



Diversité sexuelle et de genre
Ressource pédagogique inclusive, Nouveau-Brunswick

INFORMATION ET RESSOURCES POUR ENSEIGNANTS



INFORMATION ET RESSOURCES POUR LES ENSEIGNANTS



**diversité =
possibilité**

1^{re} partie: renseignements généraux pour tous les enseignants

1. Introduction	8
2. Le saviez-vous?	19
3. Documentation du Nouveau-Brunswick à l'appui de l'éducation inclusive	23
4. Que pouvez-vous faire pour que les écoles du Nouveau-Brunswick soient sécuritaires et inclusives?	33
5. Écoles inclusives	78
6. Le rôle du titulaire de classe	95
7. Stratégies pour la salle de classe	98
8. Guide de l'enseignant pour survivre au harcèlement anti-LGBTQ	107
Adapté d'un document de la Safe Schools Coalition http://www.safeschoolscoalition.org/guide_educator_surviveharass2005.pdf [En anglais]	
9. Suggestions d'activités d'apprentissage en classe et à l'école	111
Conseil scolaire du district de Toronto [TDSB] http://www.tdsb.on.ca/_site/ViewItem.asp?siteid=15&menuid=5400&pageid=4716 [En anglais]	
10. Comment régler le harcèlement dans les corridors, en 3 minutes ou moins!	113
Du Gay, Lesbian and Straight Education Network [GLSEN], Colorado http://www.coloradosafeschools.org/harassment/Harassment%20Staff.PDF [En anglais]	
11. Dix raisons professionnelles pour appuyer l'éducation inclusive	114
Adapté d'un document de Nadia Bello pour T.E.A.C.H. [Teens Educating and Confronting Homophobia] http://www.MyGSA.ca/Educators [En anglais]	
12. Démystification	116
13. Ressources	131



2^e partie: enseignants du primaire

1. Le saviez-vous?	136
2. Répondre à certaines préoccupations au sujet de l'inclusion des personnes LGBTQ	140
3. Le genre et les enfants : un point de départ	145
4. Affirmer son genre au primaire : la transition sociale	149
5. Faire face aux questions et aux insultes au sujet du genre	155
6. Qu'est-ce que «gai» veut dire?	159
7. Liens aux programmes d'études	162
8. La littérature inclusive pour enfants et l'identité genre par les livres	163
Avant d'entreprendre la lecture d'un livre en classe	
Au sujet de la littérature inclusive pour enfants	
Choisir des livres inclusifs avec discernement	
9. Ressources et activités à thématique LGBTQ	166

3^e partie : enseignants des écoles de la 6^e à la 12^e année

1. Le saviez-vous?	186
2. Liens et films liés aux programmes d'études	198
3. Livres inclusifs	204
4. Au sujet de la politique 703	205
5. Activités d'apprentissage	208
6. Les droits de la personne	233
7. Autres ressources	247



Si vous ne connaissez pas la terminologie ou les concepts LGBTQ, consultez la section *Termes et concepts* du présent document. Lisez aussi la section *Guide des AGH* qui traite des sujets comme le climat scolaire et la façon de devenir un allié. Cette section inclut des exemples de politiques liées aux réalités LGBTQ.



Vous trouverez d'autres idées et des sources de soutien sur le site *MonAGH.ca*. À la section *Information et ressources pour les éducateurs* du site Web national d'Égale sur les écoles sécolaires et l'éducation inclusive, vous trouverez des ressources pédagogiques à utiliser en classe ainsi que des exemples de politiques de districts scolaires. Vous pouvez aussi partager du matériel et des idées au sujet de l'éducation inclusive et des activités de plusieurs AGH en visitant les groupes de discussion. Ce site vous permettra également de collaborer avec d'autres enseignants partout au pays pour faire des écoles du Canada des milieux d'apprentissage et de travail sûrs, accueillants, respectueux et inclusifs.



1^{RE} PARTIE : RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX POUR TOUS LES ENSEIGNANTS



Introduction

Le saviez-vous?

Documentation du Nouveau-Brunswick à l'appui de l'éducation inclusive

Que pouvez-vous faire pour que les écoles du Nouveau-Brunswick soient sécuritaires et inclusives?

Écoles inclusives

Le rôle du titulaire de classe

Stratégies pour la salle de classe

Guide de l'enseignant pour survivre au harcèlement anti-LGBTQ

Suggestions d'activités d'apprentissage pour la salle de classe et l'école

Comment régler le harcèlement dans les corridors, en 3 minutes ou moins!

Dix raisons professionnelles pour appuyer l'éducation inclusive

Démystification

Ressources



INTRODUCTION

Bienvenue à la section des enseignants!

Tous les élèves et les jeunes ont droit à un milieu scolaire sécuritaire et respectueux, ainsi qu'à une éducation inclusive. Partout au Nouveau-Brunswick et au Canada, des enseignants dévoués s'efforcent depuis bien des années de faire en sorte que tous les élèves, y compris les jeunes LGBTQ et ceux dont la famille est LGBTQ, se sentent en sécurité, reconnus et acceptés à l'école — souvent sans le moindre appui. La Politique 703 inclut à présent l'orientation sexuelle et l'identité de genre comme étant des aspects de la diversité. Elle exige le respect de tous les aspects de la diversité qui y sont énumérés et souligne le besoin de soutenir des groupes comme les AGH dans les écoles. La présente ressource pédagogique inclusive du Nouveau-Brunswick fournit aux enseignants, aux administrateurs, aux ESS (équipes stratégiques scolaires) et aux parents/tuteurs les outils nécessaires à la création de classes et d'écoles inclusives.

L'élaboration de la présente ressource est l'aboutissement des activités de recherche et de sensibilisation du Fonds Égale Canada pour les droits de la personne (Égale) qui, en 2011, a publié le rapport de la première étude nationale sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes. Depuis 2009, année de diffusion de la première partie du rapport, une prise de conscience a pu être observée. De plus, Égale n'a pas ménagé ses efforts pour aider les provinces et les territoires du pays à rendre leurs écoles plus inclusives.

Le rapport est consultable à www.MyGSA.ca/YouthSpeakUp [en anglais].

Comme toutes les formes de diversité, il faut que les enfants et les élèves LGBTQ ou ceux dont la famille est LGBTQ se reconnaissent et voient leurs vies et leurs réalités représentées dans les programmes d'études qui leur sont offerts. Les programmes publiés et les expériences vécues au quotidien

à l'école doivent refléter la diversité de l'ensemble de la population étudiante. Les moyens que prend sciemment l'école pour y parvenir ont un effet direct et indirect sur l'intégration et le bien-être des membres LGBTQ de la communauté scolaire.

La politique 322 sur l'inclusion scolaire, stipule ce qui suit :

L'inclusion scolaire possède les caractéristiques suivantes : le respect de la diversité des élèves et du personnel scolaire quant à leur [sic] race, couleur, croyance, origine nationale, ascendance, lieu d'origine, âge, incapacité, état matrimonial, orientation ou identité sexuelle réelle ou perçue, sexe, condition sociale ou convictions ou activités politiques.

La politique complète est consultable à <http://www.gnb.ca/0000/pol/f/322F.pdf>.

Dans le cas présent, il s'agit expressément de l'inclusion des personnes LGBTQ. Voici quelques exemples de sa mise en oeuvre dans les matières enseignées :

- des livres illustrés où l'on présente une famille composée de deux mères ou de deux pères, ou qui compte un enfant transgenre ou de genre indépendant;
- des enseignants qui remettent en question les normes de genre;
- la lecture d'un roman qui compte un personnage LGBTQ;
- la reconnaissance des attirances envers le même sexe dans les cours;
- l'inclusion de personnes LGBTQ dans les cours d'histoire.

Voici quelques exemples d'un milieu scolaire inclusif :

- l'exposition à un langage inclusif;
- un milieu doté d'une AGH qui fait la promotion active de lieux sûrs pour les personnes LGBTQ;
- l'accès à des modèles de référence LGBTQ;
- des enseignants et des élèves qui combattent l'intimidation et le harcèlement homophobes, biphobes et transphobes.

L'inclusion des personnes LGBTQ permet aux élèves de tous âges, aux membres du personnel et aux familles LGBTQ ainsi qu'aux personnes dont la famille est LGBTQ de savoir qu'ils existent et qu'ils comptent. Savoir que les politiques de l'école appuient l'inclusion et combattent l'homophobie, la

biphobie, la transphobie, l'hétéronormativité et la cisnormativité confirme que tous les élèves ont des droits et méritent la dignité et le respect. L'éducation inclusive doit être immédiate (réponse à l'intimidation) et proactive (intégration des réalités LGBTQ dans les programmes d'études) afin de créer et de maintenir des écoles sécuritaires et inclusives où les élèves peuvent exceller.

Le fondement de l'éducation inclusive est défini dans les politiques. La Politique 703 du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick met l'accent sur les milieux propices à l'apprentissage et au travail, et inclut expressément l'orientation sexuelle et l'identité de genre comme motifs de discrimination et de harcèlement illicites.

En décembre 2013, le Ministère a mis à jour la politique 703, *Milieu propice à l'apprentissage et au travail*, qui fournit un cadre au Ministère, aux districts scolaires et aux écoles leur permettant de mettre en place ce type de milieux en « fixant un mécanisme pour favoriser un milieu propice à l'apprentissage et au travail inclusif, sécuritaire, au respect des droits de la personne et à la

diversité. Ce milieu soutient également la lutte contre toute forme de discrimination pour des raisons réelles ou perçues à l'égard d'autrui en raison de sa race, sa couleur, sa religion, son origine nationale ou son ethnicité, son ascendance, son lieu d'origine, son groupe linguistique, son incapacité, son sexe, son orientation sexuelle, son identité sexuelle, son âge, sa condition sociale, ses convictions ou ses activités politiques ».

La politique complète est consultable à la section *Politiques et ressources LGBTQ du Nouveau-Brunswick* ou à <http://www.gnb.ca/0000/pol/f/703F.pdf>.

L'AEFNB dispose d'un énoncé de principe sur l'intimidation à l'appui d'un milieu positif.

Énoncé de principe de l'AEFNB sur l'intimidation

INTIMIDATION

(Nouvel énoncé, 2014)

Article 1. L'école doit être sécuritaire, accueillante, inclusive et valorisante pour tous les élèves.

Article 2. Les élèves et le personnel scolaire doivent être :

- a) à l'abri de toute forme d'intimidation, de harcèlement, de discrimination et de violence;
- b) traités justement, équitablement et avec dignité;
- c) capables de s'auto-identifier et de s'exprimer librement.

Article 3. L'école doit préparer le jeune à vivre dans une société ouverte, pluraliste et démocratique.

Article 4. L'école et le système scolaire doivent adopter des politiques de lutte contre l'intimidation sous toutes ses formes tels que l'homophobie, la violence, le harcèlement, la discrimination, etc.

Article 5. L'école doit reconnaître que l'homophobie joue un rôle important dans l'intimidation et le harcèlement.

Article 6. Les programmes d'études doivent tenir compte de référents historiques et culturels permettant de refléter



Hétérosexisme : Préjugé et

parti pris en faveur de l'hétérosexualité. Présomption que l'hétérosexualité est une orientation sexuelle supérieure et préférable. (Égale)

Cisnormativité : Préjugé culturel ou social, souvent implicite, selon lequel tout le monde est cisgenre et qui, par conséquent, privilégie les personnes cisgenres et méprise ou sous-représente les personnes transgenres. (Égale).

Cisgenre (adj.) : Désigne une personne dont l'identité de genre correspond au sexe attribué à sa naissance (p. ex., l'identité de genre d'un homme cisgenre est masculine, comme son sexe attribué à la naissance). (Égale)

convenablement les réalisations et les contributions des personnes appartenant à une minorité sexuelle.

Note : On entend par minorité sexuelle : l'homosexualité, la bisexualité, la bi-spiritualité, le transgenre, etc.

Article 7. Le personnel enseignant devrait avoir accès à du perfectionnement professionnel pour faire face à l'intolérance sous toutes ses formes.

<http://www.aefnb.ca/sites/default/files/2014%20Intimidation.pdf>.

Comme enseignants, nous avons la responsabilité de créer des milieux où tous les élèves éprouvent un sentiment d'appartenance, se sentent en sécurité et peuvent réussir. L'éducation inclusive profite non seulement aux élèves, aux familles et aux membres du personnel LGBTQ, mais aussi aux élèves, aux familles et aux membres du personnel hétérosexuels et cisgenres. Puisque que ces derniers sont perçus comme LGBTQ, ils sont également victimes d'intimidation et de harcèlement homophobes, biphobes et transphobes et subissent les effets négatifs de la rigidité des normes de genre. L'inclusion des personnes LGBTQ favorise le respect d'autrui et fait en sorte que les écoles et les collectivités soient sécuritaires.

L'éducation inclusive se heurte au fait que les sociétés ont tendance à être hétérosexuelles et cisnormatives, ce que reflètent souvent les comportements, les choix pédagogiques et le langage. Les élèves développent une conception de la notion de valeur non seulement grâce à ce qu'on leur enseigne, mais aussi grâce à ce qu'on ne leur enseigne pas, ou aux explications fournies (ou non). Cela dit, les enseignants se doivent d'examiner leurs propres préjugés et leur méconnaissance de l'hétéronormativité, de la cisnormativité et des réalités LGBTQ pour que les classes et les écoles soient inclusives. La section *Guide des AGH* contient des questionnaires sur les préjugés cisnormatifs et hétéronormatifs qui peuvent servir d'outils de sensibilisation.

Énoncé de principe de l'AEFNB sur l'homophobie

HOMOPHOBIE

(Nouvel énoncé, 2014)

Note : L'énoncé de principe sur l'homophobie fut développé en complémentarité à l'énoncé de principe sur l'intimidation.

