre qui produisent une compréhension limitée et étroite de la masculinité.
3. Les stéréotypes de genre qui produisent des doubles standards.
4. L'intimidation liée au genre et à la sexualité.

La recherche a démontré l'existence de diverses disparités entre les sexes en ce qui concerne la participation en classe, car les enseignants s'appuient inconsciemment sur des sexes particuliers comme cibles ou comme interlocuteurs, ce qui entraîne des préjugés sexistes involontaires dans les pratiques pédagogiques.

2.4.2 Masculinité toxique

Le dictionnaire Merriam Webster définit la masculinité toxique comme "des traits masculins et des façons de penser ou de se comporter qui ont un impact négatif sur les hommes et la société dans son ensemble". La masculinité toxique commence à se manifester à un très jeune âge. Les recherches montrent que les normes de genre sont plus fortes pour les garçons et que ceux-ci sont donc moins enclins à franchir les frontières entre les sexes. Ce comportement négatif doit être abordé immédiatement : En d'autres termes, il ne faut plus dire "les garçons seront des garçons". Si nous voulons que nos écoles soient des espaces sûrs et réduire autant que possible l'intimidation, nous devons faire de nos élèves des alliés, et donc démanteler les "normes de masculinité" car elles empêchent de nombreux garçons d'être des alliés. De même, si une femme présente un comportement toxique, son comportement doit être immédiatement abordé. Ce chapitre explore plus avant la manière dont les attentes en matière de masculinité toxique sont connues pour entraver la réussite scolaire des hommes, car de nombreux jeunes hommes ont du mal à faire face aux normes masculines. Il existe des écarts dans le niveau d'éducation, les femmes étant plus nombreuses que les hommes à s'inscrire en première année d'université.

2.4.3 La sursexualisation des femmes

La sursexualisation des femmes, en particulier dans la culture pop, et son impact négatif sur le développement scolaire, professionnel et personnel des filles sont également problématiques. Des jouets aux vêtements en passant par les médias, les femmes sont bombardées d'idéaux stéréotypés en matière de genre. Il est prouvé que la sexualisation a des conséquences néfastes, notamment sur les relations interpersonnelles des filles et sur leurs performances cognitives à l'école. En outre, des recherches connexes suggèrent que l'ingestion continue de matériel (médias, médias sociaux, paroles de chansons, jeux vidéo, magazines, etc.) qui présente un caractère d'objectivation sexuelle peut contribuer à l'insatisfaction corporelle, aux troubles de l'alimentation, à une faible estime de soi, à des affects dépressifs et même à des problèmes de santé physique chez les filles d'âge secondaire et chez les jeunes femmes.

2.5 Conclusion

Ce chapitre a mis l'accent sur la sensibilisation à la nécessité de démanteler les barrières qui empêchent les jeunes transgenres, non binaires et non-conformes d'avoir accès à un environnement d'apprentissage optimal. Il s'agissait également de souligner que le démantèlement des systèmes binaires de genre paralysants est important pour l'ensemble de la communauté de la CSLBP. Les effets négatifs des systèmes binaires de genre sont visibles dans toute la population. Un document de recherche soutient que si nous continuons à adhérer aux stéréotypes de genre, la réussite scolaire d'un étudiant sera moindre et que cela s'applique à tous les genres. L'idée socialement construite du genre confine et restreint souvent les individus. Un environnement d'apprentissage optimal est celui qui favorise la croissance et permet à l'enfant de se développer pour devenir la meilleure version de lui-même. Un système scolaire binaire ne le permet pas.

Chapitre 3 • Sexualités

3.0 Introduction

Le troisième chapitre de ce rapport évalue les politiques et les pratiques actuelles en ce qui concerne les besoins et les aménagements nécessaires pour les élèves qui se développent, apprennent et expriment leur sexualité. Ce chapitre traite des élèves du primaire, du secondaire et de l'éducation des adultes. Les élèves commencent à comprendre leur identité sexuelle et sexuée dès la petite enfance, mais ils doivent relever de nombreux défis pour s'exprimer sainement sous l'effet des diverses pressions qui touchent les garçons et les filles, les minorités raciales, religieuses, sexuelles et de genre, ainsi que les personnes ayant des capacités diverses, de manière distincte et qui se chevauchent. Ces pressions comprennent les attitudes sociales qui sont apprises et reproduites chez les élèves et qui influencent la manière dont ils surveillent et contrôlent la façon dont eux et leurs pairs expriment leur masculinité et leur féminité, les pressions exercées par les médias et le matériel pédagogique qu'ils consomment, et l'accès à des espaces qui leur sont soit favorables, soit hostiles, à l'école, en ligne et ailleurs.

