

The logo for the LBPSB Task Force on Equity and Inclusivity. It features a circular arrangement of stylized human figures in various colors (red, orange, yellow, green, blue, purple, brown, grey, black) holding hands. In the center is a small circular seal of the Los Angeles Unified School District, with the text "LBPSB" and "Task Force on Equity and Inclusivity" below it.

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

L'apprenant d'abord



TRADUCTION

Avertissement :

**le présent texte est une traduction
non certifiée, y compris les
citations et références qui en font partie.**

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



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



"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

STATISTIC SOURCES: Districts without "MTL": <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-eng.cfm?MM=1>
Districts with "MTL": http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,67845597&_dad=portal&_schema=PORTAL

LÉGENDE	POC = South Asian, Southeast Asian and West Asian	STATCAN DEFINITION OF VISIBLE MINORITY Visible minority refers to whether a person belongs to a visible minority group as defined by the <i>Employment Equity Act</i> and, if so, the visible minority group to which the person belongs. The <i>Employment Equity Act</i> defines visible minorities as "persons, other than Aboriginal peoples, who are non-Caucasian in race or non-white in colour". The visible minority population consists mainly of the following groups: South Asian, Chinese, Black, Filipino, Latin American, Arab, Southeast Asian, West Asian, Korean and Japanese.
	B = Black	
	A = Aborigines (*STATCAN terminology prior to this report)	
	% / # = Percent / Total Number	
	TOT POP = Total Population	
	VS POP = Visible Minority Population	
	VS POP % = Visible Minority Percentage	

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	

STATISTIC SOURCES: Districts without "MTL": <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-eng.cfm?MM=1>
Districts with "MTL": http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,67845597&_dad=portal&_schema=PORTAL

LÉGENDE

AGE 5-19# = Total number of individuals in age bracket
AGE 5-19% = Percentage of total population in age bracket
LA# = Number of Latin American minorities
LA% = Percentage of Latin American minorities

CHIN# = Number of Chinese minorities
CHIN% = Percentage of Chinese minorities
TOT POP = Total Population
VS POP = Visible Minority Population
VS POP % = Visible Minority Percentage

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 reproductive/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, Felmlee, 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 subjuguer 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 6e à la 12e 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 fausse, 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 oui-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 cries, inuites 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.*

RAPPORT FINAL

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



TRADUCTION

Avertissement :

**le présent texte est une traduction
non certifiée, y compris les
citations et références qui en font partie.**

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



TABLE des MATIÈRES

Chapitre 1 • Introduction

1.1	Qu'est-ce que la Commission scolaire Lester-B.-Pearson (CSLBP)?	35
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?	35
1.3	Mandat	36
1.4	Domaines sur lesquels le GT s'est concentré	37
1.5	Méthodologie	38
1.5.1	Membres de la communauté	39
1.5.2	Total	39
1.5.3	Création de groupes	39
1.5.4	Logo	39
1.5.5	Procédure	40
1.5.6	Réunions	42
1.6	Aperçu des sujets abordés dans le rapport	42
1.6.1	Les genres	42
1.6.2	Sexualités	44
1.6.3	Capacités	45
1.6.4	Race et ethnies	45
1.6.5	Les religions	46

Chapitre 2 • Genres

2.0	Introduction	48
2.1	Environnements d'apprentissage optimaux	49
2.1.1	La lutte contre les stéréotypes de genre est importante pour l'ensemble de la communauté de la CSLBP	50
2.1.2	Masculinité toxique	51
2.1.3	Recommandations	53
2.2	Comment répondre aux besoins des jeunes transgenres, non binaires, et non-conformes au genre?	54
2.2.1	Recommandation	55
2.2.2	Recommandation	56
2.3	Incohérences dans l'utilisation du genre dans les règlements de la CSLBP	57
2.3.1	Recommandations	57
2.4	Rendre l'environnement inclusif et sûr	58
2.4.1	Augmenter la représentation dans les contenus présentés : La représentation est importante	58
2.4.2	Recommandation	58
2.5	Éduquer la communauté sur la communauté transgenre, non binaire et non conforme de genre	59
2.5.1	Recommandation	59
2.5.2	Recommandations	59
2.5.3	Recommandations	60
2.6	Accès aux espaces appropriés	61
2.6.1	Recommandations	61
2.6.2	Recommandations	62
2.7	Traiter les doubles standards et les préjugés en matière de discipline et de politique dans le cadre scolaire	63
2.7.1	Recommandations	64
2.7.2	Recommandations	65
2.8	Intimidation liée au genre et à la sexualité	66
2.8.1	Recommandations	66
2.8.2	Recommandations	67
2.9	Conclusion	67

TABLE des MATIÈRES

Chapitre 3 • Sexualités

3.0	Introduction	69
3.1	Politiques scolaires	70
3.1.1	Recommandation	71
3.1.2	Recommandation	71
3.2	Violence sexuelle et à l'égard des genres	72
3.2.1	Influences historiques des expressions de genre	72
3.2.1.1	Stéréotypes de la sexualité masculine.....	74
3.2.1.2	Stéréotypes liés à la sexualité féminine.....	75
3.2.1.3	Sexualité, race et ethnicité.....	76
3.2.1.4	Création de politiques relatives aux idéologies néfastes	77
3.2.1.5	Recommandation	78
3.2.1.6	Recommandation	78
3.3	Installations sûres	79
3.3.1	Recommandation	79
3.3.2	Recommandation	79
3.4	Éducation physique et vestiaires.....	80
3.4.1	Recommandation	80
3.4.2	Recommandation	80
3.5	Alliances gay-hétéro (GSA) ou groupes FLASH (Friendship, Love and Sexual Health).....	80
3.5.1	Recommandation	81
3.5.2	Recommandation	81
3.6	Intimidation.....	82
3.6.1	Sexualité et intimidation.....	82
3.6.2	L'intimidation en tant qu'acte social	84
3.6.2.1	Recommandation	85
3.7	Intimidation, sexualité et pédagogie.....	85
3.7.1	Recommandation	88
3.7.2	Recommandation	88
3.7.3	Recommandation	88
3.7.4	Recommandation	88
3.8	Développement professionnel.....	88
3.8.1	Recommandation	88

Chapitre 4 • Capacités

4.0	Sous-groupe sur le mandat des capacités.....	89
4.1	Défense des intérêts et neurodiversité	89
4.1.1	Recommandation	91
4.2	Handicap physique et adaptations	91
4.2.1	Recommandation	93
4.3	Santé mentale et bien-être	93
4.4	Apprentissage social et émotionnel (SEL)	95
4.4.1	Recommandation	96
4.5	Formation et développement professionnel du personnel	97
4.5.1	Recommandation	99

TABLE des MATIÈRES

Chapitre 5 • Race et ethnies

5.0	Introduction	100
5.1	Politique/document obligatoire et standardisé pour l'antiracisme	101
5.1.1	Recommandations	101
5.2	Documentation et soumission obligatoires de tous les cas liés au racisme	101
5.2.1	Recommandations concernant la mise en œuvre des tâches ou des objectifs pour juger de la praticabilité et du taux de réussite des politiques.....	101
5.3	Formation obligatoire et développement professionnel	101
5.4	Droit constitutionnel à l'identité autochtone et aperçu des problèmes rencontrés par les populations marginalisées ..	102
5.4.1	Recommandations	104
5.5	Aperçu des problèmes rencontrés par les communautés noires	104
5.5.1	Réalité du racisme anti-Noir au Canada	105
5.6	Aperçu des problèmes rencontrés par les communautés ethniques sud-asiatiques	106
5.6.1	Réalité du racisme anti-sud-asiatique au Canada	106
5.7	Un aperçu des pratiques de justice réparatrice dans les écoles et les établissements d'enseignement	107
5.7.1	Tolérance zéro et exclusion, discipline punitive	107
5.7.2	Ressources communautaires promouvant les pratiques de justice réparatrice.....	109
5.7.3	Recommandations pour passer d'une discipline punitive à une approche de justice réparatrice	109
5.8	Encourager davantage la diversité et l'inclusion	110
5.8.1	Recommandations concernant l'encouragement de la diversité et de l'inclusion	110
5.9	Conclusion	111
5.9.1	Thèmes	111

Chapitre 6 • Religions

6.0	Vue d'ensemble	112
6.1	Bouddhisme	112
6.1.1	Recherche et résultats	112
6.2	Christianisme	113
6.2.1	Recherche et résultats	113
6.3	Hindouisme	114
6.3.1	Recherche et résultats	114
6.3.2	Insultes raciales	115
6.3.3	Vandalisme contre les temples	115
6.3.4	Représentation de l'hindouisme dans les manuels scolaires	115
6.4	Spiritualité indigène	115
6.4.1	Recherche et résultats	115
6.4.1.1	Problèmes auxquels sont confrontés les étudiants autochtones	116
6.5	Islam	116
6.5.1	Recherche et résultats	116
6.5.1.1	Exemples récents d'islamophobie dans les écoles de Montréal	117
6.5.1.2	Représentations racistes dans les médias grand public	118
6.5.1.3	Favoriser le sentiment d'appartenance	118
6.6	Judaïsme	118
6.6.1	Les étudiants juifs peuvent avoir peur d'assumer leur identité par crainte d'une réaction négative ..	118
6.7	Sikhisme	119
6.7.1	Recherche et résultats	119
6.8	Recommandations	120
6.8.1	Recommandations concernant les étudiants bouddhistes.....	120

TABLE des MATIÈRES

6.8.2	Recommandations concernant les étudiants chrétiens	121
6.8.3	Recommandations concernant l'hindouisme	123
6.8.4	Recommandations concernant la spiritualité autochtone	124
6.8.5	Recommandations concernant les élèves musulmans	126
6.8.6	Recommandations concernant les étudiants juifs	127
6.8.7	Recommandations concernant les étudiants sikhs	127
6.9	Recommandations générales (émanant des membres de notre sous-comité, non fondées sur des preuves empiriques)	128

Chapitre 7 • Conclusion

Discussion	129
Importance des preuves	129
La longue pièce	130
La valeur des relations saines à la CSLBP	130
Diversité, inclusivité et intersectionnalité	130
Conclusion	131

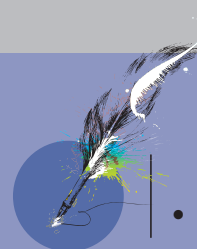
Annexe A (non traduit)

Community Resources	132
---------------------------	-----

NOTES ET RÉFÉRENCES	141
---------------------------	-----



Chapitre 1 • Introduction



Écrit par :

• Dr. Myrna Lashley

"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."

- Extraits 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.

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.*³³

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.*³⁴

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).³⁵

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.³⁶ 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*³⁷, 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)³⁸

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.*³⁹

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)⁴⁰ 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)⁴¹ 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.⁴²

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.⁴³

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

STATISTIC SOURCES: Districts without "MTL": <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-eng.cfm?MM=1>
Districts with "MTL": http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,67845597&_dad=portal&_schema=PORTAL

LÉGENDE	POC = South Asian, Southeast Asian and West Asian	STATCAN DEFINITION OF VISIBLE MINORITY Visible minority refers to whether a person belongs to a visible minority group as defined by the <i>Employment Equity Act</i> and, if so, the visible minority group to which the person belongs. The <i>Employment Equity Act</i> defines visible minorities as "persons, other than Aboriginal peoples, who are non-Caucasian in race or non-white in colour". The visible minority population consists mainly of the following groups: South Asian, Chinese, Black, Filipino, Latin American, Arab, Southeast Asian, West Asian, Korean and Japanese.
	B = Black	
	A = Aboriginals (*STATCAN terminology prior to this report)	
	% / # = Percent / Total Number	
	TOT POP = Total Population	
	VS POP = Visible Minority Population	
	VS POP % = Visible Minority Percentage	

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	

STATISTIC SOURCES: Districts without "MTL": <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-eng.cfm?MM=1>
Districts with "MTL": http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,67845597&_dad=portal&_schema=PORTAL

LÉGENDE

AGE 5-19# = Total number of individuals in age bracket
AGE 5-19% = Percentage of total population in age bracket
LA# = Number of Latin American minorities
LA% = Percentage of Latin American minorities

CHIN# = Number of Chinese minorities
CHIN% = Percentage of Chinese minorities
TOT POP = Total Population
VS POP = Visible Minority Population
VS POP % = Visible Minority Percentage

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.⁴⁴ 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.⁴⁵

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.⁴⁶ 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".⁴⁷

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, Felmlee, Rodis et Zhang (2020)⁴⁸ 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.⁴⁹ 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)⁵⁰, 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.⁵¹

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.⁵² 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)⁵³ 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)⁵⁴, 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".⁵⁵ (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)⁵⁶ 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 Campian⁵⁷ 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 subjuguer les autres.⁵⁸ 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)⁵⁹ "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.^{60•61•62}

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)⁶³ 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.⁶⁴ 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



Écrit par :

- Kemba Mitchell
(président du sous-comité)
- Thomas Rhymes
- Sabi Hinkson
- David Chisholm

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".⁶⁵ 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."⁶⁶

Dans le plan stratégique de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson (CSLBP)⁶⁷, on peut trouver l'énoncé de vision suivant :

Nous, les membres de la communauté de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson, composée d'étudiants, de parents, d'enseignants, de professionnels, de personnel de soutien, d'administrateurs et de commissaires, valorisons :

- Un respect de soi, de l'autre, de notre diversité et de notre environnement ;
- Viser l'excellence en maximisant le potentiel de chaque individu et en promouvant un engagement envers l'apprentissage tout au long de la vie ;
- La promotion d'une citoyenneté responsable, de la coopération et d'un sens aigu de la communauté ;
- L'importance d'un environnement attentif, nourricier et sûr qui répond aux besoins de tous ;
- Une atmosphère d'ouverture, d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité.

En outre, la section 2.1 de la politique interculturelle de la CSLBP stipule ce qui suit :

*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.*⁶⁸

Afin d'aider la CSLBP à rester fidèle à ses valeurs et à améliorer les pratiques qui promeuvent l'équité et l'inclusion pour tous les étudiants et le personnel, quel que soit le sexe auquel ils s'identifient, le sous-groupe GT sur les genres a entrepris de déterminer si la construction sociale du genre a produit des inégalités au sein de la communauté de la CSLBP. Dans le cadre de l'exercice susmentionné, le sous-groupe sur les genres devait "évaluer les forces et les faiblesses des politiques et des procédures existantes en matière de traitement et d'élimination de toutes les formes de racisme et de discrimination systémiques".⁶⁹ En outre, si des discriminations et/ou des inégalités avaient été découvertes, le sous-groupe sur les genres

était chargé de formuler des recommandations concrètes susceptibles de faciliter l'abolition de ces problèmes. Il est important de noter que tout au long de cette enquête, l'accent a été mis sur les défis auxquels sont confrontés les adolescents transgenres, car ils "constituent une population mal desservie et peu étudiée".⁷⁰ Le travail de notre groupe s'est déroulé comme suit... Tout d'abord, nous avons examiné les problèmes qui ont été initialement soulevés par les familles de la communauté de la CSLBP ; ces problèmes ont été principalement portés à notre attention par des lettres adressées au GT par des familles de la communauté de la CSLBP.⁷¹ Bien que seules deux des lettres envoyées au groupe de travail abordaient directement les questions liées au genre, ces lettres étaient riches d'informations éclairantes car elles évoquaient les difficultés spécifiques rencontrées par leurs enfants transgenres dans les écoles de la CSLBP. Répondre aux préoccupations de ces familles était une priorité. Nous tenons beaucoup à défendre ceux qui ont l'impression de ne pas être entendus ou d'être réduits au silence. Pendant que nous examinons les préoccupations de ces familles en matière de genre, d'autres problèmes sont apparus et des recommandations ont été faites pour y remédier. Afin de recueillir davantage de commentaires sur les questions liées au genre dans les écoles de Montréal, les médias sociaux ont été utilisés pour demander aux parents de décrire toute expérience liée au genre de leurs enfants ; les commentaires ont été pris en compte lors de la formulation de nouvelles recommandations. Ce chapitre abordera les thèmes principaux qui ont été découverts au cours de notre recherche, discutera des recommandations pour chaque question, et enfin, conclura par une discussion sur les questions qui se posent parce que la construction sociale du genre est importante pour toute la communauté de la CSLBP, indépendamment du genre.

2.1 Environnements d'apprentissage optimaux

En tant que commission scolaire, l'objectif primordial de la CSLBP est de "se soucier des élèves et de l'avenir de l'éducation".⁷² Il va sans dire qu'il est dans leur intérêt de créer et de favoriser des environnements d'apprentissage optimaux où les élèves se sentent pris en charge. Les questions qui découlent des déclarations précédentes sont les suivantes : qu'est-ce qui est considéré comme un environnement d'apprentissage optimal et quel type d'environnement permet à un enfant d'apprendre? La recherche montre qu'un environnement dans lequel les élèves se sentent en sécurité⁷³, soutenus et motivés⁷⁴⁻⁷⁵, les prépare à la réussite scolaire. En outre, des études ont montré que, plus précisément, c'est la "motivation intrinsèque" qui maintient l'engagement des élèves, et les trois conditions qui favorisent la "motivation intrinsèque" sont les suivantes :

- Autonomie : Le besoin d'être l'agent causal de sa propre vie et d'agir en harmonie avec son moi intégré ;
- Compétence : Être efficace dans la gestion de l'environnement dans lequel une personne se trouve ;
- Appartenance : Le désir d'interagir avec les autres, d'être relié à eux et d'éprouver de la compassion pour eux ; un lien avec quelque chose de plus grand que soi.⁷⁶ (p.25)

Les environnements d'apprentissage optimaux incluent tous les étudiants. Les éducateurs, en l'occurrence la CSLBP, doivent tenir compte de l'impact des paradigmes rigides et spécifiquement binaires sur les environnements d'apprentissage dans les écoles. Plus important encore, ils doivent considérer leur impact sur les étudiants dont la réalité ne correspond pas à ces paradigmes rigides.

2.1.1 La lutte contre les stéréotypes de genre est importante pour l'ensemble de la communauté de la CSLBP

La suppression des systèmes binaires de genre au sein de la CSLBP n'est pas seulement importante pour un groupe d'individus marginalisés, elle est importante pour toute la communauté de la CSLBP, quel que soit leur genre. Au printemps 2021, l'un des membres du groupe de travail s'est servi des médias sociaux et a demandé aux parents de la région de Montréal : " Quels sont les problèmes liés au GENRE que vos enfants ont rencontrés à l'école?" La réponse a été massive (il y a eu plus de 130 commentaires sur ce post dans les médias sociaux). De nombreux commentaires exprimaient le fait que les stéréotypes sexuels sont continuellement perpétués à l'école, et certains allaient même jusqu'à dire qu'ils en avaient assez que leurs enfants soient victimisés à cause de ces stéréotypes. Bien que les commentaires soient nombreux, nous avons pu dégager quatre grands thèmes récurrents :

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.

De nombreux parents sont frustrés parce que leurs enfants ne sont pas libres de participer à certaines des choses qui les intéressent, simplement parce que la société a jugé ces choses inappropriées pour leur sexe. Un parent s'est dit frustré par le fait que l'école avait "annulé" les efforts déployés par sa famille pour ne pas élever sa fille dans le confinement d'un système binaire de genre :

"Nous avons toujours élevé notre fille sans sexuer ses jouets. Elle a maintenant 7 ans, elle est en première année de primaire, et maintenant elle attribue un genre à tout et dit "non, c'est pour les garçons"..."

Un autre parent s'est dit frustré par le fait que son fils aime des couleurs qui ont été socialement classées comme des "couleurs de filles" :

"Mon fils adore les couleurs rose et violet, mais il me dit constamment qu'il ne veut pas porter de t-shirts de ces couleurs à l'école parce que des gens lui ont dit (à d'autres élèves) que ce sont des couleurs de filles..."

Puis un parent a mentionné ce qui suit :

"On a demandé à [nom omis] de choisir un cadeau et quand elle a choisi un livre Star Wars plutôt qu'un autre type de livre "fille", on lui a dit qu'elle ne pouvait pas le prendre parce que c'était un livre garçon : cela l'a attristée."

Enfin, le plaidoyer subtil de ce parent pour permettre à son fils d'exprimer ses émotions n'est que trop familier pour beaucoup :

"Ils doivent cesser de dire aux garçons qu'ils doivent se taire s'ils pleurent, que les garçons ne pleurent pas, qu'ils sont des mauviettes parce qu'ils pleurent ou des ratés parce qu'ils sont sensibles."

Si ces parents ont partagé les dommages émotionnels que les stéréotypes de genre ont causés à leurs enfants, des études affirment que les effets négatifs des stéréotypes de genre vont au-delà. Les pratiques stéréotypées affectent en fin de compte les expériences d'apprentissage des élèves car "les enfants sont dissuadés d'apprendre des activités jugées appropriées pour l'autre sexe"⁷⁷, ce qui "empêche le développement de compétences et d'intérêts généraux."⁷⁸

Le deuxième thème récurrent était l'idée que la société a une définition générale et étroite de ce qu'est la "masculinité", et que les hommes qui s'écartent de l'idée de masculinité construite par la société sont souvent ridiculisés par les autres hommes. Considérez les déclarations parentales suivantes:

- *On s'est moqué de mon fils parce qu'il n'aimait pas le sport, qu'il ne voulait pas jouer au maître comme les autres garçons et qu'il ne jouait pas au hockey en dehors de l'école. On l'a également ridiculisé parce qu'il lisait et était plus studieux, en lui disant que les études, c'était pour les filles ;*
- *Les garçons disaient que [nom retiré] était tellement gay⁷⁹ parce qu'il aimait le rose... Je lui ai dit qu'il devait ignorer ce que les misérables petits garçons disaient à ce sujet : il évite toujours le rose à l'école cependant ;*
- *Mon fils voulait jouer dans la même équipe que son meilleur ami (qui est une fille), et les autres garçons se moquaient de lui.*

2.1.2 Masculinité toxique

La "masculinité toxique" a été définie comme "la constellation de traits [masculins] socialement régressifs qui servent à encourager la domination, la dévalorisation des femmes, l'homophobie⁸⁰ et la violence gratuite."⁸¹ Dans chacun des commentaires parentaux mentionnés ci-dessus (qui traitent du comportement de garçons mineurs), nous constatons la présence de la masculinité toxique. Cela nous démontre que 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 disposés (ou se croient incapables) de franchir les limites du genre."⁸² Cela peut être la cause de la manifestation précoce de comportements masculins toxiques. Toutefois, ce n'est pas une excuse pour que les adultes laissent ce comportement s'installer. Lorsque les adultes voient de jeunes hommes manifester un comportement toxique, ce comportement doit être dénoncé et traité immédiatement : on ne peut plus dire "les garçons seront des garçons". En outre, il a été suggéré que "les garçons adolescents sont souvent moins susceptibles d'intervenir lorsqu'ils sont témoins d'intimidation en raison des normes de masculinité."⁸³ Cela étant dit, 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. Nous devons travailler à démanteler les "normes de masculinité" car elles empêchent beaucoup de garçons d'être des alliés.

Alors que le thème précédent traitait de la nécessité de s'attaquer à la masculinité toxique, il est important que nous ne permettions pas aux stéréotypes de genre de produire des normes doubles. Ainsi, si une femme présente un comportement toxique, son comportement doit également être dénoncé immédiatement. Dans le commentaire complet d'un parent, nous voyons la preuve d'un double standard :

"Quand mon fils était en 8e année dans son ancienne école, une fille de sa classe l'aimait vraiment bien [mais il n'était pas intéressé par elle]. Elle l'a poursuivi pendant des mois, lui a envoyé des messages partout sur ses comptes de médias sociaux, s'est toujours assise à côté de lui en classe et l'attendait devant son casier. Elle n'acceptait pas le moindre refus. Nous avons abordé la question avec l'école à plusieurs reprises, car à ce stade, nous estimions qu'il s'agissait de harcèlement, mais rien n'a jamais été fait. Finalement, la tristesse de la jeune fille rejetée s'est transformée en colère et elle est venue à l'école avec un faux poing américain et elle a, avec ses amis, acculé mon fils dans un coin. Mon fils est très grand - il mesurait 1,80 m à cet âge. C'est aussi un athlète. Il aurait pu la mettre à terre en un instant, mais il avait peur de faire quoi que ce soit parce qu'il aurait eu l'air d'avoir attaqué une fille. Finalement, ses amis sont intervenus et l'ont maintenue au sol jusqu'à l'arrivée d'un surveillant de cantine. Nous sommes alors allés voir la police, mais nous n'avons pas porté plainte, car il était clair pour nous qu'il s'agissait d'un problème de santé mentale et nous voulions simplement que la fille obtienne de l'aide. Ce n'est qu'après que la police a prévenu l'école et lui a donné l'ordre de tenir la fille éloignée de mon fils que le problème a été réglé. Elle a été tenue éloignée de lui après cela. Mais pourquoi fallait-il en arriver là? Le fait qu'une fille harcèle un garçon ne correspondait pas aux stéréotypes de genre, alors l'école l'a ignoré..."

Cet exemple souligne la nécessité pour les écoles d'être conscientes de la manière dont elles peuvent, par inadvertance, perpétuer les stéréotypes de genre.

À partir de la discussion sur les trois premiers thèmes portés à notre attention par des parents montréalais sur les médias sociaux, nous constatons que les stéréotypes de genre sont appris, et que les écoles peuvent jouer un rôle important dans la perpétuation de ces stéréotypes de genre toxiques. Cependant, aussi difficile que cela puisse être, **si quelque chose est appris, il est possible de le désapprendre**. Nos recommandations pour cette section impliquent que les éducateurs de la CSLBP aient constamment des dialogues importants et informatifs avec les étudiants et la communauté.

2.1.3 Recommandations

Recommandations

1. Encourager les éducateurs de la CSLBP à aider les élèves à identifier et à remettre en question les stéréotypes ;
2. Encourager les éducateurs de la CSLBP à afficher et à "normaliser" les contre-stéréotypes⁸⁴ (par exemple, montrer des hommes parlant de leurs sentiments et de leurs émotions, montrer des hommes et des femmes poursuivant des carrières que leur sexe ne poursuit pas "normalement", normaliser les hommes portant des couleurs que la société considère comme des couleurs "féminines", etc.) ;
3. Encouragez les éducateurs de la CSLBP à aider les élèves à voir non seulement les différences entre les sexes, mais aussi les similitudes (par exemple, "apprenez-leur que les femmes et les hommes, les garçons et les filles éprouvent toute une gamme d'émotions...") ;⁸⁵
4. Encourager la communauté de la CSLBP à aborder l'idée que "l'hétéronormativité est une composante néfaste de la masculinité toxique" ;⁸⁶
5. Encourager la communauté de la CSLBP à contester les propos homophobes.

2.2 **Comment répondre aux besoins des jeunes transgenres⁸⁷, non binares⁸⁸, et non-conformes au genre⁸⁹?**

L'impact de l'environnement stéréotypé décrit ci-dessus est particulièrement handicapant pour les jeunes transgenres, non binares et non-conformes au genre. Considérez les extraits suivants de familles parlant de la nécessité pour la CSLBP d'être conscient des défis auxquels sont confrontés les étudiants transgenres en particulier :

"Au cours des dernières années, j'ai fait pression pour que des changements soient apportés aux politiques de la commission scolaire en matière d'intimidation afin de traiter spécifiquement l'intimidation fondée sur le genre (comme l'homophobie, la transphobie et le harcèlement sexuel), en plus des incidents liés à la race, aux capacités, à la religion, etc....En mars 2018, ma fille, qui était alors une élève de la CSLBP, et mon mari ont tous deux pris la parole devant le conseil de la commission scolaire pour aborder ces sujets... Mon fils et ma fille ont fini par se retirer de leurs écoles à différents moments en raison de ce harcèlement et de l'incapacité des écoles à changer leurs environnements pour en faire des espaces sûrs pour les élèves de tous les genres, sexualités, races, religions et capacités."

Cette lecture suggère que la famille a retiré ses enfants de ces écoles parce qu'ils ne se sentaient pas en sécurité et que les besoins de leurs enfants n'étaient pas satisfaits. Dans une autre lettre, un parent écrit :

"Mon enfant a fait son coming out en tant que transsexuel au cours de la deuxième secondaire. L'école que nous avons fréquentée a été d'un grand soutien et d'une grande aide dans cette situation. Le problème qui s'est posé était l'absence de salle de bain neutre. J'ai dû rencontrer l'administration pour cette demande, puis l'administration a dû consulter la CSLBP afin de mettre en place quelque chose. Pendant ce temps, mon enfant a dû commencer l'école avec une solution temporaire."

Il y avait une salle de bain offerte qui était utilisée pour le public qui assistait aux spectacles et elle se trouvait près du bureau principal et loin des classes des élèves. Cela obligeait mon enfant à s'éloigner de sa classe pour aller aux toilettes. Ces toilettes n'étaient pas placées comme les autres toilettes de l'école. C'était une solution temporaire qui existe toujours. Mon enfant se sent maintenant à l'aise d'utiliser les toilettes correspondant à son sexe et n'utilise donc plus les toilettes non mixtes. De nombreux élèves l'utilisent encore, mais on a l'impression que c'est une solution secondaire."

Chaque témoignage nous a fait prendre conscience que les besoins de tous les élèves n'étaient pas satisfaits. Les jeunes transgenres se sentent exclus et sans importance, ou encore "comme une pensée après coup", une phrase qui a particulièrement résonné en nous. Ceci étant dit, les environnements d'apprentissage que ces étudiants occupaient n'étaient pas optimaux pour eux.

La reconnaissance des étudiants transgenres, non-binaires et non-conformes au genre rend un système binaire inflexible exclusif par définition. Le démantèlement de ce système est donc un appel à l'équité.⁹⁰ Ces étudiants ne demandent pas grand-chose. Ils demandent simplement les mêmes libertés et le même respect que leurs camarades cisgenres⁹¹ se voient accorder par défaut.

Que peut-on faire pour répondre aux besoins de ces élèves, afin qu'ils puissent eux aussi avoir accès à des environnements d'apprentissage optimaux, et apprendre au mieux de leurs capacités? Nous allons maintenant présenter les recommandations formulées sur la base des questions abordées dans ces lettres.

2.2.1 Recommandation

Recommandation

Respecter les élèves en les reconnaissant et en les voyant tels qu'ils sont vraiment : s'adresser aux élèves avec leurs pronoms préférés et par le nom qu'ils ont choisi et utiliser un langage neutre.

À quelle fréquence une personne cisgenre est-elle mégenrée⁹² et/ou désignée de façon incorrecte? Pas souvent... si cela arrivait à une personne cisgenre, la plupart des gens trouveraient cela étrange, absurde, offensant, contrariant, etc. Pourtant, de nombreux jeunes transgenres sont souvent "confrontés au mépris de leur identité et de leur expression de genre",⁹³ ce qui est injuste. Il est particulièrement important de savoir que "les personnes transgenres présentent un risque plus élevé de mauvaise santé mentale que les personnes non transgenres"⁹⁴ et que les jeunes transgenres présentent "des niveaux extrêmement élevés d'idées et de comportements suicidaires".⁹⁵ Cependant, les données suggèrent que "l'utilisation d'un langage d'affirmation du genre, spécifiquement le nom et les pronoms [choisis], dans plus de contextes de vie est associée à de meilleurs résultats en matière de santé mentale ;"⁹⁶ Russel et al. (2018) affirment que :

Comme les prénoms sont souvent spécifiques au genre, l'utilisation d'un nom choisi fait partie du processus de transition sociale visant à aligner la présentation de son genre sur son identité de genre. Ce processus de transition sociale, qui comprend le changement de prénom, de pronom, de cheveux et de vêtements, est associé à une meilleure santé mentale chez les jeunes transgenres. (p.503).⁹⁷

En tant qu'adultes qui veulent s'assurer que nos jeunes sont aussi sains mentalement qu'ils peuvent l'être, nous devons absolument faire tout ce qui est en notre pouvoir pour les aider. C'est-à-dire se référer aux jeunes par leurs pronoms préférés et le nom qu'ils ont choisi, même si leur nom n'a pas été légalement changé.⁹⁸ Si l'indication du nom choisi et des pronoms préférés fait partie du processus d'inscription, les enseignants recevront ces informations sur leurs listes de cours, et les élèves transgenres n'auront plus à endurer la peur et la douleur d'être mal identifiés et/ou désignés par un nom incorrect. De plus, bien que ces mesures d'affirmation du genre soient une recommandation du groupe de travail, il convient de noter que le gouvernement prend des mesures similaires pour mieux servir les jeunes transgenres. Dans les notes explicatives du projet de loi 103, intitulé " Loi visant à renforcer la lutte contre la transphobie⁹⁹ et à améliorer notamment la situation des mineurs transgenres" (qui a été adopté en juin 2016), on peut lire ce qui suit :

Cette loi modifie le Code civil afin d'y prévoir qu'un mineur de 14 ans et plus puisse faire seul une demande de changement de nom auprès du directeur de l'état civil et que, dans ce cas, la demande ne pourra être accordée, à moins d'un motif impérieux, si les deux parents du mineur, à titre de tuteurs légaux, ou le tuteur, le cas échéant, n'ont pas été avisés de la demande ou si l'un d'eux s'y oppose. (...) La loi modifie également le Code civil afin de permettre à un enfant mineur d'obtenir le changement de la mention du sexe figurant à son acte de naissance auprès du directeur de l'état civil.¹⁰⁰

2.2.2 Recommandation

Recommandation

La CSLBP doit clairement définir le processus par lequel un élève peut indiquer le nom et le sexe qu'il a choisis et s'assurer que ce choix est respecté par tous les membres de la communauté scolaire.

2.3 Incohérences dans l'utilisation du genre dans les règlements de la CSLBP

Il est non seulement important que les jeunes se sentent inclus, respectés et pris en charge en étant appelés par le nom de leur choix et les pronoms corrects, mais il est également important que les jeunes voient un langage inclusif du point de vue du genre¹⁰¹ utilisé dans leurs environnements (tant physiques que numériques). En examinant les politiques et autres contenus sur le site Web de la CSLBP, nous avons remarqué quelques incohérences dans l'utilisation du genre. Dans le Règlement 9 - Procédure d'examen des plaintes (mis à jour en octobre 2019), dans une note de bas de page, il est indiqué :

*"Notez que le **genre masculin**, lorsqu'il est utilisé dans ce document, désigne toute personne sans discrimination"*

ce qui n'est pas un langage non genré.¹⁰² Cependant, dans un autre document qui a été mis à jour le 29 juin 2020, la note de bas de page se lit comme suit :

*"Dans ce document, l'utilisation du pluriel ou de la forme collective **neutre** a été utilisée chaque fois que le contexte le permet. Les addendas sont destinés à des fins de référence et d'administration ; ils sont susceptibles d'être mis à jour et modifiés sans consultation."*

Ce dernier extrait montre que la CSLBP est consciente de la nécessité d'utiliser un langage qui tienne compte du genre et qu'il fait des efforts dans ce sens. Malheureusement, dans un formulaire intitulé "Registration Form For Parents" (daté du 19 novembre 2020), il ne présente qu'une option binaire¹⁰³ pour le genre. De plus, nous sommes tombés sur un document décrivant le code vestimentaire et les règles d'uniformes d'une école secondaire de la CSLBP¹⁰⁴, qui fait souvent référence à des termes binaires pour le genre, ce qui ne tient pas compte des élèves transgenres, non binaires ou non-conformes.

Sur la base de ces observations, nous avons formulé les recommandations suivantes :

2.3.1 Recommandations

Recommandation

1. Tous les documents et le contenu du site Web doivent être examinés pour s'assurer que le langage neutre et inclusif est utilisé à l'échelle du conseil ;
2. Les enseignants devraient également utiliser un langage non genré dans leurs salles de classe. Cela signifie également qu'avant de présenter un contenu à leurs classes, ils devraient s'assurer que le contenu du plan de cours utilise un langage non genré. L'utilisation systématique d'un langage neutre et inclusif renforcerait certaines des valeurs de la CSLBP, à savoir qu'il est complet, qu'il respecte et embrasse la diversité.

2.4 Rendre l'environnement inclusif et sûr

2.4.1 Augmenter la représentation dans les contenus présentés : La représentation est importante

Les groupes marginalisés¹⁰⁵ demandent souvent au gouvernement de modifier le programme d'études afin qu'il soit plus diversifié et inclusif.¹⁰⁶ Bien que nous soyons conscients de la nécessité de modifier le programme afin d'accroître la représentation des groupes marginalisés, tels que les LGBTQIA2+¹⁰⁷, nous savons que cela ne se fera pas du jour au lendemain. En attendant, nous recommandons aux enseignants d'adapter leurs approches pédagogiques et de trouver des moyens créatifs d'intégrer les sujets LGBTQIA2s+ ; par exemple, les enseignants peuvent choisir de demander aux élèves "d'étudier les biographies de scientifiques LGBTQIA2s+, de discuter des théories biologiques de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre, de construire des problèmes de mathématiques afin de ne pas supposer un contexte hétérosexuel, etc.". ¹⁰⁸ Il est important d'augmenter la représentation des LGBTQIA2s+ dans le contenu des cours car non seulement ces étudiants se sentent inclus, mais ils normalisent leurs identités sexuelles et de genre et réduiront les comportements négatifs tels que l'homophobie¹⁰⁹ et la transphobie.¹¹⁰ Ces ajustements rendront les salles de classe plus sûres pour les personnes LGBTQIA2s+. De plus, une représentation positive diversifiée est importante car ce que les jeunes voient, positivement ou négativement, façonne leurs attentes pour eux-mêmes et pour les autres. En d'autres termes, nous devons tous faire notre part pour aider les élèves à se considérer, ainsi que leurs pairs, comme forts, créatifs, capables, heureux et connectés.¹¹¹

2.4.2 Recommandation

Recommandation

Les enseignants doivent adapter leurs approches pédagogiques et trouver des moyens créatifs d'intégrer des sujets LGBTQIA2s+, afin d'augmenter la représentation des LGBTQIA2s+ et de rendre le contenu des cours plus inclusif.