Article 1. Chaque école devrait inclure la prévention de l'homophobie dans son Code de vie.

Article 2. Les enseignantes et les enseignants doivent être sensibles au concept de l'homophobie et par conséquent devraient être en mesure d'aborder le sujet lors des discussions en salle de classe.

Article 3. Certains programmes d'études tels que FPS, de la maternelle à la 12^e année, devraient présenter les différentes orientations sexuelles.

Article 4. Le personnel scolaire devrait recevoir la formation afin d'être outillé pour bien intervenir en ce qui concerne l'homophobie.

<http://www.aefnb.ca/sites/default/files/2014%20Homophobie.pdf>.



La clé de l'éducation inclusive à tous les niveaux scolaires réside dans son adaptation à l'âge des élèves. Bien que l'éducation inclusive s'applique de la maternelle à la 12^e année, elle est différente à chaque niveau.

L'éducation inclusive commence au primaire

Les enfants sont exposés à la rigidité des normes de genre bien avant la maternelle et savent très bien ce qui se produit lorsqu'on y déroge. Selon la recherche, le harcèlement et l'intimidation se manifestent dès le primaire, et les commentaires à caractère homophobe, biphobe et transphobe font partie du vocabulaire des élèves du primaire. Qu'ils connaissent ou non le sens des mots, ils savent très bien qu'être traité de gai, de gouine ou de butch, de tapette ou de fif, ou de fille pour un garçon, constitue une forme de dénigrement. Les enfants ressentent aussi les effets de ce genre de langage méprisant envers leurs familles. Les propos méprisants sur l'identité d'un élève ou d'une personne que l'élève estime envoient un message clair : c'est mal d'être gai, lesbienne, bisexuel, transgenre ou de genre indépendant.

« Les insultes et l'intimidation au primaire renforcent les stéréotypes de genre et les attitudes négatives envers autrui selon l'expression de genre, l'orientation sexuelle, l'incapacité, la race, la religion ou la composition de la famille. Les élèves et les enseignants du primaire déclarent entendre souvent des commentaires méprisants comme « mongol » et « maudite tapette », et la moitié des enseignants interrogés indiquent que l'intimidation est un « grave problème » pour leurs élèves. Ceux qui s'éloignent des normes de genre traditionnelles courent plus de risques de subir de l'intimidation et moins enclins que leurs pairs à se sentir en sécurité à l'école. La recherche démontre un lien entre les occurrences d'intimidation vécues au primaire et une qualité de vie inférieure. » (GLSEN *Playgrounds & Prejudice*, <http://glsen.org/press/glsen-releases-elementaryschool-research-toolkit>). [En anglais]

Même si les élèves ne se perçoivent pas comme lesbiennes, gais ou bisexuels au cours des premières années de scolarité, certaines études suggèrent que la prise de conscience s'effectue plus hâtivement que pour les générations passées. La recherche réalisée par le Family Acceptance Project indique que les adolescents d'aujourd'hui se perçoivent comme LGB à l'âge de 13,4 ans en moyenne. En outre, un nombre grandissant de parents/tuteurs et de familles révèlent que leurs enfants se

perçoivent comme gais à un plus jeune âge, soit entre 7 et 12 ans. On peut même observer des enfants de genre indépendant dès la maternelle (Ryan, 2009).

Au primaire, l'éducation inclusive consiste notamment à enseigner le respect mutuel, à célébrer la différence, à aborder l'intimidation à caractère homophobe, biphobe et transphobe, à remettre en question les normes et les stéréotypes de genre et à lire des livres illustrés ou des miniromans qui présentent des familles LGBTQ et des enfants de genre indépendant. Pour les écoles qui traitent de la puberté au primaire, l'éducation inclusive traite des attirances envers le même sexe et fournit de l'information sur les personnes intersexes. L'éducation inclusive normalise les réalités LGBTQ et examine la diversité de l'expérience humaine.



CONSEIL AUX ENSEIGNANTS

L'éducation inclusive favorise la création d'espaces sûrs pour les élèves et les jeunes LGBTQ et de genre indépendant (et ceux qui découvrent leur identité sexuelle et de genre) en intégrant leurs vies et leurs réalités dans l'enseignement et les discussions en classe. En outre, des élèves de tous les niveaux et de tout âge ont des familles LGBTQ et, à ce titre, doivent être représentés dans les livres qu'ils lisent et les images qu'ils voient, d'être valorisés dans la documentation de l'école, bien accueillis et reconnus dans leurs salles de classe.

L'éducation inclusive dans les écoles de la 6^e à la 12^e année

La façon dont les réalités LGBTQ sont intégrées dans les programmes d'études du primaire s'applique également aux écoles de la 6^e à la 12^e année. La reconnaissance des attirances envers le même sexe en fonction de l'âge des élèves est un élément additionnel. L'enseignant peut parler des réalités des communautés LGBTQ de différentes façons grâce aux programmes d'éducation à la santé (puberté, sécurisexe), aux règles relatives aux soirées dansantes à l'école (p. ex., déterminer quelles personnes peuvent accompagner l'élève), à une conversation sur l'amoureuse ou l'amoureux du personnage principal d'un roman, à une discussion sur la persécution des personnes LGBTQ dans l'Allemagne nazie ou sur la date où le Canada a légalisé le mariage de conjoints de même sexe.

Selon un des principaux arguments contre l'éducation inclusive, il est « inapproprié » de parler des attirances envers le même sexe. Il faut rappeler que ce sujet est souvent abordé à l'école (dans les romans, les affiches qui annoncent les soirées dansantes, les photos de conjointes ou de conjoints sur les bureaux de membres du personnel, etc.), particulièrement lorsqu'il est question de sécurisexe. Imaginez que vous êtes un élève de 5^e ou de 6^e année qui est intersexe ou éprouve une attirance envers le même sexe, et que vous assistez à un cours de formation personnelle et sociale où aucun de ces aspects n'est mentionné. Vous vous demanderez pourquoi votre réalité n'est pas incluse et arriverez peut-être à la conclusion que personne n'est comme vous ou que vous n'êtes pas « normal », ce qui expliquerait le sentiment d'exclusion que vous ressentez. Le même raisonnement s'applique à d'autres matières lorsque tous les autres aspects sont reconnus, mais qu'étrangement, les identités LGBTQ brillent par leur absence. En omettant les réalités LGBTQ dans les programmes d'études et les discussions, non seulement portons-nous atteinte aux élèves LGBTQ en les rendant invisibles, mais nous refusons aussi la possibilité à leurs pairs cisgenres et hétérosexuels d'en apprendre davantage sur le monde et sur la compassion. Vous trouverez des idées sur les programmes d'études inclusifs en consultant les liens internet

sur les programmes d'études à la page 162 (primaire) et à la page 290 (6^e à 12^e année) ainsi qu'à la section Classe arc-en-ciel, à la page 293 (secondaire).

En plus des programmes d'études officiels, les politiques inclusives ou anti-homophobie, anti-biphobie et anti-transphobie permettent aux élèves de se sentir plus en sécurité à l'école. Le document d'Égale intitulé *Every Class in Every School* [Chaque classe dans chaque école] (2011) indique ce qui suit :

Les politiques générales en matière d'écoles sécuritaires n'incluent pas de mesures particulières sur l'homophobie et ne servent pas à améliorer le climat scolaire pour les élèves LGBTQ. Les élèves LGBTQ qui fréquentent des écoles dotées de politiques anti-homophobie déclarent un nombre nettement moindre d'incidents de harcèlement physique et verbal en raison de leur orientation sexuelle :

- 80 % des élèves LGBTQ qui fréquentent des écoles dotées de politiques anti-homophobie déclarent n'avoir jamais subi de harcèlement physique contre seulement 67 % des élèves LGBTQ fréquentant des écoles qui en sont dépourvues;
- 46 % des élèves LGBTQ qui fréquentent des écoles dotées de politiques anti-homophobie déclarent n'avoir jamais subi de harcèlement verbal en raison de leur orientation sexuelle contre 40 % des élèves LGBTQ fréquentant des écoles qui en sont dépourvues.

Les élèves LGBTQ qui fréquentent des écoles dotées de politiques anti-homophobie déclarent ne pas se sentir beaucoup plus en sécurité à l'école en regard de l'identité et de l'expression de genre : cela souligne le besoin d'inclure explicitement l'identité et l'expression de genre ainsi que l'anti-transphobie dans les politiques des écoles et des conseils scolaires ayant trait à l'équité et à l'éducation inclusive. [Traduction]

(Pour télécharger le rapport complet, consulter <http://www.mygsa.ca/youthspeakup>) [En anglais]



LE SAVIEZ-VOUS?

Au moment où les élèves commencent à explorer leur sexualité, les AGH sont essentielles dans les écoles de la 6^e à la 12^e année. Grâce à ces groupes d'initiative étudiante, les élèves LGBTQ ont la possibilité de partager leurs propres expériences, d'avoir du soutien et d'informer leurs pairs au sujet de l'inclusion des personnes LGBTQ. Les alliés hétérosexuels et cisgenres y trouvent un lieu de partage, d'apprentissage et de soutien mutuel. Les AGH permettent aussi aux jeunes LGBTQ de constater qu'il y en a d'autres comme eux et qu'ils ne sont pas seuls. En se joignant à une AGH, ils peuvent passer du temps avec d'autres jeunes « comme eux ». Pour créer et assurer le maintien d'une AGH, consultez la section *Guide des AGH* de la présente ressource ou allez à la page des AGH, à *MonAGH.ca*.

La présente section contient des conseils et des idées sur l'éducation inclusive pour permettre aux enseignants de se sentir plus à l'aise, de fournir du soutien, de donner des idées, et de favoriser une meilleure prise de conscience de l'importance de la question. Puisque l'éducation inclusive se fait en fonction de l'âge des apprenants, nous avons divisé la section en trois parties :

- 1^{re} partie : renseignements généraux pour tous les enseignants
- 2^e partie : enseignants du primaire
- 3^e partie : enseignants des écoles de la 6^e à la 12^e année

D'autres renseignements sont consultables à la page des Éducateurs du site d'Égale à *www.MonAGHA.ca* ainsi que dans les pages Web citées dans cette section.

Références

Ryan, C., *Helping Families Support Their Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Children*, 2009, Washington (DC), National Center for Cultural Competence, Georgetown University Center for Child and Human Development. [En anglais]

Égale est le seul organisme de bienfaisance national voué à la promotion des droits des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles et trans grâce à la recherche, à l'éducation et à la mobilisation communautaire. Grâce à notre programme « Des écoles sécuritaires et tolérantes », nous nous efforçons d'appuyer les jeunes LGBTQ, les personnes qui sont perçues comme LGBTQ ainsi que les élèves qui ont des familles ou des amis LGBTQ. En outre, le programme vise à aider les enseignants à faire des écoles canadiennes des milieux d'apprentissage et de travail sûrs et inclusifs pour tous les membres de la communauté d'apprentissage. Les ressources du programme incluent le site Web éducatif national des écoles sécuritaires et inclusives *MonAGH.ca*, des trousseaux pédagogiques inclusives provinciales ainsi que des ateliers. Les statistiques suivantes en démontrent clairement la nécessité.

Selon le document d'Égale *Every Class in Every School: Final Report on the First National Climate Survey on Homophobia, Biphobia and Transphobia in Canadian Schools* [Chaque classe dans chaque école : rapport final de la première enquête nationale sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes] (2011) [En anglais] :

- les trois quarts des élèves LGBTQ et 95 % des élèves trans ne se sentent pas en sécurité à l'école;
- plus du quart des élèves LGBTQ et près de la moitié des élèves trans se sont absentés de l'école parce qu'ils ne s'y sentent pas en sécurité;
- beaucoup d'élèves LGBTQ ne seraient pas à l'aise de s'adresser au personnel enseignant (quatre sur dix), à la direction (six sur dix) ou à l'entraîneur (sept sur dix) au sujet des réalités LGBTQ;



Un résumé du rapport est consultable à la fin de la section *Information et ressources pour la direction d'école*.

Le rapport complet est consultable à www.MyGSA.ca/YouthSpeakUp

- seulement un élève LGBTQ sur cinq peut s'adresser à un parent sans hésitation au sujet des réalités LGBTQ;
- plus de la moitié des élèves LGBTQ ne se sentent pas acceptés à l'école et près de la moitié disent qu'ils ne peuvent pas y être eux-mêmes.

L'attachement à l'école, un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire, est essentiel en raison de son lien à une suicidalité inférieure (tentatives de suicide et idées suicidaires) parmi les élèves en général et les élèves LGBTQ. [Traduction]

Selon le rapport du GLSEN *Playgrounds and Prejudice* (2012) :

Propos discriminatoires à l'école

- Environ la moitié (45 %) des élèves déclarent entendre des commentaires comme « that's so gay » - « you're so gay » de la part d'autres enfants à l'école (parfois, souvent ou tout le temps).
- La moitié des enseignants (49 %) déclarent entendre des élèves de leur école utiliser des mots comme « fif » ou « tapette » de temps à autre, souvent ou tout le temps.
- Quatre élèves sur dix (39 %) déclarent entendre d'autres jeunes à l'école dire qu'il y a des choses que les garçons ne devraient pas dire ou porter parce que ce sont des garçons, au moins de temps à autre.
- Le tiers des élèves (33 %) déclarent entendre d'autres jeunes dire qu'il y a des choses que les filles ne devraient pas dire ou porter parce que ce sont des filles, au moins de temps à autre.
- La moitié des enseignants (48 %) déclarent entendre des élèves faire des remarques sexistes à l'école au moins de temps à autre.
- Le quart des élèves (26 %) et des enseignants (26 %) déclarent entendre des élèves utiliser des termes comme « fif » ou « butch » au moins de temps à autre.