En examinant les politiques de la commission scolaire, le GT a constaté que, bien qu'il y ait un désir et un engagement évidents envers les valeurs d'inclusion, de tolérance et de diversité, certaines politiques ne sont pas à la hauteur, car elles ne nomment pas ou ne cherchent pas à perturber les systèmes qui entravent le développement sain de tous les élèves, et en particulier celui des élèves marginalisés et des minorités sexuelles et de genre - et n'atteignent donc pas leurs objectifs. Les politiques examinées ici sont la politique de sécurité scolaire et la politique contre l'intimidation et la violence. Le GT a constaté que ces politiques, bien qu'elles maintiennent des cadres pour assurer un certain niveau d'équité, pourraient être élargies pour couvrir les lacunes qui existent actuellement. Les idéologies qui nuisent aux élèves et qui sont à l'origine des inégalités pourraient être nommées spécifiquement et des stratégies plus efficaces pourraient être mises en place pour mieux s'attaquer aux préjugés cachés ou invisibles qui se perpétuent entre les élèves. Ces stratégies comprennent l'intégration de techniques d'enseignement anti-oppressives dans les salles de classe et la diversification du matériel d'apprentissage mis à la disposition des élèves, afin de confronter les idéologies néfastes avant qu'elles ne passent d'agressions cachées à des formes manifestes de harcèlement et d'intimidation. De même, il est de la plus haute importance que les politiques mettent l'accent sur

la valeur des étudiants marginalisés, queers, trans et bispirituels, et sur l'engagement à prévenir les préjugés qui leur sont spécifiquement réservés.

Une première étape pour respecter cet engagement est de veiller à ce que des espaces sûrs leur soient fournis. Les jeunes gays et les recherches ont montré que les espaces réservés aux hommes et aux femmes, à savoir les toilettes et les vestiaires, sont des lieux où ils se sentent souvent en danger et où les effets d'une culture de la violence sexiste sont les plus évidents. La nécessité d'améliorer l'accès à ces espaces pour eux, ainsi que pour les étudiants ayant un handicap, est également abordée. Tenir compte des étudiants homosexuels dans la conception d'un espace commun permet de répondre explicitement aux besoins des étudiants ayant un handicap, en intégrant ces deux communautés dans des espaces communs plutôt que dans des espaces souvent éloignés et invisibles pour le reste de la population étudiante. Avec une conception et une considération appropriées, ces espaces peuvent être accommodants et accueillants, et tous les étudiants en bénéficieront.

Dans une autre section, les lacunes dans les connaissances des élèves sont abordées. Il s'agit de lacunes produites à propos de "l'autre" par des moyens indirects ; les choix faits quant au matériel fourni aux élèves dans chaque classe, par des généralisations, des omissions et des distorsions sur ce qui est normal ou universel dans les diverses expériences humaines, et en généralisant à propos de "l'autre". Le résultat est que "l'autre" est incorporé dans la définition de la normalité, au lieu d'être rencontré selon ses propres termes. Pour que les élèves se sentent valorisés dans l'environnement scolaire, le corps enseignant doit être conscient de ces formes de connaissances cachées et de la manière dont les déclarations générales sur le genre, le sexe, la sexualité, les rôles de genre, l'expression du genre et les idées "universelles" sur les expériences (comme le coming out, la masculinité et la féminité) peuvent être biaisées. Ces connaissances peuvent risquer d'avoir une signification éducative plus importante que ce qui est directement enseigné en classe, et sont directement liées aux perceptions que les élèves ont de leur identité et de celle de leurs pairs. La façon dont le matériel pédagogique peut représenter ou déformer les expériences des hommes et des femmes, la façon dont il renforce les hypothèses sur l'identité sexuelle et de genre, et surtout la façon dont ces hypothèses sont différentes pour les minorités raciales, religieuses, de genre et sexuelles, créent un énorme potentiel de préjudice si ce matériel n'est pas soigneusement examiné. Cependant, s'il est important et recommandé d'utiliser des supports représentatifs d'une population étudiante diversifiée, le simple remplacement d'un ensemble de supports par d'autres ne remet pas vraiment en question la manière dont les binômes oppressifs qui régissent les normes et les divisions sociales ont été historiquement formés et renforcés chaque jour. Bien qu'une impulsion soit de contrer les lacunes d'un programme d'études avec plus de connaissances, en essayant de corriger ou de remplacer un programme d'études par un autre qui pourrait avoir moins de lacunes, il faut noter que ces lacunes sont en fait de merveilleux outils lorsqu'elles sont utilisées de manière paradoxale. Cela signifie qu'il faut encourager tous les apprenants, étudiants et professeurs, à se pencher sur l'inconfort, à faire de la place pour la "tension productive" qui est générée lorsque les apprenants résistent et s'engagent dans des connaissances qui sont difficiles et inconfortables. Plutôt que d'essayer de bannir cet inconfort et de le contourner, les chercheurs suggèrent que c'est dans cet état de "crise" que les apprenants sont le plus ouverts à l'incorporation et à l'intériorisation de nouvelles perspectives, si un espace est préparé pour l'inconfortable et l'imprévisible.