2.5 Éduquer la communauté sur la communauté transgenre, non binaire et non conforme de genre

"La réduction des préjugés fait référence à une diminution (le plus souvent) des attitudes ou évaluations négatives que les individus entretiennent à l'égard d'autres personnes."¹¹² De plus, des études ont montré que la réduction des préjugés, en ce qui concerne les personnes transgenres, et la réduction de la transphobie peuvent être obtenues en engageant des "discussions informatives sur les personnes transgenres".^{113*114} Les informations susmentionnées, associées aux préoccupations exprimées par les parents dans les lettres adressées au GT, conduisent à formuler les recommandations suivantes :

2.5.1 Recommandation

Recommandation

La CSLBP devrait recueillir des informations sur la communauté LGBTQIA2s+, puis diffuser ces informations à l'ensemble de la communauté de la CSLBP.

La CSLBP a beaucoup travaillé dans ce domaine et a rassemblé une grande quantité d'informations sur le genre et la sexualité. Cependant, les familles ont exprimé le besoin d'un plus grand développement dans ce domaine car les informations ne sont pas facilement accessibles à la communauté. Par conséquent, nous recommandons ce qui suit :

2.5.2 Recommandations

Recommandations

1. La CSLBP devrait faire plus de " démarches " pour recueillir des informations sur la communauté LGBTQIA2s+, et doit ensuite diffuser ces informations à l'ensemble de la communauté de la CSLBP ;
2. La CSLBP doit rendre les informations qu'elle recueille sur la communauté LGBTQIA2s+ facilement accessibles à la communauté ;
3. La CSLBP devrait être plus transparent et responsable lorsqu'elle met en œuvre des changements pour répondre aux besoins de sa communauté ;
4. Créer un neuvième onglet sur la page Web actuelle de la CSLBP, intitulé "Équité, diversité et inclusion au travail" : cet espace accueillera tout le travail d'EDI effectué par la commission scolaire, et sera tenu à jour.

"Je ne me référerai PAS à vous avec des pronoms féminins" : Un enseignant de Duval rejette la demande d'un élève transgenre"¹¹⁵, titre un article de presse. **"Un enseignant dit qu'il a été licencié pour avoir refusé d'utiliser les pronoms masculins pour un élève transgenre",¹¹⁶** peut-on lire en titre d'un autre article décrivant un incident au cours duquel un élève en transition vers le sexe masculin a demandé à son enseignant d'utiliser les pronoms "il, lui", mais ce dernier a refusé de s'adresser à lui avec ses pronoms préférés parce que l'enseignant a déclaré que "mentir était contraire à sa religion." Ce même article mentionne que l'élève a dit un jour :

"M. Vlaming, vous pouvez avoir votre religion... mais vous devez respecter qui je suis !"

Ces articles reflètent une réalité douloureuse : autant les enseignants font souvent partie de la solution aux problèmes des élèves marginalisés, autant ils font parfois partie du problème. La recherche montre que le personnel doit être correctement formé afin d'assurer la sécurité et le soutien des élèves¹¹⁷ (p.561) mais malheureusement, peu ou pas d'éducation formelle sur les sujets liés à la diversité des genres est fournie aux éducateurs.¹¹⁸ (p.449) Sur la base de ces informations, nous recommandons ce qui suit :

2.5.3 Recommandations

Recommandations

1. Organisez régulièrement des ateliers sur le genre et l'identité sexuelle ;
2. Recommander que la commission scolaire travaille à la création d'une bibliothèque de vidéos de développement professionnel, afin que les enseignants puissent visionner les vidéos informatives pendant leur temps libre ;
3. Développer et promouvoir un kit de formation spécifique pour les enseignants recevant un transgenre dans leur classe ou pour les enseignants travaillant avec des élèves en transition.

2.6 Accès aux espaces appropriés

Pour de nombreux étudiants cisgenres, les toilettes sont un lieu de refuge. Après un examen stressant, un étudiant peut avoir l'estomac noué et demander : "Puis-je aller aux toilettes s'il vous plaît?". "Deux amis peuvent stratégiquement demander à aller aux toilettes pour échapper au stress et à la pression de la classe, et échanger des plaisanteries. Il n'en va peut-être pas de même pour les jeunes transgenres qui fréquentent une école ne disposant que de toilettes binaires. Pour eux, aller aux toilettes est plus intimidant car ils ne peuvent pas être eux-mêmes."¹¹⁹

La mise à disposition exclusive de salles de bains binaires est une forme subtile, mais puissante, de police du genre qui oblige régulièrement les étudiants non binaires à se comporter de manière acceptable pour la société. Face à ce choix binaire, la plupart d'entre eux choisissent d'utiliser une salle de bains qui leur permet de "passer inaperçus", plutôt que d'utiliser une salle de bains qui correspond à leur identité. Ce manque d'options est préjudiciable au développement de l'identité authentique et de l'estime de soi des adolescents.¹²⁰ En outre, des études montrent que les jeunes transgenres et non-conformes sont plus susceptibles de manquer l'école "pour des raisons de sécurité"¹²¹ (p.14), ce qui entraîne des résultats scolaires inférieurs à ceux de leurs homologues cisgenres. Le fait de ne pas avoir accès à des salles de bain non mixtes n'entraîne pas seulement un stress psychologique, mais aussi des effets néfastes sur la santé physiologique. De nombreux jeunes transgenres et non binaires évitent d'utiliser les toilettes à l'école, ce qui entraîne souvent "une déshydratation et des infections des voies urinaires ou de la vessie."¹²² (p.918) D'après ce discours, nous voyons que l'absence de salles de bains neutres fait de l'école un terrain hostile pour les jeunes transgenres et non-conformes, ce qui a de nombreuses répercussions négatives, c'est pourquoi nous recommandons ce qui suit ;

2.6.1 Recommandations

Recommandations

1. La CSLBP doit mener une enquête approfondie pour savoir combien de ses écoles (élémentaires, secondaires et centres d'éducation pour adultes) disposent de salles de bain et de vestiaires non genrés, combien d'installations elles ont, et leurs emplacements (sont-ils situés dans des endroits peu pratiques?).¹²³ La commission scolaire devrait s'assurer que chacun de ses centres d'éducation des adultes dispose de plus d'une salle de bain non genrée, et qu'elles soient placées dans des endroits qui ne sont pas trop éloignés des salles de classe des élèves ;
2. Un panneau général est apposé sur toutes les toilettes non mixtes, tant dans les lieux principaux que secondaires, les distinguant clairement des toilettes mixtes.

Notre équipe a réalisé une enquête informelle sur les installations neutres en matière de genre dans les écoles secondaires de la CSLBP. Bien que notre enquête nous ait donné une idée générale de la situation, il manque encore beaucoup d'informations, notamment si chaque école ne possède qu'une seule salle de bain neutre en matière de genre et, pour celles qui en ont, quel est leur emplacement. De plus, l'enquête n'a donné qu'un aperçu des installations non mixtes dans les écoles secondaires, car aucune information n'était disponible dans les écoles primaires ou les centres d'éducation pour adultes.

Les données suggèrent que les adolescents LGBTQIA2s+ sont davantage victimisés que leurs pairs¹²⁴ (p.1277) et que cette victimisation entraîne souvent des taux élevés de dépression et d'autres formes d'automutilation, y compris des idées suicidaires.¹²⁵ Il est important de noter que "les alliances gays-hétéros (GSA) sont des organisations scolaires pour les jeunes lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et queers (LGBTQIA2s+?) et leurs alliés",¹²⁶ et que des études ont montré que des groupes de ce type et d'autres espaces sûrs pour la communauté LGBTQIA2s+ sont essentiels pour réduire les pensées suicidaires et l'abus de drogues, ainsi que pour améliorer les résultats scolaires¹²⁷ (p.557). Étant donné les preuves que les espaces sécurisés tels que les GSA¹²⁸ sont bénéfiques aux jeunes LGBTQIA2s+, CSLBP devrait mener une enquête similaire à celle décrite ci-dessus (concernant les toilettes non mixtes), afin de s'assurer que chaque école dispose d'un club LGBTQIA2s+.

2.6.2 Recommandations

Recommandations

1. Veiller à ce que les centres secondaires et pour adultes disposent de plus d'une salle de bain neutre, et que ces salles de bain soient situées dans un endroit idéal pour les élèves transgenres et non-conformes ;
2. Veiller à ce que les écoles primaires disposent d'au moins une salle de bain neutre, et que ces salles de bain soient situées dans un endroit idéal pour les élèves transgenres et non-conformes ;
3. Veiller à ce que les écoles disposent de vestiaires neutres ;
4. Veiller à ce que chaque école dispose d'un espace pour les clubs LGBTQIA2s+.

En résumé, dans cette section, nous avons brièvement discuté des aspects de ce que l'on pourrait appeler "un environnement d'apprentissage optimal". Nous avons également abordé ce qui devrait être fait pour répondre aux besoins des étudiants transgenres, non binaires et non-conformes au genre afin qu'ils puissent fréquenter l'école dans des "environnements d'apprentissage optimaux" et atteindre leur potentiel académique. Des recommandations fondées sur des données probantes ont été formulées. Nous sommes donc convaincus que leur mise en œuvre améliorera l'environnement d'apprentissage de la communauté LGBTQIA2s+.

2.7 Traiter les doubles standards et les préjugés en matière de discipline et de politique dans le cadre scolaire

Bien que ce dont nous allons parler n'ait pas été déclenché par les réponses des médias sociaux, nous pensons qu'il est important d'aborder ces autres questions liées au genre à ce stade, car elles sont liées aux doubles standards que nous avons observés au sein de la communauté de la CSLBP. Tout d'abord, au sein du système scolaire, nous constatons un autre double standard lorsque nous comparons les mesures disciplinaires prises à l'égard des étudiants noirs et blancs : nous constatons que les étudiants noirs, en particulier les hommes noirs, sont sanctionnés plus sévèrement que leurs homologues blancs.¹²⁹

Plus d'une fois, les membres du groupe ont parlé aux mères de fils noirs qui fréquentent les écoles de la CSLBP (dont la population étudiante est majoritairement blanche), et elles ont toutes partagé un récit similaire.

Ils avaient l'impression que leurs fils étaient harcelés et intimidés par certains enseignants et administrateurs de leur école. Un garçon a dit à sa mère que son professeur ne l'aimait pas parce qu'il était noir, et lorsqu'on lui a demandé pourquoi il pensait cela, il a répondu qu'il le savait parce qu'il y avait des élèves blancs qui faisaient des choses "pires", mais ils n'étaient pas punis aussi sévèrement que lui : ils se faisaient parler par le professeur, alors que lui était toujours envoyé dans le bureau du directeur. Ce même enfant a été suspendu à plusieurs reprises pour avoir répondu à un professeur particulier, qui, selon la mère, "lui en voulait" ; à une occasion en particulier, le jeune homme a été suspendu parce que le professeur a dit qu'elle se sentait "menacée" par lui, mais le jeune homme a dit qu'il n'a rien fait d'autre que de demander pourquoi elle l'envoyait au bureau.

Pendant sa suspension, la mère se souvient qu'elle a demandé si elle pouvait avoir du travail à faire pendant qu'il était à la maison en suspension, et l'administration lui a dit qu'il le serait

"chanceux s'il obtient du travail de ses professeurs."

Aucun enfant ne devrait se voir refuser l'accès aux travaux scolaires, même s'il a été suspendu. Lorsque la mère en a eu assez de ces actes d'intimidation, elle a déclaré avoir pris contact avec

"le dirigeant de la commission scolaire et lui a même laissé un message pour qu'il la rappelle, mais il ne l'a jamais fait."

La mère a vu son fils perdre sa motivation pour aller à l'école. Craignant que son fils ne soit privé d'une bonne éducation, elle l'a retiré de l'école et l'a placé dans une autre école où il y avait plus d'élèves noirs. Là, les enseignants et l'administration semblaient "comprendre et se soucier" des élèves non-blancs. Des études ont montré que les expériences vécues par ces jeunes hommes noirs sont beaucoup trop courantes et que les hommes noirs sont "stéréotypés comme étant des auteurs de troubles et des indisciplinés"¹³⁰ (p.480), ce qui fait que "les hommes noirs sont envoyés dans le bureau du directeur plus souvent que leurs homologues pour des raisons plus subjectives telles que le "manque de respect" et la "menace perçue"¹³¹ (p.1057)

Au sein de la communauté de la CSLBP, nous avons vu des preuves évidentes que les hommes noirs sont perçus comme des "menaces" et des "fauteurs de troubles". En juin 2020, la communauté a été scandalisée lorsqu'un jeune homme noir, qui terminait ses études secondaires, a été étiqueté comme "le plus susceptible de devenir un criminel recherché" dans l'annuaire de l'école.¹³² D'après les nombreuses recherches effectuées dans ce domaine, il a été suggéré que "les préjugés raciaux, en particulier les préjugés explicites¹³³, sont associés aux disparités disciplinaires raciales" (p.8258).¹³⁴ Malheureusement, les "stéréotypes des hommes noirs - immigrants, orphelins de père, athlètes, fauteurs de troubles et mauvais élèves" façonnent les préjugés raciaux (tant explicites qu'implicites¹³⁵) et les "conceptions des éducateurs sur les capacités, les compétences et les aspirations de ces jeunes".¹³⁶ Ces stéréotypes socialement construits des jeunes hommes noirs " fonctionnent pour catégoriser, essentialiser et priver de leurs droits les jeunes hommes noirs qui naviguent et négocient dans le système scolaire ".¹³⁷ Ce qui découle souvent de ce "réseau de stéréotypes", c'est que les jeunes hommes noirs sont étiquetés comme des individus "à risque" qui ont besoin d'un soutien éducatif spécial et/ou que ces jeunes hommes abandonnent l'école.¹³⁸ Les jeunes hommes noirs façonnent leur identité et découvrent ce que cela signifie d'être un homme noir dans ces environnements d'apprentissage malsains, ce qui a des répercussions négatives à long terme sur de nombreuses personnes. L'objectif de notre système éducatif devrait être de donner à nos jeunes les moyens d'être des apprenants fiers, forts et autonomes, et non de les déresponsabiliser et de les laisser se sentir vaincus et impuissants.

2.7.1 Recommandations

Recommandations

1. Le personnel et le corps enseignant doivent suivre un développement professionnel qui leur permettra de prendre conscience de leurs préjugés implicites et explicites, et de travailler à les éliminer ;
2. Le corps enseignant doit suivre une formation professionnelle afin d'apprendre à exercer des pratiques "pédagogiques sensibles à la culture", qui "reconnaissent l'importance d'inclure les références culturelles des élèves dans tous les aspects de l'apprentissage".¹³⁹⁻¹⁴⁰

Les doubles standards fondés sur le genre sont également évidents dans les codes vestimentaires des écoles et la "police du corps".¹⁴¹ Les écoles qui ont des politiques strictes en matière de code vestimentaire prétendent souvent que ces politiques ont été mises en place pour "prévenir les distractions en classe, créer un environnement semblable à celui du lieu de travail, réduire les pressions fondées sur le statut socio-économique et décourager les activités des gangs";¹⁴² cependant, les recherches montrent que "les codes vestimentaires sont utilisés pour justifier la surveillance ouverte du corps des femmes" (p.15).¹⁴³ (p.15) Une école de Floride a fait la une des journaux parce qu'elle a "modifié les photos de l'annuaire des filles pour cacher leur poitrine et d'autres éléments jugés "immodestes" en vertu du code vestimentaire controversé de l'école".¹⁴⁴ La mise à l'écart des femmes en matière de code vestimentaire n'est pas une situation isolée des écoles américaines : une recherche sur Internet, avec les mots "spaghetti straps" et "LBPSB", révèle de nombreux codes de conduite qui "surveillent indirectement le corps des femmes", dont voici quelques exemples :

- "Les filles ne doivent pas porter de bretelles spaghetti, de dos nu, de hauts courts ou de shorts très courts."¹⁴⁵
- "...nous n'autorisons pas les vêtements inutilement sexualisés ou véhiculant des messages incompatibles avec une bonne santé émotionnelle ; pas de bretelles spaghetti, de crop tops, de mini-jupes ou de shorts courts, de dos nu."¹⁴⁶
- "Les vêtements légers ou révélateurs ne sont pas appropriés, c'est-à-dire : les shorts courts, les débardeurs, les bretelles spaghetti, les jeans déchirés."¹⁴⁷

En outre, les différents codes de conduite précisent souvent quelles seront les répercussions en cas de "violation" du code vestimentaire. Ces politiques vestimentaires "problématisent le corps des femmes" et "contribuent à la marginalisation des femmes."¹⁴⁸ (p.2) Ainsi, alors que ces codes vestimentaires sont censés "réduire les distractions" dans l'environnement scolaire, "codifier ces idées en interdisant certaines tenues dans le système éducatif ne fait qu'objectiver davantage les femmes"¹⁴⁹ (p.4), ce qui est en fin de compte stressant, distrayant et déresponsabilisant pour les femmes. Il est injuste pour les femmes d'avoir la pression d'être les "gardiennes de la sexualité", ce qui les rend responsables de "protéger les étudiants masculins de la tentation".¹⁵⁰ Dans un article de Teen Vogue, intitulé This School Just Showed How to Do Dress Codes Right, on peut lire que "tous les élèves et le personnel doivent comprendre qu'ils sont responsables de la gestion de leurs propres "distractions" personnelles, sans réglementer les vêtements ou l'expression personnelle des élèves."¹⁵¹

2.7.2 Recommandations

Recommandations

1. La CSLBP doit intégrer des ateliers éducatifs supplémentaires pour les étudiants et le personnel afin de faciliter le désapprentissage des stéréotypes liés au genre et de perturber les normes de genre ;
2. La CSLBP doit demander à ses écoles et à ses centres de revoir tous les codes de conduite et de s'assurer que le langage utilisé pour définir les codes vestimentaires n'est ni discriminatoire ni victimisant à l'égard des genres.

2.8 Intimidation liée au genre et à la sexualité

Enfin, l'intimidation liée au genre et à la sexualité est un autre domaine dans lequel les parents qui ont répondu au post sur les médias sociaux et les élèves de la CSLBP ont partagé des exemples de première et de seconde main avec notre groupe. L'intimidation verbale, sociale, physique et la cyberintimidation sont tous des phénomènes courants dans les écoles :

- *Je vais choisir celle de ma fille, qui était aussi la mienne dans les années 90. La honte du corps pour les filles. Ma fille est une enfant en bonne santé qui se trouve être comme moi quand j'étais enfant, c'est-à-dire très maigre. Elle est en CM2 et cette année. Il y a une petite fille qui est jalouse d'elle parce qu'elle est amie avec des garçons (ce qui a été confirmé par l'école, et pas seulement par les paroles de ma fille) et qui a passé toute l'année à s'en prendre au poids de ma fille. Elle n'a cessé de lui dire qu'elle était laide, qu'on pouvait voir ses os, elle lui a demandé si elle était anorexique, elle lui a dit qu'elle devait manger plus, elle lui a demandé si elle s'affamait. Je suis plutôt heureuse que d'autres enfants soient intervenus pour la défendre, mais je trouve triste que 25 ans après moi, elle subisse encore le même mépris du corps que moi.*
- *Ma fille, qui est à moitié bengalie et à moitié caucasienne, a été ridiculisée sans cesse à partir de la troisième année parce qu'elle était "trop poilue". On se moquait de ses sourcils foncés et des poils de sa lèvre supérieure. Elle avait l'impression qu'elle ne pourrait jamais s'intégrer parce qu'elle n'était pas "une fille blanche" comme toutes ses camarades de classe. Cela a laissé des cicatrices émotionnelles et, à ce jour, à 14 ans, elle ne peut toujours pas voir à quel point elle est vraiment belle.*
- *La honte des gros. Ma fille est en troisième année. Il a commencé cette année. Elle n'est pas du tout en surpoids...*
- *On m'appelle régulièrement "gay" ou "ça" en classe...*

Les préjugés liés au poids et la discrimination fondée sur le sexe peuvent affecter la santé et la confiance en soi d'une personne, comme le montrent les exemples de ces parents et de ces élèves. L'un des parents compare son expérience d'enfant à la honte corporelle de sa fille, répétant que rien n'a changé depuis qu'elle était à l'école. Il existe des effets néfastes à long terme, car les enfants et les jeunes soumis à ce type d'expériences souffrent souvent de problèmes de santé physique, sociale, émotionnelle, scolaire et mentale. En plus de s'attaquer à ces comportements, il serait important d'inclure des discussions de suivi utilisant ces situations et/ou actions comme des moments propices à l'apprentissage. Si l'on considère qu'un certain nombre d'élèves exercent effectivement des représailles contre leurs agresseurs, la manière dont les conséquences sont gérées est impérative. Notre dernière recommandation est donc la suivante :

2.8.1 Recommandations

Recommandations

1. Les programmes scolaires complémentaires doivent favoriser la réflexion critique en classe pour tous les élèves afin de promouvoir un apprentissage actif ;
2. Encouragez les élèves à signaler toute forme d'intimidation et encouragez les témoins à signaler ces activités ;
3. Développer une approche globale de l'école pour la prévention de l'intimidation.

Il est important de noter qu'après tout le travail et le temps que notre sous-groupe a consacré à la production de ces recommandations, nous sommes préoccupés par leur mise en œuvre par la CSLBP. Ce n'est pas parce que nous pensons que la commission scolaire ne veut pas changer les choses (nous savons qu'elle veut changer les choses, les avancées qu'elle a déjà faites le démontrent), mais nous reconnaissons qu'il est difficile d'aborder tous les problèmes qui ont été découverts par le groupe de travail.

2.8.2 Recommandations

Recommandations

1. La CSLBP devrait engager un groupe de personnes formées dans le domaine de l'EDI pour aider à mettre en œuvre et à maintenir les recommandations ;
2. La CSLBP doit être en communication constante avec la communauté élargie de la CSLBP afin d'être au courant de leurs besoins et/ou préoccupations permanents. En d'autres termes, la CSLBP doit garder les canaux de communication ouverts, même après la dissolution du groupe de travail.

2.9 Conclusion

Le groupe de travail a été divisé en cinq sous-groupes : Race et Ethnies, Religion, Sexualités, Capacités et Genres. De nombreux membres du groupe de travail ont été interrogés par la communauté : "Pourquoi vous concentrez-vous sur tant d'autres problèmes? La raison pour laquelle vous avez été mis là était de lutter contre le racisme anti-Noir : clairement, il n'y a pas assez de "traction" dans ce domaine !" Même parfois, les membres de notre sous-groupe se demandaient pourquoi tout l'accent n'était pas mis sur le racisme anti-Noir ; puis le déclic s'est produit : "l'intersectionnalité". L'intersectionnalité est définie comme "la manière complexe et cumulative dont les effets de multiples formes de discrimination (telles que le racisme, le sexisme et le classisme) se combinent, se chevauchent ou se croisent, en particulier dans les expériences des individus ou des groupes marginalisés".¹⁵² Si vous pensez que les jeunes transgenres, non-conformes et non-binaires sont confrontés à de nombreuses difficultés, imaginez seulement le fardeau et la douleur supplémentaires que vit un jeune transgenre noir. Dans l'un des documents de recherche cités dans ce rapport, on peut lire que "les chercheurs ont constaté que les actes de violence anti-transgenre, y compris les attaques meurtrières, visent de manière disproportionnée les **femmes transgenres de couleur**"¹⁵³ (p.918) : imaginez les couches de douleur, de fardeau et de discrimination que ressent ce groupe d'individus "hyper marginalisé". Ceci étant dit, enlever cette couche de discrimination sexuelle est un acte d'équité : avant que les Noirs puissent obtenir justice et égalité, l'équité doit être exercée afin d'enlever les multiples couches auxquelles certains Noirs sont confrontés.

Bien que ce chapitre ait mis l'accent sur la sensibilisation à la nécessité de démanteler les barrières créées par le genre qui empêchent les jeunes transgenres, non binaires et non-conformes d'avoir accès à un environnement d'apprentissage optimal, ce chapitre visait également à souligner que le démantèlement des systèmes binaires de genre paralysants au sein de la CSLBP n'est pas seulement important pour ce groupe d'individus marginalisés, mais aussi pour l'ensemble de la communauté de la CSLBP, indépendamment de leur genre. Les effets négatifs des systèmes binaires de genre peuvent également être observés dans l'ensemble de la population (pas seulement au sein de la communauté transgenre). Un document de recherche affirme que "plus une personne est en accord avec les stéréotypes de genre, plus ses résultats scolaires sont faibles (ce résultat est valable pour les garçons comme pour les filles)" (p.281).¹⁵⁴ La recherche montre également que l'idée socialement construite du genre confine souvent les individus et les restreint - un exemple classique de ceci peut être observé dans les domaines STEM¹⁵⁵ où les femmes continuent à être sous-représentées parce que la science "a été largement caractérisée comme un terrain masculin."¹⁵⁶ Au début du chapitre, nous avons établi qu'un environnement d'apprentissage optimal est celui qui favorise la croissance et permet à un enfant de se développer pour devenir la meilleure version de lui-même : les idées mentionnées précédemment démontrent qu'un système scolaire binaire de genre ne le permet pas.

La conception universelle (CU) est définie comme "la conception et la composition d'un environnement de sorte qu'il puisse être accessible, compris et utilisé dans la mesure du possible par toutes les personnes, indépendamment de leur âge, de leur taille, de leurs capacités ou de leurs handicaps, etc."¹⁵⁷ En d'autres termes, pour construire un environnement d'apprentissage optimal, il faut une conception universelle qui soit dépourvue de toute barrière.

Chapitre 3. Sexualités



Écrit par :

- Félix Robitaille
(Président du sous-comité)
- Finn Poirier
- Shari Waldrich

Glossaire

Le sex est une catégorie attribuée à la naissance en fonction de l'ensemble des organes génitaux externes d'une personne, et fait également référence à sa constitution chromosomique ou hormonale, dans un contexte médical. En biologie, le sexe n'est pas strictement binaire (*soit* mâle, *soit* femelle), et les limites des catégories sexuelles attribuées de manière rigide sont donc souvent troublées lorsqu'on les compare à des personnes réelles.

2SLGBTQIA+ est un acronyme qui regroupe les minorités sexuelles et de genre. Il signifie : Two-spirit, Lesbian, Gay, Bisexual/Pansexual, Trans/non-binary/gender-nonconforming, Queer/Questioning, Intersex, Asexual/Aromantic, et plus.

L'expression du genre décrit la manière dont une personne s'engage dans les normes d'apparence et de comportement liées au genre. Elle peut correspondre ou non à ce que l'on attend du sexe assigné et de l'identité de genre présumée.

Queer est une injure récupérée qui est maintenant souvent utilisée comme identifiant et comme terme générique pour désigner les personnes LGBTQIA2S+.

Les sexualités comme les identités de genre, peuvent être statiques ou fluides. Au-delà du binaire hétérosexuel/homosexuel, il existe de nombreuses variations de l'attraction sexuelle et romantique. (par exemple : bisexuel ou pansexuel, asexuel ou aromantique, etc).

Le terme "bispirituel" désigne les personnes dont l'identité indigène, inuite ou métisse recoupe l'identité LGBTQIA+.

Le genre est un ensemble de qualités supposées inhérentes, d'aptitudes, d'intérêts, d'attitudes, etc., tels qu'ils sont décrits à une époque et dans un lieu spécifiques, qui sont souvent associés à une assignation sexuelle spécifique.

L'identité de genre peut être en accord avec le sexe assigné (cisgenre), ou non (transgenre), ou quelque chose entre les deux. La relation entre le genre et le sexe, et les attitudes sociales associées, peut être nommée ou non, statique ou fluide, queer, etc. (par exemple : non-binaire, genderqueer, gender-neutral, queer, questioning, x, etc.)

3.0 Introduction

Ce chapitre évalue les politiques et les pratiques actuelles en ce qui concerne les besoins et les adaptations nécessaires pour les étudiants qui se développent, apprennent et expriment leur sexualité tout au long de leur éducation élémentaire, secondaire et adulte. Pour les jeunes, les écoles sont :

une institution primaire pour la formation de l'identité.... Ce sont des lieux importants pour la construction des inégalités de race, de classe et de genre, ainsi que des lieux pivots du changement social dans la remise en cause de ces inégalités. Les groupes sociaux dans les écoles, comme les cliques, sont l'un des moyens par lesquels les jeunes commencent à s'identifier et à se positionner en fonction de la classe sociale, du sexe et de la race.¹⁵⁸ (Pascoe, 2007, p.18)

Se conformer aux attentes en matière de genre et de sexualité et les réaliser fait partie du travail que font tous les élèves pour former leur identité sexuelle, essayer de maintenir leur statut social et se maintenir à flot à l'école. S'il est particulièrement difficile pour les étudiants queer, trans, intersexes, non-conformes au genre et bispériuels de faire face à cette pression, il n'est pas moins difficile pour tous les étudiants de se maintenir dans cet environnement. Les effets de ces pressions se font sentir jusqu'à l'âge adulte, car même les étudiants qui ne semblent pas manifestement affectés peuvent ressentir les conséquences d'une expérience négative tout au long de leur vie, d'une manière qui n'est souvent pas immédiatement visible.¹⁵⁹ Dans cette optique, ce chapitre aborde les processus de l'environnement scolaire qui ont un impact sur l'équité et l'inclusion à travers les thèmes de la sensibilisation, de la couverture des ressources pédagogiques, de la politique, afin de répondre aux besoins des élèves dans le développement de leur identité sexuelle, d'améliorer l'accessibilité et de leur fournir des aménagements raisonnables, et des installations sûres, afin de réexaminer la politique et les pratiques de lutte contre l'intimidation, de fournir des espaces sûrs aux élèves et de garantir leur valeur et leur estime de soi dans le climat scolaire. Ces recommandations ne répondent pas seulement aux besoins des étudiants LGBTQIA2s+, qui existent probablement dans chaque classe de toutes les écoles¹⁶⁰, mais visent à soutenir le développement sexuel sain et réfléchi de tous les étudiants, afin de leur garantir une expérience scolaire équitable.

3.1 Politiques scolaires

Il est très important que la politique de l'école mette l'accent sur la valeur de la diversité sexuelle et de genre de son corps étudiant, et sur l'engagement à traiter et à prévenir les préjudices qui pourraient nuire à leur développement sain et à leurs relations mutuelles. Le GT a trouvé des exemples positifs où les bonnes pratiques et l'accès aux ressources ont permis au personnel de soutenir les élèves ayant des identités sexuelles différentes, mais un soutien supplémentaire est nécessaire et des politiques plus spécifiques doivent être mises en place pour faciliter ce travail. Les politiques, telles que la politique de sécurité scolaire, qui s'engagent en faveur de valeurs aspirationnelles telles que "un esprit de compréhension, de paix, de tolérance et d'égalité des sexes fondé sur les principes de respect, de diversité et d'inclusion"¹⁶¹, masquent la réalité de l'inclusion dans la pratique, à savoir que les décisions sur la façon dont les groupes marginalisés sont inclus dans la majorité sont déterminées par un groupe limité et dominant.¹⁶² Le Canada n'est pas une mosaïque culturelle, mais une mosaïque verticale, ce qui signifie que l'Autre est inclus (c'est-à-dire "toléré") dans l'espace hiérarchique que la structure dominante lui permet d'occuper".¹⁶³ Les politiques centrées sur des "idées nébuleuses" qui mélangent les différences et "promeuvent un discours transnational et aveugle à la couleur, suggèrent que l'éducateur (canadien blanc) n'a rien à voir avec l'oppression - par exemple [homophobie, transphobie, racisme], (néo)colonialisme, etc." (Heringer, 2020, p.55)¹⁶⁴ alors que ce n'est pas le cas. Les idéologies qui causent effectivement du tort aux élèves dans leur développement sexuel, à savoir le cissexisme, l'hétéronormativité, l'homonormativité, le sexisme, l'orientalisme, le racisme anti-Noir et anti-Indigène et le capacitisme, ne sont pas nommés dans des endroits tels que la politique de sécurité scolaire et la politique anti-intimidation et anti-violence. Ces idéologies risquent de rester ancrées dans les climats scolaires typiques, à moins qu'un effort spécifique ne soit fait pour les dénoncer et les perturber. Des politiques plus spécifiques, situées et contextuelles sont nécessaires pour garantir l'équité et l'inclusion de tous les élèves. Une recommandation pour une politique plus spécifique couvrant la sexualité des élèves sera discutée plus loin.

Pour que les élèves bispirituels et les autres élèves autochtones se sentent en sécurité et valorisés dans leur communauté scolaire, il faut établir une relation pratique entre leur école et leur communauté. Le pont entre leurs communautés et leur école doit être construit sur "le travail pratique de la compréhension", ce qui peut être compris comme " l'art et la pratique du voisinage, basé sur le respect mutuel, la co-égalité, les objectifs communs et les canaux de communication réguliers " (Epp, 2008, p.138)¹⁶⁵ ainsi que la reconnaissance du fait que les nations dont ils font partie ont maintenu une "continuité culturelle" résiliente à travers des siècles d'occupation. En tant que tels, des changements devraient être apportés à la politique scolaire pour refléter cette compréhension.

3.1.1 Recommandation

Recommandations

Il est recommandé que la Politique de sécurité scolaire soit modifiée afin d'inclure une reconnaissance du fait que tous les élèves sont des personnes visées par un traité engagées dans des relations mutuelles avec les gardiens originaux et actuels de la terre, qu'ils devraient connaître leurs droits et leurs devoirs en tant que personnes visées par un traité et qu'ils devraient s'engager à respecter les valeurs décrites ci-dessus.

3.1.2 Recommandation

Il est recommandé de modifier la politique de sécurité scolaire afin de refléter une compréhension appropriée des pratiques anti-oppressives dans les écoles, de nommer spécifiquement les systèmes d'oppression et les idéologies qui causent des inégalités pour tous les élèves et dans le développement de leurs identités sexuées et sexuelles.

3.2 Violence sexuelle et à l'égard des genres

Cette section du rapport explique le contexte dans lequel s'inscrivent les divisions et la violence sexuelles et à l'égard des genres, et propose des outils aux éducateurs pour les aider à développer une identité et des comportements sexuels sains chez les élèves. Les identités sexuelles et de genre des élèves se forment à travers leurs actions quotidiennes et leurs interactions avec les autres, alors qu'ils apprennent, gèrent et reproduisent des comportements sexués. "Le genre n'est pas seulement naturel, ou quelque chose que l'on est, mais quelque chose que nous produisons tous par nos actions. En agissant de manière répétée de façon "féminine" ou "masculine", nous créons en fait ces catégories. Devenir genré, devenir masculin ou féminin, est un processus."¹⁶⁶ (Pascoe, 2007, p.13) La masculinité et la féminité ne sont pas des traits innés chez les personnes ayant un corps masculin ou féminin, non seulement parce que les limites de ce qu'est un corps masculin ou féminin ne sont pas aussi évidentes qu'on pourrait le croire ; ce sont des traits qui sont créés par l'acte de les faire. L'adolescence et la culture des jeunes en Amérique du Nord, en particulier depuis l'émergence des grandes écoles secondaires publiques, sont largement centrées sur les rituels hétérosexuels et la séduction qui s'expriment dans l'imagerie scolaire, les annuaires, la structure des bals scolaires et dans les salles de classe, etc.¹⁶⁷ Comme l'explique très clairement un élève :

“J'ai l'impression qu'en général, le programme, les cours, la présentation et l'influence de la commission scolaire de Lester B. Pearson sont très hétérosexuels et cisgenres. Ce qui fait que je me sens indésirable, mal aimée et jugée d'une manière négative et franchement oppressive. Je ne peux même pas t'expliquer à quel point mon anxiété a augmenté depuis que tu as annoncé que nous allions à l'école à temps plein, parce que j'ai peur des autres élèves. Dans ma propre école, j'ai peur des élèves qui devraient être mes amis.”

3.2.1 Influences historiques des expressions de genre

Au Canada, les normes sexuelles ont été influencées par l'histoire du colonialisme, de l'expansionnisme chrétien et du capitalisme. Ces histoires nous permettent de comprendre les récits et les stéréotypes qui ont façonné les perceptions de la sexualité, les différents jugements de moralité, de déviance, d'acceptabilité et de risque dans le comportement sexuel ; les idéologies qui ont conduit à l'exotisation et à la fétichisation des autres, aux idées déformées sur les personnes qui ont besoin de protection ou de libération sexuelle ; et les forces économiques et sociales qui ont façonné le comportement sexuel au cours des derniers siècles. Lorsque les idées néfastes sur le genre et la sexualité ne sont pas remises en question, lorsque les élèves ne disposent pas des outils appropriés pour réfléchir à la manière dont ces histoires et ces normes sont liées à la façon dont ils s'intègrent dans l'environnement scolaire et au-delà, les dangers du harcèlement sexuel, de la violence et d'autres divisions et préjugés continuent de s'exercer librement, et ce tout au long de leur vie.

Les normes de masculinité et de féminité ont des effets importants sur l'expérience de la sexualité pour tous les groupes de personnes. Ces effets touchent souvent d'autres aspects de la vie des élèves, bien avant qu'ils ne soient sexuellement actifs, car, comme nous le verrons plus loin, de nombreux éléments du comportement sexué sont intrinsèquement sexualisés dans leurs significations. Comme les frontières sociales autour de la sexualité sont créées et maintenues, certains groupes sont dominés par d'autres ; certaines personnes sont confrontées à l'exclusion en raison de leur comportement, de leur habillement ou de leurs intérêts ; beaucoup n'apprennent pas à reconnaître, à affirmer ou à respecter les frontières physiques et émotionnelles, et beaucoup d'autres font l'expérience de leur genre et de leur sexualité à travers l'histoire de la colonisation.

La masculinité idéale est un paradoxe, une norme inatteignable et contradictoire qu'aucun homme vivant n'est capable de respecter. Une grande partie du comportement des garçons entre eux a une signification sexualisée ou sexuée¹⁶⁸, comme l'a expliqué un élève dans une lettre au GT :

“Je vois beaucoup de gens très homophobes et fiers de l'être. Ils utilisent le mot gay comme une insulte et le mot F dans leur vocabulaire. Pour ce qui est du sexisme, je le subis surtout en cours de gym, quand les garçons ne veulent pas le transmettre à d'autres. Ou quand ils font des blagues stupides sur le fait que les femmes ne sont pas drôles ou que nous devrions être dans la cuisine à faire un sandwich.”