Intimidation et sécurité à l'école

- Les trois quarts (75 %) des élèves du primaire affirment que les élèves de leur école sont injuriés, ridiculisés ou intimidés plus ou moins régulièrement (c.-à-d. constamment, souvent ou de temps à autre).
- Un peu plus de la moitié (59 %) des élèves du primaire déclarent se sentir très en sécurité à l'école.
- Plus du tiers (36 %) des élèves du primaire déclarent avoir été injuriés, ridiculisés ou intimidés à l'école au moins de temps à autre cette année.

L'apparence physique est le motif d'intimidation, d'injures et du sentiment de ne pas se sentir en sécurité à l'école est celui le plus souvent invoqué.

- 23 % des élèves affirment être témoins d'intimidation et d'injures à l'école si un garçon a une apparence ou un comportement trop féminin, ou qu'une fille a une apparence ou un comportement trop masculin.
- Sept enseignants sur dix (70%) déclarent que les garçons de leur école sont intimidés, injuriés ou harcelés très souvent, souvent ou de temps à autre parce qu'ils ont une apparence ou un comportement trop féminin.

Normes de genre

Les élèves qui s'éloignent des normes de genre traditionnelles sont plus susceptibles que les autres d'être la cible d'actes d'intimidation et d'injures, et de se sentir moins en sécurité à l'école.

- Près d'un élève du primaire sur dix (8 %) affirme ne pas être aligné aux normes de genre traditionnelles, c.-à-d. des garçons qui, selon d'autres élèves, ont une apparence ou un comportement féminin ou des filles qui ont une apparence ou un comportement masculin.



DOCUMENTATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK À L'APPUI DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

- Les élèves qui s'éloignent des normes de genre traditionnelles sont plus susceptibles que les autres d'être injuriés, ridiculisés ou intimidés au moins occasionnellement à l'école (56 % c. 33 %).
- Les élèves qui n'adhèrent pas aux normes de genre traditionnelles sont deux fois plus susceptibles d'affirmer que d'autres élèves ont répandu des rumeurs ou menti à leur sujet (43 % c. 20 %) et trois fois plus susceptibles de déclarer qu'un autre élève les a injuriés ou ridiculisés ou ont diffusé des méchancetés à leur sujet sur Internet (7 % c. 2 %).



Extraits de *Playgrounds and Prejudice*, GLSEN <http://glsen.org/learn/research/national/playgrounds-and-prejudice>. [En anglais]

- Les élèves qui ne suivent pas les normes de genre traditionnelles sont moins susceptibles que les autres de se sentir très en sécurité à l'école (42 % c. 61 %) et plus susceptibles de convenir qu'il leur arrive parfois de ne pas vouloir se présenter à l'école parce qu'ils ont peur ou qu'ils ne s'y sentent pas en sécurité (35 % c. 15 %).

D'autres statistiques se trouvent dans les parties « enseignants du primaire » et « enseignants des écoles de la 6^e à la 12^e année » de la présente section, sous l'en-tête *Le saviez-vous?*

Le Nouveau-Brunswick est engagé dans l'inclusion depuis plus de 25 ans. Au fil du temps, la définition de l'inclusion s'est élargie et n'inclut plus seulement les élèves ayant des besoins particuliers. Ce changement a pavé la voie à l'élaboration de la présente ressource pédagogique inclusive pour faire des écoles du Nouveau-Brunswick des lieux sûrs pour les élèves, le personnel et les familles LGBTQ.

Un certain nombre de politiques appuient l'inclusion et les écoles sécuritaires, et leur connaissance vous aidera à promouvoir et à appuyer des salles de classe et des écoles inclusives. La meilleure façon d'inciter les élèves à respecter les droits de la personne et la diversité est d'en enseigner la nature dans le cadre des programmes d'études, donc d'appuyer l'ouverture d'esprit. C'est un argument de poids pour jeter les bases de l'inclusion scolaire au primaire, où l'on enseigne l'abc de la responsabilité sociale.

Loi sur les droits de la personne du Nouveau-Brunswick

Depuis 1992, la *Loi sur les droits de la personne* du Nouveau-Brunswick inclut l'orientation sexuelle comme motif de discrimination illicite. Depuis 2010, l'identité de genre et l'intersexualité sont couvertes implicitement par le motif illicite du sexe. L'identité et l'expression de genre ainsi que l'intersexualité seront prises en considération à la prochaine révision de la *Loi*.

Cela veut dire qu'au-delà de l'engagement du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (comme indiqué ci-dessous), les élèves, les familles et les enseignants LGBTQ ont droit à des milieux scolaires sécuritaires et respectueux dans la province du Nouveau-Brunswick.

Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles

En 2012, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a publié le document *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles – Rapport du processus de révision*

de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick, lequel évoque l'orientation sexuelle et l'identité de genre dans ses recommandations.

- 6.1.3 Le Ministère, grâce au travail du comité consultatif provincial sur les programmes d'études, devrait consolider et promouvoir la diversité comme un atout dans toutes les écoles. Ces mesures devraient être énoncées dans les programmes d'études et il faudrait fournir des ressources y compris des livres et les salles de classe qui représentent un vaste éventail de cultures, de familles, d'orientations sexuelles et de personnes ayant une déficience physique ou intellectuelle. Le renforcement des partenariats avec les familles, les associations culturelles et les organismes communautaires devrait être prioritaire.
- 6.2 Les élèves gais, lesbiennes, bisexuels et transsexuels (GLBT) représentent un segment de la population d'élèves qui se heurtent, par tradition, à des problèmes d'équité, dont le harcèlement, l'intimidation physique et psychologique et même l'agression physique à l'occasion. Le MÉDPE, les districts et les écoles doivent veiller à ce que des politiques et pratiques soient en place pour rehausser la compréhension à l'égard de ces élèves ainsi que leur acceptation, et leur fournir un soutien proactif de même qu'un traitement équitable dans les écoles du Nouveau-Brunswick.

Politique 703 – Milieu propice à l'apprentissage et au travail

En décembre 2013, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a mis à jour la politique 703, *Milieu propice à l'apprentissage et au travail*. Cette politique oblige les districts à créer ce genre de milieu en « fixant un mécanisme pour favoriser un milieu propice à l'apprentissage et au travail inclusif, sécuritaire, au

respect des droits de la personne et à la diversité. Ce milieu soutient également la lutte contre toute forme de discrimination pour des raisons réelles ou perçues à l'égard d'autrui en raison de sa race, sa couleur, sa religion, son origine nationale ou son ethnicité, son ascendance, son lieu d'origine, son groupe linguistique, son incapacité, son sexe, son orientation sexuelle, son identité sexuelle, son âge, sa condition sociale, ses convictions ou ses activités politiques ».

La politique 703 définit les 5 (sur un total de 6) objectifs suivants :

- 5.1 Le véritable civisme et la civilité sont donnés en exemple et encouragés dans toute la communauté scolaire. Chaque personne est valorisée et traitée avec respect.
- 5.2 Dans le système d'éducation publique, le personnel scolaire et les élèves ont le droit de travailler et d'apprendre dans un milieu sécuritaire, ordonné, productif, respectueux et libre de harcèlement.
- 5.4 Les élèves ont un sentiment d'appartenance et de lien interpersonnel, ils se sentent appuyés par le personnel scolaire et ils ont une relation positive avec au moins un adulte dans le système d'éducation.
- 5.5 Les parents/tuteurs ainsi que le personnel scolaire, le personnel du district et la communauté scolaire comprennent que l'apprentissage des compétences sociales, de l'autodiscipline, du respect d'autrui, de l'empathie, de la compassion et de l'éthique se poursuit durant toute la vie. Chacun des partenaires en éducation, par l'enseignement et l'apprentissage, donne l'exemple et appuie la formation de groupes en milieu scolaire qui favorise la diversité et le respect des droits de la personne quand un élève ou un membre du personnel le désire (p. ex. les groupes des Premières Nations, les groupes multiculturels, les groupes religieux, les groupes de minorités sexuelles).

5.6 Tous les membres de la communauté scolaire apprennent et travaillent ensemble dans une atmosphère de respect et de sécurité, exempte d'homophobie, de racisme et de toute autre forme de discrimination, d'intimidation et de harcèlement. Des procédures et des stratégies appropriées sont en place pour assurer le respect des droits de la personne, appuyer la diversité et favoriser un milieu d'apprentissage sécuritaire, accueillant, inclusif et émancipateur pour tous.

Ces objectifs sans équivoque appuient l'éducation inclusive et appuient des écoles sécuritaires et respectueuses pour tous.

La partie II de la politique 703 précise ce qui constitue des comportements inappropriés et de l'inconduite. L'inconduite grave inclut l'intimidation, la cyberintimidation, la violence, la propagande haineuse, le harcèlement et toute forme de menace (entre autres choses). Les comportements non tolérés incluent (sans s'y limiter) :

- la discrimination pour des raisons réelles ou perçues en raison de sa race, sa couleur, sa religion, son origine nationale ou son ethnicité, son ascendance, son lieu d'origine, son groupe linguistique, son incapacité, son sexe, son orientation sexuelle, son identité de genre, son âge, sa condition sociale, ses convictions ou activités politiques;
- les paroles ou les gestes irrespectueux ou inappropriés.

L'expression « réelles ou perçues » est importante car l'intimidation à caractère homophobe, biphobe et transphobe vise également les personnes qui sont perçues comme LGBTQ. La politique 703 précise que ces comportements nuisent « au milieu propice à l'apprentissage et au travail ».

Conforme à la Politique 703, les districts scolaires et les écoles doivent élaborer des plans écrits visant à créer des milieux propices à l'apprentissage et au travail.

Le plan de l'école inclura :

- un énoncé d'école sur le respect des droits de la personne et le soutien à la diversité;
- les attentes à l'égard du personnel, des élèves, des parents/tuteurs et des bénévoles, de même que leurs rôles et responsabilités;
- un code de vie des élèves qui n'est pas incompatible avec le *Code de vie des élèves du Nouveau-Brunswick*.

Puisque le plan incarne une vision communautaire, les points de vue des parents/tuteurs doivent être pris en compte au moment de son élaboration. La politique complète se trouve à <http://www.gnb.ca/0000/pol/f/703F.pdf>.

Politique 322 – Inclusion scolaire

La politique 322, Inclusion scolaire, stipule ce qui suit :

5.1 L'inclusion scolaire possède les caractéristiques suivantes :

- le respect de la diversité des élèves et du personnel scolaire quant à leur [sic]race, couleur, croyance, origine nationale, ascendance, lieu d'origine, âge, incapacité, état matrimonial, orientation ou identité sexuelle réelle ou perçue, sexe, condition sociale ou convictions ou activités politiques.

La politique est consultable à <http://www.gnb.ca/0000/pol/f/322F.pdf>.

Loi sur l'éducation du Nouveau-Brunswick

La *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick stipule que :

14(1)

L'élève a l'obligation :

[...]

(e) de contribuer au maintien d'un environnement sécuritaire et positif favorisant l'apprentissage;

[...]

(g) de respecter les droits des autres;

(h) de se conformer aux politiques de l'école.

27 (1)

Les obligations d'un enseignant employé dans une école comprennent ce qui suit :

(a) mettre en œuvre le plan pour un milieu propice à l'apprentissage et au travail;

[...]

(d) servir d'exemple et encourager chaque élève à être honnête, juste, compréhensif et respectueux envers toutes les personnes;

(e) être attentif à la santé et au bien-être de chaque élève.

28(2)

Les obligations du directeur d'école comprennent ce qui suit :

[...]

(c) s'assurer que les mesures qui conviennent ont été prises pour créer et maintenir un milieu sécuritaire, positif et efficace propice à l'apprentissage;

[...]

(e) encourager et aider au perfectionnement professionnel des enseignants et autre personnel scolaire de l'école.

La *Loi* complète est consultable à <http://laws.gnb.ca/fr/showdoc/cs/E-1.12/20140410>.

Énoncé de principe de l'AEFNB sur l'intimidation**INTIMIDATION**

(Nouvel énoncé, 2014)

Article 1. L'école doit être sécuritaire, accueillante, inclusive et valorisante pour tous les élèves.

Article 2. Les élèves et le personnel scolaire doivent être :

- a) à l'abri de toute forme d'intimidation, de harcèlement, de discrimination et de violence;
- b) traités justement, équitablement et avec dignité;
- c) capables de s'auto-identifier et de s'exprimer librement.

Article 3. L'école doit préparer le jeune à vivre dans une société ouverte, pluraliste et démocratique.

Article 4. L'école et le système scolaire doivent adopter des politiques de lutte contre l'intimidation sous toutes ses formes tels que l'homophobie, la violence, le harcèlement, la discrimination, etc.

Article 5. L'école doit reconnaître que l'homophobie joue un rôle important dans l'intimidation et le harcèlement.

Article 6. Les programmes d'études doivent tenir compte de référents historiques et culturels permettant de refléter convenablement les réalisations et les contributions des personnes appartenant à une minorité sexuelle.

Note : On entend par minorité sexuelle : l'homosexualité, la bisexualité, la bi-spiritualité, le transgenre, etc.

Article 7. Le personnel enseignant devrait avoir accès à du perfectionnement professionnel pour faire face à l'intolérance sous toutes ses formes.

<http://www.aefnb.ca/sites/default/files/2014%20Intimidation.pdf>.

Énoncé de principe de l'AEFNB sur l'homophobie

HOMOPHOBIE

(Nouvel énoncé, 2014)

Note : L'énoncé de principe sur l'homophobie fut développé en complémentarité à l'énoncé de principe sur l'intimidation.

Article 1. Chaque école devrait inclure la prévention de l'homophobie dans son Code de vie.

Article 2. Les enseignantes et les enseignants doivent être sensibles au concept de l'homophobie et par conséquent devraient être en mesure d'aborder le sujet lors des discussions en salle de classe.