Nous abordons également les frontières sociales qui régissent les divisions derrière de nombreuses identités (raciales, de capacité, de genre) qui sont profondément enchevêtrées dans la perception qu'ont les élèves de leur identité sexuelle. Ces identités déterminent de nombreuses façons, petites et grandes, la manière dont les élèves apprennent à s'exprimer, non seulement dans leurs premières relations amoureuses, mais aussi de manière décontractée et

dans des contextes plus inquiétants. Il s'agit là de lacunes dans l'éducation des élèves qui peuvent être comblées dans le cadre de l'éducation sexuelle, ainsi que dans une multitude d'autres contextes, qui sont abordés dans ce chapitre. Pour résumer, la manière dont les jeunes garçons et filles sont classés dans des catégories sexuelles, supposées être sur la voie de relations hétérosexuelles "typiques", complique la perception masculine de leur masculinité, la perception féminine de la féminité et la manière dont tous les élèves naviguent dans ces deux catégories. Il est difficile pour les étudiants queers, trans, intersexes, non-conformes au genre et bispirituels d'exprimer leur véritable identité au milieu de ces pressions, car ils sont marginalisés, étiquetés comme déviants, malades ou impurs. Cependant, on peut dire qu'il est tout aussi difficile pour les étudiants "normaux" de se maintenir dans la rigidité définie par les normes sociales de genre et de sexualité, tout cela dans un effort pour maintenir le capital social et se maintenir à flot à l'école.

Les garçons doivent trouver leur place dans la constellation complexe de la masculinité, en prenant le risque de la misogynie, de l'hyper-agression, de liens sociaux et affectifs difficiles, du rejet de la féminité, etc., ce qui risque de perpétuer des niveaux plus élevés de violence et de harcèlement à l'encontre de leurs pairs féminins et des minorités de genre et sexuelles. Même si des termes tels que "masculinité toxique" sont de mieux en mieux compris, la réalité des garçons et de leur relation à la masculinité reste largement sous-examinée et enfouie sous des couches d'hypothèses nuisibles qui ne les aident pas à réaliser pleinement leur potentiel.

Alors que les idées contemporaines sur le "girl power" et le féminisme semblent dépeindre une société post-sexiste, les filles sont toujours poussées à naviguer entre la pureté sexuelle et l'inconvenance. Cette tension est d'autant plus réelle que leur corps et leur valeur morale sont constamment scrutés, gardés et contrôlés par leurs pairs, les médias, etc. Le GT insiste sur la nécessité d'affirmer l'autonomie des filles dans leur identité, leur expression et leurs désirs sexuels et sexués.

Pour les filles noires, autochtones, musulmanes et autres filles racisées, les idéologies raciales néfastes continuent d'influencer la façon dont elles perçoivent leur développement et leur comportement sexuels. Elles sont considérées comme plus matures que leur âge, plus ouvertement sexuelles, et donc plus surveillées et contrôlées dans leur comportement. Elles doivent faire face aux notions occidentales et coloniales de pureté et de déviance qui leur sont appliquées, alors qu'elles sont exotisées et fétichisées, objectivées de multiples façons et de manière intersectionnelle, et qu'on leur refuse continuellement la compréhension de leur autonomie sexuelle, de leur souveraineté, selon leurs propres termes.

Les garçons noirs et les autres garçons racisés doivent faire face à des stéréotypes encore plus agressifs qui les considèrent comme plus dangereux, plus violents et tout simplement irrécupérables par rapport à leurs pairs blancs, ce qui influence leur expérience de la masculinité.