Par le biais de ces "discours et pratiques sexuels qui indiquent la domination et le contrôle" (Pascoe, 2007, p.13),¹⁶⁹ les élèves sont classés dans une hiérarchie en fonction de leur capacité à répondre ou non à cette norme. La masculinité est construite comme quelque chose qui n'est explicitement pas féminin, pas gay, pas expressif, pas raté, pas physiquement faible ou blessé, même si ce n'est que pour un moment. Le résultat est que les garçons féminins, les personnes ayant un genre et une sexualité non normatifs, et les filles, se retrouvent au bas de l'échelle. Cette pression pour agir correctement comme un homme, comme s'il s'agissait d'une balle lancée de garçon en garçon, est affrontée principalement par l'humour et l'humour sexuel,¹⁷⁰ ou en détournant l'attention vers quelqu'un de plus bas dans la hiérarchie. Ces stratégies sont utilisées pour éviter la peur et l'anxiété d'être étiqueté comme un "autre" non masculin par leurs pairs. Comme le dit un chercheur :

“Tout garçon peut temporairement devenir un pédé dans un espace social ou une interaction donnés. ... devenir pédé a autant à voir avec le fait d'échouer dans les tâches masculines de compétence, de prouesse hétérosexuelle et de force ou de révéler de quelque façon que ce soit une faiblesse ou une féminité qu'avec une identité sexuelle. Cette fluidité de l'identité du pédé est ce qui fait du spectre du pédé un mécanisme disciplinaire si puissant. Elle est suffisamment fluide pour que les garçons contrôlent leurs comportements par peur de voir l'identité de tapette adhérer de façon permanente et suffisamment définitive pour que les garçons reconnaissent un comportement de tapette et s'efforcent de l'éviter.”¹⁷¹ (Pascoe, 2007, p.49)

Il s'agit là d'un exemple de ce que l'on entend par "gender policing", c'est-à-dire la façon dont les étudiants surveillent inconsciemment et explicitement le comportement des autres pour faire respecter les normes liées au genre. Cette forme de masculinité rejette l'inconfort d'être éventuellement considéré comme moins puissant, cet "autre" féminin et rejeté.

3.2.1.1 Stéréotypes de la sexualité masculine

Pour les étudiants noirs et les autres étudiants racisés qui s'identifient comme des hommes, la masculinité s'exprime sous des contraintes supplémentaires. Pendant une grande partie de l'histoire récente, les hommes noirs ont été stéréotypés comme étant hyper-agressifs et hyper-sexualisés dans l'ensemble, perçus comme étant plus âgés et plus menaçants que leurs pairs.¹⁷² Dans l'environnement scolaire, cela se manifeste par le fait que les garçons noirs sont régulièrement punis plus sévèrement et plus durement pour les mêmes comportements sexualisés que les garçons blancs.¹⁷³

*Les adolescents sont considérés comme intrinsèquement sexuels et les hommes noirs sont considérés comme extrêmement sexuels. Le comportement sexuel des adolescents afro-américains est donc pris beaucoup plus au sérieux que celui des garçons blancs. Dans une étude portant sur des garçons afro-américains de sixième année, ... les enseignants et les administrateurs ont attribué une intentionnalité au mauvais comportement des garçons afro-américains qu'ils n'attribuaient pas aux méfaits des garçons blancs. Lorsque les garçons blancs se comportaient mal, les enseignants les excusaient avec une réponse résignée "les garçons seront des garçons". Cependant, lorsque les garçons afro-américains plaisantaient, s'exprimaient ou se comportaient mal en classe ou dans la cour de récréation, les adultes de l'école étudiée par Ferguson supposaient qu'ils le faisaient exprès. Cette hypothèse de l'intentionnalité des adultes entraîne des punitions plus sévères pour les garçons afro-américains."*¹⁷⁴ (Pascoe, 2007, p.49)

Le fait que certains comportements semblent être plus systématiquement punis chez les élèves non blancs devrait indiquer clairement deux choses : que les éducateurs voient un problème lorsque des attitudes sexistes sont exprimées par des garçons, mais aussi que les punitions sélectives et disproportionnées ne sont pas une méthode appropriée ou équitable pour prévenir réellement l'intimidation et la violence sexuelle. Les garçons, et en particulier les garçons racisés, sont également confrontés à des préjugés sexistes, qui influencent leur engagement et leurs objectifs scolaires, où le fait de montrer de l'intérêt pour "des disciplines telles que l'art, la littérature et les sciences sociales" (Majied, 2010, p.115)¹⁷⁵ est régulièrement puni par leurs pairs et découragé par les éducateurs de manière subtile et normalisée.

Si les éducateurs reconnaissent que les étudiants sont blessés par des formes restrictives de masculinité, ils devraient adopter et modéliser d'autres manières d'être masculin et féminin pour les contrer. Les hommes et les garçons eux-mêmes ne sont pas responsables de manière innée de leurs comportements masculins et ne sont pas nécessairement à l'abri des méfaits du sexisme.¹⁷⁶ Les comportements néfastes s'apprennent et sont infligés à tous les élèves. Les chercheurs soulignent que, pour réparer ces dommages, il ne suffit pas de réprimander les garçons qui expriment des idéologies sexistes, mais qu'il faut "chercher la "bonté" dans les actions des garçons", favoriser et encourager "l'acceptation d'autres représentations de la masculinité comme égales, ... documenter la volonté des garçons de parler de leurs actions et d'en être responsables", ainsi que leurs idées personnelles sur ce que signifie être masculin.¹⁷⁷ Pour les éducateurs, cela signifie :

*trouver des stratégies qui mettent l'accent sur les relations des garçons. ...Permettre le développement d'un éventail de relations à l'école donne l'occasion d'explorer et d'arbitrer les différences sur un terrain commun, dans le cadre de paramètres définis, et de développer des compétences en communication et en résolution de conflits. ... se concentrer sur le développement des niveaux de ... connaissances culturelles des garçons, ... reconnaître d'autres formes de représentation de la vérité et comprendre les phénomènes culturels du point de vue des autres.*¹⁷⁸ (Imms, 2000, p.162)

Pour que tous les étudiants développent une relation saine avec leur sexualité, il est important d'encourager et de modéliser des manières nouvelles et imaginatives d'être masculin, en s'éloignant des idéaux tels que la compétitivité, l'exclusion et la domination,¹⁷⁹ dans et hors des salles de classe, ainsi que de perturber les idéologies qui conduisent à des incidents de harcèlement et d'agression sexuels.

3.2.1.2 Stéréotypes liés à la sexualité féminine

Il existe également des problèmes dans la manière dont la féminité et la sexualité féminine sont abordées dans l'environnement scolaire. Un problème important est que l'un des principaux outils de gestion de la violence sexuelle est le silence sur la violence sexuelle, alors que les éléments qui y conduisent (sexisme, transphobie, homophobie, hétérosexualité obligatoire, racisme, etc.) ne sont souvent pas abordés. Il existe une "corrélation présumée entre le silence des éducateurs et la diminution de ces activités réduites au silence, à savoir que le fait de ne pas parler de sexe et d'agression sexuelle les empêchera de se produire". Les programmes qui mettent l'accent sur les effets du sexe, de la grossesse et des ITSS, plutôt que sur le concept de plaisir, favorisent la peur plutôt que 'le type d'agence nécessaire pour prendre des décisions sexuelles autonomes'." ¹⁸⁰ (Pomerantz, 2013, p.60) Comme le souligne Kalamuya Salaam, "tant que la domination masculine existera, le viol existera. Seules les femmes qui se révoltent et les hommes rendus conscients de leur responsabilité dans la lutte contre le sexisme peuvent collectivement arrêter le viol." (Lorde, 1984, p.120)¹⁸¹ Pour les filles, des silences subtils et évidents sur leur sexualité, comme les éléments de base de leur physiologie et sa fonction (le clitoris : le plaisir), les empêchent d'apprendre et de reproduire l'autonomie et l'agence dans leurs relations et leur comportement sexuel. Alors que les idées populaires sur le "girl power" et le féminisme dominant semblent dépeindre une société post-sexiste, où les filles sont de plus en plus nombreuses à briser les conventions de genre, à entrer dans l'enseignement supérieur et à accéder à la mobilité économique, elles subissent toujours des pressions qui les amènent à naviguer entre les comportements féminins et la sexualité acceptables et inacceptables.¹⁸² Comme tous les étudiants, elles ont besoin d'un langage qui leur permette d'exprimer leur expérience de ces pressions, ainsi que d'un langage qui leur permette de comprendre et de pratiquer le consentement dans toutes leurs relations, à tout âge. Sans cela :

Il en résulte une sexualité stéréotypée selon le genre : les garçons sont des agresseurs sexuels et les filles des évitatrices sexuelles. ... Les propres désirs sexuels des filles sont obscurcis par les attentes des autres et elles vivent la sexualité comme une source d'ennuis avant tout. ... Les éducateurs, les parents et les médias limitent l'action sexuelle des filles en traitant le désir et l'expression sexuels comme des choses à contenir ou à rejeter ouvertement. Les féministes préconisent un discours du désir qui apprend aux filles à explorer leur propre plaisir sexuel et à affirmer leurs désirs et leurs besoins. Dans cette perspective, apprendre aux filles à avoir des droits sexuels réduit la domination masculine.¹⁸³ (Froyum, 2010, p.61)

3.2.1.3 Sexualité, race et ethnicité

Pour les filles noires, autochtones, asiatiques, arabes et autres filles racisées, des idéologies néfastes influencent encore la façon dont leur développement et leur comportement sexuels sont perçus, surveillés et contrôlés. Les filles noires, notamment, sont considérées comme plus ouvertement sexuelles, et sont donc plus scrutées et contrôlées dans leur comportement quotidien, à des degrés similaires à ceux des garçons noirs, mais pour des raisons différentes. Une élève a raconté au GT les commentaires réguliers qu'elle reçoit sur son apparence :

"...quand les gens reviennent de vacances, quand ils disent 'je suis presque aussi noire que toi' ou même quand ils disent 'tu es jolie pour une fille noire' et bien d'autres compliments détournés. Ce ne sont là que quelques-unes des choses que l'on me dit dans une école à prédominance blanche."

Les chercheurs relèvent des précédents historiques qui ont assimilé la sexualité des femmes noires à la provocation et à la pauvreté, l'affirmation sexuelle étant considérée comme subversive, non féminine et immorale.¹⁸⁴ Une étudiante a raconté au GT dans une lettre :

"L'un des membres du personnel de l'époque avait déclaré que nous devions nous calmer, mais sans s'arrêter là, elle avait également déclaré qu'elle comprenait que "les femmes noires soient turbulentes mais que nous devons nous calmer parce que c'est une cour d'école"."

Le même type de rhétorique se répète pour les femmes et les filles autochtones, alors même qu'elles subissent un silence culturel omniprésent sur la violence sexualisée et le contrôle de leur santé génésique dont elles sont systématiquement victimes.¹⁸⁵ Les normes culturelles entourant les femmes qui s'affirment et celles qui affirment leur sexualité continuent d'influencer les perceptions des femmes racialisées en particulier. Notamment, les tabous et les restrictions légales entourant le travail du sexe au Canada ont servi de prétexte pour surveiller et contrôler la mobilité des femmes racialisées dans l'espace public et dans l'économie, et ce cadre juridique et moral a étendu sa portée au contrôle de toutes les femmes, ainsi que des personnes queer et trans.¹⁸⁶ En outre, les notions occidentales et coloniales de pureté et de déviance sont appliquées aux femmes et aux filles des cultures non occidentales sous forme d'exotisation et de fétichisation. Les filles arabes et asiatiques sont réduites à l'état d'objet de multiples façons et de manière intersectionnelle et, à l'instar des filles autochtones et noires, on leur refuse continuellement la compréhension de leur autonomie et de leur souveraineté sexuelle, selon leurs propres termes. Les effets de ces idéologies sont de plus en plus pénibles, comme en témoignent les récentes fusillades à Atlanta de femmes asiatiques considérées comme des travailleuses du sexe "provocantes"¹⁸⁷, ainsi que les restrictions légales imposées aux femmes qui portent des vêtements pudiques dans des emplois publics. Comme le note un autre étudiant :

"Un groupe de filles blanches fétichisait les hommes noirs et les bébés mixtes auprès de leurs amies. En entendant cette conversation, j'ai compris qu'elles ne voyaient les Noirs que comme un accessoire."

Il est clair que les idéologies qui continuent à nuire à presque tous les groupes d'élèves dans leur compréhension de leur sexualité sont déjà entendues, reproduites et probablement intériorisées par les élèves à l'école chaque jour, et le silence sur ces questions ne perturbera pas ces processus.

3.2.1.4 Création de politiques relatives aux idéologies néfastes

Pour répondre à ces problèmes, il est nécessaire de mettre en place une politique qui s'attaque à ces idéologies de manière explicite et les perturbe. Une telle politique mettrait l'accent sur l'engagement de la commission scolaire à nommer et à perturber les idéologies du cissexisme, de l'hétéronormativité, de l'homonormativité, du sexisme, de l'orientalisme, du racisme anti-Noir, anti-Indigène et anti-Asiatique, et du capacitisme, telles qu'elles s'appliquent aux personnes queer et à toutes les identités sexuelles.¹⁸⁸ telle politique reconnaîtrait également que les élèves ont la liberté de s'identifier à n'importe quel genre, ou à aucun, et que cette identification doit être comprise, acceptée et encouragée par le personnel de l'école ; qu'ils sont libres d'exprimer leur genre comme ils le souhaitent, et qu'ils ont le droit d'apprendre et de nommer tous les aspects de l'identité sexuelle afin de pouvoir assumer et comprendre la leur de manière saine et réfléchie, sans harcèlement ni discrimination, dans un environnement centré sur le consentement vocal et la compréhension de la souveraineté corporelle. Pour les étudiants racisés, noirs ou autochtones, cette souveraineté signifie le droit de comprendre et d'exprimer leur sexualité dans un environnement exempt de romantisation, d'exotification et d'autres stéréotypes cachés et/ou "bienveillants", qui bouleversent une histoire de sexualité colonisée.¹⁸⁹

La politique doit garantir le droit de tout élève à être désigné par son nom préféré et ses pronoms corrects. Les noms préférés et les pronoms corrects des élèves trans, non binaires et bispirituels doivent être validés dans la documentation scolaire chaque fois que possible (dans les courriels, par les enseignants suppléants, sur les récompenses, etc.) Bien que cela ne concerne pas directement la prise en compte de l'identité sexuelle des élèves, il serait judicieux d'étendre ce cadre de validation (et de mémorisation) des noms des élèves aux élèves dont les noms sont peu courants ou considérés comme difficiles à prononcer. Comme l'a exprimé un parent, il a été difficile pour les enseignants d'appeler son enfant par son nom propre tout au long de sa scolarité.

*"peu importe le nombre de fois où j'ai essayé de les aider à le prononcer et à l'écrire pour les aider, ils l'appelaient par des noms comme **"Nom supprimé pour des raisons de confidentialité"** ou **"Nom supprimé pour des raisons de confidentialité"**. Pas seulement un éducateur, mais la plupart des éducateurs. Elle a commencé à refuser de dire son nom et le fait toujours."*

Cette politique doit affirmer qu'un élève a le droit à la vie privée en ce qui concerne le sexe qui lui a été assigné, son identité de genre et sa sexualité, en particulier dans les cas où les élèves utilisent un nom ou des pronoms différents de ceux qu'ils utilisent à la maison et que leurs parents ne le savent pas forcément. Il est impératif de concevoir un cadre simple qui permette aux enseignants et au personnel d'appeler les élèves par leur nom et de garantir leur confidentialité. Le GT renvoie les rédacteurs de politiques à la politique sur les élèves trans de la Commission scolaire de Montréal, ainsi qu'aux modèles de politiques sur les élèves queer et sur les codes vestimentaires de la campagne Dignité dans les écoles, et aux recommandations de l'Enquête nationale sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes.

3.2.1.5 **Recommandation**

Recommandations

Il est recommandé qu'une politique soit créée ou qu'une politique existante soit modifiée pour couvrir les besoins de tous les élèves en matière de désignation et d'adoption d'une identité sexuelle saine, de compréhension des histoires décrites ci-dessus en classe et dans l'environnement scolaire, de réponse à leurs besoins spécifiques et d'affirmation de leur valeur dans l'environnement scolaire, et en particulier pour répondre aux besoins des élèves trans, intersexes, non binaires, bispirituels, queers, ayant un handicap, racialisés et non occidentaux dans la réalisation de cet objectif.

3.2.1.6 **Recommandation**

Il est recommandé de mettre en place une procédure facilitant la reconnaissance du nom choisi par chaque élève, de sa prononciation correcte et de ses pronoms corrects dans la documentation scolaire, les listes de présence, par les enseignants et les enseignants suppléants, etc.

3.3 Installations sûres

Il est important que tous les élèves aient le sentiment d'être des membres importants de l'environnement scolaire.¹⁹⁰ Une première étape pour garantir ce sentiment de sécurité et de valeur consiste à s'assurer que les écoles contiennent et sont elles-mêmes des espaces sûrs pour tous les élèves. Pour les étudiants bispirituels, queer, trans et non-conformes au genre, et grâce à la recherche, il est bien compris que les espaces séparés pour les hommes et les femmes, à savoir les toilettes et les vestiaires, sont des endroits où les étudiants se sentent souvent en danger.¹⁹¹⁻¹⁹² Il est nécessaire que tous les étudiants disposent d'espaces non restreints où ils peuvent répondre à leurs besoins personnels sans être menacés de harcèlement, de violence ou d'autres préjudices. De même, la prise en 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. Si elle est bien conçue, une toilette non genrée peut changer radicalement la relation qu'entretiennent les étudiants avec cet espace commun souvent négligé, surtout si l'on s'efforce de les familiariser avec celle-ci en tant que partie intégrante de l'environnement public. Dans une lettre, un membre de la communauté a lancé un appel très succinct en faveur de l'installation de toilettes neutres, accompagné de directives spécifiques pour leur mise en œuvre et leur utilisation. Ils ont souligné que ces toilettes devraient :

"être accessibles à tout moment et faire partie de la section des étudiants de l'école. Elles devraient être comme toutes les autres toilettes. Tous les élèves devraient avoir accès à ces toilettes s'ils se sentent à l'aise de les utiliser. (Elle n'est pas étiquetée "salle de bain trans" ou "salle de bain non binaire"). ... La porte ne devrait pas être verrouillée pour interdire aux élèves de l'utiliser. Au contraire, les élèves ne devraient pas avoir à demander à l'utiliser."

Avec ceci en tête :

3.3.1 Recommandation

Il est recommandé, pour les toilettes neutres, de remplacer les pictogrammes indiquant le genre par une signalisation indiquant les installations disponibles, avec des pictogrammes montrant une toilette, la présence d'urinoirs, leur accessibilité, etc.

3.3.2 Recommandation

Il est recommandé d'installer au moins une toilette neutre à chaque étage de chaque bâtiment et dans chaque grande section de chaque école.

Recommandations

3.4 Éducation physique et vestiaires

En ce qui concerne les gymnases, les vestiaires et les chambres d'essayage, ces espaces peuvent être difficiles à vivre pour tous les élèves, et en particulier pour les jeunes trans, queers et non-conformes au genre. Compte tenu de la nécessité de préserver la vie privée ou la discrétion et d'éviter les rencontres non désirées ou les agressions dans les espaces isolés, certains aménagements devraient être mis gratuitement à la disposition des élèves qui en font la demande, sans qu'il soit nécessaire de valider ou de vérifier leur identité sexuelle ou de genre. Pour ce faire, chaque école devrait élaborer sa propre politique avec l'aide confidentielle des étudiants trans, non-conformes au genre, ayant un handicap et homosexuels de chaque école. Ces aménagements pourraient aller de l'installation de cabines ou de cloisons d'intimité dans chaque vestiaire sexué à la mise à disposition d'un espace privé pour se changer, en passant par la possibilité pour les élèves qui ont passé un accord avec leur(s) enseignant(s) de se changer plus tôt ou plus tard que les autres élèves, si aucun espace n'est disponible, ou tout autre arrangement en fonction des installations.

3.4.1 Recommandation

Il est recommandé que chaque école élabore sa propre politique, avec l'aide confidentielle des élèves homosexuels, transgenres, non-conformes au genre et ayant un handicap, en ce qui concerne les aménagements dans l'utilisation des vestiaires.

3.4.2 Recommandation

Il est recommandé aux professeurs d'éducation physique, ainsi qu'aux autres éducateurs, de s'abstenir de diviser les groupes-classes par sexe chaque fois que cela est possible, afin de ne pas aliéner les élèves trans et non-conformes au genre, afin de décourager les divisions sexuées entre les élèves.

3.5 Alliances gay-hétéro (GSA) ou groupes FLASH (Friendship, Love and Sexual Health)

Les espaces où les étudiants homosexuels peuvent se rencontrer, partager leurs expériences et créer des liens communautaires sont importants pour leur sécurité et leur bien-être. Il est important que ces espaces soient explicitement soutenus par chaque école, qu'ils soient maintenus d'une année à l'autre et qu'ils soient établis sans que les élèves aient besoin d'initier ce travail. Ce serait rendre un mauvais service aux élèves homosexuels que de supposer que, puisqu'ils ne se sont pas encore exprimés, il n'y a aucun intérêt à fonder ces groupes. Les étudiants de tous âges et de toutes identités sexuelles bénéficient d'un espace où ils peuvent rencontrer d'autres personnes qui leur ressemblent, avoir accès à des ressources, des conseils et des informations sur divers sujets liés à leur identité sexuelle, à la santé mentale et au bien-être, à la défense des droits, etc. Cela s'applique doublement aux étudiants queer racialisés qui font souvent l'expérience d'une double exclusion des espaces destinés aux étudiants queer ou racialisés. De même, de nombreux membres des communautés ayant un handicap et queer, se sentant fortement solidaires les uns des autres, plaident pour l'inclusion des personnes ayant

un handicap et queer, se sentant fortement solidaires les uns des autres, plaident pour l'inclusion des personnes ayant un handicap dans les espaces queer, afin qu'elles puissent elles aussi trouver les ressources et la communauté appropriées pour les aider à comprendre leurs expériences uniques de la sexualité.¹⁹³⁻¹⁹⁴ De nombreux étudiants ont souligné que la charge d'éduquer leurs pairs sur leur identité queer et/ou trans, ou de démonter soigneusement les idéologies néfastes qu'ils entendent dans les couloirs, par exemple, leur incombait, alors qu'ils préféreraient que ce travail soit assumé de manière proactive par le corps enseignant de l'école. Un espace ouvert avec un personnel dédié et approprié serait un premier pas vers l'allègement de ce fardeau. L'accès à ces groupes ne devrait pas être limité aux jeunes gays ; alors que certains pensent que ces groupes devraient être réservés aux jeunes gays, le GT estime que la valeur de ces groupes ne peut que contribuer à la santé d'un environnement scolaire si la communauté et les ressources qu'ils fournissent sont ouvertes à tous les étudiants. Ces groupes sont communément appelés alliances gays-hétéros (GSA) ou groupes d'amitié, d'amour et de santé sexuelle (FLASH), mais il est important que les élèves soient autorisés à nommer le groupe comme ils le souhaitent dans leurs écoles respectives.

3.5.1 *Recommandation*

Recommandations

Il est recommandé que chaque école (du niveau primaire à l'éducation des adultes) maintienne des groupes FLASH pour les élèves trans, bispériels, queers et ayant un handicap, et en particulier les élèves racialisés de ces groupes, mais que ces groupes soient ouverts aux élèves de toutes les identités sexuelles. (c'est-à-dire que l'adhésion ne soit pas exclusive ou restrictive, et qu'elle reste confidentielle).

3.5.2 *Recommandation*

Il est recommandé que ces clubs fassent l'objet d'une publicité de la part de l'administration de l'école, qu'ils bénéficient de la même reconnaissance et des mêmes avantages que les autres clubs d'étudiants, y compris la publicité dans les écoles, un espace fourni pour se réunir, le financement et la dotation en personnel dans la mesure du possible, la reconnaissance dans l'annuaire, et l'éligibilité des étudiants à recevoir des prix de leadership pour leur participation, etc.

3.6 Intimidation

Installer des espaces sûrs pour un groupe marginalisé revient à reconnaître que le reste de l'environnement scolaire peut être dangereux.¹⁹⁵ De ce point de vue, il est possible de voir tout ce qui doit être fait au-delà de cette première étape, pourtant essentielle. Les élèves de la CSLBP disent se sentir le plus en danger dans les couloirs de leur école. Pour les étudiants des minorités sexuelles et de genre en général, jusqu'à la moitié d'entre eux :

- *déclarent avoir été victimes de harcèlement sexuel à l'école. Les élèves transgenres sont confrontés à des niveaux effroyablement élevés de harcèlement, notamment d'intimidation, de harcèlement sexuel et de violence. Plus d'un quart des élèves transgenres ont déclaré avoir entendu des enseignants faire des commentaires transphobes tous les jours ou toutes les semaines. Près de la moitié des élèves transgenres ont séché l'école parce qu'ils ne se sentaient pas en sécurité. Les jeunes de couleur qui sont des minorités sexuelles et de genre sont confrontés à des taux particulièrement élevés de harcèlement physique et d'agression à l'école en raison des multiples couches de stigmatisation auxquelles ils sont confrontés.*¹⁹⁶ (Maynard, 2017, p.224)
- *58 % des étudiants hétérosexuels ... ont déclaré qu'ils trouvaient eux aussi pénible d'entendre des commentaires homophobes... Statistiquement, environ le même nombre d'étudiants hétérosexuels que d'étudiants LGBTQ sont harcelés de manière homophobe.*¹⁹⁷ (Taylor, 2011, p.8)

3.6.1 Sexualité et intimidation

L'intimidation transphobe et homophobe, surtout lorsqu'elle est associée à de l'intimidation à caractère raciste, reste l'un des plus grands défis auxquels les élèves sont confrontés à l'école. Comme nous l'avons expliqué dans les sections précédentes, même les élèves qui ne s'identifient pas comme homosexuels peuvent être victimes d'intimidation de la même manière que les élèves homosexuels. De même, les élèves sont souvent traités d'injures qui n'ont aucun rapport avec leur origine ethnique réelle, ce qui ne rend pas ces agressions moins néfastes. Bien que le GT reconnaisse les efforts déployés par le corps enseignant pour assurer la sécurité des élèves et qu'il mette spécifiquement l'accent sur l'homophobie et le racisme dans le plan de lutte contre l'intimidation et la violence, les approches décrites dans la plupart des politiques disponibles semblent aborder l'intimidation d'une manière qui ne peut que l'endiguer, ou la "gérer", en traitant les symptômes plutôt qu'en s'attaquant véritablement aux causes profondes.¹⁹⁸ En d'autres termes, il ne suffit pas de gérer les niveaux de comportement nuisible, de mettre l'accent sur la tolérance de la différence tout en omettant les comportements cachés qui soutiennent et contrôlent ces différences, pour prévenir les dommages systémiques.¹⁹⁹ On assiste à un changement radical dans la compréhension des comportements d'intimidation, au-delà de l'idée qu'il s'agit simplement d'un acte intentionnel et répété de la part d'un agresseur, avec un

déséquilibre de pouvoir entre lui et sa victime.²⁰⁰ Un problème majeur de cette approche est la difficulté de traiter les agressions cachées ou les microagressions, ainsi que les intimidateurs ayant un statut social élevé, ou les "bons" intimidateurs.²⁰¹ Cette classification plus rigide et individualisée identifie les élèves en tant que victimes, auteurs ou spectateurs, mais ne tient pas compte de la manière dont les comportements d'intimidation déterminent et renforcent les hiérarchies sociales, selon des critères raciaux, sexuels, religieux ou autres, qui rendent ces rôles plus fluides dans la pratique.²⁰²⁻²⁰³ Ces processus peuvent être exprimés par les élèves de nombreuses manières, certaines basées sur une variable facilement identifiable, comme la sexualité, d'autres sur d'autres variables comme la race. Quoi qu'il en soit, les figures d'autorité telles que les enseignants doivent être conscientes de ces comportements nuisibles et faire le nécessaire pour les corriger. Ces comportements normalisés, invisibles ou plus autorisés, ainsi que ceux des "bonnes" brutes, ne sont pas moins nocifs que l'agression explicite et font partie des processus de statut décrits précédemment. Comme l'ont indiqué quelques élèves et un enseignant dans leurs lettres au GT :

“Pendant la pièce que l'école a montée l'année dernière, la majorité des acteurs blancs utilisaient constamment le mot "n". L'un des acteurs principaux est allé voir un membre noir de l'équipe et le lui a dit en pleine figure...”

“Un groupe de garçons utilisait le mot "N" et plaisantait sur les stéréotypes concernant les Noirs en classe. Ils le faisaient même à portée de voix de leur seul camarade de classe noir. L'école avait créé un précédent en protégeant le langage et les comportements racistes, et les garçons n'avaient donc pas peur.”

“...un garçon de première secondaire avait traité un de ses camarades de classe de nègre (sic). L'administration l'a protégé. Le garçon est resté assis en disant à tout le monde que si tu fais quoi que ce soit, tu seras expulsé. Il savait qu'il était protégé....”

“...une de mes élèves est venue dans ma classe et m'a montré une tache blanche sur son cuir chevelu. Quelqu'un lui avait arraché les cheveux par la racine... Apparemment, il y avait une querelle entre quelques... filles noires et blanches qui tournait autour de l'utilisation du mot "N". Il s'est avéré que toutes les élèves impliquées étaient mes élèves : des jeunes filles brillantes, agréables, actives dans le sport, et je suis convaincu que l'une d'entre elles aurait été "Valedictorian" l'année suivante.”

3.6.2 L'intimidation en tant qu'acte social

L'intimidation et les agressions entre élèves ne doivent pas être comprises comme un exemple spécifique de comportement antisocial entre un auteur, qui doit être puni, et une victime, qui doit être protégée. Cela ne sert qu'à vilipender un élève (en perpétuant les tendances antisociales de certains "mauvais" tyrans) et à marginaliser davantage l'autre (en le marquant comme ayant "besoin de protection", et donc comme étant faible ou manquant de capital social).²⁰⁴ L'intimidation doit être comprise comme un acte hautement social²⁰⁵ qui, en partie, forme les attitudes d'un jeune sur la différence et ce qui est normal,²⁰⁶ quelque chose qui se fait même entre amis,²⁰⁷ à tel point que certains se demandent si le terme intimidation est même approprié.²⁰⁸ Par exemple, si un groupe d'élèves s'amuse à faire des commentaires désobligeants sur le corps de leurs camarades de classe de sexe féminin, sans se rendre compte qu'un ou plusieurs d'entre eux sont en train de s'interroger sur leur genre ou leur sexualité et participent malgré une gêne considérable, il n'est pas si évident pour les professeurs ou les élèves eux-mêmes de reconnaître si ce comportement nécessite une intervention, et à quel degré. Quels sont les élèves les plus responsables du comportement d'intimidation, ceux qui sont les plus affectés et ceux qui ne sont que des spectateurs? Celui qui a initié le jeu, celui ou ceux qui sont objectivés (qui peuvent être présents ou non), ceux qui participent en raison de la pression exercée pour que leur masculinité soit correcte, ou ceux qui intériorisent des attitudes sexistes? Les chercheurs soutiennent que :

un "bully" est simplement quelqu'un qui fait un "investissement extrême" dans un système culturel qui lui permet d'accéder au pouvoir par la "régulation normative des autres". En d'autres termes, la violence qualifiée de "bullying" n'est que la forme exacerbée et visible de l'agression qui circule quotidiennement dans les écoles et dans la culture au sens large... ces "cruautés normatives" sont des "pratiques d'exclusion et de préjudice" qui sont considérées comme allant de soi en tant que comportement normal entre les sexes. ... les interactions sociales telles que les commérages des filles, les bousculades des garçons ou les échanges "ludiques" d'insultes comme " salope " et "pédé" sont rarement considérées comme des comportements ouvertement agressifs. Par conséquent, ces agressions de bas niveau - qui reproduisent activement les attentes normatives en matière de genre et de sexualité - sont rarement remarquées, et encore moins surveillées²⁰⁹. (Pascoe, 2013, p.25)

Pour que l'intimidation ne soit pas simplement gérée, elle doit être comprise dans ce contexte. Toute politique de lutte contre l'intimidation doit prendre en compte le fait que l'acte d'intimidation est une citation d'attitudes sociales qui, à la base, sont fondées sur des idéologies qui encouragent les élèves à surveiller, juger et influencer les comportements des autres en fonction des frontières du sexe, du genre, des capacités, de la race, de la religion, etc. pour s'assurer que ces frontières restent stables, qu'elles ne sont pas transgressées. Ces idéologies ne pénètrent pas simplement dans l'environnement scolaire par le biais de sources externes, propres à chaque élève (médias, environnement familial individuel, etc.), mais peuvent très bien être exprimées dans et par l'environnement scolaire lui-même.

3.6.2.1 Recommandation

Recommandation

Il est recommandé que la politique de lutte contre l'intimidation et la violence, ainsi que la politique de sécurité scolaire soient révisées afin d'inclure ou d'approcher la définition suivante de l'intimidation, parallèlement à la définition figurant dans la loi sur l'instruction publique :

L'intimidation est une agression verbale, physique ou technologique ("cyber", SMS, etc.) manifeste et persistante envers une ou plusieurs personnes ciblées. Ce comportement est une agression visible qui s'est intensifiée à partir d'un système plus large d'agression normalisée de bas niveau ou secrète qui contrôle les limites entre "normal" et "différent" dans un contexte social spécifique. La ou les personnes ciblées sont victimisées parce qu'elles sont perçues comme étant en dehors des limites de la "normalité" telle qu'elle est culturellement définie au sein d'un groupe de pairs. Cette agression est un outil pour acquérir un statut social plus élevé dans un groupe de pairs, car en ciblant les autres comme étant "différents", l'agresseur revendique une position plus élevée dans la hiérarchie sociale et renforce les "règles" sociales d'acceptabilité. L'agression entre pairs reproduit généralement l'inégalité structurelle et, par conséquent, les modèles de ciblage sont susceptibles de refléter la marginalisation systémique en fonction du genre, du sexe, de la sexualité, de la race, de la (dé)capacité et de la classe. L'intimidation renforce souvent les normes de genre, c'est-à-dire les idées sur la masculinité et la féminité "correctes" et "normales". Les élèves considérés comme ayant un genre (et par extension, une sexualité) non normatif sont des cibles fréquentes. Tous les comportements agressifs entre élèves ne peuvent pas être qualifiés "d'intimidation" - certains sont le résultat de conflits individuels ou de différences de personnalité.²¹⁰ (Payne, 2013, p.26)

3.7 Intimidation, sexualité et pédagogie

L'un des moyens les plus efficaces de perturber ces idéologies néfastes se trouve dans la salle de classe. Cette section aborde ce que l'on appelle le "curriculum caché", c'est-à-dire les lacunes dans les connaissances des élèves qui sont produites sur "l'autre" par des moyens indirects²¹¹ ; les choix faits sur le matériel fourni aux élèves dans chaque classe²¹², par des généralisations, des omissions et des distorsions sur ce qui est normal ou universel dans les diverses expériences humaines, et en généralisant sur "l'autre".²¹³⁻²¹⁴ Le résultat est que "l'autre" est incorporé dans la définition de la normalité, au lieu d'être rencontré dans ses propres termes.²¹⁵ Ce "programme caché" peut risquer d'avoir une plus grande importance éducative que le programme réel.²¹⁶ Pour que tous 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 d'autres sujets peuvent être biaisées.

Les employés de la CSLBP ont été consultés et ont souligné le besoin d'équité et de diversité dans le matériel pédagogique pour compléter le programme ministériel. Ils ont également souligné le besoin de temps et de ressources pour accomplir certaines tâches dans le cadre de ces objectifs, comme la modification des rubriques de la bibliothèque, le renforcement de la collaboration entre eux, etc. Alors qu'une impulsion est de contrer les lacunes d'un programme d'études par davantage de connaissances, en essayant de corriger ou de remplacer un programme d'études par un autre qui pourrait avoir moins de lacunes, Kumashiro note que ces lacunes sont en fait de merveilleux outils lorsqu'elles sont utilisées de manière paradoxale :

Les écoles ne devraient pas rejeter les normes du curriculum [...], les écoles devraient utiliser les normes de manière paradoxale, c'est-à-dire en apprenant aux élèves à les atteindre, mais en les aidant simultanément à voir où et comment les normes présentent des lacunes, où elles incluent et excluent certaines perspectives et expériences, favorisent certains objectifs, privilégient certains groupes, etc. (Kumashiro, 2009, p. xxv)²¹⁷

Une pédagogie culturellement pertinente ne peut pas être une stratégie qui prétend être la solution pour tout le monde et à tout moment, mais plutôt un produit ou une pratique qui est constamment contestée et redéfinie. ... Je demande instamment une participation ... qui regarde constamment vers les marges pour trouver les étudiants qui ne sont pas pris en compte et les besoins qui n'ont pas encore été exprimés. Les éducateurs doivent créer des espaces sûrs en fonction de ce qu'ils considèrent comme nécessaire à l'heure actuelle, mais ils doivent aussi constamment recréer ces espaces en se demandant à qui cet espace nuit-il ou exclut-il? Ils doivent créer des programmes de soutien, mais ils doivent aussi constamment recréer les programmes en se demandant quelles pratiques ce programme exclut et rend impensable? Ils doivent s'engager dans des pédagogies équitables et pertinentes, mais doivent aussi constamment repenser leurs pédagogies en se demandant qui cette pédagogie rate ou réduit au silence. Si elle ne complique pas constamment les termes mêmes de "l'Autre", une éducation "pour l'Autre" ne sera pas en mesure d'aborder les façons dont elle manque toujours et déjà certains Autres.²¹⁸ (Kumashiro, 2000, p.31)

Comme l'a dit un enseignant au GT :

"Il faut plus que des conférences et des assemblées occasionnelles avec des orateurs invités pour que les élèves apprennent toutes les inégalités et les injustices auxquelles sont confrontées nos communautés marginalisées. ... Nous devons intégrer ces sujets dans toutes les matières, créer des projets pluridisciplinaires et offrir à nos élèves des occasions de réfléchir et de faire preuve d'esprit critique."