Article 3. Certains programmes d'études tels que FPS, de la maternelle à la 12^e année, devraient présenter les différentes orientations sexuelles.

Article 4. Le personnel scolaire devrait recevoir la formation afin d'être outillé pour bien intervenir en ce qui concerne l'homophobie.

<http://www.aefnb.ca/sites/default/files/2014%20Homophobie.pdf>.

L'AEFNB a aussi une politique sur le harcèlement

HARCÈLEMENT

I - Définition

Article 1. Le harcèlement est toute action survenant de manière isolée ou persistante qui porte atteinte à la dignité ou la liberté de choix de la personne visée et que commet une personne qui sait ou qui devrait raisonnablement savoir qu'une telle action est importune ou non désirée.

II – Principes généraux

Article 2. Aucune forme de harcèlement ne doit être tolérée.

Article 3. Toute personne a le droit d'être libre de toute forme de harcèlement et d'être traitée avec respect et dignité.

Article 4. Les élèves, le personnel enseignant et les autres personnes qui travaillent dans les écoles ont le droit d'être protégés contre toute forme de harcèlement.

Article 5. Les victimes de harcèlement doivent disposer de recours, sans crainte de représailles.

Article 6. Chaque cas de harcèlement envers le personnel enseignant doit être dénoncé immédiatement à l'employeur.

III – Responsabilités des membres de la profession enseignante

Article 7. Chaque membre de la profession enseignante est responsable de ses actions.

Article 8. Le personnel enseignant doit collaborer avec quiconque afin d'éliminer toutes les formes de harcèlement.

IV – Responsabilités des autorités scolaires

Article 9. Il incombe à l'employeur d'assurer un milieu d'apprentissage et de travail libre de harcèlement où tout le monde est traité avec respect et dignité.

Article 10. Il incombe à l'employeur de prendre les dispositions nécessaires afin de protéger les élèves, le personnel enseignant et les autres personnes qui travaillent en milieu scolaire de toute forme de harcèlement.

Article 11. Il incombe à l'employeur de mettre en oeuvre des programmes de sensibilisation, des mécanismes clairs, des profils d'intervention, des stratégies et de la formation afin de munir le personnel enseignant d'outils efficaces pour contrer le harcèlement en milieu scolaire.

Article 12. Il incombe à l'employeur de réviser régulièrement la Politique 703, *Milieu propice à l'apprentissage et au travail* afin de prévoir une procédure claire et nette pour rapporter des situations de harcèlement envers le personnel enseignant et pour en assurer les suivis. Cette révision devrait être faite en collaboration avec la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick et les districts scolaires.

Article 13. Il incombe aux districts scolaires d'assurer les services d'une personne formée dans le domaine du harcèlement pour faire la prévention, offrir de la formation au personnel enseignant, recueillir les plaintes et assurer un suivi auprès de l'école et de la victime.

http://www.aefnb.ca/sites/default/files/Harcelement_2012.pdf



QUE POUVEZ-VOUS FAIRE POUR QUE LES ÉCOLES DU NOUVEAU-BRUNSWICK SOIENT SÉCURITAIRES ET INCLUSIVES?

Comme personnes, nous devons reconnaître que nos attitudes et nos comportements menacent ou encouragent la dignité et les droits d'autrui. Nous devons donc tous faire un effort conscient pour examiner nos comportements, en commençant par regarder en soi, puis en examinant nos familles, nos organisations, nos établissements et d'autres groupes ainsi que nos comportements en ce qui a trait aux principes des droits de la personne. Si nous mettons l'accent sur la nécessité de faire un examen continu de nos attitudes et de nos comportements, des ressources comme le présent manuel peuvent servir à réduire le nombre de violations des droits de la personne.

Pour faire de l'école un lieu sécuritaire et accueillant, il faut que la communauté scolaire entière soit prête à faire les changements nécessaires. La lutte contre l'hétéronormativité, la cisnormativité, l'homophobie, la biphobie et la transphobie n'incombe pas seulement aux alliances gais-hétéros (AGH), d'autant plus que ce ne sont pas toutes les écoles qui sont dotées de groupes d'élèves inclusifs préoccupés par les réalités LGBTQ. Le changement prend du temps et il peut s'avérer difficile de savoir par où commencer lorsque la tâche est colossale.



La communauté scolaire dans son ensemble doit contribuer à la lutte contre l'hétéronormativité, la cisnormativité, l'homophobie, la biphobie et la transphobie.

Vous pouvez commencer par les étapes suivantes pour contribuer à faire de votre école un lieu sécuritaire, inclusif et ouvert à l'ensemble de la communauté scolaire.

1. Vous pouvez commencer par les étapes suivantes pour contribuer à faire de votre école un lieu sécuritaire, inclusif et ouvert à l'ensemble de la communauté scolaire (page 35).
2. Examinez vos propres préjugés et rappelez-vous qu'ils influent sur ce que vous enseignez et comment vous enseignez (page 38).
3. Utilisez autant que possible un langage neutre (page 48).
4. Examinez les programmes d'études, les tâches, les activités et les formulaires pour savoir s'ils sont inclusifs et s'ils contiennent des présomptions (page 49).
5. Intégrez des livres qui présentent des personnages lesbiens, gais, bisexuels, trans, bispirituels, altersexuels [queer] ou en questionnement (LGBTQ) et qui sont rédigés par des auteurs LGBTQ, et placez-les sur les étagères de votre classe (page 163).
6. Respectez vos élèves dans leur rôle de penseurs critiques et d'agents de changement social en leur présentant des activités d'apprentissage qui traitent des droits de la personne et la justice sociale (page 166).
7. Contactez des organismes locaux pour obtenir des suggestions de conférenciers (page 57).
8. Lisez la Politique 703 et évaluez les efforts que votre école déploie pour créer un milieu propice à l'apprentissage et au travail. Apporteriez-vous des changements? (page 58).
9. Aidez l'école à aménager des toilettes inclusives (page 61).
10. Rappelez-vous que l'hétéronormativité, la cisnormativité, l'homophobie, la biphobie et la transphobie affectent tous les membres de la communauté scolaire à divers degrés, y compris les élèves et les membres du personnel LGBTQ (qu'ils soient sortis du placard ou non), les jeunes et les membres du personnel qui ont des parents/ tuteurs, d'autres membres de leur famille ou des amis LGBTQ, les élèves et les membres du personnel perçus comme LGBTQ, les alliés, les parents/tuteurs et les administrateurs. En travaillant à faire de votre école un lieu sécuritaire et accueillant, n'oubliez pas d'inclure tous les espaces, y compris les corridors, les classes, les toilettes, les vestiaires, la cour d'école, ainsi que la salle du personnel (page 68).

★ 4.1. AMÉNAGEZ VOTRE CLASSE POUR EN FAIRE UN LIEU SÛR DÈS LE PREMIER JOUR : AYEZ UNE DISCUSSION SUR CE QUE CELA IMPLIQUE ET APOSEZ DES AIDE-MÉMOIRE COMME DES DRAPEAUX ARC-EN-CIEL ET DES AFFICHES ILLUSTRANT UNE VARIÉTÉ DE PERSONNES ET DE FAMILLES

Quel genre de milieu voulez-vous pour votre classe?

Les enseignants de la maternelle à la 5^e année peuvent demander à leurs élèves de décrire ce à quoi ressemble un lieu sécuritaire et d'élaborer des normes définissant le milieu propice à l'apprentissage.

Les enseignants de la 6^e à la 12^e année voudront peut-être se servir du protocole d'espace sécuritaire du présent guide et demander à leurs élèves ce qu'ils entendent par « espace sécuritaire » : quel genre de milieu voulez-vous pour votre classe?

Exemple de protocole d'espace sécuritaire

Qu'entend-on par espace sécuritaire? L'espace sécuritaire est un lieu à l'abri de toute forme de discrimination envers les jeunes altersexuels [queer], transgenres et en questionnement. Toute personne a le droit de se sentir en sécurité et inclus. L'espace sécuritaire est un milieu où tout le monde se sent libre de s'exprimer et de participer pleinement, sans crainte d'être agressé, ridiculisé ou privé d'une expérience.

De *Supporting Our Youth* (SOY) [En anglais]

À quoi ressemble le « respect »? Quels types de geste, de comportement et de langage sont appropriés et inappropriés dans un espace sécuritaire?

Règlements de Safe Spaces (Sain et Sauf), Moncton

- Les réunions et les discussions sont confidentielles. Les noms des participants et les propos échangés dans un espace sécuritaire ne doivent pas être diffusés à l'extérieur de notre espace.
- Abstenez-vous de divulguer des renseignements personnels en ligne au sujet des membres d'autres espaces sûrs sans leur autorisation (exemple : identifier quelqu'un sur Facebook, indiquer que la personne se trouvait dans tel espace sécuritaire, etc.).
- Ayez l'esprit ouvert et faites preuve de respect.
- Respectez les opinions d'autrui et prêtez attention lorsqu'une personne a la parole.
- Utiliser des pronoms qui sont le plus neutres de genre possible.
- Ne faites pas de commentaires dénigrants.
- Les membres ne sont nullement tenus de dévoiler ou de définir leur orientation sexuelle ou leur identité de genre, et il faut s'abstenir de présumer de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre des membres.

– Fourni par Safe Spaces Moncton [Traduction]

Facteurs à prendre en considération

La Politique 703, *Milieu propice à l'apprentissage et au travail*, fournit un cadre au Ministère, aux districts scolaires et aux écoles en « fixant un mécanisme pour favoriser un milieu propice à l'apprentissage et au travail inclusif, sécuritaire, au respect des droits de la personne et à la diversité. Ce milieu soutient également la lutte contre toute forme de discrimination pour des raisons réelles ou perçues à l'égard d'autrui en raison de sa race, sa couleur, sa religion, son origine nationale ou son ethnicité, son ascendance, son lieu d'origine, son groupe linguistique, son incapacité, son sexe, son orientation sexuelle, son identité sexuelle, son âge, sa condition sociale, ses convictions ou ses activités politiques ».

La politique complète est consultable à <http://www.gnb.ca/0000/pol/f/703F.pdf>.

Qu'est-ce qui fait que vous sentez respecté et en sécurité? Vous sentez-vous en danger? Sentez-vous que l'on vous manque de respect? Fiez-vous à votre instinct comme principe directeur aux fins de la discussion.

Si vous optez pour une discussion ouverte en classe sur un protocole d'espace sécuritaire ou sur un accord collectif pour la classe (p. ex., demander aux élèves ce qu'on entend par « espace sécuritaire » ou « être respectueux »), préparez des réponses dans l'éventualité où les élèves n'amorceraient pas la conversation. Il se peut que les élèves connaissent mal les notions à ce sujet, n'y aient pas beaucoup réfléchi ou, au contraire, qu'ils croient que les réponses sont si évidentes qu'elles ne valent pas la peine de s'y attarder.

Utilisez le matériel de la présente trousse (affiches, autocollants, etc.) ou de *MonAGH.ca*, site Web éducatif national d'Égale des écoles sécuritaires et inclusives lors de la discussion sur l'espace sécuritaire ou de l'activité d'accord collectif.



Pourquoi ne pas intégrer un projet d'art à l'activité? On peut demander aux élèves du primaire de dessiner leurs réponses aux questions « comment les amis s'entraident-ils? » ou « comment les mots blessent-ils? » et de les soumettre pour que leur dessin soit affiché sur le site *MonAGH.ca*.



★ **4.2. EXAMINER VOS PROPRES PRÉJUGÉS ET RAPPELEZ-VOUS QU'ILS INFLUENT SUR CE QUE VOUS ENSEIGNEZ ET COMMENT VOUS ENSEIGNEZ.**

Faites les exercices suivants et répondez aux questions.

EXERCICE 1

- Dressez une liste des valeurs que vous considérez comme importantes dans votre vie. Elles peuvent inclure la famille, les amis, l'enseignement, la diversité, certaines libertés, les valeurs religieuses, la justice sociale, etc. Il n'est pas nécessaire de les classer dans un ordre particulier.
- Dressez une liste de divers types de diversité : la race, le statut socio-économique, la ou les cultures, etc. Vous pouvez donner des exemples précis. À côté de chaque type, indiquez si vous êtes à l'aise, plus ou moins à l'aise ou mal à l'aise de travailler avec d'autres personnes qui appartiennent à cette catégorie. Indiquez brièvement vos motifs.
- Êtes-vous à l'aise, plus ou moins à l'aise ou mal à l'aise de travailler avec des personnes...

	À l'aise	Plus ou moins à l'aise	Mal à l'aise	Pourquoi?
Lesbienne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Bisexuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Trans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Bispirituelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Altersexuelle [queer]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En questionnement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Si vous ne connaissez pas certains de ces mots, allez à la section *Termes et concepts* du présent document.

EXERCICE 2

- Avez-vous l'impression qu'aucun de vos élèves n'est LGBTQ?
- Quelles sont vos préoccupations au sujet de l'éducation anti-hétérosexisme, anti-cissexisme, anti-homophobie, anti-biphobie et anti-transphobie à votre école? (Les exemples peuvent inclure la désapprobation des parents/tuteurs ou de la direction et les affiliations religieuses de certains membres de la population étudiante.)
- Devez-vous vous renseigner sur l'éducation anti-hétérosexisme, anti-cissexisme, anti-homophobie, anti-biphobie et anti-transphobie? Que voulez-vous savoir pour prévenir et combattre l'hétérosexisme, l'homophobie, la biphobie et la transphobie à votre école?

Avez-vous l'impression qu'aucun de vos élèves ou des parents/tuteurs ne sont LGBTQ?



EXERCICE 3 (MATERNELLE À LA 5^E ANNÉE)

Parcourez les statistiques suivantes et évaluez votre réponse. Quelle est votre réaction?