Les étudiants ayant un handicap portent un double fardeau : ils sont considérés à la fois comme déssexualisés, ou comme des enfants sans désirs sexuels, même si cette notion selon laquelle les enfants n'ont aucune compréhension de la sexualité est fautive, ou comme malades, cassés, contagieux et incapables de satisfaire leurs désirs sexuels. Les discours habituels sur le sexe et la sexualité ne sont pas équipés pour prendre en compte la manière dont le corps handicapé remet en question les normes et les binômes sexuels qui, par exemple, limitent l'activité sexuelle aux parties génitales, à un exercice intime entre deux partenaires, alors qu'en réalité les expériences sexuelles sont beaucoup plus diverses et étendues.

Chapitre 4 • Capacités

4.0 Introduction

Le quatrième chapitre de ce rapport explore les domaines concernant la défense des intérêts, les politiques, la neurodiversité, les handicaps physiques, les problèmes de santé mentale, l'adaptation de la classe, la formation des enseignants et le bien-être des élèves et des adultes. Par le biais de lettres soumises aux membres du groupe de travail, la communauté de la CSLBP a partagé ses expériences, ses préoccupations et ses suggestions afin de promouvoir et de maintenir un environnement équitable et inclusif pour tous. Les membres du sous-groupe sur les capacités ont également consulté directement divers membres de la communauté de la CSLBP afin de formuler des recommandations, tout en tenant compte des besoins variés de cette communauté riche et diversifiée.

4.1 Capacités diverses de la population étudiante

Les étudiants qui fréquentent la CSLBP ont des capacités très diverses et, compte tenu de la nature inclusive de ses institutions, on s'attend à ce que le programme d'études et les professionnels soient à la hauteur des politiques déjà existantes. Notre sous-groupe a examiné trois domaines spécifiques lors de la rédaction du chapitre, à savoir la défense des droits et la neurodiversité, les handicaps physiques et l'adaptation, et enfin la santé mentale et le bien-être.

4.2 Défense des intérêts et neurodiversité

La première section sur la défense des intérêts et la neurodiversité a commencé par examiner le langage utilisé dans les politiques actuelles et leur impact sur les différents niveaux d'intervention. Nous avons commencé par la loi sur l'instruction publique (article 235), puis nous sommes descendus dans la hiérarchie, en trouvant des termes désuets, comme "handicapé", qui mériteraient d'être actualisés. Nous avons constaté qu'un langage approprié, spécifique à la population et à l'individu, joue un rôle important pour donner le ton à toutes les facettes de l'inclusion. Par exemple, lorsqu'on s'adresse à un élève autiste, il est important de savoir si l'élève préfère qu'on le qualifie d'autiste ou de personne atteinte d'autisme. La consultation des élèves et des défenseurs s'est avérée essentielle à la réussite de l'utilisation correcte du langage inclusif, car certains groupes préfèrent l'expression "personne autiste", tandis que d'autres ne la préfèrent pas. La terminologie inclusive établit la dignité et le respect envers les étudiants ayant des besoins spéciaux et doit être mise à jour régulièrement au fur et à mesure de leur évolution. Ces informations devraient également être incluses dans la formation professionnelle des employés.

4.3 Handicaps physiques

Dans la deuxième section, intitulée "Handicaps physiques et adaptations", nous avons étudié l'article 235 de la loi sur l'instruction publique; "tous les élèves, quel que soit leur handicap ou leurs besoins particuliers, et que les méthodes d'enseignement et le programme d'études doivent être adaptés aux élèves ayant un handicap ou ayant d'autres difficultés". Essentiellement, tous les élèves ont le droit d'accéder aux programmes d'études dans un environnement qui répond à leurs besoins d'apprentissage. Il a été constaté que la politique et le

plan de réussite de la CSLBP en matière de besoins spéciaux indiquent des approches, des cadres et des stratégies avant-gardistes pour soutenir tous les élèves. Cependant, l'application de ces politiques a été jugée insuffisante. La FO a appris que des parents et des membres du personnel avaient exprimé des inquiétudes quant au manque de cohérence et de responsabilité dans la mise en œuvre de ces politiques et quant à l'impact de ces lacunes sur la réussite des élèves. Il a également été remarqué que les salles de classe n'étaient pas toutes adaptées aux besoins des élèves. Par exemple, les laboratoires de sciences ne sont pas accessibles aux étudiants en fauteuil roulant, les ascenseurs ne vont pas à tous les étages, les structures de jeux extérieures ne sont pas toutes inclusives, et ce ne sont là que quelques exemples. L'idée d'inclusivité ne se limite pas à l'intégration physique dans le bâtiment. Cela signifie également que les bâtiments doivent être constamment inclusifs pour les élèves afin qu'ils puissent faire plus que passer la porte.