Une partie de ce travail consiste à 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 avec des connaissances qui défient le sens commun et sont 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

sont le plus ouverts à l'incorporation et à l'intériorisation de nouvelles perspectives²¹⁹, si un espace est préparé pour l'inconfortable et l'imprévisible.²²⁰ En créant et en permettant aux élèves de s'engager de manière critique dans leur malaise, selon leurs propres termes, on leur permet d'aborder ces sujets difficiles de manière puissante et durable. Les chercheurs notent que "les enseignants font généralement la sourde oreille aux commentaires homophobes et sexistes des garçons", car "si un enseignant devait répondre à chaque commentaire offensant émis par les élèves", chaque commentaire du "clown de la classe", "très peu d'apprentissage aurait lieu".²²¹ (Pascoe, 2007, p.27) Les élèves et les parents ont raconté au GT, dans leurs lettres, des moments où la mauvaise gestion de sujets difficiles en classe a ouvert la porte au mal, où l'anxiété de la confrontation ou de la subversion des normes sociales s'est transformée en humour dérangeant ou en rejet des préoccupations valables des élèves :

"Une enseignante blanche lisait à plusieurs reprises à haute voix "Nigger" pendant qu'elle lisait... malgré la position inconfortable dans laquelle elle avait placé les enfants noirs de sa classe. Vers la fin de la lecture du livre, elle s'est même approchée d'un élève noir en lui disant : "Alors, je peux dire que tu es mon nègre?" et en a ri."

Bien que ce commentaire n'ait pas été directement lié à la sexualité, il souligne à quel point les incidents et les réactions des enseignants à leur égard peuvent être nuisibles et anxiogènes pour les élèves.

D'autres stratégies doivent être imaginées pour éviter que ces angoisses sociales ne submergent les élèves et les éducateurs. Comme le dit un parent dans une lettre, après que leur enfant ait reçu des images sexuellement explicites d'un camarade de classe sans leur consentement, les autorités scolaires leur ont dit que c'était probablement la faute de leur fille, qu'il était impossible que cela se soit passé comme elle l'a décrit, sur un compte de messagerie scolaire :

"Elle a complètement blâmé la victime. J'ai soulevé cette question plus haut et rien n'a été fait à ce sujet. ... J'ai ensuite écrit une lettre de plainte concernant la directrice, mais cela n'a rien donné. Je n'ai jamais été informé que la CSLBP avait une procédure de plainte officielle."

L'éducation sexuelle, ainsi que d'autres cours scolaires, offrent de nombreuses occasions aux éducateurs et aux professionnels de l'école d'aborder les questions relatives au développement sexuel et émotionnel des élèves, car elles sont affectées par les histoires abordées dans les sections précédentes. De nombreuses lacunes dans le programme d'éducation sexuelle formelle et informelle résultent de la tendance à présenter le binaire occidental contemporain des sexes comme naturel et universel, de la catégorisation des corps comme normaux ou non,²²² histoires mentionnées ci-dessus. L'annexe B contient une liste détaillée de ces lacunes potentielles classées par compétence curriculaire associée.

3.7.1 Recommandation

Recommandations

Il est recommandé aux directeurs d'école d'assurer la collaboration entre les éducateurs et les autres membres du personnel dans la mise en œuvre du matériel d'éducation sexuelle à l'aide du document Grille de planification, et de s'engager à couvrir ces lacunes dans la mesure du possible dans toutes les matières.

3.7.2 Recommandation

Il est recommandé aux directions d'établissement d'envisager d'approuver l'intégration de techniques d'enseignement anti-oppression dans le cadre d'un plan de lutte contre l'intimidation et la violence.

3.7.3 Recommandation

Il est recommandé que les directions d'école encouragent la collaboration entre les éducateurs dans leur couverture de l'éducation anti-oppressive, d'une manière similaire à celle facilitée par la grille de planification prévue dans la documentation sur l'éducation sexuelle.

3.7.4 Recommandation

Il est recommandé que la politique de sélection des documents de la bibliothèque soit modifiée afin d'exprimer un engagement à fournir des documents écrits par et centrés sur les personnes noires, autochtones, non chrétiennes, non occidentales et ayant un handicap, ainsi que sur les personnes transgenres, non conformes au genre, queer et intersexes de ces groupes.

3.8 Développement professionnel

Dans le même ordre d'idées, de nombreux membres du corps enseignant ont exprimé le besoin d'être soutenus dans leur développement professionnel, afin d'être mieux informés et équipés pour comprendre l'expérience vécue de chaque étudiant et l'histoire des systèmes d'oppression qui continuent à avoir des effets dans l'environnement scolaire et au-delà.

3.8.1 Recommandation

Recommandation

Le GT recommande que le développement professionnel des administrateurs, des professionnels non enseignants, des enseignants et du personnel de soutien couvre des sujets tels que le féminisme queer noir et indigène, les visions du monde et les compréhensions autochtones du genre et de la sexualité, l'histoire de l'oppression et de la résistance queer et trans au Canada, les méthodes d'enseignement anti-oppressives dans diverses matières, les masculinités toxiques et alternatives, l'histoire coloniale et économique de la sexualité, l'histoire du maintien de l'ordre et du travail sexuel, etc.

Chapitre 4 • Capacités



Écrit par :

- Colin Jamieson
(Président du sous-comité)
- Nathalie Constant
- Wusua Mitchell
- Lisa Davis Mancini

Glossaire

Neurodiversité : Décrit des conditions telles que le TDAH, l'autisme et la dyslexie ; fait valoir que diverses conditions neurologiques sont le résultat de variations normales du génome humain et d'une catégorie sociale telle que l'orientation sexuelle et l'ethnicité. the result of normal variations in the human genome and a social category such as sexual orientation and ethnicity.

Personne neurodivergente : Un individu dont le développement neurologique est atypique. Cela signifie qu'il fonctionne en dehors de ce qui est considéré comme typique, souvent appliqué aux autistes.

Neurotypique : Est utilisé pour décrire une personne dont le développement et le fonctionnement neurologiques sont typiques, et conformes à ce que la plupart des gens percevraient comme typique.

4.0 Sous-groupe sur le mandat des capacités

Le sous-groupe sur les capacités explorera les domaines concernant la défense des intérêts, les politiques, la neurodiversité, les handicaps physiques, les questions de santé mentale, l'adaptation de la classe, la formation des enseignants et le bien-être 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 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 Défense des intérêts et neurodiversité

Les besoins spéciaux, la neurodiversité et les capacités variées sont la réalité de la classe dans une commission scolaire inclusive comme la CSLBP. Le département des services aux étudiants (SSD) a publié qu'en 2019-2020 1564 étudiants de la CSLBP étaient considérés comme ayant des besoins spéciaux et 13% de tous les étudiants ont un plan d'éducation individualisé, ce qui signifie que des adaptations ont été faites pour répondre à leurs besoins et enfin 68% des étudiants de la CSLBP ayant des besoins spéciaux en 2020 seraient considérés comme "neurodivers", selon le département des services aux étudiants. Sur la base de ces statistiques, le groupe de travail a estimé que la nécessité de comprendre les besoins des étudiants, d'adapter l'environnement d'apprentissage et de mettre en œuvre des stratégies d'inclusion cohérentes était d'une importance capitale. "Les défenseurs de la neurodiversité affirment que la variation neurologique est essentielle au succès de l'espèce humaine".²²³ (p.12) Les politiques existantes de la CSLBP en matière de besoins spéciaux sont généralement complètes et progressives lorsqu'il s'agit d'élèves neurodivers, même si la politique de la commission scolaire en matière d'organisation des services aux élèves ayant des besoins spéciaux n'a pas été révisée depuis 2013. La CSLBP a une philosophie inclusive qui favorise un environnement scolaire et socio-émotionnel favorable à tous les élèves. Ce qui semble être en question, c'est leur capacité à donner suite à leurs politiques.

"Tant que la commission scolaire n'aura pas transformé ses politiques en actions durables, ce ne seront que des mots sur du papier."

- Parent d'un élève à besoins spéciaux

La mise en œuvre du soutien requis est un défi en raison de plusieurs facteurs (contraintes financières gouvernementales, travailleurs qualifiés, nombre insuffisant d'enseignants et de personnel de soutien). Malgré ces difficultés, la nécessité de soutenir les élèves et leurs familles tout au long de leur parcours scolaire est essentielle à leur réussite. Nous savons que les étudiants neurodivers ont un taux d'obtention de diplôme beaucoup plus faible, seulement 40% des étudiants américains par rapport à leurs pairs neurotypiques (51%).²²⁴

Une partie de l'assurance de la mise en œuvre des politiques actuelles concernant les étudiants ayant des besoins spéciaux à la CSLBP consiste à inclure l'auto-représentation des populations ayant des besoins spéciaux. En incluant des personnes neurodiverses dans le processus, on peut s'assurer que les politiques et procédures mises en place par la CSLBP sont pertinentes, à jour et applicables. L'exactitude de la terminologie utilisée lors de l'identification des étudiants, par exemple, l'étudiant préfère-t-il la langue de l'identité en premier ou de la personne en premier - un processus similaire à l'identité de genre exploré dans une sous-section distincte de ce rapport. L'un des impacts que la représentation peut avoir est l'exactitude du langage et des symboles utilisés dans les politiques de la commission scolaire et dans la planification des interventions et, comme nous l'avons mentionné, étant donné que les politiques de la commission scolaire n'ont pas été mises à jour depuis 2013, certains termes et images ne sont plus appropriés :

- Neurotypique
- Neurodiversité
- Neurodivergent
- Santé mentale
- Handicapés

En plus d'avoir des représentants de notre communauté diversifiée impliqués dans le processus d'élaboration des politiques, le fait d'inclure les élèves dans leur propre processus et d'encourager l'auto-défense améliore leurs chances de réussite. Les plans d'éducation individualisés (PEI) sont un excellent moyen de favoriser l'autodéfense et l'accès aux outils dont chaque étudiant a besoin. Cependant, tous les étudiants ayant un handicap n'ont pas reçu un PEI ou ne sont pas directement impliqués dans son élaboration avec les professionnels. Cela peut générer du stress et de l'anxiété chez les élèves qui peuvent avoir des difficultés avec le programme d'études donné et peut avoir pour conséquence que les élèves n'ont pas accès aux outils dont ils ont besoin pour réussir. L'absence de communication claire et complète sur ce qu'est un PEI et sur la manière dont ses objectifs correctement formulés peuvent profiter à un élève fait défaut. Le parent d'un enfant à besoins spéciaux a écrit dans une lettre :

"Je me souviens d'une réunion du PEI avec son professeur de deuxième année ; l'une des recommandations écrites dans le document était qu'il devait "agir en fonction de son âge et rester en classe". Nous nous sentions condamnés."

Le groupe de travail a constaté que les élèves, les enseignants et le personnel de soutien ont besoin des outils nécessaires pour défendre et éliminer les stigmatisations liées à ces enfants.

4.1.1 Recommandations

Recommandations

1. Examiner et mettre à jour les politiques existantes (par exemple, le plan de lutte contre l'intimidation et la violence, la politique relative aux élèves ayant des besoins particuliers), sous la direction d'une équipe interdisciplinaire (directeur, enseignant, professionnel non enseignant, personnel de soutien, élève, parent), afin d'adapter la nomenclature pour garantir le respect et la promotion de la diversité, de l'inclusion et de l'équité ;
2. Renforcer le processus du PEI (secteurs des jeunes, des adultes et de la formation professionnelle) non seulement en adaptant la documentation écrite mais aussi en veillant à ce que la réunion multidisciplinaire ait lieu ;
3. S'assurer que des symboles actualisés représentant la diversité de tous les étudiants de la CSLBP sont utilisés dans toutes les communications ;
4. Fournir à tous les employés des informations régulièrement mises à jour sur les termes actuels à utiliser de manière respectueuse lorsqu'il est question d'élèves aux capacités variées ;
5. Mandater la commission scolaire pour qu'elle fasse des recommandations au gouvernement provincial afin de modifier le langage utilisé dans ses documents (par exemple, handicapé, accompagnateur de handicap) ;
6. Demandez explicitement aux élèves avec quel terme ils veulent être identifiés ;
7. Consulter les groupes d'entraide (par exemple, le Centre d'autisme de Montréal, le Centre de réadaptation de Lethbridge-Leyton-Mackay, etc. Centre, Centre de réadaptation de Lethbridge-Leyton-Mackay) pour s'assurer que les besoins des élèves sont bien représentés ;
8. Maintenir et prolonger les partenariats permanents avec les partenaires communautaires afin de travailler davantage en collaboration ;
9. Veiller à ce que les élèves aux capacités variées soient représentés de manière positive dans les travaux ou la littérature présentés en classe.

4.2 Handicap physique et adaptations

Selon la section 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 étudiants ont le droit d'accéder aux programmes d'études dans un environnement qui répond à leurs besoins d'apprentissage. Selon Hartman, le cadre de la conception universelle de l'apprentissage (Universal Design for Learning, UDL) est fondamental pour offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage significatives ; "... il aide également les enseignants à concevoir et à mettre en œuvre des programmes d'études qui soutiennent tous les apprenants dès le départ, y compris ceux qui ont des capacités, des besoins ou des antécédents différents".²²⁵(p.57) En outre, Hartmann affirme que "lorsque les enseignants adoptent le changement conceptuel du cadre UDL et la variabilité de l'apprenant, ils comprennent que les handicaps graves font partie de la diversité naturelle qui doit être attendue et adoptée dans les salles de classe."²²⁶ (p.58)

Selon Fullen & Lanfworthy, "nos objectifs en matière d'éducation et d'apprentissage sont d'inclure des compétences qui préparent tous les apprenants à être créatifs, connectés et capables de résoudre des problèmes en collaboration tout au long de leur vie, et à être des individus heureux et en bonne santé qui contribuent au bien commun dans le monde interdépendant d'aujourd'hui".²²⁷(p.21) Selon le plan de réussite de la CSLBP, l'engagement des élèves a été identifié comme l'une des valeurs fondamentales du Conseil. Ce cadre novateur a été adopté par la commission scolaire comme le moyen de promouvoir l'engagement de tous les élèves afin de favoriser la réussite scolaire : " L'investissement à long terme de la CSLBP dans le cadre de l'apprentissage en profondeur permet à nos élèves de s'engager dans tous les aspects de leur personne et de la communauté au plus haut niveau."²²⁸ (p.4)

Selon Burke, "le processus d'inclusion dans tout environnement consiste à faire en sorte que l'environnement s'adapte à l'enfant, quelles que soient ses capacités, plutôt que de s'attendre à ce que l'enfant s'adapte à l'environnement existant".²²⁹ (p.84) La récréation, le déjeuner et les autres temps non structurés offrent aux élèves des occasions précieuses de mettre en pratique des compétences importantes au-delà des études. "Le jeu est essentiel à la maîtrise par les enfants des compétences physiques, sociales et de gestion des risques, et l'environnement physique a le potentiel de renforcer ou d'entraver l'acquisition de ces compétences."²³⁰ (p.1)

Selon l'Association canadienne de santé publique, les recherches suggèrent que certaines caractéristiques d'une aire de jeu peuvent marginaliser les personnes moins aptes physiquement, et qu'il est fréquent que des enfants ayant des capacités physiques différentes se trouvent dans l'incapacité d'accéder ou d'utiliser la majorité des équipements de jeu et de leurs caractéristiques.

Selon Burke, "pour les enfants souffrant de handicaps physiques, les terrains de jeux offrent une accessibilité et une convivialité limitées et ne favorisent pas l'interaction avec les pairs."²³¹ (p. 87) Pour la santé et le développement des élèves ayant un handicap physique, il est essentiel que les écoles de la CSLBP veillent à ce que toutes les aires de jeux et/ou structures de jeux soient inclusives et accessibles à tous les élèves.

Selon le document suivant de la CSLBP : Politique relative à l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, l'énoncé de mission est aligné à la fois sur la loi sur l'instruction publique et sur le cadre UDL en déclarant : "La Commission scolaire Lester-B.-Pearson travaille avec sa communauté pour procurer un milieu d'apprentissage sain, sécuritaire, respectueux et inclusif où tous les élèves ont la possibilité de réaliser leur potentiel."²³² (p.3) La recherche indique que la flexibilité des sièges dans les salles de classe ou les espaces d'apprentissage est une approche positive pour favoriser des environnements propices à tous les apprenants. "La mise en place de sièges flexibles est mise en œuvre en gardant à l'esprit l'objectif global selon lequel les élèves choisissent des espaces de travail adaptés à leurs besoins en tant qu'expérience d'apprentissage afin qu'ils réussissent le mieux possible."²³³ (p.2)

La politique sur les besoins spéciaux et le plan de réussite de la CSLBP indiquent des approches, des cadres et des stratégies avant-gardistes pour soutenir tous les élèves. Des inquiétudes ont été soulevées quant au manque de cohérence et de responsabilité dans la mise en œuvre d'un cadre inclusif pour favoriser des environnements d'apprentissage où tous les élèves peuvent atteindre leur potentiel académique.

"Jusqu'à ce que le conseil des commissaires prenne ses politiques et les transforme en actions durables, ce ne sont que des mots sur du papier."

- Parent d'un élève à besoins spéciaux

4.2.1 Recommandations

Recommandations

1. Améliorer et soutenir les activités par des adaptations appropriées et tenir compte des besoins et des capacités de tous les élèves, par exemple en réduisant les ratios, en adaptant les transports, etc. ;
2. Vérifiez que toutes les aires et structures de jeu sont inclusives et accessibles, conformément aux normes de l'Association canadienne de santé publique sur l'accessibilité et l'utilisabilité des espaces de jeu ;
3. S'assurer que les projets d'investissement comprennent des adaptations de la salle de classe pour tous les apprenants, conformément au cadre UDL ;
4. S'assurer que tous les élèves et le personnel ont un accès physique égal aux installations (par exemple, rampes d'accès pour fauteuils roulants, ascenseurs, salles de bain, bibliothèques, laboratoires de sciences, équipements sportifs, etc.) Le financement de ces rénovations peut poser problème, auquel cas la CSLBP doit faire appel au ministère de l'Éducation pour obtenir des fonds ;
5. Fournir des meubles tels que des chaises et des bureaux adaptables en fonction des particularités physiques de tous les élèves.

4.3 Santé mentale et bien-être

Le bien-être peut généralement être décrit comme l'état dans lequel un individu ressent le bonheur, la santé et la satisfaction de la vie. Hetan Shah et Nic Marks affirment en 2004 que "le bien-être est plus qu'un simple bonheur. En plus de se sentir satisfait et heureux, le bien-être signifie se développer en tant que personne, être épanoui et apporter une contribution à la communauté." ²³⁴ (p.4)

Au troisième siècle avant J.-C., Aristote a inventé le concept d'eudémonisme, qui désigne l'état de contentement dans lequel on se sent en bonne santé, heureux et prospère. Plus récemment, le bien-être est défini comme la perception d'un fonctionnement positif global, y compris les relations avec les autres, les attitudes envers soi-même, ainsi que le sentiment de maîtrise et de croissance personnelle.²³⁵

Le concept de bien-être peut être considéré comme subjectif, car il 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.²³⁶ Les élèves qui ont vécu des expériences négatives dans leur enfance, telles que la violence psychologique, la violence physique, la violence sexuelle, la négligence, la séparation ou le divorce des parents ou la maladie mentale du foyer, ont un impact profond sur le développement du cerveau et des répercussions durables sur la santé et le fonctionnement général d'une personne. L'impact des ACE ne disparaît pas tout seul. Donner la possibilité aux élèves d'apprendre à s'exprimer en mettant les mots appropriés sur leurs sentiments et à comprendre comment leurs émotions affectent leurs pensées et leurs comportements est primordial pour leur développement. Par ailleurs, la participation à des activités saines sur le plan mental, telles que l'art, l'exercice physique et la musique, ainsi que le développement de compétences transférables dans la vie adulte, contribuent à renforcer la résilience personnelle et à surmonter l'adversité. Le cadre scolaire peut devenir un facteur de protection pour le bien-être général des élèves. Le soutien fourni par l'école et la communauté joue un rôle essentiel dans l'atténuation des effets de ces défis.²³⁷

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. En outre, un climat scolaire positif favorise les relations de soutien, l'engagement, la sécurité, la compétence culturelle, la sensibilité culturelle et les attentes élevées.²³⁸ L'alliance enfant/parent/école peut également être renforcée lorsqu'un environnement sain et de confiance est présent.

Par conséquent, un environnement de travail positif pour tous les membres du personnel, tant dans le secteur des jeunes que dans celui des adultes, s'avère d'une importance significative, comme l'expriment les lettres envoyées au groupe de travail :

"Ne vous méprenez pas, j'ai eu des administrateurs formidables, et je suis vraiment très bon dans mon travail et j'ai rencontré des gens merveilleux au conseil.... Les enseignants ici sont un groupe formidable, mais cette partie du travail est vraiment difficile pour ma santé mentale."
- Personnel de soutien de la CSLBP

De même, les élèves, les parents et le personnel ont exprimé le besoin de maintenir des environnements sûrs, d'être entendus et écoutés avec compassion et en toute confidentialité lorsqu'ils sont confrontés à une situation d'injustice ou d'inégalité. Plus précisément, il a été suggéré dans une lettre adressée au groupe de travail que la commission scolaire fournisse un soutien ciblé dans le domaine de l'intimidation et de la prévention de la violence :

"Instituer des sessions annuelles obligatoires de formation à l'ABAV avec les administrateurs, les enseignants, le personnel de soutien et le personnel des garderies. Ces sessions de formation devraient inclure des directives spécifiques sur la façon dont les employés peuvent reconnaître et contrer activement l'intimidation fondée sur l'identité de genre, ainsi que le harcèlement sexuel, le racisme et la discrimination fondée sur la capacité physique, et ainsi aider à créer et à maintenir un espace accueillant et sûr pour tous les élèves."
- Parent de la CSLBP

Dans le même ordre d'idées, les données de l'enquête "OurSchool"²³⁹ menée en 2019 et à nouveau en 2021 ont conclu que la plupart des élèves de l'école primaire et de l'école secondaire déclarent se sentir exclus par leurs pairs le plus souvent en raison de leur apparence ou de leurs aptitudes scolaires. Comme mentionné ci-dessus, la mise en place et le maintien explicite de moyens sûrs et confidentiels pour exprimer leurs préoccupations restent une nécessité pour toutes les personnes concernées.

De plus, il a été prouvé que l'expérience de la réussite dans un cadre scolaire est un facteur de protection pour le bien-être des élèves, permettant le développement optimal de compétences personnelles clés telles que la résilience, l'estime de soi et l'efficacité personnelle. En outre, la réussite peut être définie par diverses mesures qui vont au-delà du fonctionnement scolaire. Comme indiqué dans le rapport "LBPSB Commitment to Success" pour 2018-2022, l'objectif de la commission scolaire est de "... *enseigner pour apprendre plutôt que pour les examens.*"²⁴⁰ (p.3)

La CSLBP identifie l'engagement, la réussite et le bien-être comme les principaux piliers dans lesquels le succès peut être mesuré. Dans cette optique, tous les apprenants, malgré leurs différents niveaux de capacités, peuvent avoir une chance égale de s'épanouir en tant qu'étudiant. Accorder une importance égale à la réussite scolaire et à l'épanouissement personnel permet à nos élèves de s'épanouir non seulement en tant qu'étudiants performants, mais aussi en tant que membres performants de la société. Comme l'indique une lettre envoyée au groupe de travail, le soutien dans ce domaine reste une préoccupation, non seulement pour les parents, mais aussi pour les membres du personnel :

"Je travaille pour la commission scolaire et je suis incroyablement frustré et contrarié par le manque de ressources et de services disponibles pour aider ces enfants à s'épanouir".

- Par un parent d'un élève ayant des besoins spéciaux

Par conséquent, la création et le soutien d'équipes de réussite scolaire, composées de membres du personnel de différentes disciplines (par exemple, directeur, enseignant, professionnel non enseignant, personnel de soutien) dans les secteurs des jeunes et des adultes peuvent contribuer à promouvoir la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des actions mises en place pour assurer le bien-être de tous les élèves.

4.4 Apprentissage social et émotionnel (SEL)

En tant que partie intégrante du développement humain, l'apprentissage social et émotionnel (SEL) est un ingrédient clé qui influence la réussite, le bien-être et l'engagement de toutes les parties prenantes. Le "Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning" (CASEL) définit le SEL comme le processus par lequel tous les jeunes et les adultes acquièrent et appliquent les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour développer des identités saines, gérer les émotions et atteindre des objectifs personnels et collectifs, ressentir et montrer de l'empathie pour les autres, établir et maintenir des relations de soutien et prendre des décisions responsables et bienveillantes.²⁴¹ Lorsque le personnel scolaire comprend les fondements du SEL et bénéficie d'un soutien adéquat pour son application en classe, les avantages sont évidents, tant dans le cadre scolaire qu'extrascolaire. Des études ont montré que les résultats scolaires des élèves augmentent, que les problèmes de comportement diminuent et que les élèves ressentent moins de détresse émotionnelle.²⁴²

Comme le mentionne Kimberly A. Schonert-Reichl, le bien-être des enseignants est contagieux ; les enseignants stressés ont tendance à avoir des élèves stressés. Inversement, l'amélioration des compétences SEL des adultes et l'apport d'un soutien dans ce domaine ont un impact sur la perception de l'auto-efficacité et du bien-être général.²⁴³

En outre, le fait d'aborder explicitement les questions liées aux préjugés personnels, à l'équité, à la diversité et à l'inclusion par le biais du SEL a un impact significatif sur le bien-être général de tous les élèves. Mettre l'accent sur le développement du SEL non seulement chez les élèves, mais aussi chez le personnel et les parents, peut conduire à la promotion d'environnements d'apprentissage équitables. Les enseignants qui intègrent le SEL dans leur programme ont tendance à avoir des taux d'épuisement plus faibles, à se sentir plus satisfaits de leur travail et à mieux gérer leur propre stress.²⁴⁴

De même, l'intégration d'interventions à plusieurs niveaux et de mesures de prévention liées à la santé mentale et à l'éducation SEL dans le contexte scolaire existant améliore les chances que ces mesures soient durables et soutenues dans le temps. Une approche écologique de la santé mentale et de l'éducation SEL, où l'accent est mis sur la personne qui apprend plutôt que sur la matière, peut conduire à un transfert de connaissances plus solide, et soutenir la mise en œuvre durable des interventions et des mesures de prévention mises en place.

4.4.1 **Recommandations**

Recommandations

1. Garantir que toutes les écoles et tous les centres disposent d'un "espace sûr" pour permettre aux élèves et au personnel de se sentir accueillis, de prendre des risques et d'encourager l'expression personnelle. Cet espace peut être physique ou virtuel, et bénéficier du soutien d'un personnel formé dans le domaine de la santé mentale ; ²⁴⁵
2. Encourager la création de salles de classe en plein air et/ou d'espaces de bien-être pour le personnel et les étudiants dans les secteurs pour jeunes et adultes ; ²⁴⁶
3. Soutenir l'enseignement explicite de l'apprentissage social et émotionnel (SEL) à l'échelle de l'école, de la classe et sur une base individuelle pour tous les élèves, tant dans le secteur des jeunes que dans celui des adultes ;
4. Donner l'occasion à tous les membres du personnel de mieux comprendre comment leurs propres compétences sociales et émotionnelles ont un impact sur la réussite des élèves ;
5. Proposer des sessions de formation annuelles relatives à l'élaboration et à l'application des plans ABAV afin de soutenir toutes les personnes confrontées à des actes d'intimidation et de violence ainsi que d'équiper les membres du personnel devant intervenir dans ces cas.

4.4.1 Recommandations

Recommandations

6. Continuer à diffuser des informations et des ressources liées à la santé mentale et au bien-être, comme les cartes postales créées par le Centre d'excellence pour la santé mentale ; ²⁴⁷
7. L'émanation de l'information aux étudiants par la création d'un comité de bien-être des étudiants supervisé par des professionnels de la santé mentale du département des services aux étudiants (SSD) ;
8. Encourager les écoles et les centres à mesurer la réussite des élèves en fonction des trois catégories définies par la commission scolaire dans son rapport annuel : réussite, bien-être et engagement ;
9. Offrir le soutien de professionnels de la DSS aux équipes de réussite scolaire dans leur processus de planification, de mise en œuvre et d'évaluation des mesures prises pour favoriser un climat scolaire positif ;
10. Promouvoir des programmes et des initiatives qui aident tous les élèves, quel que soit leur niveau d'aptitude, à adopter des modes de vie sains.

4.5 Formation et développement professionnel du personnel

Travailler dans le système éducatif peut être une expérience enrichissante pour beaucoup. Pour la plupart, le sentiment de faire une différence dans la vie des élèves, d'inspirer et de favoriser le développement personnel sont quelques-unes des raisons les plus notables exprimées par les éducateurs. En outre, le processus d'apprentissage est une entreprise sans fin et nécessaire au développement de l'ensemble des compétences personnelles. À l'inverse, lorsque l'on ne met pas suffisamment de moyens en place pour soutenir les membres du personnel dans leur propre apprentissage de nouvelles compétences, politiques et stratégies pour favoriser l'apprentissage des élèves, le désengagement et l'anxiété peuvent prendre le dessus. Comme le montre une enquête menée en 2015 par le Centre de recherche interuniversitaire, près de 25 % des enseignants des écoles publiques du Québec démissionnent au cours de leurs cinq premières années. ²⁴⁸

Atténuer les effets des situations difficiles auxquelles sont confrontés tous les membres du personnel scolaire n'a jamais été aussi crucial. Étant donné que la réussite, le bien-être et l'engagement font partie intégrante du succès de la CSLBP, il est essentiel de fournir aux membres du personnel les connaissances et les outils nécessaires pour que tous les élèves aient une expérience positive à l'école. En offrant aux membres du personnel la possibilité de mieux comprendre les besoins de leurs élèves, d'acquérir de nouvelles compétences et de mettre à jour leurs connaissances, et de renforcer leur pratique et leur efficacité, on peut garantir de meilleures possibilités de favoriser des environnements équitables pour tous les apprenants.

"Je crois que les éducateurs et les aides à l'intégration ont besoin de plus de développement professionnel dans les domaines reconnaissant les problèmes sous-jacents derrière les comportements liés au TDAH et à l'anxiété, ainsi que sa mise en œuvre."
- Parent d'un élève à besoins spéciaux

Sur la base de ce concept, la planification adéquate du développement professionnel (DP) est de la plus haute importance afin d'assurer le transfert des connaissances aux compétences. Selon le Dr. Thomas R. Guskey, la planification et la sélection intentionnelles d'opportunités de développement professionnel ciblées ne sont pas toujours évidentes. Aligner les actions sur les objectifs tout en soutenant les mesures de soutien pour évaluer l'impact des objectifs fixés garantit le succès de ces interventions.²⁴⁹

En outre, il devient de plus en plus évident d'offrir un large éventail de possibilités de formation continue, non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les professionnels non enseignants et le personnel de soutien (par exemple, les aides à l'intégration, le personnel de la cantine et de la garderie, les assistants administratifs), tant dans le secteur des jeunes que dans celui des adultes.

"Lors d'une réunion parents-professeurs, son enseignante a déclaré qu'elle était enseignante depuis 20 ans et que ses méthodes fonctionnaient pour la majorité de la classe, et qu'elle n'allait rien changer pour un seul élève."
- Parent d'un élève à besoins spéciaux

En tant qu'apprenants divers, il est bien établi que nous apprenons tous de manière différente. Par conséquent, s'éloigner des modèles "one-and-done" tels que les ateliers et les conférences pourrait contribuer à accentuer le transfert des connaissances dans la pratique.²⁵⁰

En substance, les sessions de formation continue ponctuelles semblent avoir un impact limité sur l'amélioration des compétences d'une personne. À l'inverse, le coaching continu et le mentorat par les pairs se sont avérés avoir un impact significatif non seulement sur l'application des connaissances, mais aussi sur la perception de l'auto-efficacité personnelle. Accorder du temps au personnel pour qu'il puisse se soutenir mutuellement, mettre en œuvre une approche collaborative de l'enseignement et de la planification des interventions, planifier des actions en utilisant des décisions fondées sur les données et partager les meilleures pratiques sont quelques-unes des mesures essentielles qui doivent être plus présentes dans le système éducatif.²⁵¹

4.5.1 Recommandations

Recommandations

1. Soutenir le développement des compétences, les changements d'attitude positifs et le transfert des connaissances dans la pratique par le biais d'opportunités de développement professionnel pour l'ensemble du personnel régulier et de remplacement (par exemple, les directeurs, les enseignants, les professionnels, les assistants administratifs, les gardiens, le personnel de la garderie et du déjeuner, les aides à l'intégration, le personnel nouvellement embauché, etc.) ;
2. Offrir un soutien au personnel scolaire dans le transfert des connaissances vers les compétences par le biais de l'approche collaborative et s'appuyer sur des décisions fondées sur des données afin de soutenir l'amélioration par l'application du cycle Planifier, Faire, Étudier, Agir (PEEA) ; ²⁵²
3. Fournir intentionnellement des opportunités de développement professionnel programmées et ciblées et un mentorat ultérieur pour les membres du personnel (par exemple, les secrétaires, les surveillants de repas/élèves, les éducateurs de la garderie) qui sont souvent exclus des opportunités de formation en raison de leurs heures de travail ;
4. Sensibiliser intentionnellement et explicitement aux ressources et aux informations actuelles disponibles sur la page web publique de la CSLBP et sur le système d'authentification unique (SSO) du personnel de la CSLBP ;
5. Fournir un développement professionnel et un accompagnement ultérieur dans le domaine des préoccupations exprimées, telles que la santé mentale, le SEL, l'EDI, l'UDL, l'apprentissage approfondi, les pratiques et stratégies pédagogiques tenant compte des traumatismes (TIPPS).

Chapitre 5 • Race et ethnies



Écrit par :

- Tiffany Callender
(Présidente de la sous-commission)
- Carol James
- Matthew Pike
- Chadwick Cowie

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, autochtones et sud-asiatiques, 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, sud-asiatiques et de couleur (BIPOC) à leur manière respective.

5.1 Politique/document obligatoire et standardisé pour l'antiracisme

Le problème immédiat auquel notre groupe a été confronté n'était pas seulement l'absence de politique antiraciste, mais aussi le manque de documentation nécessaire pour évaluer l'aspect pratique et l'efficacité des politiques dans d'autres domaines. Pour être efficaces, les initiatives d'éducation et de documentation contre le racisme doivent être "intégrées dans une politique de district".²⁵³ Au cours de nos recherches, nous avons constaté de grandes disparités dans la politique anti-violence et anti-intimidation (AVAB) déjà mise en œuvre, en raison de son manque de cohésion dans tous les établissements. Chaque institution est chargée de mettre en œuvre sa propre version de la politique, qui peut être consultée sur le site Web de l'institution concernée. Bien qu'elle soit fondamentalement saine, nous considérons que la discrétion impliquée dans l'interprétation et la mise en œuvre de la politique dans les écoles individuelles est problématique car elle contredit la nature réussie d'une mise en œuvre standardisée. Nous constatons également l'absence d'un langage approprié qui donnerait de la force et renforcerait la prise de conscience du racisme. Ce renforcement permettrait une prise de position concrète sur la réalité des interactions et agressions racistes entre élèves, entre élèves et personnel, entre membres du personnel et entre membres du personnel. Au cours des réunions du groupe de travail, il est apparu clairement que la réglementation comportait des lacunes et que l'accent était mis sur les sections de la politique traitant du racisme. En réalité, une telle section définie n'existe pas actuellement.

5.1.1 Recommandations concernant une politique/document normalisé pour l'antiracisme

1. Un examen approfondi de toutes les politiques et de tous les documents en circulation afin de les mettre à jour ;
2. Mettre en place dans chacune des politiques et documentations une section clairement définie qui traite spécifiquement des incidences racistes et ethniques.²⁵⁴

5.2 Documentation et soumission obligatoires de tous les cas liés au racisme

L'éducation est développée et imprégnée de préjugés involontaires en raison de pratiques institutionnelles historiques, ce qui permet à ces incidents de ne pas être documentés et de se perpétuer.

5.2.1 Recommandations concernant la mise en œuvre des tâches ou des objectifs pour juger de la praticabilité et du taux de réussite des politiques

1. Il ne s'agit pas nécessairement de directives ou de critères stricts, mais d'une catégorie fluide ;
2. Protocoles définis ou nombreux protocoles différents décrits dans la mise à jour de l'AVAB. Nous comprenons l'absence de précédent dans l'application de définitions aux protocoles. Nous avons inclus un guide complet des politiques antiracistes et de leurs critères définis. Nous suggérons d'utiliser ce document comme cadre de travail pour l'élaboration de ces politiques.²⁵⁵

5.3 Formation obligatoire et développement professionnel

La section 4.3 de notre chapitre vise à reconnaître les préjugés présents au sein du personnel et des étudiants qui peuvent conduire à des problèmes qui nuisent à la santé mentale et entravent la promotion de l'identité de tous les étudiants, en particulier ceux qui sont marginalisés.