Extraits de Playgrounds and Prejudice, GLSEN <http://glsen.org/sites/default/files/Playgrounds%20%26%20Prejudice.pdf>. [en anglais]

Propos désobligeants à l'école

- Environ la moitié (45 %) des élèves déclarent entendre des commentaires comme « that's so gay » - « you're so gay » de la part d'autres enfants à l'école (parfois, souvent ou tout le temps).
- La moitié des enseignants (49 %) déclarent entendre des élèves de leur école utiliser des mots comme « fif » ou « tapette » de temps à autre, souvent ou tout le temps.
- Quatre élèves sur dix (39 %) déclarent entendre d'autres jeunes à l'école dire qu'il y a des choses que les garçons ne devraient pas dire ou porter parce que ce sont des garçons, au moins de temps à autre.
- Le tiers des élèves (33 %) déclarent entendre d'autres jeunes dire qu'il y a des choses que les filles ne devraient pas dire ou porter parce que ce sont des filles, au moins de temps à autre.
- La moitié des enseignants (48 %) déclarent entendre des élèves faire des remarques sexistes à l'école au moins de temps à autre.
- Le quart des élèves (26 %) et des enseignants (26 %) déclarent entendre des élèves utiliser des termes comme « fif » ou « butch » au moins de temps à autre.

Comment réagissez-vous à ces statistiques?

.....

.....

.....

.....

Intimidation et sécurité à l'école

- Les trois quarts (75 %) des élèves du primaire affirment que les élèves de leur école sont injuriés, ridiculisés ou intimidés plus ou moins régulièrement (c.-à-d. constamment, souvent ou de temps à autre).
- Un peu plus de la moitié (59 %) des élèves du primaire déclarent se sentir très en sécurité à l'école.
- Plus du tiers (36 %) des élèves du primaire déclarent avoir été injuriés, ridiculisés ou intimidés à l'école au moins de temps à autre cette année.

L'apparence physique est le motif d'intimidation, d'injures et du sentiment de ne pas se sentir en sécurité à l'école est celui le plus souvent invoqué.

- 23 % des élèves affirment être témoins d'intimidation et d'injures à l'école si un garçon a une apparence ou un comportement trop féminin, ou qu'une fille a une apparence ou un comportement trop masculin.
- Sept enseignants sur dix (70%) déclarent que les garçons de leur école sont intimidés, injuriés ou harcelés très souvent, souvent ou de temps à autre parce qu'ils ont une apparence ou un comportement trop féminin.

Comment réagissez-vous à ces statistiques?

.....

.....

.....

.....

.....

Normes de genre

Les élèves qui s'éloignent des normes de genre traditionnelles sont plus susceptibles que les autres de subir de l'intimidation et d'être injuriés, et de se sentir moins en sécurité à l'école.

- Près d'un élève du primaire sur dix (8 %) affirme ne pas être aligné aux normes de genre traditionnelles, c.-à-d. des garçons qui, selon d'autres élèves, ont une apparence ou un comportement féminin ou des filles qui ont une apparence ou un comportement masculin.
- Les élèves qui s'éloignent des normes de genre traditionnelles sont plus susceptibles que les autres d'être injuriés, ridiculisés ou intimidés au moins occasionnellement à l'école (56 % c. 33 %).
- Les élèves qui n'adhèrent pas aux normes de genre traditionnelles sont deux fois plus susceptibles d'affirmer que d'autres élèves ont répandu des rumeurs ou menti à leur sujet (43 % c. 20 %) et trois fois plus susceptibles de déclarer qu'un autre élève les a injuriés ou ridiculisés ou ont diffusé des méchancetés à leur sujet sur Internet (7 % c. 2 %).
- Les élèves qui ne suivent pas les normes de genre traditionnelles sont moins susceptibles que les autres de se sentir très en sécurité à l'école (42 % c. 61 %) et plus susceptibles de convenir qu'il leur arrive parfois de ne pas vouloir se présenter à l'école parce qu'ils ont peur ou qu'ils ne s'y sentent pas en sécurité (35 % c. 15 %).

Comment réagissez-vous à ces statistiques?

.....

.....

.....

.....

EXERCICE 3 (6^E À LA 12^E ANNÉE)

Parcourez les statistiques suivantes et évaluez vos réponses. Comment réagissez-vous?

Extrait du rapport d'Égale sur la première enquête nationale sur le climat dans les écoles « Chaque classe dans chaque école » (2011).

Espaces dangereux et commentaires homophobes

- Plus des deux tiers (70,4 %) des élèves entendent des expressions homophobes comme « that's so gay » tous les jours à l'école, et près de la moitié (47 %) des termes comme *lezbo*, *tapette*, *gouine*, et *butch* tous les jours.
- De nos jours, les élèves sont plus susceptibles que ceux d'autrefois d'entendre des propos homophobes tous les jours à l'école.
- Près des trois quarts (70,6 %) des élèves LGBTQ ne se sentent pas en sécurité à au moins un endroit à l'école. Près de la moitié (46,5 %) des élèves hétérosexuels affirment qu'il y a au moins un endroit à l'école qui n'est pas sécuritaire pour les élèves LGBTQ. Les élèves trans sont particulièrement susceptibles de désigner au moins un endroit à l'école qui n'est pas sécuritaire (79,1 %).

Comment réagissez-vous à ces statistiques?

.....

.....

.....

.....

Victimisation

➔ Harcèlement physique

- Un élève sur cinq issu d'une minorité sexuelle a subi du harcèlement physique en raison de son orientation sexuelle.
- Près de deux élèves trans sur cinq, et un élève issu d'une minorité sexuelle sur cinq ont subi du harcèlement physique à cause de leur expression de genre.

➔ Harcèlement verbal

- Plus de la moitié des élèves LGBTQ ont subi du harcèlement verbal à cause de leur orientation sexuelle.
- Les trois quarts des jeunes trans ont subi du harcèlement verbal à cause de leur expression de genre.

➔ Intimidation

- Près de la moitié des élèves LGBTQ ont entendu des rumeurs ou des mensonges au sujet leur orientation sexuelle à l'école.
- Plus du quart des participants LGBTQ ont subi du harcèlement par textos ou sur Internet.
- Plus de la moitié des élèves LGBTQ ont vu des graffitis homophobes à l'école. Le nom d'un élève LGBTQ sur sept figurait sur ces graffitis.

Comment réagissez-vous à ces statistiques?

.....

.....

.....

.....

Politiques

Les élèves LGBTQ qui croient que leur école est dotée d'une politique anti-homophobie sont bien moins susceptibles que d'autres élèves LGBTQ :

- d'entendre des rumeurs ou des mensonges au sujet leur orientation sexuelle, à l'école ou sur Internet;
- d'avoir des biens personnels volés ou endommagés;
- de ne pas se sentir en sécurité à l'école;
- d'avoir souffert de harcèlement verbal ou physique.

Les élèves LGBTQ qui croient que leur école est dotée d'une politique anti-homophobie risquent beaucoup plus que d'autres élèves LGBTQ :

- d'avoir l'impression que leur communauté scolaire est accueillante (plus de la moitié contre le quart);
- de se sentir à l'aise de se confier à un conseiller ou à des camarades (plus de 70 % contre 58 %);
- de croire que leur école est de moins en moins homophobe (76 % contre 59 %);
- d'entendre moins de commentaires homophobes et de dire que le personnel intervient plus souvent;
- de signaler des incidents homophobes au personnel et à leurs parents/tuteurs;

« Selon certaines études, on constate un lien entre l'intimidation et le suicide, et un taux particulièrement élevé de suicidalité (tentatives de suicide et idées suicidaires) en lien avec ce phénomène chez les élèves LGBTQ... et il semble que l'appartenance à l'école, soit le sentiment de faire partie de la communauté scolaire, est un enjeu crucial en raison de son lien à des taux de suicidalité inférieurs dans la population étudiante générale et chez les élèves LGBTQ. »

Comment réagissez-vous à ces statistiques et à ces renseignements?

.....

.....

.....

.....

Changements au fil du temps – le mieux et le pire

- De nos jours, les élèves sont nettement moins susceptibles que leurs prédécesseurs d'indiquer que le personnel de l'école n'intervient jamais en cas de harcèlement homophobe (30,6 % contre 42,1 %).

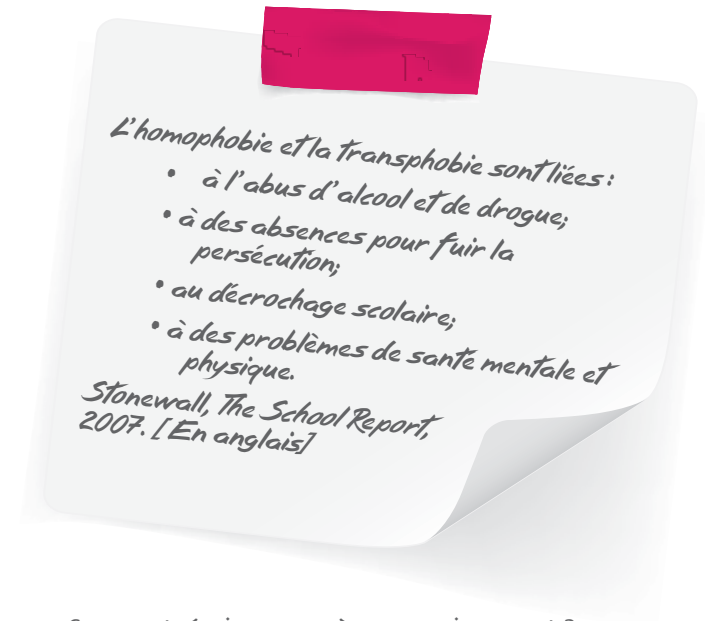
Comment réagissez-vous à ces statistiques?

.....

.....

.....

.....



Comment réagissez-vous à ces renseignements?

.....

.....

.....

.....

Le rapport
final de la première enquête nationale
sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie à l'école
se trouve à la section Statistiques et cartes du site Web d'Égale sur
l'éducation sécuritaire et inclusive : MonAGH.ca



★ 4.3. UTILISEZ LE PLUS POSSIBLE UN LANGAGE NEUTRE.

Certains mots courants qui présument le genre ou la sexualité pourraient freiner la création d'espaces sûrs à l'école.

Exemples de mots exclusifs :

- Homme
- Droits de l'homme
- Mesdames et Messieurs
- Gars
- Copain et copine
- Mari et femme
- Maman et papa
- Filles et garçons
- Président
- Pompier
- Serveur / serveuse
- Actrice

Exemples de mots inclusifs :

- Personnes
- Droits de la personne
- Gens
- Tout le monde
- Couples
- Partenaire
- Parents/tuteurs
- Présidence, direction
- Artiste

★ 4.4. EXAMINEZ LES PROGRAMMES D'ÉTUDES, LES TÂCHES, LES ACTIVITÉS ET LES FORMULAIRES POUR DÉTERMINER S'ILS SONT INCLUSIFS ET S'ILS CONTIENNENT DES PRÉSUMPTIONS.

Quel type de langage utilise-t-on?

Présentez d'autres façons d'exécuter les tâches.

Demandez aux élèves d'approcher l'exécution des tâches sous un angle LGBTQ, même si aucun élève n'est ouvertement LGBTQ dans votre classe. C'est peut-être parce que personne n'est encore sorti du placard, ou que certains sont en questionnement ou ont des familles ou des amis LGBTQ et qu'ils aimeraient faire une recherche sur ces questions.

 Consultez les exemples des listes de mots et d'expressions exclusifs et inclusifs, au point 4.3.



Si aucun élève n'est ouvertement LGBTQ dans votre classe, c'est peut-être parce que personne n'est encore sorti du placard.

CONSULTEZ LA CLASSE ARC-EN-CIEL du présent guide et allez à la section éducateurs de *MonA&H.ca*, où vous trouverez d'autres idées et des outils.

Adapté d'un document de l'ancien Département de l'équité du conseil scolaire de Toronto

ARTS DRAMATIQUES

- Explorez l'orientation sexuelle et l'identité de genre par le jeu de rôle.
- Réalisez des vignettes sur la sortie du placard.
- Créez un théâtre de l'opprimé.
- Faites une mise en scène du *Projet Laramie*.

FRANÇAIS, ANGLAIS, ESPAGNOL

- Incluez des ouvrages rédigés du point de vue LGBTQ qui présentent des personnages et les réalités LGBTQ, et qui sont rédigés par des auteurs LGBTQ.

Une liste exhaustive est affichée en ligne sur le site éducatif national des écoles sécuritaires et inclusives, *MonAGH.ca*.

ÉTUDES DE LA FAMILLE

- Palez de l'orientation sexuelle et l'identité de genre.
- Discutez des relations parent-enfant et examinez les expériences positives ou difficiles que ces personnes vivent.
- Élargissez la définition de la « famille » et incluez les parents/tuteurs LGBTQ.

HISTOIRE ET ACTUALITÉ

- Incluez le *Renvoi relatif au mariage entre personnes de même sexe* dans le cadre de l'histoire politique du Canada.
- Étudiez la saisie de livres effectuée à la librairie Little Sister's Book & Art Emporium de la Colombie-Britannique dans le cadre d'une discussion sur la censure.
- Étudiez la question d'exclusion des personnes LGBTQ de l'armée pour conduite déshonorante.
- Incluez la persécution de personnes LGBTQ dans les camps de concentration, dans le cadre d'une rétrospective de la Deuxième Guerre mondiale.
- Discutez de la descente policière effectuée au Sex Garage à Montréal, les descentes dans les saunas de Toronto et l'émeute de Stonewall à New York dans le cadre des mouvements de défense des droits civils du 20^e siècle

MATHÉMATIQUES ET SCIENCES

- Mentionnez des scientifiques et des mathématiciens LGBTQ comme Rachel Carson, Magnus Hirschfeld et Alan Turing [sujet du film *Le jeu de l'imitation*].
- Utilisez la justice sociale pour présenter divers enjeux (p. ex., intégrez les sujets classés sous *Histoire et actualité*).
- Présentez un regard équilibré des théories liées à l'orientation sexuelle (p. ex., nature, culture).
- Parlez du célèbre couple de pingouins homosexuels du zoo de Central Park, Roy et Silo et des couples d'albatros lesbiens élevant leur progéniture en Nouvelle-Zélande et à Hawaï.
- Discutez du fait que le poisson-clown des récifs coralliens de la Papouasie-Nouvelle-Guinée peut changer de sexe à son gré pour des raisons sociales.