4.4 Santé mentale

Dans la dernière section sur la santé mentale et le bien-être, nous avons examiné le statut et les ressources disponibles pour les étudiants et le personnel afin de maintenir un état de bien-être positif. Les recherches ont montré que le concept de bien-être dépend souvent de plusieurs facteurs interdépendants tels que l'environnement, les objectifs personnels, les capacités et l'accès aux ressources, pour n'en citer que quelques-uns. En fait, la recherche a établi une association négative directe entre de mauvais niveaux de santé mentale et les résultats scolaires. Lorsqu'un climat scolaire sûr, bienveillant et sain est présent, tant les élèves que les éducateurs peuvent se développer et s'épanouir sur le plan scolaire et émotionnel. Nous avons examiné les différentes politiques telles que la politique de sécurité scolaire, et les plans de lutte contre l'intimidation et la violence. Bien que ces documents soient révisés et facilement accessibles, nous avons constaté qu'ils ne sont pas toujours connus de tous les membres du personnel.

Soutenir le personnel dans la mise en œuvre de stratégies de santé mentale, de bien-être et d'apprentissage social et émotionnel influence positivement la réussite, le bien-être et l'engagement de toutes les personnes concernées. La nécessité d'une communication efficace des ressources en matière de santé mentale et d'apprentissage social et émotionnel est une mise à niveau indispensable. Une méthode améliorée de développement professionnel pour tous les membres du personnel, qui comprendrait un coaching entre pairs, un suivi et une consultation externe, pourrait également améliorer le niveau de bien-être ressenti par les élèves et le personnel.

Chacune des sections explorées a trouvé une idéologie et une politique très solides en matière d'inclusion à la CSLBP. La lacune la plus évidente dans toutes les sections est la mise en œuvre et l'exécution cohérente de ces politiques. Nous avons remarqué que l'accessibilité, l'état d'esprit des enseignants et le soutien administratif varient considérablement d'une école à l'autre. Le manque de suivi et de responsabilité pour l'écart entre les politiques relatives aux besoins spéciaux de la CSLBP et l'expérience des élèves sont au centre des recommandations du GT. En résumé, le GT souhaite que la CSLBP dispose non seulement d'excellentes politiques d'inclusion, mais aussi d'outils et d'un cadre permettant de les mettre en œuvre dans l'esprit dans lequel elles ont été rédigées.

Chapitre 5 • Race et ethnies

5.0 Introduction

Le cinquième chapitre de ce rapport se concentre sur l'exploration et la mise en évidence des préjugés eurocentriques (un préjugé qui favorise les points de vue basés sur les idéaux de type européen par rapport à ceux des civilisations non occidentales) présents dans les institutions et les écoles de la CSLBP. Le groupe de travail (GT) a fait des recherches sur les problèmes et les conséquences que ces préjugés ont sur nos étudiants et notre personnel. Bien que ces préjugés soient parfois subconscients et inhérents, ils peuvent néanmoins avoir des effets négatifs sur la qualité de l'apprentissage et le développement de la confiance en soi et de l'identité. Ces préjugés eurocentriques ont été liés à la stigmatisation et aux stéréotypes de certaines populations considérées comme vivant "sous la ligne". Il s'agit d'une ligne horizontale imaginaire qui détermine qui est privilégié et qui a droit (au-dessus de la ligne) et qui est considéré comme subordonné (au-dessous de la ligne). Nous avons cherché à explorer ces préjugés et la manière dont ils affectent les populations d'étudiants et de personnel qui, par définition raciale et ethnique, ne rentrent pas dans le moule prescrit par les normes sociales prédominantes.

Il est essentiel de comprendre la grande diversité de nos populations d'étudiants et de personnel. Certaines différences et certains modes de vie issus de ces populations culturellement diverses peuvent être perçus négativement en raison des préjugés eurocentriques susmentionnés. Bien que ce chapitre se concentre principalement sur les populations noires et autochtones, il est entendu et accepté que toute race ou ethnie qui n'est pas alignée sur l'idéologie coloniale hégémonique sera confrontée aux mêmes problèmes de stéréotypes et de stigmatisation. En mettant en lumière les problèmes rencontrés par les populations noires et autochtones, nous espérons offrir une perspective inclusive démontrant que ces problèmes sont rencontrés par toutes les populations noires, autochtones et de couleur (BIPOC), à leur manière respective.