Un incident s'est produit dans une institution de la CSLBP qui a mis en évidence la nécessité d'un développement professionnel et d'une formation obligatoires pour les membres du corps enseignant. En mars 2021, lors d'une présentation antiraciste sur l'utilisation du "mot en N", un sabotage prémédité a eu lieu. Un membre du corps enseignant extérieur à l'école s'est infiltré dans la réunion Zoom et a tenté de minimiser et de modifier l'objectif de la présentation. Nous avons reçu de nombreuses lettres de la communauté soulignant l'incident :

*"Ma fille m'a rapporté une situation qui s'est produite aujourd'hui au cours d'une discussion sur le racisme, notamment sur le contexte historique du mot "n" et sur les raisons pour lesquelles il ne devrait pas être utilisé. Mes deux filles font partie des quelques élèves noirs de l'école. Bien que je sois restée quelque peu silencieuse sur ces questions car je pense que mes enfants doivent apprendre à faire face à ces problèmes et à les aborder en grandissant (comme je l'ai fait), je pense qu'il est temps de parler."*²⁵⁶

Pour les personnes marginalisées, être témoin d'un tel incident est très problématique car il continue à perpétuer les idées eurocentriques qui cherchent à maintenir ces populations opprimées. Un autre extrait d'une lettre de la communauté illustre les dommages causés par cet incident :

*"Le présentateur a insulté, a arrêté la présentation et a déclaré qu'il allait se plaindre au conseil des commissaires. De nombreux élèves ont écrit au présentateur sur le chat pour lui dire qu'ils ne se sentaient pas comme ça. Certains élèves en sont sortis terrifiés."*²⁵⁷

Nous pensons que grâce au développement professionnel et à la formation du personnel, cet incident aurait pu être évité si cette personne avait été correctement éduquée et informée des préjugés eurocentriques.

5.4 Droit constitutionnel à l'identité autochtone et aperçu des problèmes rencontrés par les populations marginalisées

Dans nos recherches, nous avons remarqué que la vague actuelle de récits anti-racistes ne met pas suffisamment l'accent sur les communautés autochtones. L'article d'Eve Tuck et de K.W. Yang intitulé *Decolonization is not a metaphor* illustre les lacunes constatées dans la négligence de l'inclusion des communautés autochtones dans le récit.²⁵⁸ Une lettre que le groupe de travail a reçue de la communauté illustre trop bien ces problèmes.²⁵⁹ Dans cette lettre, une mère inuite décrit la réalité que ses enfants ont dû endurer en raison des préjugés eurocentriques des autres élèves et du manque de formation professionnelle des membres du personnel.

"Comme vous le savez peut-être, l'éducation dans le Nord n'est pas à la hauteur des "normes du Sud". Ma fille m'a raconté un jour que lorsqu'une de ses enseignantes a découvert son retard, elle a lâché devant ses camarades de classe qu'"elle aurait dû apprendre cela en troisième année !"

Cette preuve anecdotique montre les lacunes dans la compréhension par les membres du personnel des différents facteurs culturels qui affectent la façon dont les différents groupes et communautés apprennent. L'éducation ne devrait être comparée qu'afin d'identifier les lacunes et d'aider l'élève - et non pour l'humilier. Un élève (en particulier un élève marginalisé) ne devrait pas voir son attention attirée par un éducateur qui est censé promouvoir la classe comme un espace sûr pour tous les élèves. Cette déclaration de la part de l'éducateur a eu pour conséquence de mettre une cible sur le dos de cette jeune personne.

"Au lycée, elle a également eu l'impression d'être pointée du doigt en classe par un professeur à plusieurs reprises pour ce qu'elle estime être inutile. En retour, ses camarades de classe lui ont posé de nombreuses questions sur des sujets qu'elle ne connaissait pas."

“L'altération” d'une culture de cette manière a établi les cultures et la vision du monde des colonisateurs comme normales et naturelles.²⁶⁰

Cet élève a été “altéré” par l'éducateur, ce qui a permis aux élèves de la classe de penser qu'il était normal et naturel de traiter ceux qui étaient différents d'eux. Cette situation est très problématique car elle perpétue le cycle de reconnaissance d'une culture et de ses normes sociales comme étant supérieures aux autres. Ainsi, la domination d'une culture sur toutes les autres se perpétue, en raison d'une histoire contextuelle.

S'appuyant davantage sur les preuves anecdotiques, l'extrait suivant montre comment les préjugés professionnels peuvent amener les communautés autochtones à se sentir marginalisées lorsqu'elles sont regroupées en un seul groupe générique. Dans la même lettre, nous voyons l'exemple suivant de l'expérience d'un jeune étudiant inuit :

“[Le jeune étudiant...] a été invité à participer à une cérémonie sur le fait que Montréal se trouve sur un territoire non cédé. On lui a donné un tambour à main pour qu'il aide un danseur de pow-wow pendant la cérémonie. Il était fier et moi aussi, car il a eu le courage de le faire. Mon seul souci est que s'il avait été suffisamment instruit sur les différents peuples autochtones du Canada, il n'aurait pas aidé le danseur de cette façon. J'avais proposé de lui donner mon tambour inuit et de lui confectionner un vêtement traditionnel, mais on m'a répondu que c'était bon, qu'ils avaient un tambour.”

Ce qui a commencé comme un sentiment de fierté pour ce jeune étudiant s'est rapidement transformé en désespoir pour lui et sa famille. Lorsque les mères ont suggéré un vêtement et un instrument plus représentatifs, la proposition a été rapidement abandonnée car “ils avaient déjà un tambour pour l'élève”. Ceci est très inquiétant car cela montre le manque d'effort et de conscience pour apprécier les différences entre les cultures autochtones.

Il est important de mentionner les problèmes auxquels sont confrontées nos populations latinos et canado-latinos. Les immigrants latinos et les enfants de parents immigrants sont confrontés à des stéréotypes et à des stigmatisations qui nuisent à l'expression de leur identité.²⁶¹ recherches ont montré que les immigrants latino-américains font l'objet d'un examen plus sévère dans les demandes d'emploi, même s'ils ont les mêmes critères et qualifications académiques. Ceci est illustré dans cette citation d'un extrait de l'article de Muñoz (2016) “Il n'y a pas de racisme au Canada, mais...”. L'expérience canadienne et l'intégration professionnelle de la classe créative mexicaine à Toronto.²⁶²

Recommandations

5.4.1 **Recommandations pour le développement professionnel concernant les cultures autochtones et autres populations marginalisées**

1. Formation professionnelle formelle pour les membres du personnel décrivant le droit fondé sur la loi que les communautés autochtones ont de développer des programmes d'éducation de la petite enfance "culturellement appropriés"; ²⁶³
2. Lorsque nous nous adressons à des étudiants autochtones, nous recommandons d'insister sur la prudence et de comprendre qu'une différence dans les pratiques éducatives ne constitue pas un manque d'intelligence, mais un droit pour les étudiants autochtones ;
3. Lorsque vous interagissez avec des étudiants autochtones, nous vous recommandons de faire l'effort de comprendre en profondeur les différences entre les communautés/cultures autochtones et de ne pas adopter une "taille unique" ; ²⁶⁴
4. En utilisant le cadre de la culture indigène, nous recommandons d'appliquer une approche similaire en mettant l'accent sur la sensibilité et la compréhension envers toutes les populations marginalisées. (Autochtones, Noirs, Asiatiques du Sud, Latino et POC)

5.5 **Aperçu des problèmes rencontrés par les communautés noires**

Les communautés noires ont été stéréotypées et stigmatisées depuis l'établissement des pouvoirs coloniaux au XVIIe siècle. Afin de détruire le mythe selon lequel ces étiquettes et stigmatisations sont un problème plus moderne et contemporain, il est important de comprendre un bref historique de ces stigmatisations et stéréotypes.

Les premières traces de la construction de stigmatisations et de stéréotypes des Noirs remontent aux années 1600. ²⁶⁵⁻²⁶⁶

Les questions relatives à la construction de ces stéréotypes et stigmatisations peuvent être observées dans les salles de classe et les établissements d'enseignement, comme indiqué dans "The Meaning of Motherhood In Black Culture and Black Mother Daughter Relationships". ²⁶⁷

Nous voyons comment une structure de parenté africaine traditionnelle, présente dans de nombreuses communautés noires, peut être exposée à des stigmatisations négatives. La structure de parenté "multi-mères" comporte de nombreux tuteurs différents pour les jeunes noirs, tels que les tantes/cousins/grands-parents/sœurs, et les faits montrent que ces systèmes sont efficaces et complexes. Les stéréotypes peuvent être illustrés dans deux circonstances, comme le souligne la citation susmentionnée :

1. Lorsque les mères protestent ou s'adressent à l'administration de l'école

- a. Mères blanches : perçues comme de bons parents, fortes, attentionnées et concernées.
- b. Mères noires : perçues comme hyper agressives, potentiellement violentes, hystériques.

2. Perspectives entre la représentation lors de réunions comme les entretiens parents-enseignants

- a. Lorsqu'une famille noire se présente à une réunion de l'école et que les représentations de la tutelle changent fréquemment, par exemple une personne autre que le parent représente l'élève : Cette situation est souvent considérée comme désorganisée et non conforme au concept eurocentrique des structures de parenté acceptées.

Pour illustrer les problèmes auxquels sont confrontées les communautés noires du Canada dans la société contemporaine, il est important de comprendre les réalités qui sont souvent négligées et écartées par les éducateurs, entre autres.

Un thème commun associé aux populations noires et aux autres minorités au Canada est qu'elles ne sont pas confrontées à un racisme systémique similaire à celui de pays comme les États-Unis.²⁶⁸

5.5.1 Réalité du racisme anti-Noir au Canada

L'étude du BCG²⁶⁹ a révélé que :

- Les élèves noirs ont quatre fois plus de risques d'être renvoyés d'une école de Toronto que les élèves blancs ;
- Les élèves noirs font l'objet d'une évaluation biaisée beaucoup plus sévère de la part des enseignants ;
- 2 fois moins de notes "excellentes" pour les élèves noirs malgré des résultats similaires aux tests standardisés ;
- Près de la moitié (48 %) des élèves noirs seront renvoyés au cours de leur parcours scolaire, contre 18 % des élèves blancs ;
- Les étudiants noirs ont 2,5 fois plus de chances que les étudiants blancs d'être orientés vers des "programmes appliqués" non académiques.

5.6 Aperçu des problèmes rencontrés par les communautés ethniques sud-asiatiques

Le 6 juin 2021, une famille originaire du Pakistan a été victime d'une terrible attaque et d'un meurtre à London, en Ontario. Quatre des cinq membres de la famille ont été assassinés dans le cadre d'un crime haineux prémédité. Il est essentiel d'illustrer l'incertitude et la peur que vivent les populations sud-asiatiques au Canada. Les institutions de la CSLBP doivent faire preuve d'une sensibilité et d'une empathie exceptionnelles pour que leurs étudiants et leurs communautés sud-asiatiques se sentent en sécurité, accueillis et appréciés. Afin de comprendre l'impact des préjugés eurocentriques sur les communautés sud-asiatiques et sur ceux qui représentent l'ethnie musulmane, nous voulons illustrer les preuves anecdotiques que nous avons reçues de la communauté :

"[...] une alerte à la bombe a été signalée à John Rennie. Toute l'école a été évacuée vers l'aréna de Pointe-Claire, en bas de la rue. Une fois là-bas, nous étions plusieurs à nous tenir debout. On était en 11e année. La plupart d'entre nous étaient des Asiatiques du Sud et des musulmans. Il le savait. Il [le professeur] s'est approché de nous et a dit : "Alors, où les musulmans ont-ils posé la bombe cette fois-ci?"

Cet extrait illustre un problème à plusieurs niveaux. Il montre la persistance des préjugés eurocentriques de la part de certains éducateurs et montre comment le manque d'éducation, les commentaires destructeurs et les déclarations qui perpétuent les stéréotypes affectent le sentiment d'identité et de sécurité de l'individu.

Comme de nombreux groupes marginalisés, les groupes sud-asiatiques sont confrontés à des stéréotypes négatifs et à des stigmatisations. Les groupes sud-asiatiques (quelle que soit leur religion) sont regroupés et deviennent la cible de stigmatisations islamophobes.²⁷⁰ Cette situation a été particulièrement exacerbée ces dernières années en raison de la rhétorique de haine anti-islamique exprimée par un ancien politicien américain.²⁷¹ Des preuves statistiques peuvent être utilisées pour illustrer la réalité de ces stigmatisations et préjugés.

5.6.1 Réalité du racisme anti-sud-asiatique au Canada²⁷²

- 42% des Canadiens pensent que la discrimination à l'égard des musulmans est "principalement de leur faute".
- 52% des Canadiens estiment qu'on ne peut faire confiance aux musulmans que "un peu" ou "pas du tout".
- Près d'un tiers des Canadiens ont approuvé les restrictions imposées par l'ancien président américain Donald Trump aux voyageurs en provenance des pays à majorité musulmane.

5.7 Un aperçu des pratiques de justice réparatrice dans les écoles et les établissements d'enseignement

Les approches punitives de la discipline ont entraîné une surreprésentation des minorités dans tous les contextes institutionnels.²⁷³ L'objectif principal des approches de justice réparatrice est de se concentrer sur la réparation des dommages plutôt que de punir le délinquant.²⁷⁴ L'un des objectifs les plus importants est de s'assurer que la voix des étudiants est entendue et d'en faire une approche standardisée dans l'établissement. Cela permet aux étudiants de se sentir validés et de savoir qu'ils sont pris au sérieux. Les pratiques de justice réparatrice comprendront des techniques visant à intégrer des pratiques et des stratégies destinées à renforcer les compétences sociales et émotionnelles des étudiants.

5.7.1 Tolérance zéro et exclusion, discipline punitive

Les mesures disciplinaires punitives d'exclusion pour gérer le comportement des élèves (suspensions, expulsions, transferts scolaires et interventions de la police) sont des pratiques néfastes.²⁷⁵⁻²⁷⁶⁻²⁷⁷ Un parent a raconté au GT qu'il avait l'impression que son enfant atteint de TDAH n'était pas désiré dans l'environnement scolaire, qu'il avait été victime de microagressions de la part des enseignants et qu'il avait l'impression que l'on n'accordait pas assez d'importance à la résolution du problème :

"Les suspensions ne signifiaient rien pour lui, elles ne faisaient que renforcer le message qu'il n'était pas à sa place. Les enseignants n'avaient que des mesures punitives à son égard. Ils n'étaient plus présents aux réunions avec nous, et le directeur défendait leur absence à chaque fois. Nous nous sommes sentis complètement isolés et sans soutien".²⁷⁸

Comme le note un chercheur :

"...la tolérance zéro est une stratégie inappropriée, voire nuisible, pour corriger les problèmes de comportement, en particulier ceux qui ont des racines émotionnelles ou neurologiques" qui favorise "un cycle de désordre... une "relation réciproque et destructrice" avec les élèves, qui "ont tendance à se livrer à davantage d'actes d'autoprotection et à vivre dans un état de peur accru". ...La création d'un environnement peu accueillant, presque carcéral et fortement surveillé, peut favoriser la violence et le désordre que les administrateurs scolaires espèrent éviter."²⁷⁹ (Skiba et al., p.46)

Même dans les cas où, par exemple, une politique de tolérance zéro est adoptée pour gérer l'utilisation de certaines insultes, il faut noter que dans les recherches disponibles, le poids des préjugés individuels a tendance à l'emporter sur les bonnes intentions derrière certaines politiques. Les élèves qui subissent le plus les mesures disciplinaires punitives et d'exclusion restent les élèves déjà marginalisés (c'est-à-dire les élèves non blancs et les élèves marginalisés).²⁸⁰ En outre, la recherche a souvent démontré que les cadres de tolérance zéro sont plus fréquemment appliqués aux étudiants racisés et noirs en particulier pour des infractions plus subjectives, par rapport aux étudiants blancs.²⁸¹⁻²⁸² Cette approche, qui ne s'attaque qu'aux signes explicites d'oppression, ne comprend pas comment les significations néfastes de ces mots sont produites, et comment les changer. Comme le dit très clairement un élève :

"Même moi, qui n'ai pas de formation d'éducateur, je peux comprendre que lorsqu'on dit aux gens, surtout aux enfants, qu'ils ne peuvent pas faire quelque chose, cela les rend curieux et leur donne envie de le faire. Au lieu de dire aux enfants qu'ils ne peuvent pas faire quelque chose, peut-être "Pourquoi je ne dirais pas le mot en N?" Ce qui, à son tour, impose une petite réflexion personnelle sur les raisons pour lesquelles ils ne devraient pas le faire plutôt que de dire "non, tu ne peux pas".²⁸³

S'attaquer uniquement aux mots et non aux processus, censurer sans compléter, ne fera que les réprimer pour qu'ils éclatent de manière encore plus subversive.²⁸⁴ C'est l'un des moyens par lesquels les systèmes d'oppression mutent et se rendent invisibles, ou normalisés. Les approches de gestion des comportements d'intimidation ne devraient pas être strictement punitives par nature, mais maintenir des répercussions claires et enregistrables pour les élèves et le personnel qui transgressent de mauvaise foi, avec des stratégies claires pour aborder et perturber les comportements de bas niveau ou cachés en accord avec ces idéologies, les microagressions dites de "bonne foi" ou "bien intentionnées", et qu'il y ait des réponses pédagogiques et disciplinaires appropriées qui visent à enseigner et non à vilipender les transgresseurs, ainsi que l'ensemble de la population de la commission scolaire, élèves et personnel.

5.7.2 Ressources communautaires promouvant les pratiques de justice réparatrice

Les structures policières, qui mettent l'accent sur les pratiques punitives dans les écoles, constituent des éléments majeurs du premier contact des élèves homosexuels et marginalisés avec le système de justice pénale. Ce que l'on appelle souvent le "pipeline école-prison" a des répercussions notables sur leur réussite scolaire, leur taux de contact avec la police, leur taux de sans-abrisme, leur mobilité économique et sociale au-delà de l'école et leur taux de criminalité.^{285•286•287•288} Cela fait partie de ce que l'on appelle, selon la théorie, le "refoulement" systémique des élèves marginalisés, et notamment des élèves racisés, du système scolaire, ce que l'on appelle plus communément le "décrochage".²⁸⁹ Il est d'une importance vitale que tous les efforts soient faits pour trouver des alternatives à l'intervention de la police chaque fois que cela est possible ; que les interventions disciplinaires qui justifient une assistance extérieure mettent les élèves et leurs parents en contact avec des organisations communautaires en rapport avec leur identité sociale ; et que les écoles s'engagent avec des organisations communautaires locales dédiées aux groupes marginalisés dans le cadre de leurs procédures d'intervention contre l'intimidation et la violence.

Le GT a dressé une liste complète des ressources communautaires susceptibles de limiter les interactions policières qui perpétuent le traitement négatif des étudiants marginalisés. Parmi ces ressources communautaires figurent les partenariats qui peuvent être établis entre l'établissement et les ressources communautaires. Ce partenariat facilitera des réponses plus rapides, plus efficaces et plus ciblées aux interventions disciplinaires. (Voir annexe 5)

5.7.3 Recommandations pour passer d'une discipline punitive à une approche de justice réparatrice

1. Il est recommandé que tout recours à des mesures disciplinaires punitives d'exclusion telles que la suspension, l'expulsion, le transfert et surtout toute intervention policière dans les écoles soit effectivement éliminée et remplacée par des mesures alternatives ;²⁹⁰
2. Il est recommandé que l'application de ces mesures alternatives soit intentionnellement utilisée lors d'incidents concernant des élèves marginalisés et racialisés, afin d'éviter les préjugés concernant les élèves considérés comme des perturbateurs chroniques ou "irré récupérables." ;²⁹¹
3. Nous recommandons un modèle de justice réparatrice fondé sur les lignes directrices fournies dans Restorative Justice in U.S. Schools ; bien qu'il soit d'origine américaine, nous reconnaissons les similitudes que présentent les actions disciplinaires punitives en Amérique du Nord.

Click on me!

Restorative Justice in U.S. Schools - Summary findings from interviews with experts

5.8 Encourager davantage la diversité et l'inclusion

Il est très important de permettre aux élèves de se sentir fiers et inclus sans pour autant rejeter leur identité et leur culture. Les élèves ne devraient pas avoir à choisir entre la réussite scolaire et l'expression de leur culture. Pour illustrer cela, nous attirons votre attention sur des preuves anecdotiques provenant de la communauté pendant le Mois de l'histoire des Noirs en février 2021.

"Dans un établissement d'enseignement de la CSLBP, au début du mois de l'histoire des Noirs, j'ai présenté, en tant qu'éducateur, un documentaire intitulé 13. Ce documentaire fournissait des informations et des connaissances sur les luttes permanentes que les communautés noires et afro-américaines continuent de mener contre le racisme anti-noir qui sévit dans la société occidentale. Lorsque j'ai annoncé mon intention de montrer la vidéo, un étudiant noir s'est levé et s'est exclamé : "Le mois de l'histoire des Noirs? ! Monsieur, c'est moi ! Je suis noir !" L'étudiant a ensuite désigné un autre étudiant noir et s'est exclamé : "Ils sont noirs aussi, monsieur ! La surprise et l'excitation sur le visage des élèves était un spectacle chaleureux et accueillant. J'ai eu l'impression qu'on pensait vraiment à eux et que leur histoire et leur vécu comptaient."²⁹²

Cette preuve montre le bénéfice d'une chose aussi petite qu'une mention de l'histoire d'une culture et ses effets positifs sur l'individu. Ces petites célébrations et sensibilisations montreront à nos populations marginalisées que :

5.8.1 Recommandations concernant l'encouragement de la diversité et de l'inclusion

1. Une enquête communautaire est encouragée afin d'accroître le sentiment d'unité et de famille/communauté à l'école. Cette enquête vise à recueillir des informations importantes sur ce que les élèves et les membres de la famille de la communauté souhaitent voir célébrer. Cela variera d'un établissement à l'autre en raison des différentes données démographiques environnantes ;
2. Demandez à la communauté et aux familles quelles célébrations et quels événements sont importants pour elles ;
3. Demandez à la communauté quelles célébrations aideront à la construction de l'identité des étudiants ;
4. Apprendre et encourager les origines culturelles des étudiants.

5.9 Conclusion

En examinant les problèmes et les lacunes dans les politiques et les pratiques de la CSLBP, le GT a conclu que ces problèmes requièrent la plus grande attention et peuvent être résumés en 6 thèmes principaux, comme suit :

5.9.1 Thèmes

1. *Absence de protocole défini et de mesures correctives en cas d'incident à caractère racial ou ethnique ;*
2. *Le manque de documentation et de mesures qui permettraient de comprendre de manière réaliste les incidents auxquels sont confrontées les populations racialisées ;*
3. *Importance considérable du développement professionnel du personnel pour aborder les préjugés eurocentriques et comprendre les problèmes rencontrés par les populations racisées ;*
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.*

Les institutions de la CSLBP doivent mettre l'accent sur la promotion d'un espace inclusif et sûr dans leurs écoles et leurs classes. Tout en comprenant que ces changements et transitions prendront du temps, nous pensons que ces recommandations encourageront les populations racialisées de la CSLBP à se sentir vraiment appréciées et bienvenues.

Chapitre 6 • Religions



Écrit par :

- Fariha Naqvi-Mohamed
(Présidente de la sous-commission)
- Andrew Henry
- Nimalan Yoganathan
- Sharad Bhargava

6.0 Vue d'ensemble

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. Il est essentiel que les enseignants comprennent que le fait d'expliquer la nature multidimensionnelle des croyances religieuses et l'importance de la religion pour la formation de l'identité des enfants n'équivaut en aucun cas à endoctriner ou convertir les élèves. Ce chapitre présente des recherches fondées sur des preuves démontrant les ramifications de la discrimination religieuse sur la santé mentale et émotionnelle des élèves ainsi que sur les résultats scolaires.

L'article 2.1 de la Politique interculturelle de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson stipule ce qui suit :

*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.*²⁹³

Ceci étant dit, afin d'aider la CSLBP à rester fidèle aux déclarations de ses politiques, le sous-groupe Religions a entrepris de déterminer si la perception sociale des religions avait produit des inégalités au sein de la communauté de la CSLBP. De plus, si des inégalités ont été découvertes, le sous-groupe Religions a été chargé de produire des recommandations réalisables qui pourraient faciliter l'abolition de ces inégalités.

Vous trouverez ci-dessous nos recherches et recommandations spécifiques aux différentes pratiques religieuses :

6.1 Bouddhisme

6.1.1 Recherche et résultats

Selon Statistique Canada, 366 830 bouddhistes vivaient au Canada en 2011²⁹⁴ (1,1 % de la population). Au Québec, en 2011, il y avait 52 390 bouddhistes²⁹⁵ (0,68 % de la population).

Le bouddhisme est arrivé au Canada au 19e siècle avec l'arrivée de travailleurs chinois. Le bouddhisme moderne au Canada remonte à l'immigration japonaise de la fin du XIXe siècle. Une expansion substantielle du bouddhisme au Canada a commencé dans la dernière moitié du 20e siècle. Les changements apportés aux politiques canadiennes en matière d'immigration et de réfugiés ont correspondu à l'augmentation des communautés du Sri Lanka, du Japon et des nations de l'Asie du Sud-Est ayant des traditions bouddhistes.

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 antiasiatique de certains, le racisme antiasiatique est devenu prévalent aux États-Unis et au Canada.^{296•297•298•299} Il y a eu plusieurs incidents très médiatisés, comme la fusillade d'Atlanta³⁰⁰, et une augmentation des crimes haineux et des attaques violentes contre les Asiatiques dans les espaces publics.

Le gouvernement du Canada a un site de ressources sur le racisme anti-asiatique.³⁰¹ Le Projet 1907 est une autre excellente source d'information sur le même sujet.³⁰²

6.2 Christianisme

6.2.1 Recherche et résultats

Les recherches suggèrent que les étudiants chrétiens qui manifestent leur foi dans des écoles non chrétiennes sont souvent perçus comme déviants ou inférieurs, et sont stéréotypés en raison de leurs pratiques religieuses.³⁰³ Cette étude suggère que le taux d'incidents discriminatoires à l'encontre des élèves 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 le statut de minorité sont plus susceptibles d'être victimes de microagressions et même d'attaques violentes.³⁰⁴ Ces attaques comprennent ce que Dupper et al. appelle "l'intimidation religieuse" - le mauvais traitement physique ou psychologique non provoqué d'un individu par une personne, ou un groupe de personnes, au fil du temps, afin de créer un modèle continu d'abus contre lequel la victime ne peut pas facilement se défendre. Cette intimidation religieuse comprend des comportements qui peuvent être traumatisants, même si l'auteur ne le voit pas de cette manière. Un exemple d'une telle agression est l'attente des autres que les étudiants chrétiens marginalisés parlent en tant que représentant de toute leur communauté religieuse (par exemple, un enseignant se référant à une étudiante en tant que "fille catholique" et attendant de l'étudiante qu'elle défende l'opinion de tous les catholiques après la présentation de l'étudiante sur le catholicisme. Cet enseignant a ensuite permis aux camarades de classe de l'élève de l'appeler également "fille catholique").³⁰⁵

Une partie de cet héritage durable est l'incapacité à identifier ces "causes cachées" de comportements moins qu'idéaux de la part de ceux qui ont été traumatisés. En conséquence, cet abus de pouvoir systématique peut donner aux enfants un sentiment d'impuissance, surtout s'ils n'ont pas d'enseignants ou d'autres figures d'autorité qui les défendent. Ce sentiment d'impuissance peut avoir un impact sur les performances des élèves en classe, car ils se sentent isolés uniquement en raison de leur appartenance religieuse.³⁰⁶

Lorsque de tels traumatismes ou "causes cachées" affectent les performances, ils peuvent avoir une incidence négative sur la perception que les élèves ont d'eux-mêmes de leurs capacités scolaires. Les enfants se sentent souvent "stupides", comme s'ils ne pouvaient pas apprendre s'ils ne disposaient pas d'un système de soutien pour contrer ces sentiments ou hypothèses négatifs. Une telle vulnérabilité peut amener les élèves à se sentir en danger et à avoir peur, surtout lorsque les enseignants ou d'autres administrateurs et figures d'autorité ne prennent pas la défense de ceux dont ils ont la charge.

Afin de combattre les effets négatifs de ces microagressions et d'autres sources de traumatisme, nous avons besoin de figures d'autorité (enseignants, mentors, autres administrateurs, etc.) ayant reçu une formation adéquate pour défendre les élèves qui n'ont pas de système de soutien intrinsèque. Pour le personnel qui travaille directement avec les élèves qui peuvent être la source de ces microagressions, une réflexion guidée est nécessaire pour examiner comment leurs actions ont perpétué la victimisation des élèves. Ces réflexions et la formation qui s'ensuit devraient viser à aider les figures d'autorité à reconnaître les microagressions afin qu'elles puissent réprimander les élèves qui s'engagent dans la victimisation d'autres élèves.³⁰⁷

6.3 Hindouisme

6.3.1 Recherche et résultats

Selon Statistique Canada, il y avait 497 965 hindous vivant au Canada en 2011³⁰⁸ (1,5 % de la population). Au Québec, en 2011, on comptait 33 540 hindous³⁰⁹ (0,4 % de la population). Au cours des dix dernières années, ces chiffres ont augmenté en raison de l'immigration en provenance de l'Inde. En outre, en 2019, il y avait 642 000 étudiants internationaux au Canada, dont 34% étaient originaires d'Inde.³¹⁰ Un grand nombre d'étudiants hindous étudient au Canada au cours d'une année donnée.

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 :

6.3.2 Insultes raciales

Dans les années 1970 et 1980 au Canada, les hindous dont la plupart sont d'origine sud-asiatique étaient souvent appelés "Paki".³¹¹ Pas plus tard qu'en 2018, un homme d'origine indienne de Toronto a été confronté à une femme blanche qui lui criait dessus à propos d'un différend sur le stationnement, lui disant "retourne dans ton pays" et lui disant qu'il a "une peau de couleur de merde".³¹² Dans une lettre de la communauté envoyée au groupe de travail, un étudiant a noté :

"De l'école primaire au lycée, plus de fois que je ne peux en compter, j'ai été victime d'intimidation. Les autres élèves m'ont traité de 'Paki', de 'puant' et de bien d'autres choses encore."

6.3.3 Vandalisme contre les temples

Avec l'augmentation de la population hindoue en Amérique du Nord, il y a également eu des cas sporadiques de crimes haineux. En 2019, le temple Swaminarayan du Kentucky a été vandalisé.³¹³ En avril 2015, un temple hindou du nord du Texas a été vandalisé lorsque des images racistes ont été peintes à la bombe sur ses murs. En février 2015, des temples hindous à Kent et dans la région métropolitaine de Seattle ont également été vandalisés.^{314•315} En mars 2013, un temple hindou à Surrey, en Colombie-Britannique, a été vandalisé par deux hommes munis de battes de baseball.³¹⁶

6.3.4 Représentation de l'hindouisme dans les manuels scolaires

En 2005, une controverse a éclaté à propos de la représentation de l'hindouisme dans un manuel scolaire californien. Deux organisations hindoues américaines se sont plaintes auprès de la commission des programmes scolaires de Californie, arguant que la couverture de l'histoire de l'Inde et de l'hindouisme dans un manuel d'histoire de sixième année était biaisée contre l'hindouisme.³¹⁷ Un tel incident démontre la nécessité d'un débat plus large sur la manière dont les visions du monde eurocentriques et judéo-chrétiennes ne devraient pas dominer les programmes scolaires.

6.4 Spiritualité indigène

6.4.1 Recherche et résultats

Il existe une limite inhérente à la méthode d'approche de cette recherche, car le sous-comité se concentre sur l'impact de la religion sur l'expérience des étudiants. Cette limite se trouve dans le fait que la spiritualité autochtone est intimement liée à la philosophie autochtone - on ne peut explorer la spiritualité dans un contexte autochtone sans adopter une approche plus holistique pour examiner globalement l'expérience autochtone. Même dans ce cas, d'autres limites existent, car les différents groupes autochtones ont leurs propres pratiques, expériences et besoins. En tant que tel, l'esprit de la recherche énumérée ci-dessous est compilé avec la compréhension fondamentale que la spiritualité indigène (et non la religion, car il ne s'agit pas d'une perspective occidentale) est ancrée dans les pratiques et les réalités autochtones et ne peut raisonnablement pas être extraite de, ou examinée, en dehors de l'expérience indigène.

Dans cette optique, le terme "spiritualité autochtone" est utilisé conformément à la définition prescrite par le rapport de la Commission ontarienne des droits de la personne sur les pratiques spirituelles autochtones, à savoir "les croyances et pratiques spirituelles que les peuples autochtones considèrent comme étant "traditionnelles" ou "coutumières" parmi les peuples autochtones", étant entendu que "d'autres termes peuvent être utilisés ou préférés par les peuples autochtones, y compris ceux qui sont plus spécifiques à une nation, une langue, un lieu et/ou un peuple".³¹⁸

6.4.1.1 Problèmes auxquels sont confrontés les étudiants autochtones

Le problème le plus important auquel les élèves autochtones sont confrontés dans le contexte scolaire actuel est le conflit omniprésent entre les enseignements occidentaux dispensés dans les écoles et les pratiques et croyances autochtones pratiquées à la maison.³¹⁹ Au quotidien, ce décalage entre les idéologies occidentales et autochtones perpétue l'aliénation des élèves autochtones par rapport à la culture scolaire occidentale. En outre, d'un point de vue plus général, la poursuite de la domination de la culture occidentalisation (due au colonialisme de peuplement) signifie que les visions du monde et les approches de l'éducation des autochtones sont mises en péril à mesure que des générations d'élèves autochtones sont poussées vers les écoles occidentales. Le danger sur les deux fronts réside dans le fait que les approches occidentales typiques de l'enseignement peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage pour les élèves autochtones, dans la mesure où elles se concentrent sur des connaissances compartimentées sans nécessairement s'intéresser à la manière dont les disciplines académiques sont liées les unes aux autres, ou à l'univers environnant. Par conséquent, de nombreux étudiants autochtones ne parviennent pas à apprendre comment vivre une vie épanouie dans le contexte de l'éducation occidentale sans abandonner leur héritage et leurs croyances autochtones. Ce phénomène peut donner l'impression que les élèves manquent d'intelligence innée, d'ingéniosité ou d'aptitudes à résoudre les problèmes. Ainsi, de nombreux élèves autochtones éprouvent un manque d'enthousiasme certain pour l'expérience de l'enseignement sous sa forme conventionnel.³²⁰

6.5 Islam

6.5.1 Recherche et résultats

Un grand nombre de recherches ont examiné comment, surtout dans le contexte de l'après-11 septembre, les étudiants musulmans ont été victimes d'une islamophobie importante. L'islamophobie à l'école se manifeste à la fois par des commentaires ouvertement racistes et par des formes systémiques de racisme, y compris ce que Said (1979) appelle des représentations "orientalistes"³²¹ (définies 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) 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.³²² Il est essentiel de situer ces études dans le contexte plus large de la perception qu'a le public dominant des communautés musulmanes au Québec.

Des sondages récents indiquent que 69 % des Québécois(es) ont des préjugés à l'égard de l'islam, tandis que 54 % des Canadiens dans leur ensemble ont une opinion négative de cette foi.³²³ Dans sa recherche auprès d'adolescents musulmans de sexe masculin dans les écoles secondaires du Québec, Bakali (2017)³²⁴ suggère que le racisme anti-musulman vécu par les adolescents de sexe masculin dans les écoles du Québec a été influencé par une combinaison de la politique gouvernementale sur la laïcité, des discours des médias grand public au Québec, ainsi que des archétypes et tropes clichés des musulmans qui ont émergé à travers l'Amérique du Nord via les récits liés à la " guerre contre la terreur ".

Le groupe de travail a reçu des lettres de la communauté démontrant que certains enseignants ont effectivement des opinions partiales sur les musulmans. Par exemple, une lettre décrit un incident au cours duquel un lycéen s'identifiant comme musulman s'est vu dire par son professeur blanc devant toute la classe :

"Vous savez quoi [nom de l'élève caché pour respecter l'anonymat]? Je ne sais pas comment on traite les femmes dans ta famille, mais dans la mienne, on les traite avec respect."

Un tel trope raciste fait écho au récit dominant dans les médias canadiens (et occidentaux plus généralement) qui suggère la nécessité de "sauver" la femme musulmane supposée en danger de sa culture islamique hyper-patriarcale.³²⁵

6.5.1.1 Exemples récents d'islamophobie dans les écoles de Montréal

Le discours dominant et les débats sur la "liberté d'expression" dans les écoles ont conduit à la polarisation et à la stigmatisation des élèves. Un exemple récent concerne un enseignant du secondaire de Montréal-Nord qui a été suspendu non seulement pour avoir utilisé le mot "N" en classe à de nombreuses reprises, mais aussi pour avoir humilié et "altérisé" ses élèves musulmans et autres. Il affichait des caricatures éditoriales islamophobes sur la porte de sa classe et a un jour demandé à tous ses élèves musulmans de s'excuser et de reconnaître leur supposée complicité dans la fusillade de Charlie Hebdo en 2015.³²⁶

Une lettre que le groupe de travail a reçue de la communauté relate l'expérience d'une femme musulmane portant un hijab qui, alors qu'elle était élève-enseignante dans un lycée de la CSLBP, s'est adressée à l'animateur spirituel pour savoir si l'école pouvait organiser des prières quotidiennes pour les élèves musulmans. Lorsqu'un professeur d'histoire a découvert la demande de cette élève enseignante musulmane, il l'a confrontée en personne et lui a dit :

"Si on vous laisse prier dans l'école, autant laisser les rastafaris fumer de l'herbe."

Un tel commentaire raciste démontre non seulement comment l'islam dans les écoles peut être perçu comme une pratique criminelle, mais il véhicule également une compréhension raciste et essentialiste des rastafaris - en supposant que leurs pratiques spirituelles peuvent être réduites à fumer de la marijuana.

6.5.1.2 Représentations racistes dans les médias grand public

Lorsque l'on examine les discours néfastes relatifs aux élèves musulmans qui circulent dans les milieux scolaires québécois, il faut comprendre comment les idéologies sont formulées en partie par l'exposition aux médias. Ces idéologies peuvent être particulièrement aliénantes et stigmatisantes pour les élèves musulmans et non-musulmans lorsqu'elles sont renforcées par les hiérarchies de pouvoir - par exemple, lorsque les enseignants montrent aux élèves des médias contenant des représentations stéréotypées et racistes.