ARTS MÉDIATIQUES

- Articles parus dans les médias qui font la promotion de l'hétérosexisme, de cissexisme, de l'homophobie, de la biphobie et de la transphobie.
- Étudiez les rôles sexuels stéréotypés des paroles de chansons populaires.
- Étudiez les paroles et les images homophobes, biphobes et transphobes dans les vidéos musicaux.
- Examinez les annonces publicitaires qui ciblent les consommateurs LGBTQ et abordez la question du « dollar rose ».
- Demandez aux élèves de créer des annonces publicitaires (par le jeu ou le dessin) qui expriment des valeurs comme le respect, la diversité, la citoyenneté, l'éthique, l'inclusivité et l'équité.
- Visionnez des annonces publicitaires qui renforcent l'hétérosexisme ou la cisnormativité, et organisez un débat critique à leur sujet. La cisnormativité désigne la présomption que tout le monde est cisgenre – mot qui désigne la personne dont l'identité de genre correspond essentiellement à son sexe assigné à la naissance. P. ex., une personne qui se reconnaît « homme » (identité de genre) et dont le sexe assigné à la naissance est « masculin ». La cisnormativité considère que les identités ou les corps trans sont moins authentiques et moins « normaux ».

Une liste de termes et de concepts liés aux réalités LGBTQ, et qui sont utiles dans tous les domaines est consultable à MonAGH.ca.



- Faites visionner aux élèves certains films ou vidéos pertinents et tenez une discussion.



Les films, les vidéos et d'autres ressources multimédias éducatives et commerciales sont des outils efficaces pour étudier les enjeux liés à la diversité sexuelle, à l'identité ou l'expression de genre et à l'inclusion au sein d'une AGH ou d'un groupe de soutien en classe. Toutefois, il est essentiel que des enseignants ou les animateurs-formateurs qui travaillent avec des élèves au sein d'une AGH ou dans d'autres contextes visionnent, sélectionnent et utilisent ces ressources soigneusement pour que les élèves puissent en profiter et tenir des discussions à leur sujet.

Le jugement professionnel et la planification sont nécessaires pour le choix du matériel. L'enseignement à des groupes restreints constitue une solution intéressante et fournit un milieu sécuritaire propre à la discussion.

Il faut que les films et les ressources multimédias, littéraires et pédagogiques soient passés en revue par le personnel pédagogique du district scolaire avant de les présenter aux élèves pour tenir compte des sensibilités et des points de vue de la population étudiante et de la pertinence des ressources en fonction des objectifs d'apprentissage. En outre, l'efficacité d'une ressource en particulier dépend beaucoup de la façon dont l'enseignant ou l'animateur-formateur a préparé l'auditoire avant la présentation du matériel ainsi que des besoins et de l'interaction des élèves pendant et après le visionnement.

Maritime Film Classification est l'organisme chargé de la classification des films et des vidéos dans les provinces maritimes. Pour obtenir d'autres renseignements sur la classification ou consulter une cote, allez à <http://novascotia.ca/snsmr/access/alcohol-gaming/theatres-amusements.asp>

Certains films n'ont pas de cote. Quoi qu'il en soit, on recommande aux enseignants de visionner un film pour en connaître le contenu avant de la présenter aux élèves.

Pour en savoir davantage sur les ressources destinées à intégrer des thèmes, des modèles et des sujets LGBTQ aux programmes d'études, consultez la section Éducateurs de MonAGH.ca. Si vous avez de la difficulté à trouver ce que vous cherchez ou que vous désirez nous faire part de vos idées, affichez un fil sur le groupe de discussion des éducateurs du site Web ou contactez Égale Canada à monagh@egale.ca ou au 1 888 204-7777 (sans frais).



★ **4.5. INTÉGREZ DES LIVRES QUI PRÉSENTENT DES PERSONNAGES LESBIENS, GAIS, BISEXUELS, TRANS, BISPIRITUELS, QUEER [ALTERSEXUELS] OU EN QUESTIONNEMENT (LGBTQ) ET QUI SONT RÉDIGÉS PAR DES AUTEURS LGBTQ, ET PLACEZ-LES SUR LES ÉTAGÈRES DE VOTRE CLASSE.**



La littérature peut être une excellente ressource pour étudier les questions liées à la diversité sexuelle, à l'identité ou à l'expression de genre et à l'inclusion au sein d'une AGH ou en classe.

Toutefois, il est essentiel que les enseignants et autres animateurs-formateurs qui travaillent avec des élèves d'une AGH ou d'un autre groupe examinent et choisissent soigneusement ces ressources pour qu'elles soient utilisées efficacement, et pour que les élèves profitent de leur lecture et en discutent.

Le jugement professionnel et la planification sont nécessaires en cas de doute sur le choix d'un texte. L'enseignement à des groupes restreints constitue une solution intéressante et fournit un milieu sécuritaire propre à la discussion.

Il faut que les textes littéraires et les autres ressources pédagogiques soient passés en revue par l'enseignante ou l'enseignant et le personnel pédagogique du district scolaire avant de les présenter aux élèves pour que soient tenus en compte les sensibilités et les points de vue des apprenants et de la population étudiante, ainsi que de la pertinence des ressources relatives aux objectifs d'apprentissage fixés. En outre, l'efficacité d'une ressource en particulier dépend beaucoup de la façon dont l'enseignant ou l'animateur-formateur a préparé l'auditoire avant la lecture, ainsi que des besoins et de l'interaction des élèves pendant et après l'exercice.

★ 4.6. RESPECTEZ VOS ÉLÈVES EN TANT QUE PENSEURS CRITIQUES ET AGENTS DE CHANGEMENT SOCIAL EN LEUR PRÉSENTANT DES PLANS DE LEÇON QUI ABORDENT LES DROITS DE LA PERSONNE ET LA JUSTICE SOCIALE.

Utilisez les activités d'apprentissage de la présente trousse comme *Ma vie en rose* ou la *Pyramide de la haine*, ou consultez l'ouvrage de David Stocker, *Math that Matters: A Teacher Resource Linking Math and Social Justice* (2006) [des maths qui comptent : outil pédagogique qui lie les mathématiques et la justice sociale], gagnant du prix des programmes d'études anti-préjugés de la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario, en 2008, ou le document *World History of Racism In Minutes* [histoire mondiale du racisme en quelques minutes] (1986) de Tim McCaskell, publié par le Conseil scolaire de Toronto [En anglais].

La Commission ontarienne des droits de la personne a produit une trousse éducative pour les écoles intitulée *L'enseignement des droits de la personne en Ontario* (2001), dont on trouve des extraits à la fin de la présente section. Le document intégral est téléchargeable à <http://www.ohrc.on.ca/fr/lenseignement-des-droits-de-la-personne-en-ontario-fiche>.

Si vous cherchez du matériel pédagogique qui intègre la justice sociale, lisez *How to Teach Controversial Content and Not Get Fired* [Enseigner des sujets controversés sans être congédié], de Kelley Dawson, dans *The New Teacher Book: Finding Purpose, Balance, and Hope During Your First Years in the Classroom* [Nouveau manuel de l'enseignant : trouver sens, équilibre et espoir durant les premières années d'enseignement] (2004), consultable en ligne [en anglais], ou la section *Handling Sensitive and Controversial Issues* [Aborder des sujets délicats et controversés], dans *Gender Issues Teacher's Guide* [Guide de l'enseignant sur la question du genre], de Greta Hofmann Nemiroff et Gillida Leitenberg (1994)[en anglais]. On trouve aussi sur le site Web du Toronto District School Board (TDSB) la version téléchargeable de *A Teaching Resource for Dealing with Controversial and Sensitive Issues in Toronto District School Board Classrooms* [Outil pédagogique pour aborder des sujets controversés et délicats dans les classes du TDSB] (2003) [en anglais].

★ 4.7. CONTACTEZ DES ORGANISMES LOCAUX POUR OBTENIR DES SUGGESTIONS DE CONFÉRENCIERS.

Vous trouverez des organismes LGBTQ locaux ou ouverts aux personnes LGBTQ à la section *Politiques et ressources LGBTQ du Nouveau-Brunswick* du présent document, ou dans le répertoire des ressources de *MonAGH.ca*.

Si vous ne trouvez pas ce que vous cherchez dans votre région, contactez monagh@egale.ca pour obtenir de l'aide afin de trouver un conférencier pour votre classe ou votre école, ou affichez un sujet sur le groupe de discussion pour éducateurs du site Web *MonAGH.ca*.




★ 4.8. LISEZ LA POLITIQUE 703 ET VOYEZ COMMENT VOTRE ÉCOLE S'Y PREND POUR CRÉER UN MILIEU PROPICE À L'APPRENTISSAGE ET AU TRAVAIL. APPORTERIEZ-VOUS DES CHANGEMENTS?

La politique 703, *Milieu propice à l'apprentissage et au travail*, fournit un cadre au Ministère, aux districts scolaires et aux écoles en « fixant un mécanisme pour favoriser un milieu propice à l'apprentissage et au travail inclusif, sécuritaire, au respect des droits de la personne et à la diversité. Ce milieu soutient également la lutte contre toute forme de discrimination pour des raisons réelles ou perçues à l'égard d'autrui en raison de sa race, sa couleur, sa religion, son origine nationale ou son ethnicité, son ascendance, son lieu d'origine, son groupe linguistique, son incapacité, son sexe, son orientation sexuelle, son identité sexuelle, son âge, sa condition sociale, ses convictions ou ses activités politiques ».

La politique 703 définit les 5 (sur un total de 6) objectifs suivants :

- 5.1 Le véritable civisme et la civilité sont donnés en exemple et encouragés dans toute la communauté scolaire. Chaque personne est valorisée et traitée avec respect.
- 5.2 Dans le système d'éducation publique, le personnel scolaire et les élèves ont le droit de travailler et d'apprendre dans un milieu sécuritaire, ordonné, productif, respectueux et libre de harcèlement.
- 5.4 Les élèves ont un sentiment d'appartenance et de lien interpersonnel, ils se sentent appuyés par le personnel scolaire et ils ont une relation positive avec au moins un adulte dans le système d'éducation.
- 5.5 Les parents/tuteurs ainsi que le personnel scolaire, le personnel du district et la communauté scolaire comprennent que l'apprentissage des compétences sociales, de l'autodiscipline, du respect d'autrui, de l'empathie, de la compassion et de l'éthique se poursuit durant toute la vie. Chacun des partenaires en éducation, par l'enseignement et l'apprentissage, donne l'exemple et appuie la formation de groupes en milieu scolaire qui favorisent la diversité et le respect des droits de la personne quand un élève ou un

membre du personnel le désire (p. ex : les groupes des Premières Nations, les groupes multiculturels, les groupes religieux, les groupes de minorités sexuelles).

 Votre école est-elle dotée d'une alliance gais-hétéros? Consultez le Guide des AGH du présent document.

5.6 Tous les membres de la communauté scolaire apprennent et travaillent ensemble dans une atmosphère de respect et de sécurité, exempte d'homophobie, de racisme et de toute autre forme de discrimination, d'intimidation et de harcèlement. Des procédures et des stratégies appropriées sont en place pour assurer le respect des droits de la personne, appuyer la diversité et favoriser un milieu d'apprentissage sécuritaire, accueillant, inclusif et émancipateur pour tous.

Conformément à la politique 703, les districts scolaires et les écoles doivent élaborer des plans écrits visant à créer des milieux propices à l'apprentissage et au travail. Le plan de l'école doit « refléter la vision de la communauté scolaire quant au milieu propice à l'apprentissage et au travail qu'elle désire établir ».

La politique complète est consultable à <http://www.gnb.ca/0000/pol/f/703F.pdf>.

Lisez la Politique 703 avec les élèves et demandez-leur de s'exprimer à ce sujet. Va-t-elle assez loin? Que manque-t-il, et pourquoi cela leur importe-t-il? Interrogez-les sur ce qu'ils aimeraient voir à l'école (et dans le plan) qui témoigne d'un engagement envers la Politique 703.

Votre école est-elle dotée d'une alliance gais-hétéros (AGH)? Travailler à la mise en œuvre de la Politique 703 concernant les réalités LGBTQ est une excellente activité pour ce genre de groupe. Si un tel groupe n'a pas encore été mis sur pied à votre école, quelle en est la raison? Pour en savoir davantage, consultez la section *Guide des AGH* du présent document ou allez à *MonAGH.ca*.

Le Fonds Égale Canada pour les droits de la personne, un organisme national de défense des droits des LGBTQ, recommande que « les écoles appuient clairement les efforts des élèves visant à créer des alliances gais-hétéros (AGH) » et que « dans les écoles où

les élèves n'ont fait aucune démarche en ce sens, l'administration demande à des enseignants de collaborer avec les élèves pour en démarrer une. Il est imprudent de présumer que les élèves LGBTQ préféreraient poursuivre leurs études secondaires isolés de leurs pairs et de leurs enseignants ».