5.1 Le plan de lutte contre l'intimidation et la violence (ABAV)

Nous avons constaté qu'une révision importante des politiques déjà en place à la CSLBP était nécessaire. Le plan de lutte contre l'intimidation et la violence (ABAV) était le document qu'il nous semblait le plus utile de réviser. Bien qu'il soit solidement fondé, le GT a remarqué des lacunes dans le langage et la littérature utilisés pour définir les incidents. Le plus gros problème rencontré était le manque de définition concrète concernant les incidents, les interactions, les attaques ou les micro-agressions à caractère racial ou ethnique. Si l'un de ces incidents se produisait, il n'existait aucun protocole pour le définir et aucun protocole décrivant les mesures correctives à prendre pour traiter une question aussi sensible. Nous avons découvert que cette omission laissait nos populations marginalisées d'étudiants et de personnel vulnérables à ces incidents et permettait le potentiel de récurrence. Sans définition, la documentation et l'évaluation de ces incidents ne pouvaient être mesurées.

5.2 Manque de documentation

Le manque de documentation est une autre lacune que nous avons observée dans notre recherche. Sans mesure quantifiable de ces incidents, il est impossible de juger de la fréquence, ou de l'absence de fréquence, des incidents liés à la race et à l'ethnicité. Cette information s'avérerait cruciale pour juger de la sécurité et du sentiment d'appartenance de l'ensemble du personnel et des étudiants de la CSLBP. Une population déjà marginalisée serait encore plus désavantagée sans une documentation adéquate de ces incidents, car elle devrait se fier à des preuves par ouï-dire tout en faisant face aux préjugés eurocentriques susmentionnés. Dans notre recherche, nous avons également cherché à aborder certaines des causes profondes des préjugés eurocentriques.

5.2.1 Besoin de développement professionnel

Le GT a découvert que ces préjugés eurocentriques ne provenaient pas nécessairement d'une intention malveillante mais d'un préjugé inhérent et involontaire. Nous avons remarqué que cela était dû à un manque de développement professionnel. En examinant des exemples contemporains et nord-américains de développement professionnel ciblant le personnel et les étudiants d'un établissement d'enseignement, nous avons conclu que cet accent mis sur l'éducation était le moyen le plus efficace pour tenter d'éliminer les préjugés. Une lettre que nous avons reçue lors de nos réunions du GT était l'accueil positif du personnel et des étudiants à ces ateliers éducatifs. Nous avons pris conscience que ces populations sont avides et désireuses d'apprendre. Nous avons conclu qu'afin d'éduquer sur ces sujets, une compréhension importante des problèmes est nécessaire.

5.2.1.1 Importance de comprendre les différentes structures familiales

En utilisant des preuves académiques et anecdotiques de la communauté, nous avons identifié certains problèmes auxquels sont confrontées nos populations d'étudiants et de personnel BIPOC. Les élèves noirs sont confrontés à des taux de suspension beaucoup plus élevés que les élèves blancs ; les élèves noirs ont presque 4 fois plus de chances d'être expulsés que les élèves blancs. Les élèves noirs ont reçu deux fois moins de notes "excellentes" que les élèves blancs, malgré des résultats similaires aux tests standardisés. Des preuves anecdotiques provenant de la communauté ont également souligné que les familles noires ne se sentaient pas aussi bien accueillies ou comprises lors des interactions avec les membres du personnel en raison de ces préjugés. Par exemple, une structure de parenté "multi-mères", commune aux familles de la communauté noire, pourrait être stéréotypée de manière négative malgré la preuve de l'efficacité du rôle multi-tuteurs (sœurs aînées, tantes, grands-parents se présentant aux réunions à la place de la mère). Ces méthodes de parentage culturellement différentes reçoivent un accueil négatif en raison de ces préjugés eurocentriques. Par conséquent, cela peut être problématique pour les familles de toute culture qui ne correspondent pas au modèle de la famille nucléaire.

5.3 Comprendre les cultures autochtones

Les populations autochtones courent le risque de ne pas mettre en valeur leurs différences culturelles. Par exemple, nous avons constaté que les populations autochtones ont été regroupées dans une catégorie générale. Cela ne permet pas d'apprécier la richesse et les différences entre leurs cultures telles que les populations crie, inuite et algonquines. Des preuves anecdotiques nous ont permis de comprendre à quel point ces généralisations excessives peuvent être destructrices pour la santé mentale et le sentiment d'expression personnelle des populations autochtones. Une sensibilité particulière aux difficultés rencontrées par les populations autochtones est essentielle pour qu'elles se sentent bienvenues et appréciées.