6.5.1.3 Favoriser le sentiment d'appartenance

Lorsque les écoles ne parviennent pas à favoriser un espace d'apprentissage dans lequel les identités religieuses des élèves (et d'autres formes d'identité telles que la race, le sexe, le handicap) sont reconnues et affirmées, cela peut avoir des effets néfastes sur la formation de l'identité de ces élèves et sur leurs performances scolaires.

Lorsque les élèves musulmans affichent de mauvais résultats scolaires, on suppose qu'ils ont des lacunes et qu'ils ne travaillent pas dur. Cette hypothèse ignore les facteurs systémiques (c'est-à-dire l'incapacité de l'école à prendre des mesures concrètes pour éliminer le racisme à l'école) et le fait que l'expérience du racisme à l'école peut conduire les élèves à obtenir de mauvais résultats en raison de l'anxiété et de la dépression.³²⁷

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 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.³²⁸ 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.

6.6.1 Les étudiants juifs peuvent avoir peur d'assumer leur identité par crainte d'une réaction négative

Il s'agit d'une question importante car le fait de ne pas se sentir en accord avec son identité peut avoir un impact négatif sur la santé mentale et émotionnelle et le bien-être d'un étudiant. Les effets de cette situation peuvent ne se manifester que beaucoup plus tard dans la vie, ce qui crée des fardeaux inutiles pour ces étudiants. Lorsqu'un segment de la population se sent exclu ou exclu, cela peut créer un fossé au sein de la population étudiante. Ces étudiants sont moins susceptibles de participer aux activités ou aux événements communautaires. Leur manque de participation aggrave encore le problème. Cela peut conduire à un manque de représentation dans les activités étudiantes, la gouvernance et dans la communauté en général.

Cela peut, par conséquent, créer un sentiment de second rang au sein de la communauté : ceux qui peuvent librement et ouvertement se sentir accueillis pour ce qu'ils sont, et ceux qui doivent dissimuler leur identité ou pratiquer leur foi en privé par peur du jugement.

Des études troublantes révèlent l'ampleur des préjugés et des stéréotypes véhiculés dans l'environnement étudiant.³²⁹ En effet, 89% des étudiants juifs interrogés ont déclaré avoir été victimes d'au moins un acte antisémite (insulte, agression, blague "légère" sur la Shoah, stéréotype) au cours de leurs études. "Afin d'être au plus près de la réalité du terrain, nous avons comparé ces réponses à celles données par les étudiants non juifs. Or, 45% de ces derniers ont déclaré avoir été témoins d'au moins un acte antisémite durant leurs études. Cela donne une idée de l'ampleur du phénomène",³³⁰ explique Frédéric Dabi, directeur général adjoint de l'Ifop (Institut français d'opinion publique).

Parmi les étudiants juifs qui disent avoir été un jour victimes d'actes antisémites, seuls 1% disent avoir porté plainte, 8% l'ont signalé à l'administration de leur université ou école, 19% n'ont rien dit par peur des représailles, et 58% ont tenté de régler la situation directement avec les personnes concernées. "Cela montre l'écart abyssal entre le discours officiel, qui proclame que tout acte antisémite doit faire l'objet d'une plainte, et la réalité du terrain",³³¹ déclare Frédéric Dabi.³³²

6.7 Sikhisme

6.7.1 Recherche et résultats

Bien que le sikhisme soit la cinquième plus grande religion du monde³³³, la société blanche dominante en Amérique du Nord connaît encore très mal l'identité et les philosophies religieuses sikhes. Parce que le turban sikh (appelé pagri ou patka) couramment porté par les hommes et les garçons est un symbole religieux manifeste, 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.³³⁴ Depuis les attentats du 11 septembre 2001, l'image d'un homme à la peau brune portant une barbe et un turban est souvent confondue à tort avec l'identité musulmane³³⁵ et, dans certains cas, considérée comme un symbole de terrorisme.³³⁶

Au Canada, le racisme anti-sikh opère souvent de manière plus banale mais néanmoins nuisible. Il y a eu le cas de Jennifer Bush, membre blanche du groupe anti-islamique Rise Canada, qui, lors d'un événement de la campagne de leadership du NPD en 2017, a crié sur Jagmeet Singh, le chef fédéral du Nouveau Parti démocratique, et l'a accusé de soutenir la charia et les Frères musulmans.³³⁷ Un tel incident illustre comment même une personnalité publique de premier plan comme Singh n'est pas à l'abri d'attaques racistes anti-sikhs en raison de son identité et de ses vêtements religieux.

Selon la Sikh Coalition, un peu plus de 50 % de tous les enfants sikhs américains signalent des cas d'intimidation à l'école. Pour les enfants sikhs enturbannés, ce chiffre grimpe à 67 %, soit près du double de la moyenne nationale.³³⁸ Dans le contexte canadien, le racisme systémique anti-sikh a été mobilisé récemment par le discours dominant. Cela a été évident lors de l'affaire Multani c. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys en 2006 devant la Cour suprême ainsi que lors de l'interdiction du kirpan à l'Assemblée nationale du Québec en 2011. En étudiant ces deux cas, Dhamoon (2013) examine les façons dont les sikhs qui ne portent pas le kirpan (c'est-à-dire le poignard cérémoniel) peuvent être perçus comme des "minorités modèles"³³⁹, mais lorsque le kirpan est porté, les sikhs sont considérés comme incapables de s'assimiler à la culture canadienne dominante et à ses formes acceptées de multiculturalisme.³⁴⁰

6.8 **Recommandations**

6.8.1 **Recommandation concernant les étudiants bouddhistes**

La ressource du Toronto District School Board - Addressing Anti-Asian Racism: A Resource for Educators³⁴¹, peut servir de guide pour lutter contre les préjugés, les micro-agressions, les préjudices et la discrimination qui conduisent à la violence latérale et à l'oppression intériorisée en favorisant l'allié, la solidarité et l'inclusion.

6.8.2 **Recommandations** concernant les étudiants chrétiens

Recommandations

Afin de rendre les écoles plus sûres pour les étudiants chrétiens, les recherches montrent qu'il est nécessaire que les écoles mettent en œuvre des stratégies visant à accroître la tolérance religieuse dans les diverses écoles publiques.³⁴²

1. Procéder à un examen systématique des politiques scolaires sous l'angle de la diversité et de l'inclusion afin de s'assurer que les règlements n'encouragent pas ou ne perpétuent pas l'intolérance envers les élèves appartenant à des minorités religieuses.
 - a. Pour éviter tout biais, un auditeur externe est nécessaire pour examiner toutes les politiques qui affectent directement l'expérience éducative des étudiants afin de comprendre l'impact direct et indirect de ces politiques sur les étudiants issus de minorités religieuses.
 - b. À l'issue de cet examen, le praticien doit formuler des recommandations assorties de points de référence à atteindre à des intervalles de temps spécifiques, déterminés par l'examen et les besoins de la population étudiante.
2. Mettre en œuvre des ateliers pratiques et interactifs pour l'ensemble du personnel, dirigés par un praticien qualifié en matière de diversité, d'équité et d'inclusion (DEI), afin d'aider le personnel à reconnaître et à mettre fin à l'apparition, à la tolérance et à la perpétuation des microagressions.
 - a. L'objectif de cet atelier est d'aider le personnel à reconnaître et à mettre fin à l'abus de pouvoir (ou à l'absence d'intervention) qui encourage ce type d'intimidation. Au lieu de cela, le personnel apprendra à reconnaître les micro-agressions et sera équipé pour intervenir de manière appropriée, ce qui contribuera à protéger les élèves contre la victimisation en raison de leurs pratiques religieuses.
 - b. Afin d'éviter de retomber dans les vieilles habitudes à l'issue de ces ateliers, le personnel doit participer à des expériences de formation immersives en plusieurs phases qui aideront chaque membre à comprendre les principes des préjugés et leur fonctionnement. L'objectif de ces exercices n'est pas d'éliminer les préjugés mais de sensibiliser les participants à leurs propres préjugés afin que le personnel puisse apprendre les stratégies nécessaires pour contrôler ces préjugés et ne pas les laisser constituer un obstacle à la progression d'un élève.

6.8.2 **Recommandations** concernant les étudiants chrétiens

Recommandations

3. Proposer une diversité d'offres scolaires et extrascolaires qui encouragent le partage mutuel de différents récits représentatifs au sein du corps étudiant (pas seulement l'orientation/pratique religieuse).

- a. Offres de programmes d'études :

Varier les textes, les références, les intervenants et les outils pédagogiques utilisés en classe pour stimuler et faciliter l'apprentissage en profondeur. Cela peut se faire en incluant des sources provenant de différents points de vue religieux afin de susciter des discussions pour apprendre aux élèves à examiner les preuves et à tirer des conclusions par eux-mêmes (c'est-à-dire apprendre aux élèves comment apprendre et penser de manière critique plutôt que de leur apprendre ce qu'ils doivent penser).

- b. Offres parascolaires :

Fournir un mécanisme par lequel les élèves peuvent créer des groupes et/ou des clubs qui reçoivent le soutien de l'école sous la forme d'un conseiller pédagogique dans un effort pour valider les sous-groupes. Ces groupes devraient disposer d'un espace étudiant où ils peuvent non seulement se réunir entre eux sans risquer d'être déplacés, mais aussi partager leurs histoires avec la communauté scolaire dans un environnement sûr.

4. Reconnaître les fêtes religieuses ou offrir des accommodements pour les observances religieuses démontrées, lorsque cela est possible.

- a. Il est important d'inclure la mention des fêtes religieuses standard dans les annonces afin que les étudiants qui célèbrent ces observances religieuses ne se sentent pas censurés ou inintelligents pour avoir certaines croyances ou pratiquer leur foi.
- b. Pour de nombreux étudiants, leur foi est liée à leur culture et à leur famille. Lorsque les croyances des élèves sont marginalisées, cette marginalisation s'étend à leur famille et peut les amener à se sentir comme des citoyens de seconde zone en raison des croyances profondément ancrées dans leur famille et/ou leur communauté d'origine.

6.8.3 **Recommandations** concernant l'hindouisme

Recommandations

1. La commission scolaire doit tenir compte des exigences alimentaires religieuses, y compris les options végétariennes et végétaliennes.
2. La commission scolaire devrait veiller à ce que tous les élèves du secteur jeunesse reçoivent un enseignement sur les différentes cultures et religions et leurs traditions.
3. Encourager les enseignants à suivre des cours sur la promotion de la tolérance religieuse, comme celui lancé par l'université de Harvard
<https://www.openculture.com/2018/03/harvard-launches-a-free-online-course-to-promote-religious-tolerance-understanding.html>.
4. Les écoles devraient offrir un espace sûr permettant aux élèves de partager des aspects de leur foi ou de l'exprimer.³⁴³
5. La commission scolaire peut adopter certaines des leçons tirées des cours Learning for Justice sur la religion
https://www.learningforjustice.org/classroom-resources/lessons?keyword=&field_topic%5B2%5D=2.
6. Un partenariat entre les groupes communautaires et les animateurs spirituels pour faire venir une variété d'orateurs pour présenter l'hindouisme.
7. Les enseignants doivent être encouragés à ne pas faire de suppositions sur les origines, les croyances et les pratiques. Chaque élève appartenant à une minorité religieuse peut avoir une vision différente de sa religion et peut avoir des pratiques différentes.³⁴⁴
8. La commission scolaire devrait éviter les noms religieux pour les événements non religieux. Par exemple, utiliser la terminologie "vacances d'hiver" au lieu de "vacances de Noël".
9. La commission scolaire devrait reconnaître les crimes de haine religieuse
10. Si le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse (ERC) supprime l'enseignement des religions et la promotion de la tolérance religieuse, un matériel équivalent devrait être ajouté au programme d'histoire.

6.8.4 **Recommandations** concernant la spiritualité autochtone

Recommandations

1. Afin de rendre les écoles plus sûres pour tous les élèves, il est nécessaire de susciter un plus grand respect pour les fondements philosophiques et pédagogiques des traditions culturelles occidentales ou populaires et autochtones.³⁴⁵ Pour ce faire, la première recommandation serait de développer et de maintenir un partenariat permanent avec les aînés autochtones locaux. Un tel partenariat devrait et peut être utilisé comme un forum pour l'examen continu des politiques dirigées par les élèves afin de s'assurer que les politiques et les pratiques scolaires respectent la réalité des expériences des élèves autochtones. Le fait de consulter systématiquement ce conseil d'aînés et d'inclure ce groupe dans la révision et la modification des politiques existantes permettra de s'assurer que les règlements ne privent pas involontairement de leurs droits ou ne désavantagent pas les membres autochtones de la communauté scolaire.
2. En plus de créer un conseil permanent d'aînés avec lequel travailler, la prochaine recommandation serait de créer un programme d'immersion interculturelle pour les éducateurs non autochtones. Ce programme d'enseignement immersif pour les éducateurs devrait être créé conjointement par des représentants de la CSLBP et du conseil des aînés. Ce programme peut être organisé dans un camp éloigné (territoire neutre) avec des aînés autochtones comme instructeurs, comme élément de développement pédagogique. Un tel exercice pédagogique, réalisé tous les deux ans ou selon les besoins, mettra l'accent sur la discussion ouverte nécessaire aux éducateurs pour faciliter les conversations pratiques en classe concernant les points communs qui existent entre les visions du monde.
3. Afin de poursuivre l'apprentissage tout au long de l'année et d'étendre l'enseignement aux élèves, il est nécessaire de réviser le programme d'études pour y inclure la prise en compte des implications autochtones d'une "pédagogie du lieu" dans le cadre du programme d'études ordinaire.³⁴⁶ Cela devient essentiel pour reconnaître et apprécier les notions autochtones d'un univers interdépendant et l'importance du lieu dans leurs sociétés. La meilleure façon d'intégrer ces principes au programme d'études existant est de consulter le conseil des anciens mentionné précédemment, les consultants pédagogiques et le partenariat du programme d'immersion interculturelle pour les éducateurs non autochtones. L'objectif d'une telle approche intégrée et inclusive du programme d'études général consisterait à expliquer les phénomènes naturels d'abord en termes autochtones auxquels les élèves peuvent s'identifier, puis en termes occidentaux pour donner un sens à l'apprentissage dans les contextes autochtones. Cette vision équilibrée du programme d'études permet aux élèves autochtones et non autochtones d'apprécier et de comprendre comment les idéologies autochtones se comparent et sont souvent en harmonie avec les principes et les philosophies occidentaux et ne doivent pas être considérées comme mutuellement exclusives, inférieures ou supérieures de quelque façon que ce soit.

6.8.4 **Recommandations** **concernant la spiritualité autochtone**

Recommandations

4. En outre, il est recommandé que la commission scolaire et ses écoles locales utilisent des forums ouverts tels que des assemblées publiques et d'autres rassemblements ouverts, à la fois comme moyen pratique de partager des informations avec les groupes autochtones et d'autres groupes sous-représentés et pour recueillir les commentaires des parties prenantes de la communauté (parents, élèves, etc.). Il est essentiel de s'assurer que tous les partenaires sont en mesure de participer à une telle réunion (accès à Internet et à la technologie, dispositifs pour les assemblées virtuelles ou fourniture d'un ou plusieurs numéros de téléphone pour participer par téléphone, programmation à un moment où les parents qui travaillent peuvent participer, etc. Cette mesure aidera la CSLBP et les autres organes directeurs à prendre en compte le contexte culturel et historique de l'impact potentiel des décisions, notamment en ce qui concerne la détermination des règles d'engagement et la manière dont ces règles doivent être mises en œuvre lors de l'examen des questions éducatives.³⁴⁷

6.8.5 Recommandations concernant les élèves musulmans

Recommandations

1. Pour résoudre le problème des enseignants qui présentent en classe des représentations islamophobes ou ce que Said (1979) appelle des représentations "orientalistes"³⁴⁸ des musulmans dans les médias (par exemple, des films, des segments télévisés, des livres), nous suggérons que tout le personnel enseignant (en particulier les enseignants du secondaire 1 à 5) regarde le film documentaire "Reel Bad Arabs" de Sut Jhally en 2006. L'éducation critique aux médias est essentielle pour les enseignants de la CSLBP.
2. Les enseignants doivent être formés pour identifier et omettre les livres qui contiennent des représentations néfastes des musulmans (ou de tout autre groupe marginalisé en raison de sa race, de sa foi, de son handicap, de sa classe ou de son sexe). Nous demandons à tous les enseignants (de la maternelle au secondaire 5) et aux bibliothécaires de regarder cette conférence vidéo de l'universitaire Philip Nel qui traite du racisme souvent négligé de la littérature pour enfants : <https://www.youtube.com/watch?v=pgX-QawahyE> ainsi que cette conférence TED de l'auteur de livres pour enfants sino-américain Grace Lin qui traite de l'importance de la représentation diversifiée dans la littérature pour enfants et du concept de "fenêtres et miroirs".
https://www.youtube.com/watch?v=_wQ8wiV3FVo.
3. Les bibliothécaires scolaires devraient être invités à se référer à ces ressources en ligne afin de s'assurer que les écoles de la CSLBP acquièrent et privilégient une littérature pour enfants diversifiée et antiraciste :
 - Représentations des musulmans dans la littérature pour enfants
https://hijablibrarians.com/2020/10/03/evaluating-muslims-in-kidlit-a-guide-for-librarians-educators-and-reviewers/?fbclid=IwAR0CG0aiatQH7lyl63iKxjsdJGANVcwMyR0gQTIV_QmKQuisIYeN5d81U8M
 - L'enfant conscient : <https://www.theconsciouskid.org/>
4. La CSLBP devrait s'assurer que les étudiants musulmans (et les étudiants d'autres confessions) disposent d'un espace qui leur est dédié pour faire leurs prières quotidiennes.
5. Afin de favoriser le sentiment d'appartenance et l'affirmation de l'identité et de la foi de chacun dans les écoles, la représentation doit être privilégiée. Dans le cas des élèves musulmans, cela peut inclure des livres pour enfants dans les bibliothèques scolaires qui mettent en scène des personnages musulmans portant des hijabs (ou non), pratiquant des rituels religieux, ou simplement faisant des activités quotidiennes sans rapport avec leur foi. En ce qui concerne l'importance d'une représentation diversifiée, Bishop (1990)³⁴⁹ affirme que "les livres sont parfois des fenêtres, offrant des vues sur des mondes qui peuvent être réels ou imaginaires, familiers ou étranges. Ces fenêtres sont aussi des portes de verre coulissantes, et les lecteurs n'ont qu'à les franchir en imagination pour faire partie du monde créé et recréé par l'auteur. Toutefois, lorsque les conditions d'éclairage sont idéales, une fenêtre peut également être un miroir. La littérature transforme l'expérience humaine et nous la renvoie, et dans ce reflet, nous pouvons voir nos propres vies et expériences comme faisant partie de la grande expérience humaine."³⁵⁰

6.8.6 **Recommandations** **concernant les étudiants juifs**

Recommandations

1. Offrir aux étudiants juifs la possibilité de partager des facettes de leur foi avec d'autres étudiants.
2. Soutenir les élèves qui portent une kippa en classe et sensibiliser les élèves non juifs à son importance pour la foi.
3. Aider le corps étudiant à reconnaître et à rejeter les stéréotypes et les pensées antisémites.
4. Les éducateurs doivent être sensibles au langage antisémite dans les médias, la société et les écoles, le contester et fournir aux élèves des outils pour le combattre.
5. Créer des partenariats communautaires entre les écoles et les organisations juives afin de fournir des ressources et des possibilités d'apprentissage.

6.8.7 **Recommandations** **concernant les étudiants sikhs**

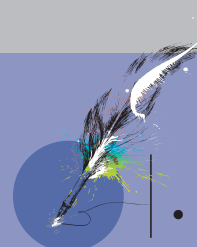
Recommandations

1. Dans le cadre du programme d'histoire du Canada, les enseignants peuvent discuter de la façon dont le chef du NPD, Jagmeet Singh, a été victime de racisme pendant son enfance³⁵¹, mais aussi au cours de sa carrière politique.³⁵² Les élèves devraient apprendre comment il est une figure publique canadienne importante qui continue à contester directement le racisme systémique, malgré les réactions négatives d'autres politiciens. Par exemple, en juin 2020, M. Singh a reçu l'ordre de quitter la Chambre des communes du Canada pour avoir enfreint les règles de bienséance du Parlement. Il a accusé un autre membre du Parlement d'être raciste et a refusé de s'excuser pour son accusation. Le fait qu'un homme sikh enturbanné à la peau brune soit expulsé de la salle par un président de la Chambre blanc pour avoir dénoncé le racisme est assez frappant.³⁵³
2. Dans le cadre de la formation antiraciste, il faudrait demander aux enseignants de regarder l'épisode de la série télévisée "United Shades of America" de W. Kamau Bell qui porte sur les communautés sikhs.³⁵⁴ Les enseignants devraient être encouragés à montrer cet épisode à leurs élèves également (en particulier aux élèves du secondaire).

6.9 Recommandations générales (émanant des membres de notre sous-comité, non fondées sur des preuves empiriques) :

1. Enseigner la tolérance envers les différentes religions.³⁵⁵
2. Des démonstrations concrètes de la diversité et de l'inclusion par le biais de projets à long terme et continus plutôt que de simples gestes symboliques qui prétendent soutenir des initiatives antiracistes. La diversité symbolique et performative n'est pas utile pour conduire à un changement significatif.
3. Les écoles devraient être conscientes des fêtes célébrées par les différents groupes religieux (et pas seulement par les familles judéo-chrétiennes) et ne pas organiser d'événements scolaires majeurs et d'examens obligatoires lors de ces fêtes.
4. Les écoles devraient inviter des orateurs qui représentent différentes communautés religieuses à s'adresser aux élèves, ce qui constitue une méthode possible pour remettre en question les stéréotypes et les mythes concernant les groupes religieux.

Chapitre 7 • Conclusion



Écrit par :
• Dr. Myrna Lashley

Discussion

Ce rapport est l'aboutissement du travail du GT de la CSLBP. Bien que son nom puisse suggérer que le GT est une émanation du Conseil, en réalité, ses membres étaient composés de personnes représentant toutes les zones géographiques du territoire desservi par la commission scolaire. Le corps étudiant, les nombreux secteurs de l'administration, le personnel de soutien et les groupes de parents ont été inclus dans la composition. Nous avons également veillé à ce que les principales divisions sociales de la société soient bien représentées. Il est important de noter que, bien que le travail du GT et les recommandations qui en découlent profitent à tous au sein de la CSLBP, les efforts et les propositions qui en découlent restent fermement axés sur les besoins et le bien-être des élèves. Bien sûr, on ne peut nier qu'un membre du personnel heureux et satisfait subit moins de stress professionnel et est donc plus susceptible d'être pleinement à l'écoute des besoins des étudiants. En d'autres termes, il s'agit d'une situation gagnant-gagnant.

Importance des preuves

Nos principales conclusions indiquent que, bien que leur accessibilité et leur mise en œuvre laissent à désirer, la commission scolaire a effectivement mis en place des politiques pour répondre à bon nombre des défis auxquels sont confrontés les élèves et d'autres personnes. Cela a été constaté non seulement par l'examen des documents, mais aussi par les lettres envoyées au GT. Les lettres de la communauté soulignent qu'il y a beaucoup de travail à faire et que, de plus, les politiques doivent aller au-delà de la performance (c'est-à-dire avoir une politique pour montrer qu'il y a une politique) Elles doivent être mises en action et les gens doivent être tenus responsables lorsqu'elles ne le sont pas.

Bien entendu, afin de produire des recommandations appropriées, le GT devait aller au-delà de l'examen des documents et de la lecture des lettres. Par conséquent, nous nous sommes également référés aux travaux publiés par des personnes ayant une expertise avérée dans le domaine de l'éducation et d'autres disciplines adjacentes (ex. sociologie, disciplines de la santé mentale, théorie critique des races, études religieuses, etc.) La signification de cette décision est que les recommandations contenues dans le rapport sont basées sur des preuves établies, plutôt que sur les "croyances" ou "sentiments" personnels des membres. Il s'agissait d'un engagement essentiel pris par chaque membre et sous-groupe du GT au début du processus. Il convient de préciser qu'à aucun moment le GT ne s'est trouvé en désaccord avec les idées et les positions exprimées par les experts susmentionnés.

Même s'il faut reconnaître que certaines recommandations prendront plus de temps à se concrétiser que d'autres, l'affirmation souvent entendue "il faudra du temps" ne doit pas servir d'excuse pour ne pas mettre en place des actions liées aux recommandations. Pour paraphraser le Dr Martin Luther King Jr, le temps peut être utilisé de manière destructive ou constructive et ceux qui veulent empêcher le progrès sont souvent plus habiles à utiliser le temps que ceux qui identifient la nécessité du changement. La CSLBP doit s'assurer d'utiliser son temps de manière constructive et stratégique pour mettre en œuvre les changements suggérés par les recommandations. Le travail ne peut pas être retardé.

La longue pièce

Il est clair que la mise en œuvre des changements peut nécessiter des ressources nouvelles ou restructurées, mais afin de démontrer sa bonne foi et de valider le temps et l'initiative pris par les parents, et les élèves, pour s'engager et répondre à l'appel à contribution, la CSLBP doit faire le nécessaire pour indiquer que cet engagement a été pris au sérieux et est respecté.

Rien de ce qui vient d'être dit n'ignore le fait que les recommandations et les changements qu'elles engendrent nécessitent un engagement et un investissement à long terme et n'entraîneront pas une transformation du jour au lendemain. De plus, étant donné que les recommandations du GT appellent à une modification majeure de la manière dont la CSLBP applique ses politiques et procédures, nous sommes très conscients que nos recommandations ne représentent pas une ligne d'arrivée, mais le début d'un long voyage continu. En outre, il s'agit de ce que l'on appelle "le long jeu", car l'importance de certains changements et politiques institués aujourd'hui peut ne pas être pleinement appréciée avant beaucoup plus tard - même des années après leur mise en œuvre. Comme pour toute autre forme d'éducation, les connaissances enseignées aujourd'hui peuvent ne pas se manifester pleinement avant que l'étudiant d'aujourd'hui ne devienne l'adulte de demain. Il est donc important que tous reconnaissent que la véritable amélioration exige la participation de toutes les personnes concernées, y compris le personnel et les parents.

La valeur des relations saines à la CSLBP

Comme indiqué ci-dessus, les lettres envoyées par les parents et les membres de la communauté ont joué un rôle central dans l'élaboration des recommandations du GT. Ce fait indique l'importance de maintenir une bonne relation entre les parents, les écoles, les centres, l'administration et les élèves. Ainsi, on ne saurait trop insister sur l'importance pour la CSLBP de faire tout son possible pour impliquer les parents dans le fonctionnement des écoles de leurs enfants, ni sur la nécessité pour les parents de relever le défi et de travailler en partenariat avec les administrateurs et les enseignants. En bref, la porte d'un dialogue complet et ouvert a été ouverte et cette porte doit rester ouverte et être perçue comme telle.

Diversité, inclusivité et intersectionnalité

Les étudiants qui dépendent de la CSLBP pour leur éducation sont issus de milieux divers. Cependant, il faut garder à l'esprit que la diversité n'est pas nécessairement synonyme d'inclusion et, surtout, que la CSLBP doit être inclusif. Par conséquent, bien que le GT ait examiné cinq domaines soi-disant différents, leurs intersectionnalités ne nous ont pas échappé. Ainsi, une recommandation particulière, ou quelque chose de similaire, peut se retrouver dans plus d'une section. Par exemple, l'intersection entre la sexualité et le genre peut faire qu'une seule recommandation soit employée dans les deux catégories. Toutefois, cette recommandation doit être considérée sous l'angle du secteur dans lequel elle se trouve. Cela dit, afin d'adapter la recommandation aux besoins de l'étudiant, elle doit être associée à d'autres catégories qui servent à identifier cet humain spécifique. De cette manière, c'est la personne dans son ensemble qui est prise en compte, et non un simple segment, comme ce serait le cas si un seul aspect faisait l'objet de soins.

En outre, en ce qui concerne les nombreuses diversités et intersectionnalités du corps étudiant, il faut garder à l'esprit que les institutions du monde entier sont observées et évaluées en fonction de la manière dont elles traitent les différents segments sociaux de la société et que rien de moins que la dignité et le respect ne sera accepté. La CSLBP a le devoir moral, éthique et sociétal de faire partie, et même de diriger, le changement qui est nécessaire. Par conséquent, leurs actions doivent être réelles, et mesurées par des repères appropriés, y compris le suivi des résultats.

Conclusion

En conclusion, le travail du GT, les résultats de l'évaluation des documents de la CSLBP, l'attention portée à la correspondance des parents et les recommandations qui en découlent, indiquent le fait indéniable que, comme dans la société en général, le temps est venu de " faire ce qui est juste ". En s'exposant à cet examen public et en ne faisant aucune tentative pour entraver le travail du GT, la CSLBP a indiqué sa volonté de faire ce qui est juste pour tous ses apprenants. C'est-à-dire les élèves de la maternelle à l'éducation des adultes. Cela signifie qu'ils sont conscients que ce qu'ils font ne peut être simplement performatif car, à partir de maintenant, ils seront étroitement surveillés. Cet examen portera notamment sur la formulation utilisée pour informer les étudiants de l'existence de politiques qui ont un impact direct sur leur vie. La CSLBP doit donc veiller à s'adresser aux étudiants dans un langage accessible et respectueux. En d'autres termes, la communication avec les étudiants doit respecter leur dignité et leur autonomie, quels que soient leur sexe, leur sexualité, leurs capacités, leur race, leur ethnie ou leur religion.

Tous les élèves ont droit à un environnement scolaire sûr, c'est-à-dire un environnement exempt d'intimidation et de violence. De même, toute personne qui travaille sur le territoire de la CSLBP a le droit de bénéficier du même environnement dans lequel aucun prétexte ne sera accepté pour violer les droits d'autrui. Comme l'a déclaré un étudiant, se référant à la CSLBP, dans une lettre adressée au GT : "... il est de votre responsabilité de veiller à ce que chaque membre de votre commission scolaire se sente

"... il est de votre responsabilité de veiller à ce que chaque membre de votre commission scolaire se sente protégé et à l'aise".

Le GT espère que ces recommandations constitueront l'une des nombreuses étapes du maintien d'un tel environnement.

(non traduit)

Annexe A • Community Resources

Baie-d'Urfé

CIUSSS West Island • 514-630-2123

<https://ciusss-ouestmtl.gouv.qc.ca/en/care-services/west-island-territory/>

CLSC Lac St-Louis • 514-697-4110

<https://ciusss-ouestmtl.gouv.qc.ca/contact-localisation/centres-locaux-de-services-communautaires-clsc/clsc-du-lac-saint-louis/>

West Island Community Resource Centre (CRC) • 514-694-6404

<https://crcinfo.ca/business-directory-default/friends-for-mental-health-counseling-psychological-intervention/>

Beaconsfield

Big Brothers Big Sisters of West Island • 514-538-6100

<https://westisland.bigbrothersbigsisters.ca/>

West Island Community Resource Centre (CRC) • 514-694-6404

<https://crcinfo.ca/business-directory-default/friends-for-mental-health-counseling-psychological-intervention/>

West Island Association for the Intellectually Handicapped • 514-694-7090

<http://wiaih.qc.ca/>

Friends for Mental Health • 514-636-6885

<https://www.asmfmh.org/en/>

NOVA West-Island • 514-695-8335

<https://www.novawi.org/contact>

DDO

Action Jeunesse de l'Ouest-de-L'Ile (AJOI) • 514-675-4450 <https://www.ajoi.info/>

Big Brothers and Big Sisters of West Island • 514-694-6100

<https://westisland.bigbrothersbigsisters.ca/>

Friends for Mental Health • 514-636-6885

<https://www.asmfmh.org/en/>

DDO (continued)

NOVA West-Island • 514-695-8335

<https://www.novawi.org/contact>

West Island Community Resource Centre (CRC) • 514-694-6404

<https://crcinfo.ca/business-directory-default/friends-for-mental-health-counseling-psychological-intervention/>

West Island Association for the Intellectually Handicapped • 514-694-7090

<http://wiaih.qc.ca/>

West Island Women's Shelter • 514-620-4845

Dorval

Dorval Community Aid • 514-633-4100

Teen Zone - Sarto-Desnoyers Community Centre • 514-633-4066 (Teen Zone) •

514-633-4000 (SDCC Reception)

Action Jeunesse de l'Ouest-de-L'Ile (AJOI) • 514-675-4450

<https://www.ajoi.info/>

Growing Together • 514-222-9414 (South area of the West-Island, Dorval, Pointe-Claire, Kirkland, Beaconsfield, Baie d'Urfe, Ste-Anne-de-Bellevue, Senneville)

An organization specializing with children ages 0 to 8. Providing them support and encouraging development in the community with their families.

DORVAL HAS AN EXTENSIVE LIST BREAKING SERVICES DOWN INTO DEFINED CATEGORIES

Listening Services

Suicide Hotline • 514-723-4000 • <https://suicideactionmontreal.org/>

Tel-jeunes • 1-800-263-2266 • www.teljeunes.com

Telaide • 514-935-1101 • www.teljeunes.com

Kids Help Phone • 1-800-668-6868 • www.jeunessejecoute.ca

Interligne (Formerly Gay Line) • 514-886-0103 • Text Messaging: 1-888-505-1010

<https://interligne.co/en/>

Dorval (continued)

Substance Abuse

Drugs: Referral and Help • 514-527-2626 • www.drogue-aidereference.qc.ca

Alateen (Alcoholics Anonymous Family Groups) • 514-866-9803

www.al-anon.alateen.org/la-alateen

AA Quebec • 514-376-9230 • www.aa-quebec.org

Narcotics Anonymous • 514-249-0555 • www.naquebec.org

Various Problems

ANEB (Eating Disorders) • 514-630-0907 • <http://anebquebec.com/>

Gamblers Anonymous • 514-484-6666 • www.gaquebec.org

Grief Helpline • 514-389-1784

Depressed Anonymous • 514-278-2130 • www.ecoute-entraide.org/deprimes-anonymes

Pregnancy Help • 514-271-0554 • www.grossesse-secours.org

Victimization

Centre for victims of criminal acts (CAVAC) • 514-744-5048 • www.cava.qc.ca

Montreal Sexual Assault Centre • 514-933-9007 • <http://cvasm.org/en/services-ligne-telephonique>

West Island CALACS (Sexual Assault) • 514-684-2198 • www.calacdelouest.ca

Hudson

(VERY LITTLE INFORMATION REGARDING MENTAL HEALTH SERVICES)

Information provided by City of Hudson includes basic social services like fire department, public security. No information provided for mental health services on the City of Hudson website. <https://hudson.quebec/en/>

No results even upon entering "mental health" in the search bar on the website.

Kirkland

(SIMILAR TO HUDSON VERY LITTLE INFORMATION OR ACCESS TO MENTAL HEALTH SERVICES)

We see a large market for private resources and counselling. Public health resources seem non-existent.

<https://www.ville.kirkland.qc.ca/>

<https://ciusss-ouestmtl.gouv.qc.ca/en/care-services/>

Kirkland is lumped together with the rest of the boroughs in the West-Island

CIUSSS West Island • 514-630-2123

<https://ciusss-ouestmtl.gouv.qc.ca/en/care-services/west-island-territory/>

(This service seems to be the most available and referenced resource in the West-Island)

Lachine MTL

ACCESS: Open Minds • 514-639-0650

1900, rue Notre-Dame, Lachine, Quebec

https://accessopenminds.ca/our_site/dorval-lachine-lasalle-qc-2/

Incredible resource for the Lachine-Dorval-Lasalle area.

Large emphasis on young people and youth mental health.

VERY GOOD RESOURCE SHOULD BE MADE PUBLIC TO ALL SCHOOLS IN THE AREA.

Cumulus: Prévention des toxicomanies • 514-634-5774

C.P. 34054 Galerie Lachine, Lachine, H8S 4H4

Excellent resource for school aged youth dealing with substance related problems.

Point of contact included through schools or by phone.

Lasalle MTL

ACCESS: Open Minds • 514-639-0650

1900, rue Notre-Dame, Lachine, Quebec

https://accessopenminds.ca/our_site/dorval-lachine-lasalle-qc-2/

Incredible resource for the Lachine-Dorval-Lasalle area.

Large emphasis on young people and youth mental health.

VERY GOOD RESOURCE SHOULD BE MADE PUBLIC TO ALL SCHOOLS IN THE AREA.

Boys and Girls Club • 514-364-3907

8600 Hardy Street, H8N 2P5

www.bgclasalle.com

Children and Adolescents.

Access to extracurricular activities, tutoring services and internet access.

Nutri-centre LaSalle • 514-365-3670

408-A Lafleur Ave. H8R 3H6

Available to all residents of LaSalle.

Community lunches, workshops for youth.

LaSalle Multicultural Resource Center

Population: Open to everyone

1464 Inal, Sherbrooke, H8H 2A5

(514) 367-3303

info@community@btinternet.com

Health services

Psychosocial support; individual, couple and family therapy, early drug prevention, preservation of family, seniors mentoring, seniors club, pre-teen and teen leadership program. Free or low-cost.

Phobias-Zéro

Population: Open to everyone

(204 annual membership)

(514) 276-3105

www.phobias-zero.qc.ca

Health services

Mental Health: weekly support and mutual assistance group for people suffering from anxiety, panic attacks, phobias and agoraphobia. Also open to families and loved ones. 10\$ for one visit (if not a member). Help line weekdays from 9AM to 6PM at 1-866-922-0012.

Pierrefonds-Roxboro MTL

Friends for Mental Health • 514-636-6885

750 Dawson Avenue, Dorval, QC

www.asmfmh.org

FREE, NO CHARGE.

Serves all ages.

Although located in Dorval, this organization offers services to the entire West-Island area and off island. Could be used by all schools through phone contact.