Dans son rapport sur la première enquête nationale sur le climat dans les écoles *Youth Speak Up about Homophobia and Transphobia* (2009), qui est consultable à www.MyGSA.ca/YouthSpeakUp

Égale décrit les AGH comme suit [traduction] :

Les alliances gais-hétéros (AGH) sont des clubs étudiants officiels dont les membres sont LGBTQ et hétérosexuels et où, en général, deux enseignants agissent à titre de conseillers. Les élèves qui fréquentent une école dotée d'une AGH savent qu'ils peuvent s'adresser à au moins un ou deux adultes pour aborder les réalités LGBTQ. L'AGH sert d'espace sécuritaire indispensable où les élèves LGBTQ et leurs alliés peuvent travailler de concert pour faire de leur école un lieu plus accueillant pour les élèves

appartenant à une minorité sexuelle ou de genre. Certaines AGH portent d'autres noms comme clubs des droits de la personne ou clubs de justice sociale, pour indiquer qu'ils sont ouverts aux membres non LGBTQ (certains de ces clubs ne sont pas des AGH et ne combattent pas nécessairement l'homophobie, la biphobie et la transphobie), ou parce que « alliance gais-hétéros » ne convient puisque le mot « gai » ne désigne pas explicitement les lesbiennes, les personnes bisexuelles ou les identités transgenres.

Ces groupes servent également de havres de sécurité et de soutien aux élèves dont les parents/tuteurs, d'autres membres de leur famille ou des amis sont LGBTQ.

MÊME SI AUCUN ÉLÈVE NE S'EST ENCORE MONTRÉ INTÉRESSÉ, adressez-vous à la direction pour devenir conseiller d'une AGH.

Assurez-vous que *MonAGH.ca* n'est pas bloqué sur internet à votre école.



Certains établissements utilisent des logiciels de filtrage pour bloquer l'accès à des sites Web qui comportent des mots clés associés à certains sujets comme le mot « sexe », et qui se fient aux entreprises qui développent ces logiciels pour tenir à jour la liste des sites inacceptables. Bien que ces protocoles permettent de bloquer le contenu pornographique, par exemple, ils bloquent aussi malheureusement des sites Web utiles sur des questions importantes comme la santé et l'orientation sexuelle.

★ 4.9. AIDEZ L'ÉCOLE À AMÉNAGER DES TOILETTES INCLUSIVES

Il y a beaucoup d'avantages à l'aménagement de STU : elles fournissent un lieu sûr, privé et accessible, et comblent une variété de besoins des personnes trans, androgynes ou altersexuelles [*queer*] qui utilisent des produits hygiéniques différents, qui sont timides ou qui ont besoin d'intimité, qui souffrent d'une maladie ou qui sont des parents/tuteurs, par exemple.

Il est déconseillé que les élèves victimes de harcèlement ou d'intimidation à cause de leur non-conformité de genre utilisent les toilettes réservées au personnel, car cela ne fera qu'aggraver la situation.

Il est recommandé d'aménager des STU dans des endroits bien éclairés, où il y a une circulation moyenne (pas à proximité des toilettes usuelles pour hommes ou pour femmes), à des fins de sécurité et de visibilité.

On peut également aménager des toilettes inclusives.

Contrairement aux STU, il s'agit de toilettes individuelles régulières accessibles à tous. L'article ci-dessous illustre les efforts qu'une école a déployés pour aménager des toilettes inclusives.

Les toilettes unisexes neutres et accessibles aux fauteuils roulants s'appellent maintenant « salles de toilettes universelles » (STU).



Ce sont les petites choses qui comptent le plus

Par David Stocker

Cet article a d'abord paru dans le numéro d'automne du magazine ETFO Voice.
<http://etfovoice.ca/article/its-the-small-things-that-matter-most/> [en anglais]

Le 14 juin 2013, l'école secondaire alternative City View dans l'ouest de Toronto est devenue la première école de 7^e et de 8^e années en Amérique du Nord à aménager des toilettes mixtes. Voici le récit d'un périple qui a duré six mois.

[Traduction] Premiers remous

Ma salle de classe est munie d'une boîte aux lettres. Elle a une forme insolite, est verrouillée et multicolore. Une ouverture permet d'y glisser des messages. J'y trouve parfois une lettre d'appréciation, parfois un appel à l'aide. La dernière journée d'école, en juin cette année, j'ai trouvé une bande de papier pourpre non signée sur laquelle on pouvait lire « parfois ce sont les petites choses qui comptent le plus ». C'était peut-être une coïncidence, mais nous venions tout juste de célébrer l'ouverture de toilettes « universelles », l'aboutissement d'un périple de six mois qui avait débuté en décembre 2012.

Je travaille à l'école secondaire alternative City View dans l'ouest de Toronto, que fréquentent des élèves de 7^e et 8^e années. Le programme d'études provincial est enseigné dans l'optique de la justice sociale. La race, la classe sociale, le genre, la sexualité, la capacité, le pouvoir et l'oppression font tous partie du contenu de plusieurs cours.

On y porte une attention particulière à l'activisme et au besoin d'agir pour changer le monde plutôt que de simplement en discuter.

Il n'y avait donc rien d'étonnant qu'un ou plusieurs élèves s'en prennent aux écriteaux sur les portes des toilettes. On a commencé par coller le dessin d'un pantalon sur une jupe, puis est apparue une bande de papier sur laquelle on pouvait lire « ce ne sont pas toutes les filles qui portent une robe », et sur la porte des toilettes des garçons, « certains garçons portent une robe ».

Nous avons abordé la question de la différence entre le sexe et le genre dans certains cours d'éducation à la santé à la session d'automne. Dans un texte, Céleste, une élève de 8^e année, a écrit : « je croyais que les deux étaient du pareil au même, mais j'ai vite compris qu'il s'agit de deux choses très différentes ». Misha fit le commentaire suivant : « je savais que le sexe concerne ce qu'on est sur le plan physique et le genre, ce qu'on ressent à l'intérieur, mais j'ai toujours cru qu'il n'y avait que deux ou trois sexes et genres « coulés dans le béton » je sais à présent qu'il existe un vaste spectre de genres et sur lequel on peut se situer n'importe où ».

Un enfant de 12 ans peut comprendre l'idée selon laquelle le genre est un concept social, le « livre de règles » arbitraire de la société sur ce que le corps signifie. Mais les personnes de tous âges ont besoin de beaucoup de temps pour discuter de la différence entre le sexe, le genre et la sexualité. Un outil très utile pour nos élèves est *La personne gengenre* (cfsontario.ca/downloads/Personne%20Gengenre%203.3.pdf), un modèle élaboré par Sam Killermann qui abandonne la binarité du genre, du sexe et de la sexualité – c.-à-d. l'un ou l'autre – au profit d'une série plus complexe de continuums.

Précédents juridiques

Nous avons également commencé à examiner les projets de loi 33 et 13, appelés *Loi Toby* et *Loi pour des écoles tolérantes* respectivement. Adoptées en 2012, les deux mesures législatives ont modifié considérablement le paysage politique. En vertu de la *Loi Toby*, l'identité et l'expression de genre sont enchâssées dans le *Code des droits de la personne* de l'Ontario. Par ailleurs, la *Loi pour des écoles tolérantes*, bien qu'ayant une portée très large en matière d'intimidation, mentionne explicitement les personnes LGBTTIQ (lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres, transsexuelles, bispirituelles, intersexes, *queer* [altersexuelles] et en questionnement), et souligne le besoin de créer un climat scolaire positif afin de prévenir la violence fondée sur le genre, l'homophobie, la transphobie et la biphobie.

Pour ma part, l'aspect le plus important de la *Loi pour des écoles tolérantes* est le fait qu'elle charge les éducateurs de prendre des mesures *proactives* pour modifier l'espace scolaire afin qu'il soit inclusif, plutôt que de faire en sorte d'attendre et de répondre à des plaintes relatives aux droits de la personne déposées par des élèves ou des membres du personnel. Fondamentalement, elle retire aux élèves la responsabilité de s'auto-définir, un élément crucial de la sécurité des groupes marginalisés.

La politique du langage

J'ai commencé à porter une épinglette rose clair disant toilettes inclusives : pensez autrement, ce qui provoquait une conversation partout où j'allais. Lors d'une fête en hiver, l'épinglette m'a valu une discussion importante : « pourquoi ne pas tout simplement placer un écriteau sur la porte disant *Toilettes* pour en finir avec cette histoire? » a lancé quelqu'un innocemment. Mais là n'est pas la question. La formulation utilisée pour décrire l'espace importe, car elle illustre son importance politique.

Même si l'expression toilettes neutres a actuellement la cote, permettez-moi d'en douter. En effet, neutre est un mot épineux, car il envoie différents messages à différentes personnes, mais il désigne généralement une position entre des extrêmes, soit un lieu froid et objectif où personne ne prend position. Mais l'expression *all-gender washroom* (toilettes accessibles à toutes les personnes, peu importe le genre) prend position sans équivoque et affirme passionnément le droit de tous les élèves de fréquenter une école qui les respecte en tant que personnes. Il ne s'agit pas d'aménager des toilettes à l'usage des élèves transgenres, mais à l'usage de tous les élèves. Alors je choisis tout genre.

Mise en garde

Un autre danger nous guette. Certaines écoles empruntent la voie qui offre le moins de résistance et aménagent des toilettes individuelles adaptées. Il s'agit généralement de toilettes déjà utilisées par le personnel ou des élèves en situation de handicap. Il y a fort à parier que les élèves transgenres *ne les utiliseront pas*.

Ce n'est pas sorcier : les élèves qui sont obligés de « s'afficher » chaque fois qu'ils doivent aller aux toilettes font face aux mêmes problèmes que les toilettes adaptées tentent de résoudre. Cela braque l'attention sur « ce jeune » et dans une culture où l'homophobie et la transphobie sont (avouons-le) endémiques, le fait de devoir s'afficher régulièrement est carrément dangereux.

L'aménagement de toilettes mixtes est nettement plus radical. Lorsque tous les élèves y ont accès et les utilisent régulièrement, il devient soudainement impossible de déterminer où une personne en particulier se situe sur le spectre du genre. La communauté scolaire dans son ensemble est alors invitée à remettre en question ses présomptions au sujet d'autrui et à examiner ce que c'est d'être un « garçon » ou une « fille ».

Séance d'information à l'intention des parents/tuteurs

L'odeur du gingembre envahit le corridor de l'école. Les élèves ont confectionné des personnages en pain d'épices à distribuer aux parents/tuteurs avec le dépliant sur la personne gingembre. Ils ont installé de affiches du bureau de prévention de la violence fondée sur le genre du district scolaire de Toronto, fabriqué quelque 400 épinglettes arborant divers slogans liés aux toilettes et placé de l'information sur la *Loi Toby* et la *Loi pour des écoles tolérantes*. Trois élèves, Plum, Dia et Jade ont réussi en une heure à composer une chanson avec accompagnement à la guitare pour l'ouverture de l'événement. Tandis qu'on entend le

dernier couplet – *We finally did it/It's equal now for everyone/Cuz separated washrooms are not fun* [On a enfin réussi/Vive l'égalité pour tous/Parce que les toilettes séparées font déprimer].

Tatyanna, une élève de 7^e année, prend la parole pour animer l'événement. Elle fait un travail impeccable, présente les invités du bureau de prévention de la violence fondée sur le genre, notre surintendant et le directeur de l'école, tout en ne perdant pas de vue les étudiants activistes qui parlent avec éloquence de la nécessité des toilettes inclusives.

Certains parents/tuteurs s'interrogent sur des actes de violence dans les toilettes. Des élèves et des membres du personnel répondent qu'il existe des politiques très claires pour combattre la violence, où qu'elle se produise. Ils font valoir que les écoles qui n'ont pas aménagé de toilettes mixtes sont responsables d'un type de violence en créant suffisamment de peur pour que certains élèves refusent d'utiliser les toilettes complètement et risquent de développer des infections urinaires.

Par-dessus tout, la confiance des élèves et du personnel révèle comment nous, en tant que communauté, avons préparé le terrain au cours des six derniers mois.

Inauguration

Puis arrive le jour de l'inauguration des toilettes. Nous rassemblons toute la communauté de City View, écoutons de la musique, de la poésie et des allocutions d'élèves et d'invités spéciaux. Cheri DiNovo, députée provinciale de High Park, qui a contribué à l'adoption de la *Loi Toby*, félicite les élèves. Fidèles à l'esprit de City View, une vingtaine d'élèves de 7^e et 8^e années demandent de couper ensemble le ruban sur toute la longueur de la porte et y parviennent à l'aide d'une dizaine de paires de ciseaux. Il y a deux cabinets à l'intérieur – et l'ancienne toilette pour filles est devenue (sans aucun apport financier du conseil scolaire) une toilette pour tous. (Notre étage compte dorénavant trois toilettes : une pour filles, une pour garçons et une pour tous.)

Durant le compte rendu, des élèves ont fait des recommandations à d'autres écoles : faites preuve de patience, consultez les élèves, bâtissez une communauté où règne la confiance mutuelle, encouragez la participation des parents/tuteurs, sachez de quoi vous parlez pour être en mesure de répondre aux préoccupations soulevées et prêtez une oreille attentive aux expériences très personnelles dont certains vous feront part. Et surtout, écrit Dia, « ne lâchez pas prise, car vous aiderez ainsi d'autres élèves et d'autres écoles à emboîter le pas ».

Dans les semaines suivantes, les toilettes inclusives ont été très utilisées par les élèves de 7^e et 8^e années, et ce, sans causer de gêne ou de rires nerveux. C'est ça qui est ça! L'euphorie de l'inauguration appartient dorénavant au passé, et les élèves de 7^e année, qui ont repris le flambeau, devront éduquer les élèves de l'année prochaine au sujet de leurs toilettes inclusives.