5.4 Recherche de méthodes alternatives de discipline

En examinant ces questions, il est également important de comprendre comment les systèmes disciplinaires actuels affectent les populations marginalisées. Le GT a observé qu'une trop grande importance était accordée aux pratiques disciplinaires punitives. Nous avons découvert que les pratiques punitives ont des effets négatifs disproportionnés sur les populations racialisées. Grâce à des recherches sur les techniques de justice réparatrice, nous avons compris qu'un passage des pratiques punitives aux pratiques réparatrices serait bénéfique et garantirait la sécurité et les soins des populations racialisées. Nous avons conclu que les mesures disciplinaires d'exclusion pour gérer le comportement des élèves et du personnel (expulsions, transferts scolaires et interventions de la police) sont des pratiques néfastes.

5.5 La nécessité de célébrer les cultures

Enfin, grâce à des preuves anthropologiques, sociologiques et anecdotiques, nous avons compris la nécessité de célébrations raciales et ethniques qui permettraient à toutes les populations de se sentir importantes. Il a été prouvé que même la plus petite mention de l'appréciation de la culture d'un individu a d'immenses effets positifs sur sa confiance, son sentiment d'inclusion et l'acceptation de l'expression de son identité. Le GT a compris que pour offrir correctement ces célébrations, une compréhension profonde de celles-ci était nécessaire. La sensibilisation de la communauté pour comprendre ce qui est important pour la population particulière en termes de célébrations raciales et ethniques serait très importante pour que ces pratiques soient couronnées de succès.

5.6 Comblent les lacunes dans l'application des politiques

En abordant les questions et les lacunes dans les pratiques de la CSLBP, le GT a conclu que, pour fournir un rapport complet, ces questions nécessitent la plus grande attention. Ces questions peuvent être résumées comme suit en 6 thèmes principaux :

1. Absence de protocole défini et de mesures correctives en cas d'incident à caractère racial ou ethnique ;
2. Manque de documentation et de mesures qui permettraient de connaître la réalité des incidents auxquels sont confrontées les populations racialisées ;
3. Importance immense du développement professionnel du personnel pour aborder les préjugés eurocentriques et comprendre les problèmes rencontrés par les populations racialisées ;
4. Apprendre aux étudiants à lutter contre les préjugés eurocentriques et à comprendre les problèmes auxquels sont confrontées les populations racialisées.
5. Travailler à la réduction de la représentation disproportionnée des populations racialisées dans les politiques disciplinaires axées sur un modèle punitif.
6. L'importance de célébrer et d'apprécier les diverses populations racialisées dans la CSLBP.

Chapitre 6 • Religion

6.0 Introduction

Les croyances religieuses d'un élève influencent son sentiment d'identité ainsi que sa santé mentale et émotionnelle. Les élèves qui sont stigmatisés pour leurs croyances et leurs pratiques au cours de leurs années de formation auront des problèmes d'estime de soi, de valorisation et de perception du monde. Les enseignants des écoles de la CSLBP ont besoin d'un développement professionnel supplémentaire et d'un encadrement sur la façon de parler des religions aux élèves sans renforcer les stéréotypes nuisibles.

6.1 Bouddhisme

En général, le bouddhisme est hautement considéré en Amérique du Nord, avec les pratiques de méditation et de pleine conscience et le profil du Dalaï-Lama. Cependant, il est important d'appliquer un cadre intersectionnel pour comprendre l'interconnexion entre le racisme anti-asiatique et la discrimination anti-bouddhiste, car de nombreux bouddhistes sont d'origine est-asiatique. Avec l'avènement de la pandémie de COVID-19 et la rhétorique anti-asiatique de certains politiciens, le racisme anti-asiatique est devenu courant aux États-Unis et au Canada. Il y a eu plusieurs incidents très médiatisés, comme la fusillade d'Atlanta, et une augmentation des crimes haineux et des attaques violentes contre les Asiatiques dans les espaces publics.

6.2 Christianisme

Les recherches suggèrent que les étudiants chrétiens qui manifestent leur foi dans des environnements scolaires chrétiens non dominants sont souvent perçus comme déviants et inférieurs, "plus saints que toi", stéréotypés ou marginalisés en raison de leurs pratiques religieuses, et considérés comme "autres" (Dupper et al.). [Des études suggèrent que le taux d'incidents discriminatoires à l'encontre des étudiants chrétiens augmente lorsqu'il est associé à un élément d'identité intersectionnel tel que le statut de minorité (c'est-à-dire la race, la classe sociale, etc.). Les étudiants chrétiens qui possèdent également un statut de minorité sont plus susceptibles de faire face à des microagressions et même à des attaques violentes (Dupper et al.).