CALACS de l'Ouest-de-l'Île

Population: Women, 14+

14068 boul. Gouin West, Pierrefonds, H8Z 1Y1

(514) 624-1449

Social Support

Support services for women who have experienced gender based violence. Groups, emergency support, accompaniment, and individual counselling.

CALACS de l'Ouest-de-l'Île offers specialized support to woman aged 14+***

West Island Crisis Center

Population: Open to everyone

First contact must be made by phone:

(514) 684-6160

Health Services

Psychosocial support and counselling. Crisis hotline and home visits for support with mental health related issues.

Housing

Emergency shelter.

West Island Crisis Center emphasizes those dealing with crisis situations.

Offers emergency SHELTERS*.**

CLSC de Pierrefonds • 514-626-2572

3800 Gouin Ouest, Pierrefonds, Quebec

Action jeunesse Ouest-de-l'Île (AJOI) • 514-675-4450

<http://ajoi.info>

Street outreach for West-Island population including psychosocial services, listening and support.

Growing Together (North area of the West Island, Pierrefonds, Ile-Bizard) • 514-799-1420

<https://enfants05.wixsite.com/grandirensemble>

An organization specializing with children ages 0 to 8.

Providing them support and encouraged development in the community with their families.

Maison Caracol • 514-545-1977

<https://maisoncaracol.com/>

Organization emphasizing children ages 0-17 to reach their full development and potential.

Emphasis on targeting children living in vulnerable situations.

Offering a tailored and custom approach including medical services and psychosocial services.

West Island Women's Shelter • 514-620-4845

www.wiws.ca

Phone services available 24/7.

Free confidential for women and children who are victims of conjugal violence.

Pincourt

Comité Jeunesse La Presqu'île • 514-425-1060

75, boul. Cardinal-Leger, Pincourt, Quebec

<https://villepincourt.qc.ca/en/recreation-and-culture/social-development/directory-of-community-organizations>

<https://www.facebook.com/comitejeunesselp/>

Pincourt has an extensive list of services in defined categories including Youth, Mental Health, Violence, Intellectual and Physical Disability, Addictions and Others.

Le Versant • 450-455-6171, ext. 70657

<https://www.leversant.org/en/about-us>

Volunteer group focused on the understanding that mental health is best handled in a group setting with multiple angles of support.

Le Tournat • 450-371-4090 or 1-833-371-4090 (free of charge)

414 Salaberry Ouest, Salaberry-de-Valleyfield, Quebec

www.letournant.org

Phone line for immediate crisis and suicide prevention offered 24/7.

Arc-En-Ciel Vaudreuil-Soulanges • 450-424-7006

60 rue de l'église, Vaudreuil-Dorion, Quebec

<https://www.facebook.com/Arcenciel-vaudreuil-soulanges-677180929108566/>

Non-profit mental health service, community organization.

Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (C.A.L.A.C.S.) La Vigie

450-371-4222

Service offering help to those victim of sexual assault.

Centre de femmes La Moisson - FOR WOMEN • 514-453-8720

321 rue Grand Boulevard, Ile-Perrot, Quebec

<http://www.centredefemmeslamoisson.com/>

Free services offering talk therapy and listening with or without appointment for women.

Workshops emphasizing personal development for women, collective cultural mediation.

Parents d'enfants handicapés avec difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (PEHDAA)

450-424-7505

<https://pehdaa.ca/>

Organization offering support to parents and families for those dealing with physical disabilities.

Pointe-Claire

West Island Women's Centre • 514-695-8529

11 Rodney Avenue, Pointe-Claire, Quebec

West Island Association for Intellectually Handicapped (W.I.A.I.H) • 514-694-7090

111 Donegani Avenue, Pointe-Claire, Quebec

Friends for Mental Health • 514-636-6885

<https://www.asmfmh.org/en/>

FREE, NO CHARGE.

Serves all ages. Although located in Dorval, this organization offers services to the entire West-Island area and off island. Could be used by all schools through phone contact.

Saint-Télesphore

<http://saint-telesphore.com/>

Because of the small population of Saint-Telesphore (less than 1000 individuals) any of the off island services to the West could be included as a resource available to Saint-Telesphore.

Saint-Lazare

CENTRE D'ACTION BÉNÉVOLE L'ACTUEL • 450-455-3331

88 Adèle Street, Vaudreuil-Dorion, Montérégie, Quebec, J7V 1S7 • www.lactual.org

Non-profit organization offering food, clothing, books and other resources. Overall just a volunteer organization focused on helping disadvantaged individuals and families.

LE PONT BRIDGING FOOD BANK OF HUDSON • 450-458-5318

*ADDRESS not provided for reasons of confidentiality Food bank for individuals and families in need.

Children in abusive situations. You fear for the safety of a child?

450-679-0140 or 1-800-361-5310 (toll-free)

Le Tournat • 450-371-4090 or 1-833-371-4090 (free of charge)

414 Salaberry Ouest, Salaberry-de-Valleyfield, Quebec

www.letournant.org

Phone line for immediate crisis and suicide prevention offered 24/7.

Psychosocial support hotline offered to families • 450-218-0561, ext. 1

<https://www.maisondlafamillevs.ca/>

Listening, tips and support offered in both languages.

Suicide Prevention hotline • 1-866-APPELLE (1-866-277-3553)

Sainte-Anne-de-Bellevue

Bread Basket Lac St-Louis • 514-894-5850

<https://www.corbeilledepain.com/>

Access to healthy foods for those in need.

Friends for Mental Health • 514-636-6885

<https://www.asmfmh.org/en/>

FREE, NO CHARGE.

Serves all ages. Although located in Dorval, this organization offers services to the entire West-Island area and off island. Could be used by all schools through phone contact.

NOVA West-Island • 514-695-8335

<https://www.novawi.org/contact>

Richelieu Club • 514-708-7861

<https://www.ville.sainte-anne-de-bellevue.qc.ca/en/264/let-s-help-our-community#target-club-richelieu>

Primary mission of helping children and youth.

West Island Community Resources Centre • 514-694-6404

<http://www.crcinfo.ca/>

Vaudreuil-Dorion

Comité Jeunesse La Presqu'Île • 514-425-1060 • comitejeunesselapresquile.org

Organization focused on improving the living conditions of adolescents living in the Vaudreuil-Soulanges area.

Club Richelieu Dorion-Vaudreuil • 450-455-0991

Francophone organization for personal development, focused on youth.

Club Optimiste de Vaudreuil-Dorion and Club Octogone L'Envol

optimistevaudreuil-dorion.com

Organization promoting the idea of volunteerism and community-based activities.

Friends for Mental Health • 514-636-6885

<https://www.asmfmh.org/en/>

FREE, NO CHARGE.

Serves all ages. Although located in Dorval, this organization offers services to the entire West-Island area and off island. Could be used by all schools through phone contact.

NOVA West-Island • 514-695-8335

<https://www.novawi.org/contact>

CENTRE D'ACTION BÉNÉVOLE L'ACTUEL • 450-455-3331

88 Adèle Street, Vaudreuil-Dorion, Montérégie, Quebec, J7V 1S7 • www.lactual.org

Non-profit organization offering food, clothing, books and other resources. Overall just a volunteer organization focused on helping disadvantaged individuals and families.

Verdun MTL

CASA CAFI • 514-844-3340

4741 de Verdun Street, H4G 1M9

<https://www.facebook.com/casacafiorganisme/>

Open to all, especially immigrant families. Offers activities, immigration information, language courses, social support, family services.

Club Optimiste Verdun inc. • 438-886-2840

4061 Wellington Street, H4G 1V6

<https://www.facebook.com/pages/category/Community/Club-Optimiste-Verdun-Inc-242016296491/>

Youth oriented activities, school supplies, and clothing for back to school. Servicing youth and families.

Centre des femmes de Verdun • 514-767-0384

4080 Wellington Street, Office 203, H4G 1V4

cfember@qc.aira.com

Offers women, activities and services. Workshops and support groups. Social support. Library, English and French language exchange.

Project Pal • 514-767-4701

861 de l'Église Street, H4G 2N3

<https://www.projetpal.com/>

Offering service to people living with mental health challenges and their families, such as housing and social support.

NOTES ET RÉFÉRENCES

¹ <https://www.lbpsb.qc.ca/council-of-commissioners/task-force-on-equity-and-inclusion>

² Ibid

³ Le représentant du SPVM, Khobee Gibson, n'a pu assister à aucune des réunions. Toutefois, il a été informé que les procès-verbaux des réunions et d'autres informations étaient toujours disponibles sur le site Web du GT. De même, pour des raisons personnelles, Mme James n'a pas pu assister à plusieurs réunions. Cependant, comme pour M. Gibson, les informations ont été mises à disposition sur le site web. De cette façon, la possibilité de participer était présente.

⁴ <https://www.aclrc.com/>

⁵ https://ocpm.qc.ca/sites/ocpm.qc.ca/files/pdf/P100/8-100_tdild.pdf

⁶ Muirhead et al. (2020). Qu'est-ce que l'intersectionnalité et pourquoi est-elle importante dans la recherche sur la santé bucco-dentaire? *Community Dent Oral Epidemiol*. Pp 1-7. DOI: 10.1111/cdoe.12573

⁷ Cette catégorie ne concerne pas les croyances religieuses d'un individu. Nous sommes toutefois conscients que certains individus souffrent de discrimination et de préjugés en raison de leur foi réelle ou supposée. De plus, la foi et l'ethnicité sont parfois confondues.

⁸ Cullen, P. (2015). Les patients "ont peur de se plaindre" par crainte des répercussions. *The Irish Times*.

⁹ Sklover, A.L. (2012). Je crains les conséquences du dépôt d'une plainte ; des suggestions? *La sagesse du travail de Sklover*.

¹⁰ Il est important de noter qu'une attention particulière a été accordée à la parité des sexes.

¹¹ https://www.governancetoday.com/GT/Articles/What_is_the_optimum_Board_size.aspx

¹² <http://www.lbpsb.qc.ca/council-of-commissioners/task-force-on-equity-and-inclusion>

¹³ Les participants ont apporté la même sensibilité au sous-groupe auquel ils ont été assignés.

¹⁴ Université du Minnesota. Bibliothèques M. "Comprendre le sexe et le genre". Chapitre 11, section 11.1.

<https://open.lib.umn.edu/sociology/chapter/11-1-understanding-sex-and-gender/>

¹⁵ Gouvernement du Canada. Instituts de santé du Canada. "Qu'est-ce que le genre? Qu'est-ce que le sexe?". <https://cihr-irsc.gc.ca/e/48642.html>

¹⁶ Felmlie, Rodis et Zhang (2020). Sexist Slurs: Reinforcing Feminine Stereotypes Online. *Sex Roles* 83:pp. 16-28.

<https://doi.org/10.1007/s11199-019-01095-z>

¹⁷ par exemple, "chienne", "chatte", " salope" ou "putain" *ibid*.

¹⁸ Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A., & Frame, B. (2005) Gender and attitudes to work and family roles: the views of young people at the millennium, *Gender and Education*, 17(2). pp 129-42, DOI: [10.1080/0954025042000301429](https://doi.org/10.1080/0954025042000301429)

¹⁹ Glass, C.S. (2014). Perception des mauvais comportements: Comprendre le processus d'étiquetage et le rôle du capital culturel dans le processus disciplinaire. *Urban Rev*. 46. PP. 372–394. DOI 10.1007/s11256-013-0268-z

²⁰ Witt, S. D. (2000) The Influence of Peers on Children's Socialization to Gender Roles. *Early Child Development and Care*, 162(1). PP. 1-7, DOI: 10.1080/0300443001620101

²¹ Travis, C. B., Meginnis, K. L., & Bardari, K.M. (2000). Beauty, sexuality, and identity: The social control of women. Dans *Sexuality, society, and feminism*. C. B. Travis & J. W. White (Eds.) pp. 237-272. Washington, DC, US: American Psychological Association, viii, 432 pp.

²² Yeh, C. J., Borrero, N., Cruz, I., & Suda, J. (2012). L'école en tant que contexte pour "altérer" les jeunes et promouvoir les actifs culturels. *Teachers College Record*. 114. pp 1-37.

²³ SickKids: AboutKidsHealth (2019). <https://www.aboutkidshealth.ca/Article?contentid=716&language=English>

²⁴ Cimpian, A. (2010). The Impact of Generic Language About Ability on Children's Achievement Motivation. *Psychologie du développement*. 46(5). pp 1333-1340.

²⁵ *ibid*

²⁶ Centre de recherche sur les libertés civiles de l'Alberta. <http://www.aclrc.com/race>

²⁷ Grosfoguel, R. (2011). Qu'est-ce que le racisme? *Journal of World-Systems Research*. 22(1). DOI:10.5195/jwsr.2016.609

²⁸ Nouvelles médicales aujourd'hui. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/effects-of-racism>

²⁹ Trent, M., Dooley, D.G., & Dougé, J. (2019). L'impact du racisme sur la santé des enfants et des adolescents. *Pediatrics*. 144(2) e20191765. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1765>

³⁰ Harvard Health Publishing "Comment le racisme nuit aux enfants". <https://www.health.harvard.edu/blog/how-racism-harms-children-2019091417788>

³¹ Dupper, D.R., Forrest-Bank, S., et Lowry-Carusillo, A. (2015). Expériences des minorités religieuses en milieu scolaire public: Findings from Focus Groups Involving Muslim, Jewish, Catholic, and Unitarian Universalist Youths. *Enfants et écoles*. 37(1). Pp 37-45.

³² Schaefer et al. (2018). Un examen simultané des facteurs de protection associés à la résilience et à la croissance post-traumatique après la victimisation de l'enfance. *Violence et négligence envers les enfants*. 85 pp. 17-27. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.08.019>

³³ <https://www.lbpsb.qc.ca/council-of-commissioners/task-force-on-equity-and-inclusion>

³⁴ Ibid

³⁵ Le représentant du SPVM, Khobee Gibson, n'a pu assister à aucune des réunions. Toutefois, il a été informé que les procès-verbaux des réunions et d'autres informations étaient toujours disponibles sur le site Web du GT. De même, pour des raisons personnelles, Mme James n'a pas pu assister à plusieurs réunions. Cependant, comme pour M. Gibson, les informations ont été mises à disposition sur le site web. De cette façon, la possibilité de participer était présente.

³⁶ <https://www.aclrc.com/>

³⁷ https://ocpm.qc.ca/sites/ocpm.qc.ca/files/pdf/P100/8-100_tdild.pdf

³⁸ Muirhead et al. (2020). Qu'est-ce que l'intersectionnalité et pourquoi est-elle importante dans la recherche sur la santé bucco-dentaire? *Community Dent Oral Epidemiol*. Pp 1-7. DOI: 10.1111/cdoe.12573

³⁹ Cette catégorie ne concerne pas les croyances religieuses d'un individu. Nous sommes toutefois conscients que certains individus souffrent de discrimination et de préjugés en raison de leur foi réelle ou supposée. De plus, la foi et l'ethnicité sont parfois confondues.

⁴⁰ Cullen, P. (2015). Les patients "ont peur de se plaindre" par crainte des répercussions. *The Irish Times*.

⁴¹ Sklover, A.L. (2012). Je crains les conséquences du dépôt d'une plainte ; des suggestions? *La sagesse du travail de Sklover*.

⁴² Il est important de noter qu'une attention particulière a été accordée à la parité des sexes.

⁴³ https://www.governancetoday.com/GT/Articles/What_is_the_optimum_Board_size.aspx

⁴⁴ <http://www.lbpsb.qc.ca/council-of-commissioners/task-force-on-equity-and-inclusion>

⁴⁵ Les participants ont apporté la même sensibilité au sous-groupe auquel ils ont été assignés.

⁴⁶ Université du Minnesota. Bibliothèques M. "Comprendre le sexe et le genre". Chapitre 11, section 11.1.

<https://open.lib.umn.edu/sociology/chapter/11-1-understanding-sex-and-gender/>

⁴⁷ Gouvernement du Canada. Instituts de santé du Canada. "Qu'est-ce que le genre? Qu'est-ce que le sexe?". <https://cihr-irsc.gc.ca/e/48642.html>

⁴⁸ Felmlee, Rodis et Zhang (2020). Sexist Slurs: Reinforcing Feminine Stereotypes Online. *Sex Roles* 83:pp. 16-28. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01095-z>

⁴⁹ par exemple, "chienne", "chatte", " salope" ou "putain" *ibid*.

⁵⁰ Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A., & Frame, B. (2005) Gender and attitudes to work and family roles: the views of young people at the millennium, *Gender and Education*, 17(2). pp 129-42, DOI: [10.1080/0954025042000301429](https://doi.org/10.1080/0954025042000301429)

⁵¹ Glass, C.S. (2014). Perception des mauvais comportements: Comprendre le processus d'étiquetage et le rôle du capital culturel dans le processus disciplinaire. *Urban Rev*. 46. PP. 372-394. DOI 10.1007/s11256-013-0268-z

⁵² Witt, S. D. (2000) The Influence of Peers on Children's Socialization to Gender Roles. *Early Child Development and Care*, 162(1). PP. 1-7, DOI: 10.1080/0300443001620101

⁵³ Travis, C. B., Meginnis, K. L., & Bardari, K.M. (2000). Beauty, sexuality, and identity: The social control of women. Dans *Sexuality, society, and feminism*. C. B. Travis & J. W. White (Eds.) pp. 237-272. Washington, DC, US: American Psychological Association, viii, 432 pp.

⁵⁴ Yeh, C. J., Borrero, N., Cruz, I., & Suda, J. (2012). L'école en tant que contexte pour "altérer" les jeunes et promouvoir les actifs culturels. *Teachers College Record*. 114. pp 1-37.

⁵⁵ SickKids: AboutKidsHealth (2019). <https://www.aboutkidshealth.ca/Article?contentid=716&language=English>

⁵⁶ Cimpian, A. (2010). The Impact of Generic Language About Ability on Children's Achievement Motivation. *Psychologie du développement*. 46(5). pp 1333-1340.

⁵⁷ *ibid*

⁵⁸ Centre de recherche sur les libertés civiles de l'Alberta. <http://www.aclrc.com/race>

⁵⁹ Grosfoguel, R. (2011). Qu'est-ce que le racisme? *Journal of World-Systems Research*. 22(1). DOI:10.5195/jwsr.2016.609

⁶⁰ Medical News Today. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/effects-of-racism>

⁶¹ Harvard Health Publishing "How racism harms children". <https://www.health.harvard.edu/blog/how-racism-harms-children-2019091417788>

⁶² Trent, M., Dooley, D.G., & Dougé, J. (2019). The Impact of Racism on Child and Adolescent Health. *Pediatrics*. 144(2) e20191765. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1765>

⁶³ Dupper, D.R., Forrest-Bank, S., et Lowry-Carusillo, A. (2015). Expériences des minorités religieuses en milieu scolaire public: Findings from Focus Groups Involving Muslim, Jewish, Catholic, and Unitarian Universalist Youths. *Enfants et écoles*. 37(1). Pp 37-45.

⁶⁴ Schaefer et al. , (2018). Un examen simultané des facteurs de protection associés à la résilience et à la croissance post-traumatique après la victimisation de l'enfance. *Violence et négligence envers les enfants*. 85 pp. 17-27. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.08.019>

⁶⁵ <https://cihr-irsc.gc.ca/e/48642.html>

⁶⁶ https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1

⁶⁷ http://www.lbpsb.qc.ca/Modules/FileManagement/files/Root/Documents/Strategic_Plan_2015_2020.pdf

⁶⁸ https://boardsite.lbpsb.qc.ca/Modules/FileManagement/files/Root/Council/docs/policies/Intercultural_Policy_Sep.21_2020_ADOPTED.pdf

⁶⁹ <http://www.lbpsb.qc.ca/council-of-commissioners/task-force-on-equity-and-inclusion>

⁷⁰ Olson, J., Forbes, C., & Belzer, M. (2011). Management of the transgender adolescent. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 165(2),

171–6. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.275>

⁷¹ Les lettres ont été envoyées en novembre 2020 et en janvier 2021.

⁷² <https://www.cdnsba.org/why-do-school-boards-matter#>

⁷³ <https://www.edweek.org/leadership/social-emotional-needs-entwined-with-students-learning-security/2013/01>

⁷⁴ Fretz, J. R. (2015). Creating optimal learning environments through invitational education: an alternative to control oriented school reform. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 21, 23–30.

⁷⁵ Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Apprentissage optimal dans des contextes optimaux: le rôle de l'autodétermination en éducation. *Psychologie canadienne*, 49(3), 233–240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>

⁷⁶ Fretz, J. R. (2015). Créer des environnements d'apprentissage optimaux grâce à l'éducation invitationnelle: une alternative à la réforme scolaire orientée vers le contrôle. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 21, 23–30.

(p. 25)

⁷⁷ Spinner, L., Tenenbaum, H. R., Cameron, L., & Wallinheimo, A.-S. (2021). Une intervention en milieu scolaire pour réduire les stéréotypes de genre. *School Psychology International*, 014303432110099, 014303432110099-014303432110099. <https://doi.org/10.1177/01430343211009944>

⁷⁸ King, R. A., Scott, K. E., Renno, M. P., & Shutts, K. (2020). Le contre-stéréotype peut changer la pensée des enfants sur les préférences de jouets des garçons et des filles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104753>

⁷⁹ Les injures homophobes sont souvent utilisées comme un outil d'intimidation entre hommes, et c'est inacceptable.

Voir Ingram et al., 2019.

⁸⁰ "Une action gratuite cause délibérément un préjudice, un dommage ou un gaspillage sans avoir de raison de le faire." <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/wanton>

⁸¹ Ingram, K. M., Davis, J. P., Espelage, D. L., Hatchel, T., Merrin, G. J., Valido, A. et Torgal, C. (2019). Associations longitudinales entre les caractéristiques de la masculinité toxique et la volonté des témoins d'intervenir dans les cas d'intimidation chez les garçons des écoles intermédiaires. *Journal of School Psychology*, 77, 139–151. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.007>

⁸² Spinner, L., Tenenbaum, H. R., Cameron, L., & Wallinheimo, A.-S. (2021). Une intervention en milieu scolaire pour réduire les stéréotypes de genre. *School Psychology International*, 014303432110099, 014303432110099-014303432110099. <https://doi.org/10.1177/01430343211009944>

⁸³ Ingram, K. M., Davis, J. P., Espelage, D. L., Hatchel, T., Merrin, G. J., Valido, A. et Torgal, C. (2019). Associations longitudinales entre les caractéristiques de la masculinité toxique et la volonté des témoins d'intervenir dans les cas d'intimidation chez les garçons des écoles intermédiaires. *Journal of School Psychology*, 77, 139–151. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.007>

⁸⁴ "Une approche fréquemment testée pour réduire les stéréotypes de genre est le contre-stéréotype. Les interventions de contre-stéréotypage mettent en évidence des exemples spécifiques d'informations incompatibles avec les stéréotypes."

Voir: King, R. A., Scott, K. E., Renno, M. P., & Shutts, K. (2020). Le contre-stéréotypage peut changer la pensée des enfants sur les préférences des garçons et des filles en matière de jouets. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104753>

⁸⁵ Spinner, L., Tenenbaum, H. R., Cameron, L., & Wallinheimo, A.-S. (2021). Une intervention en milieu scolaire pour réduire les stéréotypes de genre. *School Psychology International*, 014303432110099, 014303432110099-014303432110099. <https://doi.org/10.1177/01430343211009944>

⁸⁶ Ingram, K. M., Davis, J. P., Espelage, D. L., Hatchel, T., Merrin, G. J., Valido, A. et Torgal, C. (2019). Associations longitudinales entre les caractéristiques de la masculinité toxique et la volonté des témoins d'intervenir dans les cas d'intimidation chez les garçons des écoles intermédiaires. *Journal of School Psychology*, 77, 139–151. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.007>

⁸⁷ "Les personnes transgenres sont des personnes dont l'identité de genre est différente du genre qu'elles pensaient être à la naissance. Une femme transgenre vit comme une femme aujourd'hui, mais on pensait qu'elle était de sexe masculin à sa naissance. Un homme transgenre vit comme un homme aujourd'hui, mais on pensait qu'il était de sexe féminin à sa naissance. Certaines personnes transgenres s'identifient comme n'étant ni homme ni femme, ou comme une combinaison d'hommes et de femmes. Il existe une variété de termes que les personnes qui ne sont pas entièrement masculines ou entièrement féminines utilisent pour décrire leur identité de genre, comme non-binaire ou genderqueer." <https://transequality.org/issues/resources/frequently-asked-questions-about-transgender-people>

⁸⁸ "La plupart des gens - y compris la plupart des personnes transgenres - sont soit des hommes, soit des femmes. Mais certaines personnes n'entrent pas dans les catégories "homme" ou "femme", ou "homme" ou "femme"... Les personnes dont le genre n'est pas masculin ou féminin utilisent de nombreux termes différents pour se décrire, le terme non-binaire étant l'un des plus courants. Parmi les autres termes, citons genderqueer, agender, bigender, etc. Aucun de ces termes ne signifie exactement la même chose - mais tous parlent d'une expérience du genre qui n'est pas simplement masculine ou féminine." <https://transequality.org/issues/resources/understanding-non-binary-people-how-to-be-respectful-and-supportive>

⁸⁹ Le terme "non conforme au genre" désigne les personnes qui ne se conforment pas aux normes de genre que l'on attend d'elles. Ce terme fait généralement référence à l'expression ou à la présentation du genre (c'est-à-dire à l'apparence et à la tenue vestimentaire d'une personne). Il peut également faire référence au comportement, aux préférences et aux rôles qui ne sont pas conformes aux normes de genre."

<https://www.healthline.com/health/gender-nonconforming#:~:text=%E2%80%9CGender%20nonconforming%E2%80%9D%20est%20un%20terme,t%20conform%20aux%20normes%20de%20genre>

- ⁹⁰ Il est important de noter que les termes "équité" et "égalité" sont souvent utilisés de manière interchangeable, mais ils ne signifient pas la même chose... "L'égalité signifie que chaque individu ou groupe de personnes bénéficie des mêmes ressources ou opportunités. L'équité reconnaît que chaque personne a des circonstances différentes et alloue les ressources exactes et les opportunités nécessaires pour atteindre un résultat égal." <https://onlinepublichealth.gwu.edu/resources/equity-vs-equality/>
- ⁹¹ "Cisgenre": "de, relatif à, ou être une personne dont l'identité de genre correspond au sexe que la personne avait ou a été identifiée comme ayant à la naissance." <https://www.merriam-webster.com/dictionary/cisgender>
- ⁹² "Mégender" de "misgendering" - "faire référence à (quelqu'un, en particulier une personne transgenre) qui utilise un mot, notamment un pronom ou une forme d'adresse, qui ne reflète pas correctement le genre auquel il s'identifie". <https://www.lexico.com/definition/misgender>
- ⁹³ Wernick, L. J., Kulick, A. et Chin, M. (2017). Disparités d'identité de genre dans la sécurité et le bien-être dans les salles de bain chez les élèves du secondaire. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(5), 917-930. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0652-1>
- ⁹⁴ Russell, S. T., Pollitt, A. M., Li, G. et Grossman, A. H. (2018). L'utilisation du nom choisi est liée à une réduction des symptômes dépressifs, des idées suicidaires et des comportements suicidaires chez les jeunes transgenres. *Journal of Adolescent Health*, 63(4), 503-505.
- ⁹⁵ Grossman, A. H., Park, J. Y. et Russell, S. T. (2016). Les jeunes transgenres et les comportements suicidaires: application de la théorie psychologique interpersonnelle du suicide. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 20(4), 329-349. <https://doi.org/10.1080/19359705.2016.1207581>
- ⁹⁶ Sequeira, G. M., Kidd, K., Coulter, R. W. S., Miller, E., Garofalo, R., & Ray, K. N. (2020). Affirmer les noms et les pronoms des jeunes transgenres dans le dossier médical électronique. *Jama Pediatrics*, 174(5), 501-503. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.6071>
- ⁹⁷ Russell, S. T., Pollitt, A. M., Li, G. et Grossman, A. H. (2018). L'utilisation du nom choisi est liée à une réduction des symptômes dépressifs, des idées suicidaires et des comportements suicidaires chez les jeunes transgenres. *Journal of Adolescent Health*, 63(4), 503-505.
- ⁹⁸ Sequeira, G. M., Kidd, K., Coulter, R. W. S., Miller, E., Garofalo, R., & Ray, K. N. (2020). Affirmer les noms et les pronoms des jeunes transgenres dans le dossier médical électronique. *Jama Pediatrics*, 174(5), 501-503. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.6071>
- ⁹⁹ Transphobie: "une peur irrationnelle, une aversion ou une discrimination à l'égard des personnes transgenres". <https://www.merriam-webster.com/dictionary/transphobia>
- ¹⁰⁰ <http://www.assnat.qc.ca/en/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-103-41-1.html?appelant=MC>
- ¹⁰¹ Article intéressant qui traite de "Comment utiliser des mots neutres en termes de genre": <https://www.teenvogue.com/story/how-to-use-gender-neutral-words>.
- ¹⁰² Exemples de "langage neutre": <https://writingcenter.unc.edu/tips-and-tools/gender-inclusive-language/>
- ¹⁰³ Le terme "binaire" désigne "un système de classification comprenant deux genres, masculin et féminin". <https://www.dictionary.com/browse/gender-binary>
- ¹⁰⁴ [https://boardsite.lbpsb.qc.ca/Modules/FileManagement/files/Root/OpenHouse2020/Beurling/Welcome to Beurling Academy.pdf](https://boardsite.lbpsb.qc.ca/Modules/FileManagement/files/Root/OpenHouse2020/Beurling/Welcome%20to%20Beurling%20Academy.pdf)
- ¹⁰⁵ Marginaliser: "traiter quelqu'un ou quelque chose comme s'il n'était pas important". <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/marginalize>
- ¹⁰⁶ <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/anti-racism-education-in-canada>
- ¹⁰⁷ [Pride 101: LGBTQIA2S+ Terminology - Cumming School of ... https://cumming.ualgary.ca/sites/fichiers/équipes](https://cumming.ualgary.ca/sites/fichiers/équipes)
- ¹⁰⁸ Macgillivray, I. K., & Jennings, T. (2008). A content analysis exploring lesbian, gay, bisexual, and transgender topics in foundations of education textbooks. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 170-188.
- ¹⁰⁹ "Homophobie, peur ou préjugé culturellement produit à l'encontre des homosexuels qui se manifeste parfois par des restrictions légales ou, dans des cas extrêmes, par des brimades ou même des violences à l'encontre des homosexuels". <https://www.britannica.com/topic/homophobia>.
- ¹¹⁰ Cette idée sera développée plus en détail dans une section ultérieure.
- ¹¹¹ <https://www.edutopia.org/blog/why-representation-matters-laura-thomas>
- ¹¹² <http://psychology.iresearchnet.com/social-psychology/prejudice/prejudice-reduction/>
- ¹¹³ Broockman, D., & Kalla, J. (2016). Réduire durablement la transphobie: une expérience de terrain sur le démarchage à domicile. *Science* (New York, N. y.), 352(6282), 220-4. <https://doi.org/10.1126/science.aad9713>
- ¹¹⁴ Flores, A. R., Haider-Markel, D. P., Lewis, D. C., Miller, P. R., Tadlock, B. L. et Taylor, J. K. (2018). Réduction des préjugés transgenres et opinions sur les droits des transgenres: résultats d'une analyse de médiation sur des données expérimentales. *Research & Politics*, 5(1), 205316801876494-205316801876494. <https://doi.org/10.1177/2053168018764945>
- ¹¹⁵ <https://www.firstcoastnews.com/article/news/education/i-will-not-refer-to-you-with-female-pronouns-duval-teacher-snubs-transgender-students-request/77-7567acd6-1b5c-45eb-a1fd-ba1fc8d89691>
- ¹¹⁶ <https://www.cnn.com/2019/10/02/us/virginia-teacher-says-wrongfully-fired-student-wrong-pronouns-trnd/index.html>
- ¹¹⁷ Demissie, Z., Rasberry, C. N., Steiner, R. J., Brener, N., et McManus, T. (2018). Tendances des pratiques des écoles secondaires pour soutenir les élèves lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et en questionnement, 2008-2014. *American Journal of Public Health*, 108(4), 557-564. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2017.304296> (p.561)
- ¹¹⁸ Meyer, E. J., & Leonardi, B. (2018). L'apprentissage professionnel des enseignants pour affirmer les jeunes transgenres, non-binaires et créatifs de genre: expériences et recommandations du terrain. *Sex Education*, 18(4), 449-463. <https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1411254> (p. 449)

- ¹¹⁹ Davies, A. W. J., Vipond, E. et King, A. (2017). Les toilettes binaires de genre comme moyen de police du genre dans les écoles: une perspective canadienne. *Gender and Education*, 1-20, 1-20. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1354124> (page 870)
- ¹²⁰ Davies, A. W. J., Vipond, E. et King, A. (2017). Les toilettes binaires de genre comme moyen de police du genre dans les écoles: une perspective canadienne. *Gender and Education*, 1-20, 1-20. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1354124>
- ¹²¹ Klemmer, C. L., Rusow, J., Goldbach, J., Kattari, S. K., et Rice, E. (2019). Non-conformité de genre socialement assigné et expérience de violence scolaire chez les adolescents transgenres et cisgenres. *Journal of Interpersonal Violence*, (201904). <https://doi.org/10.1177/0886260519844781> (Page 14)
- ¹²² Wernick, L. J., Kulick, A. et Chin, M. (2017). Disparités d'identité de genre dans la sécurité et le bien-être dans les salles de bain chez les élèves du secondaire. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(5), 917-930. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0652-1> (page 918)
- ¹²³ L'emplacement est important, car certains parents ont indiqué que certaines écoles n'ont qu'une seule salle de bain neutre, et qu'elle n'est souvent pas à proximité des salles de classe de leurs enfants, ce qui fait que les élèves manquent le temps d'instruction en classe.
- ¹²⁴ Marx, R. A., & Kettrey, H. H. (2016). Les alliances gay-hétéro sont associées à des niveaux inférieurs de victimisation scolaire des jeunes lgbtq: une revue systématique et une méta-analyse. *Journal of Youth and Adolescence: A Multidisciplinary Research Publication*, 45(7), 1269-1282. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0501-7> (p. 1277)
- ¹²⁵ Day, J. K., Perez-Brumer, A., et Russell, S. T. (2018). Des écoles sûres? Les expériences scolaires des jeunes transgenres et leurs perceptions du climat scolaire. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(8), 1731-1742. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0866-x>
- ¹²⁶ Marx, R. A., & Kettrey, H. H. (2016). Les alliances gay-hétéro sont associées à des niveaux inférieurs de victimisation scolaire des jeunes lgbtq: une revue systématique et une méta-analyse. *Journal of Youth and Adolescence: A Multidisciplinary Research Publication*, 45(7), 1269-1282. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0501-7>
- ¹²⁷ Demissie, Z., Rasberry, C. N., Steiner, R. J., Brener, N., et McManus, T. (2018). Tendances des pratiques des écoles secondaires pour soutenir les élèves lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et en questionnement, 2008-2014. *American Journal of Public Health*, 108(4), 557-564. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2017.304296> (p. 557)
- ¹²⁸ <https://gsanetwork.org/what-is-a-gsa/>
- ¹²⁹ Riddle, T., & Sinclair, S. (2019). Les disparités raciales dans les actions disciplinaires en milieu scolaire sont associées aux taux de préjugés raciaux au niveau du comté. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(17), 8255-8260. <https://doi.org/10.1073/pnas.1808307116>. Voir page 8255
- ¹³⁰ James, C. E. (2012). Étudiants "à risque": stéréotypes et scolarisation des garçons noirs. *Urban Education*, 47(2), 464-494. Voir page 480.
- ¹³¹ Caton, M. T. (2012). Perspectives des hommes noirs sur leurs expériences éducatives à l'école secondaire. *Urban Education*, 47(6), 1055-1085. Voir page 1057.
- ¹³² <https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/wanted-criminal-lindsay-place-lbpsb-1.5629575>
- ¹³³ "Le préjugé explicite est la conceptualisation traditionnelle du préjugé. Avec un préjugé explicite, les individus sont conscients de leurs préjugés et de leurs attitudes envers certains groupes." <https://www.justice.gov/crs/file/836431/>
- ¹³⁴ Riddle, T., & Sinclair, S. (2019). Les disparités raciales dans les actions disciplinaires en milieu scolaire sont associées aux taux de préjugés raciaux au niveau du comté. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(17), 8255-8260. <https://doi.org/10.1073/pnas.1808307116>. Voir page 8258.
- ¹³⁵ Préjugés implicites: "...nous utilisons le terme "préjugés implicites" pour décrire les cas où nous avons des attitudes envers des personnes ou leur associations des stéréotypes sans en avoir conscience. On en trouve un exemple assez courant dans les études qui montrent que les Blancs associent fréquemment la criminalité aux Noirs sans même s'en rendre compte." <https://perception.org/research/implicit-bias/>
- ¹³⁶ James, C. E. (2012). Étudiants "à risque": stéréotypes et scolarisation des garçons noirs. *Urban Education*, 47(2), 464-494. Voir page 471.
- ¹³⁷ Ibid.
- ¹³⁸ James, C. E. (2012). Étudiants "à risque": stéréotypes et scolarisation des garçons noirs. *Urban Education*, 47(2), 464-494. Voir page 464.
- ¹³⁹ <https://www.brown.edu/academics/education-alliance/teaching-diverse-learners/strategies-0/culturally-responsive-teaching-0#ladson-billings>
- ¹⁴⁰ Ladson-Billings, G. (2013). *The dreamkeepers: successful teachers of african american children* (2e éd.). Wiley.
- ¹⁴¹ La "police du corps" désigne essentiellement l'acte par lequel quelqu'un dit à quelqu'un d'autre ce qu'il peut ou ne peut pas faire avec son corps.
- ¹⁴² <https://www.edweek.org/leadership/do-school-dress-codes-discriminate-against-girls/2018/08>
- ¹⁴³ Neville-Shepard, M. (2019). Discipliner le corps étudiant féminin: transfert consécutif dans les arguments pour les codes vestimentaires scolaires. *Women's Studies in Communication*, 42(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/07491409.2019.1573771>. Voir page 15.
- ¹⁴⁴ <https://globalnews.ca/news/7890796/high-school-yearbook-girls-photo-altered/>
- ¹⁴⁵ <https://stpatrick.lbpsb.qc.ca/PARENTS-INFO/Dress-Code>
- ¹⁴⁶ <https://terryfox.lbpsb.qc.ca/Portals/TerryFox/Documents/Parent-Handbook.pdf?ver=2021-01-14-155000-237>
- ¹⁴⁷ <https://verdun.lbpsb.qc.ca/Parents-Corner/School-Policies/Dress-code>
- ¹⁴⁸ Neville-Shepard, M. (2019). Discipliner le corps étudiant féminin: transfert consécutif dans les arguments pour les codes vestimentaires scolaires. *Women's Studies in Communication*, 42(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/07491409.2019.1573771>. Voir page 2.

- ¹⁴⁹ Ibid. Voir page 4.
- ¹⁵⁰ Ibid.
- ¹⁵¹ <https://www.teenvogue.com/story/anti-body-shaming-high-school-dress-code>
- ¹⁵² <https://www.merriam-webster.com/dictionary/intersectionality>
- ¹⁵³ Wernick, L. J., Kulick, A. et Chin, M. (2017). Disparités d'identité de genre dans la sécurité et le bien-être dans les salles de bain chez les élèves du secondaire. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(5), 917-930. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0652-1> (p. 918)
- ¹⁵⁴ Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (2000). Identités sexuelles et réussite scolaire. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(3), 281-83. (page 281)
- ¹⁵⁵ STEM signifie "Science, technologie, ingénierie et mathématiques".
- ¹⁵⁶ Francis, B., Archer, L., Moote, J., de Witt, J., & Yeomans, L. (2017). Féminité, science, et le dénigrement de la fille girly. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1097-1110.
- ¹⁵⁷ <https://uwaterloo.ca/library/aoda-toolkit/universal-design>
- ¹⁵⁸ Pascoe, C.J. (2007). *Dude, You're a Fag: Masculinity and Sexuality in High School*. Los Angeles: University of California Press.
- ¹⁵⁹ Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. doi:10.2307/1170593
- ¹⁶⁰ Taylor, Catherine et Peter T. (2011) *Chaque classe dans chaque école: Rapport final de la première enquête nationale sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes*. Egale Canada Human Rights Trust.
- ¹⁶¹ CSLBP, *Politique de sécurité scolaire*.
- ¹⁶² Heringer, Rebecca (2020). Reconceptualizing Anti-Oppressive Education: A Lesson From the Other. *Journal of Contemporary Issues in Education* 15(2):pp. 57. <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/JCIE>
- ¹⁶³ Ibid
- ¹⁶⁴ Ibid
- ¹⁶⁵ Epp, Roger (2008). *We Are All Treaty People: Prairie Essays*. Edmonton: University of Alberta Press. pp120-141
- ¹⁶⁶ Pascoe, C.J. (2007). *Dude, You're a Fag: Masculinity and Sexuality in High School*. Los Angeles: University of California Press.
- ¹⁶⁷ Ibid
- ¹⁶⁸ Pascoe, C. J. (2013). Notes sur une sociologie de l'intimidation: L'homophobie des jeunes hommes comme socialisation de genre. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 87-104. doi:10.14321/qed.0087
- ¹⁶⁹ Pascoe, C.J. (2007). *Dude, You're a Fag: Masculinity and Sexuality in High School*. Los Angeles: University of California Press.
- ¹⁷⁰ Pascoe, C. J. (2013). Notes sur une sociologie de l'intimidation: L'homophobie des jeunes hommes comme socialisation de genre. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 87-104. doi:10.14321/qed.0087
- ¹⁷¹ Pascoe, C.J. (2007). *Dude, You're a Fag: Masculinity and Sexuality in High School*. Los Angeles: University of California Press.
- ¹⁷² Goeff et al. cité dans Maynard, Robyn (2017). *The Miseducation of Black Youth* de Fernwood Publishing Policing Black Lives: La violence d'État au Canada de l'esclavage à nos jours. Pp.208-228
- ¹⁷³ Pascoe, C.J. (2007). *Dude, You're a Fag: Masculinity and Sexuality in High School*. Los Angeles: University of California Press.
- ¹⁷⁴ Ibid
- ¹⁷⁵ Majied, K. (2010). L'impact des préjugés en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre sur les étudiants afro-américains. *The Journal of Negro Education*, 79(2), 151-165.
- ¹⁷⁶ Le collectif de la rivière Combahee (1977). "The Combahee River Collective Statement". http://circuitous.org/scraps/combahee.html?fbclid=IwAR2ly0yvFbHv6uet3CshS1UkrK99dVo-9P5zdzGzlmN_XVqF3WNzy4aloM
- ¹⁷⁷ Imms, W. (2000). Masculinités multiples et scolarisation des garçons. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 25(2), 152-165. doi:10.2307/1585748
- ¹⁷⁸ Ibid
- ¹⁷⁹ Imms, W. (2000). Masculinités multiples et scolarisation des garçons. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 25(2), 152-165. doi:10.2307/1585748
- ¹⁸⁰ Pomerantz, S., Raby, R. et Stefanik, A. (2013). Les filles dirigent le monde? Coincées entre le sexisme et le postféminisme à l'école. *Gender and Society*, 27(2), 185-207.
- ¹⁸¹ Cité dans Audre Lorde, "Age, Race, Classe et Sexe: Women Redefining Difference", dans *Sister Outsider: Essays and Speeches* (Freedom, CA: Crossing Press, 1984), pp. 114-123.
- ¹⁸² Froyum, C. (2010). Making 'good girls': Sexual agency in the sexuality education of low-income black girls. *Culture, Health & Sexuality*, 12(1), 59-72.
- ¹⁸³ Ibid
- ¹⁸⁴ Majied, K. (2010). L'impact des préjugés en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre sur les étudiants afro-américains. *The Journal of Negro Education*, 79(2), 151-165. Consulté le 27 mai 2021 sur le site <http://www.jstor.org/stable/20798333>.
- ¹⁸⁵ MacMahon, Martin (2021). Claims B.C. Indigenous Girls Forcibly Given IUD Shock Youth Advocate. *CityNews*. citynews1130.com/2021/05/21/bc-indigenous-children-iud-forced/

- ¹⁸⁶Maynard, Robyn (2017). Misogynoir au Canada de *Fernwood Publishing* Policing Black Lives: La violence d'État au Canada de l'esclavage à nos jours, p. 128-157.
- ¹⁸⁷Li, Sara (2021). Dans la fusillade d'Atlanta, nous ne pouvons pas ignorer le lien entre le racisme et le classisme. *teenVogue*.
- ¹⁸⁸Taylor, Catherine et Peter T. (2011) *Chaque classe dans chaque école: Rapport final de la première enquête nationale sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes*. Egale Canada Human Rights Trust.
- ¹⁸⁹Driskill, Q. (2004). Stolen From Our Bodies: First Nations Two-Spirits/Queers and the Journey to a Sovereign Erotic. *Studies in American Indian Literatures*, 16(2), 50-64.
- ¹⁹⁰Elizabethhe Payne, & Melissa Smith. (2013). Les enfants LGBTQ, la sécurité à l'école et l'absence de vision d'ensemble: How the Dominant Bullying Discourse Prevents School Professionals from Thinking about Systemic Marginalization or ... Why We Need to Rethink LGBTQ Bullying. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 1-36. doi:10.14321/qed.0001
- ¹⁹¹Taylor, Catherine et Peter T. (2011) *Chaque classe dans chaque école: Rapport final de la première enquête nationale sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes*. Egale Canada Human Rights Trust.
- ¹⁹²Ibid
- ¹⁹³Kafer, A. (2009). What's Crip About Queer Theory Now? *Sex Roles*, 60, 291-294.
- ¹⁹⁴Cohen, J.J. (2015). Queer Crip Sex and Critical Mattering. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 21(1), 153-162. <https://www.muse.jhu.edu/article/566792>.
- ¹⁹⁵Elizabethhe Payne, & Melissa Smith. (2013). Les enfants LGBTQ, la sécurité à l'école et l'absence de vision d'ensemble: How the Dominant Bullying Discourse Prevents School Professionals from Thinking about Systemic Marginalization or ... Why We Need to Rethink LGBTQ Bullying. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 1-36. doi:10.14321/qed.0001
- ¹⁹⁶Maynard, Robyn (2017). The Miseducation of Black Youth de *Fernwood Publishing* Policing Black Lives: La violence d'État au Canada de l'esclavage à nos jours. Pp.208-228
- ¹⁹⁷Taylor, Catherine et Peter T. (2011) *Chaque classe dans chaque école: Rapport final de la première enquête nationale sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes*. Egale Canada Human Rights Trust.
- ¹⁹⁸Elizabethhe Payne, & Melissa Smith. (2013). Les enfants LGBTQ, la sécurité à l'école et l'absence de vision d'ensemble: How the Dominant Bullying Discourse Prevents School Professionals from Thinking about Systemic Marginalization or ... Why We Need to Rethink LGBTQ Bullying. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 1-36. doi:10.14321/qed.0001
- ¹⁹⁹Stanley, E., Spade, D., & Queer (In)Justice. (2012). Queering Prison Abolition, Now? *American Quarterly*, 64(1), 115-127. Consulté le 9 mai 2021 à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/41412834>.
- ²⁰⁰Pascoe, C. J. (2013). Notes sur une sociologie de l'intimidation: L'homophobie des jeunes hommes comme socialisation de genre. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 87-104. doi:10.14321/qed.0087
- ²⁰¹Schott, Robin M., Sondergaard, Dorte M. (2014). Le harcèlement scolaire, nouvelles théories en contexte, *Cambridge University Press*. Pp.93
- ²⁰²Elizabethhe Payne, & Melissa Smith. (2013). Les enfants LGBTQ, la sécurité à l'école et l'absence de vision d'ensemble: How the Dominant Bullying Discourse Prevents School Professionals from Thinking about Systemic Marginalization or ... Why We Need to Rethink LGBTQ Bullying. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 1-36. doi:10.14321/qed.0001
- ²⁰³Pascoe, C. J. (2013). Notes sur une sociologie de l'intimidation: L'homophobie des jeunes hommes comme socialisation de genre. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 87-104. doi:10.14321/qed.0087
- ²⁰⁴Elizabethhe Payne, & Melissa Smith. (2013). Les enfants LGBTQ, la sécurité à l'école et l'absence de vision d'ensemble: How the Dominant Bullying Discourse Prevents School Professionals from Thinking about Systemic Marginalization or ... Why We Need to Rethink LGBTQ Bullying. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 1-36. doi:10.14321/qed.0001
- ²⁰⁵Ibid
- ²⁰⁶Ibid
- ²⁰⁷C. J. Pascoe. (2013). Notes sur une sociologie de l'intimidation: L'homophobie des jeunes hommes comme socialisation de genre. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 87-104. doi:10.14321/qed.0087
- ²⁰⁸Ibid
- ²⁰⁹Ibid
- ²¹⁰Elizabethhe Payne, & Melissa Smith. (2013). Les enfants LGBTQ, la sécurité à l'école et l'absence de vision d'ensemble: How the Dominant Bullying Discourse Prevents School Professionals from Thinking about Systemic Marginalization or ... Why We Need to Rethink LGBTQ Bullying. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 1-36. doi:10.14321/qed.0001
- ²¹¹Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. doi:10.2307/1170593
- ²¹²Clare, Bradford (2007). Unsettling Narratives: Postcolonial Readings of Children's Literature . Wilfrid Laurier University Press. 10.3366/E175561980800015X
- ²¹³Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. doi:10.2307/1170593
- ²¹⁴Moty K, Rhodes M. (2021). Les conséquences involontaires des choses que nous disons: ce que les déclarations génériques communiquent aux enfants à propos des catégories non mentionnées. *Psychol Sci.* 32(2):189-203. doi: 10.1177/0956797620953132.
- ²¹⁵Heringer, Rebecca (2020). Reconceptualiser l'éducation anti-oppressive: A Lesson From the Other. *Journal of Contemporary Issues in Education* 15(2):pp. 57.

²¹⁶ibid

²¹⁷ Kumashiro, K. (2009). *Against Common Sense: Teaching and Learning Towards Social Justice*. Routledge, p.xxv.

²¹⁸ Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. doi:10.2307/1170593

²¹⁹ Staley, S., & Leonardi, B. (2016). Se pencher sur l'inconfort: Préparer les enseignants en alphabétisation à la diversité de genre et de sexe. *Recherche dans l'enseignement de l'anglais*, 51(2), 209-229. Consulté le 19 mai 2021 à l'adresse <http://www.istor.org/stable/24889915>.

²²⁰ Heringer, Rebecca (2020). Reconceptualiser l'éducation anti-oppressive: A Lesson From the Other. *Journal of Contemporary Issues in Education* 15(2):pp. 57. <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/JCIE>

²²¹ Pascoe, C.J. (2007). *Dude, You're a Fag: Masculinity and Sexuality in High School*. Los Angeles: University of California Press.

²²² Dozono, T. (2017). Enseigner les systèmes de genre alternatifs et autochtones en histoire du monde: Une approche queer. *The History Teacher*, 50(3), 425-447. Consulté le 19 mai 2021 à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/44507259>.

²²³ McGee, M. (2012). Neurodiversité. *Association américaine de sociologie*, 11:3, 12-13.

²²⁴ Coghill, E. M. H. & Coghill, J. G. (2021). *Soutenir la réussite universitaire des neurodivers: Un guide pour les bibliothécaires, les services de soutien aux étudiants et les environnements d'apprentissage académique*. Rowan & Littlefield.

²²⁵ Hartmann, E. (2015). La conception universelle de l'apprentissage (DUA) et les apprenants ayant des besoins de soutien sévères. *International Journal of Whole Schooling*, 11:1, 54-67.

²²⁶ Hartmann, E. (2015). La conception universelle de l'apprentissage (DUA) et les apprenants ayant des besoins de soutien sévères. *International Journal of Whole Schooling*, 11:1, 54-67.

²²⁷ Fullen, M., & Langworthy, M. (2013). Towards a New End: Nouvelles pédagogies pour l'apprentissage profond. *Collaborative Impact*, 1, 1-37.

²²⁸ LBPSB. (2017). *Résumé de la réussite des étudiants de la CSLBP*. https://boardsite.lbpsb.qc.ca/Modules/FileManagement/files/Root/SSS_2018_1.pdf

²²⁹ Burke, J. (2013). Just for the Fun of it: Rendre les terrains de jeux inclusifs pour tous les enfants. *World Leisure Journal*, 1, 83-95.

²³⁰ Accessibilité et facilité d'utilisation des espaces de jeu. *Association canadienne de santé publique*, 1, 1-4. https://www.cpha.ca/sites/default/files/uploads/resources/play/play_accessibility_summary_e.pdf

²³¹ Burke, J. (2013). Just for the Fun of it: Rendre les terrains de jeux inclusifs pour tous les enfants. *World Leisure Journal*, 1, 83-95.

²³² LBPSB. (2013, septembre, 6) Politique relative à l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. <https://www.lbpsb.qc.ca/Modules/FileManagement/files/Root/Council/docs/policies/Students-With-Special-Needs-Policy-FR.pdf>

²³³ (2021). Impact des sièges flexibles sur l'environnement de la classe. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20:2, 1-10.

²³⁴ Shah, H., et Marks, N. (2004). Un manifeste du bien-être pour une société florissante. *New Economics Foundation*, 1, 1-24.

²³⁵ Burns R. (2016) Psychosocial Well-being. In: Pachana N. (eds) *Encyclopédie de la géopsychologie*. Springer, Singapour, p.1.

²³⁶ Corgnalia, F., Crivellaro, E., et McNally, S. (2015). La santé mentale et les décisions en matière d'éducation. *Économie du travail*, 33, 1-12.

²³⁷ Rossen, E. et Cowan, K. C. (2015). Améliorer la santé mentale dans les écoles. *The Phi Delta Kappan*, 96:4, 8-13.

²³⁸ Osher, D. et Berg, J. (2018). Le climat scolaire et l'apprentissage social et émotionnel: L'intégration de deux approches. *Penn State University*, 1, 1-14.

²³⁹ The Learning Bar (consulté le 23 mai 2021). *Ensemble, nous transformons des vies: Donner à tous les enfants la possibilité de s'épanouir*. <https://thelearningbar.com/>

²⁴⁰ LBPSB (2018). *Rapport sur l'engagement envers le succès*, 1, 1-14. http://www.lbpsb.qc.ca/Modules/FileManagement/files/Root/Commitment_to_Success_2018-2022.pdf

²⁴¹ CASEL (2020, décembre). *Qu'est-ce que le SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>.

²⁴² Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. B., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). L'impact positif de l'apprentissage social et émotionnel pour les élèves de la maternelle et de la huitième année. *Casel*, 1, 1-12.

²⁴³ Schonert-Reichl, K. A. Social and Emotional Learning and Teachers. *L'avenir des enfants*, 27:1. 137-155.

²⁴⁴ CASEL. (2020, octobre). *Centrer l'équité nous demande à tous*. <https://casel.org/centering-equity-requires-all-of-us/>.

²⁴⁵ Anonyme. (2020). *Projet Bame Awarding Gap: Staff Toolkit 2020*. *University College London (UCL)*, 1, 1-54.

²⁴⁶ Acar, H. (2014). Environnements d'apprentissage pour les enfants dans les espaces extérieurs. *Procedia-Sciences sociales et comportementales*, 141, 846-853.

²⁴⁷ LBPSB. (2021). *Centre d'excellence pour la santé mentale*. <https://cemh.lbpsb.qc.ca/>

²⁴⁸ Sirois, G. (2020). Rapport Préliminaire: Estimation des Besoins d'enseignants et Données du Sondage. *Gouvernement du Québec*, 1, 1-69.

²⁴⁹ Guskey, T. R., & Suk Yoon, K. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90:7, 495-500.

²⁵⁰ TNTP. (2015). The Mirage: Affronter la dure vérité sur notre quête du développement des enseignants. *TNTP*, 1, 1-58.

²⁵¹ Bruce, J., & Showers, B. (2002). Student Achievement Through Staff Development. *National College for School Leadership*, 1, 1-5.

²⁵² AMI. (2021). *Introduction à la méthode PDSA. [Vidéo]*. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=oHPft3i_Ke0

²⁵³ Centre pour la race et la culture. (2013, mai). L'éducation antiraciste au Canada: Pratiques exemplaires. Fonds pour l'éducation aux droits de

la personne et le multiculturalisme.

²⁵⁴ Centre de la race et de la culture, L'éducation antiraciste au Canada: Pratiques exemplaires, 2013, p. 22.

²⁵⁵ <https://education.uconn.edu/2020/09/22/reducing-racism-in-schools-the-promise-of-anti-racist-policies/#> Cette politique peut être utilisée comme un cadre pour le développement et l'amélioration des politiques.

²⁵⁶ Correspondance à la Commission scolaire Lester B. Pearson et au Groupe de travail

²⁵⁷ Correspondance à la commission scolaire et le groupe de travail Lester B. Pearson

²⁵⁸ Tuck, E., et Yang, K. W. (2012). La décolonisation n'est pas une métaphore. *Décolonisation, indigénat, éducation et société*, 1(1), 1-4, pp. 3.

²⁵⁹ Correspondance à la commission scolaire et le groupe de travail Lester B. Pearson

²⁶⁰ MacNaughton, G., et Davis, K. (2001). Beyond "Othering:" Rethinking Approaches to Teaching Young Anglo-Australian Children About Indigenous Australians. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 83-93. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.1.10>, pp. 87.

²⁶¹ <https://newcanadianmedia.ca/its-not-on-me-its-on-you/> Cet article de 2020 montre la réalité du racisme auquel sont confrontés les Latinos canadiens.

²⁶² "Vous entendez dire qu'il y a du travail au Canada et qu'ils ont besoin de médecins et d'ingénieurs, mais quand vous arrivez là-bas, vous découvrez qu'ils considèrent qu'un diplôme [de bachelors] en ingénierie ici comme si vous étiez un technicien ou un mécanicien. Vous ne pouvez donc pas trouver d'emploi, et vous ne savez pas quoi faire avant d'aller authentifier vos études. Je ne saurais dire si c'est pour attirer des personnes qualifiées et leur donner des emplois de bas niveau pour qu'elles puissent ensuite gravir les échelons au lieu de faire venir des immigrants qui vont rester pour toujours au même niveau social, généralement bas. C'est peut-être cela, ou c'est peut-être simplement de l'inefficacité dans la mesure où ils n'annoncent pas les processus d'authentification au Canada."

²⁶³ Poirier, J., & Hedaraly, S. (2019-2020). Appels à l'action en matière de vérité et de réconciliation à travers les paysages intergouvernementaux: Qui peut et doit faire quoi? *Review of Constitutional Studies*, 24, 177-206, [https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/revicos24&div=14&id=&page=](https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/revicos24&div=14&id=&page=,), pp. 199.

²⁶⁴ Note: L'action n° 14 comprend un volet spécifique sur les réalités des peuples autochtones, afin d'informer continuellement le public sur le racisme et la discrimination dont sont victimes les Premières nations et les Inuits. (p. 33). Action n° 16 Rendre obligatoire l'histoire et les réalités actuelles des peuples autochtones du Québec dans les programmes de formation initiale des enseignants (p. 34).

<https://docs.google.com/document/d/1dXXrfP7iFltBOt2xb8mXQsICLI1f73YC6uzZrtsH4/edit> RA Groupe Action Contre Racisme LETTRE PRÉSENTÉE AU PREMIER MINISTRE Décembre 2020

²⁶⁵ La "théorie des climats" était "scientifiquement" comprise et acceptée: une peau plus foncée signifiait un comportement agressif et hypersexuel. Un deuxième exemple qui a solidifié le stéréotype dans l'esprit des institutions coloniales est une nouvelle publiée en 1668 dans un document officiel britannique. La nouvelle *Isles of Pines* dépeignait les stéréotypes des femmes africaines comme étant hypersexuelles, agressives, lascives et imposantes.

²⁶⁶ *Preuve historique de la construction de stéréotypes et de stigmatisation des Afro-Américains et des communautés noires dans la société occidentale* (2016) "*Stamped from The Beginning*" par Ibram X. Kendi.

²⁶⁷ Hill Collins, P. (1987). The Meaning of Motherhood in Black Culture et Black Culture and Black mother/Daughter Relationships. *Sage*, 4(2), 3-7.

²⁶⁸ Note: NE CROYEZ PAS LE BONHEUR: CANADA IS NOT A NATION OF CULTURAL TOLERANCE article par CHARLES OFFICER.

https://www.cbc.ca/firsthand/m_blog/dont-believe-the-hype-canada-is-not-a-nation-of-cultural-tolerance

²⁶⁹ L'article publié en décembre 2020 par le (Boston Consulting Group, un expert international leader dans une gamme de perspectives qui remet en question le statu quo et suscite le changement) a révélé la vérité sur le racisme anti-noir au Canada. https://www.bcg.com/en-ca/publications/2020/reality-of-anti-black-racism-in-canada?fbclid=IwAR3SKKvZlTsgA3C0CL-YrREoUsY7KkKeeNSVF0eqy3pg-eZPeTfomtK4_k

²⁷⁰ Coalition pour la surveillance internationale des libertés civiles, Islamic Social Services Association, Noor Cultural Centre, & Kanji, A. (2020, novembre). *Rapport sur la lutte contre l'islamophobie/haine anti-musulmane pour éliminer la discrimination et l'intolérance fondées sur la religion ou la croyance*. Nations unies. <https://www.ohchr.org/EN/Issues/FreedomReligion/Pages/HatredAndDiscrimination.aspx>

²⁷¹ <https://theconversation.com/the-trump-effect-in-canada-a-600-per-cent-increase-in-online-hate-speech-86026>

²⁷² Kanji, A. (2020). L'islamophobie au Canada: Soumission au Rapporteur spécial de l'ONU sur la liberté de religion ou de croyance <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Religion/Islamophobia-AntiMuslim/Civil%20Society%20or%20Individuals/Noor-ICLMG-ISSA.pdf>

²⁷³ Guckenberg, S., Hurley, N., Persson, H., Fronius, T., et Petrsino, A. (2016, octobre). *La justice réparatrice dans les écoles américaines ; Résumé des résultats des entretiens avec les experts*. WestEd. Pp. 4.

²⁷⁴ Guckenberg et al. Restorative Justice in US Schools, pg. 6.

²⁷⁵ Association américaine de psychologie. (2008, 1 décembre). *Rapport du groupe de travail sur la tolérance zéro de l'APA*. 7

²⁷⁶ Ibid

²⁷⁷ Rapport de la Commission Spéciale sur les Droits des Enfants et de la Protection de la Jeunesse (2021). *Instaurer une Société Bienveillante Pour Nos Enfants et Pour Nos Jeunes*. Gouvernement du Québec. Pp.115

²⁷⁸ Correspondance à la Commission scolaire Lester B. Pearson et au Groupe de travail

²⁷⁹ Hirschfield, Paul J. (2018). *Le rôle des écoles dans le maintien de l'inégalité du système de justice juvénile*. L'avenir des enfants 28(1). pp. 11-36. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/26641545. Skiba et al. cité dans hirschfield, p. 46.

²⁸⁰ Ibid

- ²⁸¹ CDPDJ (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Québec). 2011. Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de consultation sur le profilage racial et ses conséquences. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- ²⁸² Fuentes, Annette (2014). L'école comme prison. *Contrepoints*, vol. 453, pp. 37-53, www.jstor.org/stable/42982329.
- ²⁸³ Correspondance à la Commission scolaire Lester B. Pearson et au Groupe de travail
- ²⁸⁴ Kumashiro, Kevin (1999). "Barbie", "big dicks" and "faggots". *Journal of Curriculum Theorizing* 15(1) pp.27-42.
- ²⁸⁵ Davis, Angela (2003). *Are Prisons Obsolete?* Seven Stories Press.
- ²⁸⁶ Kathryn C Monahan et al cité dans Hirschfield, Paul J. (2018). *Le rôle des écoles dans le maintien de l'inégalité du système de justice juvénile*. *L'avenir des enfants* 28(1). pp. 11-36. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/26641545.
- Crenshaw cité dans Maynard, Robyn (2017). *The Miseducation of Black Youth de Fernwood Publishing Policing Black Lives: La violence d'État au Canada de l'esclavage à nos jours*. Pp.208-228
- ²⁸⁷ Hirschfield, *Le rôle des écoles dans le maintien de l'inégalité du système de justice juvénile*, 2018.
- ²⁸⁸ Sudbury, Julia (2009). Maroon Abolitionists: Black Gender-Oppressed Activists in the Anti-Prison Movement in the U.S. and Canada. *Meridians*, 9(1), 2009, pp. 1-29. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/40338764.
- ²⁸⁹ Maynard, Robyn (2017). *The Miseducation of Black Youth de Fernwood Publishing Policing Black Lives: La violence d'État au Canada de l'esclavage à nos jours*. Pp.208-228
- ²⁹⁰ Hirschfield, *Le rôle des écoles dans le maintien de l'inégalité du système de justice juvénile*, 2018.
- ²⁹¹ Ibid
- ²⁹² Correspondance à la Commission scolaire Lester B. Pearson et au Groupe de travail
- ²⁹³ Commission scolaire Lester B. Pearson. (2020) *Politique interculturelle*. Consulté le 4 juin 2021 : https://www.lbpsb.qc.ca/Modules/FileManagement/files/Root/Council/docs/policies/Intercultural_Policy_Sep.21_2020_ADOPTED.pdf. (3)
- ²⁹⁴ <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-003-x/2014001/section03/33-eng.htm>
- ²⁹⁵ https://en.wikipedia.org/wiki/Buddhism_in_Canada
- ²⁹⁶ <https://www.peacheycounselling.ca/resources/2021/anti-asian-racism-in-canada-does-exist>
- ²⁹⁷ <https://www.thestar.com/opinion/contributors/2021/04/05/anti-asian-racism-is-real-in-canada-and-i-will-no-longer-hide.html>
- ²⁹⁸ <https://www.msn.com/en-us/news/world/anti-asian-racism-reaches-crisis-point-in-canada-advocates-say/ar-BB1eT0Bw>
- ²⁹⁹ <https://globalnews.ca/news/7711053/anti-asian-racism-canada-kids/>
- ³⁰⁰ <https://www.cbsnews.com/news/atlanta-shooting-spa-robert-long-8-killed/>
- ³⁰¹ <https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/campaigns/asian-heritage-month/anti-asian-racism.html>
- ³⁰² <https://www.project1907.org/resources>
- ³⁰³ Dupper, D ; Forrest-Bank, S ; Lowry-Carusillo, A. "Experiences of Religious Minorities in Public School Settings: Findings from Focus Groups Involving Muslim, Jewish, Catholic, and Unitarian Universalist Youths." *Children & Schools*, volume 37, numéro 1, janvier 2015, pages 37-45, <https://doi.org/10.1093/cs/cdu029>.
- ³⁰⁴ Ibid
- ³⁰⁵ Dupper, D ; Forrest-Bank, S ; Lowry-Carusillo, A. "Experiences of Religious Minorities in Public School Settings: Findings from Focus Groups Involving Muslim, Jewish, Catholic, and Unitarian Universalist Youths." *Children & Schools*, volume 37, numéro 1, janvier 2015, pages 37-45, <https://doi.org/10.1093/cs/cdu029>.
- ³⁰⁶ Ibid
- ³⁰⁷ Adichie, Chimamanda Ngozi ; *Le danger d'une histoire unique*. Films for the Humanities & Sciences (Film) ; Films Media Group. New York, N.Y.: Films Media Group, [2012], ©2009.
- ³⁰⁸ <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-003-x/2014001/section03/33-eng.htm>
- ³⁰⁹ https://en.wikipedia.org/wiki/Hinduism_in_Canada#Politics
- ³¹⁰ <https://www.cicnews.com/2020/02/642000-international-students-canada-now-ranks-3rd-globally-in-foreign-student-attraction-0213763.html#gs.y7enbq>
- ³¹¹ [https://en.wikipedia.org/wiki/Paki_\(insultes\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Paki_(insultes))
- ³¹² <https://timesofindia.indiatimes.com/nri/us-canada-news/indian-man-racially-abused-in-canada-told-to-go-back-to-your-country/articleshow/65500762.cms>
- ³¹³ <https://www.thehindu.com/news/international/hindu-temple-vandalised-in-us/article26136111.ece>
- ³¹⁴ <https://www.americanbazaaronline.com/2015/02/28/second-hindu-temple-gets-vandalized-in-washington-state/>
- ³¹⁵ <https://www.latimes.com/nation/la-na-nn-washington-hindu-temple-20150228-story.html>
- ³¹⁶ <https://timesofindia.indiatimes.com/nri/us-canada-news/Hate-crime-Hindu-temple-in-Canada-vandalized/articleshow/20809126.cms>
- ³¹⁷ https://en.wikipedia.org/wiki/California_textbook_controversy_over_Hindu_history
- ³¹⁸ <http://www.ohrc.on.ca/en/policy-preventing-discrimination-based-on-creed/11-indigenous-spiritual-practices>
- ³¹⁹ Kawagley, A., et Barnhardt, R. (1998). *Education Indigenous to Place: Western Science meets Native Reality*. Consulté à l'adresse suivante :

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426823.pdf>

³²⁰ *Ibid*

³²¹ Said, E. W. (1979). *Orientalism*. Vintage.

³²² Mc Andrew, M. (2010). La communauté musulmane et l'éducation au Québec: Controverses et adaptation mutuelle. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 11(1), 41-58.

³²³ Angus Reid. (2013). Les Canadiens voient les religions non chrétiennes avec incertitude. <https://angusreid.org/canadians-view-non-christian-religions-with-uncertainty-dislike/>

³²⁴ Bakali, N. (2017). L'islamophobie dans les écoles secondaires québécoises: Enquêtes sur les expériences des jeunes hommes musulmans après le 11 septembre. Dans *Muslim Students, Education and Neoliberalism* (pp. 145-159). Palgrave Macmillan, Londres.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-56921-9_10

³²⁵ Jiwani, Y. (2018). Le dédoublement des discours et l'autre voilé: Les médiations de la race et du genre dans les médias canadiens. *Race et racialisation*, 2E: *lectures essentielles*, p. 489.

³²⁶ <https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/n-word-high-school-henri-bourassa-1.5781471>

³²⁷ *Ibid*.

³²⁸ (<https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2019/02/21/01016-20190221ARTFIG00299-environ-30-des-eleves-juifs-sont-scolarises-dans-le-public.php>)

³²⁹ <https://www.dailymail.co.uk/news/article-6835631/Nine-ten-Jewish-students-France-experienced-anti-Semitism-study-finds.html>

³³⁰ *Ibid*

³³¹ *Ibid*

³³² <https://jewishnews.timesofisrael.com/90-percent-of-french-jewish-students-subject-to-antisemitism-during-studies/>

³³³ ³⁴³ <https://www.cnn.com/2018/05/03/opinions/sikh-faith-bullied-winty-singh-opinion/index.html>

<https://www.sikhcoalition.org/documents/pdf/go-home-terrorist.pdf>

³³⁴ Chandrashekar, S. (2017). Engendrer la menace sous l'apparence de la protection: L'orientalisme et la vulnérabilité des sikhs. *Journal of Multicultural Discourses*, 12(4), 366-381.

³³⁵ Jhutti-Johal, J., et Singh, H. (2019). *Racialisation, islamophobie et erreur d'identité: L'expérience sikhe*. London: Routledge.

³³⁶ <https://www.chicagotribune.com/news/ct-xpm-2001-10-02-0110020271-story.html>

³³⁷ <https://www.thestar.com/news/gta/2017/09/11/the-problem-with-jagmeet-singhs-love-and-courage-reaction-to-heckler-paradkar.html>

³³⁸ La Coalition Sikh (2014). " 'Go Home Terrorist': Un rapport sur l'intimidation des écoliers américains sikhs ".

³³⁹ Ce mythe de la minorité modèle repose sur des stéréotypes racistes qui décrivent tous les Américains d'origine sud-asiatique et est-asiatique comme un groupe poli et respectueux des lois, ainsi que comme des citoyens ayant atteint un niveau de réussite supérieur à celui de la population générale grâce à une combinaison de talent inné et d'efforts déployés par les immigrants pour se tirer d'affaire. Ce mythe est nuisible parce qu'il ne tient pas compte des nuances au sein des communautés de minorités visibles et de la discrimination systémique qui peut entraîner des niveaux variables de prospérité sociale et économique au sein de ces communautés (voir <https://www.learningforjustice.org/magazine/what-is-the-model-minority-myth>).

³⁴⁰ Dhamoon, R. K. (2013). Exclusion et inclusion réglementée: Le cas du kirpan sikh au Canada. *Sikh Formations*, 9(1), 7-28.

³⁴¹ [Combattre le racisme anti-asiatique: Une ressource pour les éducateurs Une ressource pour les éducateurs \(tdsb.on.ca\)](https://tdsb.on.ca/Combattre-le-racisme-anti-asiatique:Une-ressource-pour-les-educateurs)

³⁴² Dupper, D ; Forrest-Bank, S ; Lowry-Carusillo, A. "Experiences of Religious Minorities in Public School Settings: Findings from Focus Groups Involving Muslim, Jewish, Catholic, and Unitarian Universalist Youths." *Children & Schools*, volume 37, numéro 1, janvier 2015, pages 37-45,
<https://doi.org/10.1093/cs/cdu029>.

³⁴³ <https://www.edutopia.org/article/creating-learning-environment-where-all-kids-feel-valued>

³⁴⁴ <https://www.presence.io/blog/7-best-practices-for-making-religious-minority-students-feel-welcome/>

³⁴⁵ Kawagley, A., et Barnhardt, R. (1998). Education Indigenous to Place: Western Science meets Native Reality. Consulté à l'adresse suivante: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426823.pdf>

³⁴⁶ *Ibid*

³⁴⁷ Kawagley, A., et Barnhardt, R. (1998). Education Indigenous to Place: Western Science meets Native Reality. Consulté à l'adresse suivante: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426823.pdf>

³⁴⁸ Said, E. W. (1979). *Orientalism*. Vintage.

³⁴⁹ <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>, p.1.

³⁵⁰ *Ibid*.

³⁵¹ <https://globalnews.ca/news/4055658/jagmeet-singh-racism-turban-children-first-time-i-was-called/>

³⁵² <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/jagmeet-singh-stands-against-hate-1.4284473>

³⁵³ Yoganathan, N. (2020) Le traitement de Jagmeet Singh au Parlement est un rappel éloquent du déni de racisme bien ancré au Canada. *Canadian Dimension*. <https://canadiandimension.com/articles/view/jagmeet-singhs-treatment-in-parliament-a-telling-reminder-of-canadas-entrenched-denial-of-racism>

³⁵⁴ <https://www.cnn.com/videos/tv/2018/04/30/uso-sikhs-ron-2.cnn>

³⁵⁵ Le Groupe de travail n'a pas été en mesure d'obtenir des documents de recherche ou des statistiques qui documentent des cas de discrimination systémique contre les étudiants athées/agnostiques dans les écoles québécoises et canadiennes. Compte tenu du contexte laïque des écoles publiques du Québec (par opposition aux écoles privées catholiques, islamiques ou juives), les opinions athées/agnostiques véhiculées ouvertement ou implicitement par les élèves sont sans doute compatibles avec une grande partie du discours dominant au Québec. D'autres recherches doivent être menées pour déterminer s'il y a eu des incidents récents où, par exemple, des élèves ont exprimé des opinions athées/agnostiques pendant un cours sur la religion et si ces élèves ont été ostracisés par des enseignants ou des camarades de classe pour leurs commentaires.



FINAL REPORT
JUNE 2021

of the

Task Force on
Equity, Diversity, and Inclusion
of The Lester B. Pearson School Board



Merci.