6.3 Hindouisme

En tant que communauté minoritaire, les hindous de la diaspora indienne sont confrontés à la discrimination dans de nombreux pays du monde. En Amérique du Nord, il y a eu plusieurs types de discrimination :

Dans les années 1970 et 1980 au Canada, les hindous, dont la plupart sont d'origine sud-asiatique, étaient souvent appelés "Paki". [Dans une lettre de la communauté envoyée au Groupe de travail, un élève a fait remarquer : "De l'école primaire à l'école secondaire, j'ai été victime d'intimidation plus souvent qu'à mon tour : " De l'école primaire à l'école secondaire, plus de fois que je ne peux en compter, j'ai été intimidé. Les autres élèves m'ont traité de 'Paki', de 'puant' et de bien d'autres choses encore.

6.4 Spiritualité indigène

Il y a une limite inhérente au fait que ce sous-comité se concentre sur l'impact de la religion sur l'expérience des étudiants. La limitation se trouve dans le fait que la spiritualité autochtone est entrelacée dans la philosophie autochtone - on ne peut explorer la spiritualité dans un contexte autochtone sans adopter une approche plus holistique et examiner l'expérience autochtone de façon plus globale. Même dans ce cas, d'autres limites existent dans la mesure où les différents groupes autochtones ont leurs propres pratiques, expériences et besoins. Ainsi, l'esprit de la recherche énumérée ci-dessous est compilé avec la compréhension fondamentale que la spiritualité autochtone (et non la religion, car ce n'est pas une perspective occidentale que nous recherchons) est ancrée dans la pratique/réalité autochtone et ne peut raisonnablement être extraite ou examinée en dehors de l'expérience autochtone.

6.5 Islam

De nombreuses recherches ont examiné comment, surtout dans le contexte de l'après-11 septembre, les élèves musulmans ont été victimes d'un nombre important d'actes islamophobes. L'islamophobie à l'école se manifeste à la fois par des commentaires ouvertement racistes et par des formes systémiques de racisme, y compris l'orientalisme (défini comme la représentation de l'Asie, en particulier du Moyen-Orient, d'une manière stéréotypée qui est considérée comme incarnant une attitude colonialiste) selon le dictionnaire Oxford ; les représentations dans le matériel de cours et les livres de bibliothèque. Des études ont montré que des représentations

stéréotypées et négatives de l'"Autre" musulman "menaçant" sont apparues dans les manuels scolaires des écoles secondaires du Québec. [Il est essentiel de situer ces études dans le contexte plus large des perceptions du public dominant à l'égard des communautés musulmanes au Québec.

6.6 Judaïsme

Les étudiants juifs continuent de faire face à l'antisémitisme et à la discrimination. De nombreux parents juifs estiment donc qu'ils doivent inscrire leurs enfants juifs dans des écoles juives pour leur permettre d'embrasser leurs racines et de pratiquer leur foi. On estime que 70 % des élèves juifs sont scolarisés dans des écoles privées en France. On retrouve des pratiques similaires à Montréal. Les parents juifs souhaitent à la fois protéger leurs enfants des effets néfastes et traumatisants de l'antisémitisme et les éduquer dans leur culture et leur foi juives. Les étudiants juifs ont peur d'assumer leur identité par crainte d'un retour de bâton.

6.7 Sikhisme

Bien que le sikhisme soit la cinquième plus grande religion du monde, il existe encore un manque important de connaissances sur l'identité et les philosophies religieuses sikhes au sein de la société blanche dominante en Amérique du Nord. Parce que le turban sikh (appelé pagri ou patka) couramment porté par les hommes et les garçons est un symbole religieux ostentatoire, les sikhs vivant dans le Nord sont devenus la cible de racisme allant de micro-agressions à des discours de haine ainsi qu'à des attaques terroristes de suprématie blanche.

*Nous vous invitons à lire le rapport complet,
qui fournit plus de détails, y compris
toutes les recommandations
du groupe de travail.*



Lester B. Pearson School Board
Commission scolaire Lester-B.-Pearson
1925 Brookdale Ave., Dorval, QC, Canada
www.lbpsb.qc.ca

RAPPORT ANNUEL



© 2021 Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Pour plus de renseignements, contacter :
Commission scolaire Lester-B.-Pearson
1925, avenue Brookdale,
Dorval, Québec, Canada H9P 2Y7
514.422.3000 • www.lbpsb.qc.ca