Julian, un élève de 8^e année, a écrit : « c'est un espace révolutionnaire ». Même si nous n'avons rien fait d'autre que de placer un écriteau sur une porte, j'abonde tout à fait dans le même sens. Il se peut fort bien que l'élève qui a glissé la bande de papier pourpre ait visé dans le mille. Ce sont les petites choses qui comptent le plus. [Traduction et adaptation]

Ressources

Soutien aux élèves transgenres et transsexuels dans les écoles de la maternelle à la 12^e année, Guide à l'intention des éducatrices et des éducateurs, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Toronto, 2012.

Questions et réponses : L'orientation sexuelle à l'école, Agence de la santé publique du Canada 2010.

Santé arc-en-ciel Ontario <http://www.rainbowhealthontario.ca/fr/>.

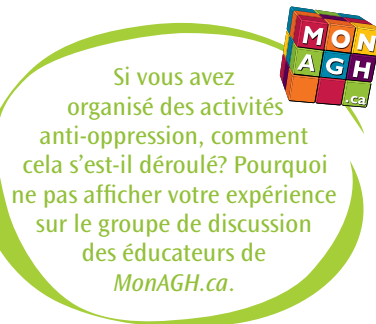
Une liste exhaustive se trouve en ligne à <http://etfvoice.ca/article/its-the-small-things-that-matter-most/>. [En anglais]

★ **4.10. RAPPELEZ-VOUS QUE L'HÉTÉROSEXISME, L'HOMOPHOBIE, LA BIPHOBIE ET LA TRANSPHOBIE AFFECTENT TOUS LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE À DIVERS DEGRÉS, Y COMPRIS LES ÉLÈVES ET LES MEMBRES DU PERSONNEL LGBTQ (QU'ILS SOIENT SORTIS DU PLACARD OU NON), LES JEUNES ET LES MEMBRES DU PERSONNEL QUI ONT DES PARENTS/TUTEURS, D'AUTRES MEMBRES DE LEUR FAMILLE OU DES AMIS LGBTQ, LES ÉLÈVES ET LES MEMBRES DU PERSONNEL PERÇUS COMME LGBTQ, LES ALLIÉS, LES PARENTS/TUTEURS ET LES ADMINISTRATEURS. EN TRAVAILLANT À FAIRE DE VOTRE ÉCOLE UN LIEU SÛR ET ACCUEILLANT, N'OUBLIEZ PAS D'INCLURE TOUS LES ESPACES, Y COMPRIS LES CORRIDORS, LES CLASSES, LES TOILETTES, LES VESTIAIRES, LA COUR D'ÉCOLE AINSI QUE LA SALLE DU PERSONNEL.**



Consultez les activités de l'ancien département de l'équité du conseil scolaire de Toronto, *Similarities and Differences: Racism, Sexism, and Homophobia and Power Triangle Activity & Circles of Ourselves* [similitudes et différences : racisme, sexisme, homophobie, activités triangle du pouvoir et « cercles de soi »] — et servez-vous-en à une réunion d'AGH ou en classe. Ajoutez d'autres différences comme l'identité de genre. Des exemples d'activités se trouvent dans *Triangles and Icebergs* [triangles et icebergs] (pages 245-248), *Similarities, Differences, and Identity Politics* [similitudes, différences et politique des identités] (pages 248-250), le livre de Tim McCaskell, *Race to Equity: Disrupting Educational Inequality* [de la race à l'équité : contester l'inégalité en éducation], *Examining the Commonalities of Racism, Sexism, and Homophobia* [examiner les ressemblances entre le racisme, le sexisme et l'homophobie] (pages 62-71) et dans *Rainbows and Triangles* [arcs-en-ciel et triangles], produit par le TDSB et Elementary Teachers of Toronto. [ressources en anglais]

Parce que chacun est différent et se reconnaît selon diverses catégories comme la classe, l'origine ethnique, le genre, la race, la religion, le sexe et l'orientation sexuelle, personne ne vit la discrimination de la même façon. Ces multiples identités s'appellent « intersectionnalité », qui se fondent sur « la réalité vécue des personnes et le contexte social de la discrimination ».



Si vous avez organisé des activités anti-oppression, comment cela s'est-il déroulé? Pourquoi ne pas afficher votre expérience sur le groupe de discussion des éducateurs de MonAGH.ca.

★ Exemples :

- « Il est difficile d'être LGBT au secondaire, surtout lorsqu'on appartient en outre à une minorité visible. Il est difficile de trouver des images et de l'information positives. »
- « Je pense qu'il y a beaucoup à faire pour reconnaître que les personnes LBTTQ sont issues de diverses cultures et collectivités et pour détruire les mythes et les croyances afin de permettre aux personnes qui en font partie d'être à l'abri des préjugés et de l'oppression. »

Réponses tirées de la première enquête nationale d'Égale sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes. Autres renseignements : <http://MyGSA.ca/YouthSpeakUp>.

★ Exemple :

En mars 2004, Sheila Thomas, membre du comité de rédaction de *Perspectives*, s'est entretenue avec Kimberley Crenshaw, professeure de droit des facultés de droit de l'UCLA et de l'Université Columbia, titulaire d'un doctorat en droit de la faculté de droit de Harvard et d'une maîtrise en droit de la faculté de droit de l'Université du Wisconsin, au sujet de l'intersectionnalité de la race et du genre.

Perspectives : Parlez-moi de votre concept de l'intersectionnalité.

Crenshaw : L'idée est née tandis que je tentais de conceptualiser la façon dont les lois traitent la discrimination fondée sur la race et le genre. Il s'est produit un accident, une collision. L'intersectionnalité est issue de l'idée selon laquelle si l'on se trouve sur le chemin de formes multiples d'exclusion, on sera frappé vraisemblablement par les deux. Ces femmes sont blessées, mais lorsque les ambulances de la race et du genre arrivent sur les lieux, ces femmes de couleur se trouvent à l'intersection et disent qu'il était impossible de décider s'il s'agissait de discrimination fondée sur la race ou sur le sexe seulement. À moins qu'elles nous indiquent de quelle forme de discrimination il s'agit, nous ne pouvons pas les aider.

Perspectives : Vous est-il arrivé de subir de la discrimination?

Crenshaw : Je raconte souvent l'histoire suivante. Un membre de notre groupe d'études à Harvard était le premier Afro-Américain à faire partie d'un club anciennement réservé aux hommes de race blanche. Il a invité un autre Afro-Américain et moi à lui rendre visite au club. Lorsque nous avons frappé à la porte, c'est lui qui a ouvert. Il est sorti et l'a refermée rapidement. Il a avoué son embarras parce qu'il avait oublié de nous dire quelque chose au sujet de l'accès à l'immeuble. Mon compagnon s'est raidi sur-le-champ et a indiqué que si les Noirs ne pouvaient pas emprunter la porte d'entrée, il n'y entrerait pas. « Non, non, non, ce n'est pas ça, a répondu notre ami. Mais il faut que les femmes utilisent la porte arrière. » Et mon compagnon a indiqué que cela lui convenait parfaitement.

<http://www.abanet.org/women/perspectives/Spring2004CrenshawPSP.pdf> [En anglais]

* Exemple :

« La discrimination fondée sur l'orientation sexuelle peut être ressentie différemment par les hommes gais et les lesbiennes en raison des stéréotypes sur la sexualité et les relations intimes. De plus, la Politique sur la discrimination liée au VIH et au SIDA de la Commission reconnaît que cette fausse idée que le sida est une « maladie d'homosexuels » peut avoir un effet disproportionné sur les hommes gais et donner lieu à une discrimination fondée à la fois sur l'orientation sexuelle et le handicap perçu. » (Commission ontarienne des droits de la personne).

<http://www.ohrc.on.ca/fr/approche-intersectionnelle-de-la-discrimination-pour-traiter-les-plaintes-relatives-aux-droits-de-la-pr%C3%A9sentation-de-%E2%80%99approche-intersectionnelle>

* Exemples :

Même si toutes les personnes LGBTQ subissent de l'homophobie et de l'hétérosexisme, elles n'ont pas toutes la même identité. L'identité d'une personne ou d'un groupe et le privilège ou le désavantage connexe varient selon l'intersection ou la combinaison d'un ensemble complexe de facteurs comme la race, le sexe, le statut économique, le pays de résidence, la capacité physique ou mentale, le statut familial, l'origine ethnique, la religion, etc. Même au sein des groupes ayant un même marqueur d'identité comme la race, les expériences des personnes LGBTQ varient. Voici les commentaires de certains participants à la recherche au sujet de leurs vies complexes et variées.

J'ai eu de la difficulté à accepter mon homosexualité parce que je consacrais, en même temps, trop d'énergie à nier, à effacer, à accepter et à défendre mon identité ethnique qui, au fond, était la plus visible, alors que je pouvais cacher mon homosexualité. Le double stress de faire face au racisme externe et intériorisé, ainsi qu'à l'hétérosexisme externe et intériorisé, a été un facteur déterminant de mon évolution comme homosexuel bien dans sa peau et ouvert.

Un ami est tabassé dans la rue et on ne sait pas si c'est parce que l'agresseur n'aime pas les Indiens ou les tapettes.

La partie n'est pas encore gagnée chez un segment important de la population gaie noire en ce qui concerne le mariage et les prestations des conjoints de même sexe – dont ils ne peuvent pas se prévaloir. Il faut d'abord régler les questions systémiques.

C'est l'enfer pour les personnes qui tentent de trouver des représentations d'elles-mêmes au sein de la communauté gaie.

[Mon père] a beaucoup souffert de racisme à son arrivée au Canada à la fin des années 1960, et je me souviens qu'il disait « on a une prise en notre défaveur, on n'en a pas besoin de deux ».

À cause de ma couleur, je me trouve en marge des communautés LGBTQ. Je n'ai pas trouvé de communauté LGBTQ qui sait ce qu'est la vie d'une personne de couleur. Je me sens aussi marginal dans un bar gai que dans un bar hétéro.

Il m'arrive aussi de croire que mon origine ethnique me rend moins attirant aux yeux des personnes de toutes les races, dans une culture qui privilégie la race blanche.

L'estime de soi est le principal obstacle. J'ai eu l'impression de ne pas être à ma place toute ma vie, et si j'ajoute le rejet de la famille à cause de la race et de l'orientation sexuelle, cela ne fait pas de base solide pour une saine estime de soi.

Il y a quelques années, dans un bar de lesbiennes, une femme m'a fait de l'œil et m'a appelée « Shiva ».

Au Canada, les personnes de couleur doivent souvent choisir entre leur communauté ethnique ou raciale et la communauté gaie. Le choix est déchirant.

Aucun lieu n'est sûr.

Tiré de The Intersection of Sexual Orientation & Race: Considering the Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgendered People of Colour & Two-Spirited People [Intersection de l'orientation et de la race : expériences de personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres de couleur et bispirituelles] d'Égale Canada. Renseignements à <http://egale.ca/publications/intersections/> [En anglais]

Adapté d'un document de l'ancien département de l'équité du conseil scolaire de Toronto

Il arrive qu'une discussion sur les différentes formes d'oppression se transforme en débat pour déterminer laquelle est « la pire ». Cela ne mène nulle part, divise les divers groupes opprimés et nuit à l'unité nécessaire au changement.

Objectif : Permettre aux élèves d'examiner les similitudes entre le racisme, le sexisme et l'homophobie sans établir de classement allant de « meilleur » à « pire ».

Forme : Commencez d'abord par un exercice de remue-méninges pour établir les similitudes entre ces formes d'oppression. Par exemple, chacune se fonde sur des stéréotypes, des préjugés et la discrimination; chacune cible un groupe qui a moins de pouvoir social; chacune génère de la colère, de la douleur et de la frustration; et toutes peuvent entraîner la haine de soi chez les groupes opprimés.

Demandez aux participants d'examiner les différentes façons dont chaque groupe a fait face à l'oppression au fil de l'histoire. Par exemple, les membres de certains groupes peuvent passer inaperçus, d'autres pas; certains ont essayé de s'assimiler tandis que d'autres ont trouvé plus utile de s'isoler; d'autres enfin ont eu des expériences et des stratégies mixtes. Demandez comment ces différences influencent les stéréotypes, les préjugés et la discrimination que les membres de chaque groupe doivent combattre.

Demandez aux élèves de se pencher sur la façon dont l'oppression s'accumule au fil des générations pour certains groupes, mais pas pour d'autres. Par exemple, les femmes, y compris les lesbiennes, et les hommes gais sont issus de familles de toutes les classes sociales. Par conséquent, il se peut qu'ils n'aient pas, à la naissance, les désavantages qui affectent d'autres groupes à cause de la discrimination à laquelle leurs ancêtres ont fait face. Par exemple, la majorité de la

population afro-américaine a été esclave, et des générations ont souffert de discrimination dans l'emploi de sorte que de nos jours, nombre d'Afro-Américains ont moins de privilèges économiques que les Blancs.

Comment la position des jeunes appartenant à ces groupes diffère-t-elle et que savent-ils des moyens de faire face à l'oppression? Par exemple, certaines jeunes femmes ont des mères ou des sœurs pour les aider à faire face au sexisme et la plupart des jeunes racialisés peuvent facilement s'identifier à des pairs ayant connu des expériences similaires ou interroger des membres de la famille au sujet de leurs expériences. Ils peuvent partager des stratégies ou leur colère. Par contre, les jeunes lesbiennes, bisexuels et gais ainsi que les jeunes trans, *queer* [altersexuels] et en questionnement se sentent souvent complètement isolés et sont plus en risque de devenir dépressifs, voire suicidaires.



Quelle place accorde-t-on aux personnes bisexuelles, trans, queer et en questionnement dans votre discussion? Qu'en est-il de l'intersectionnalité? Pour en savoir davantage à ce sujet, consulter *l'introduction* du présent document.

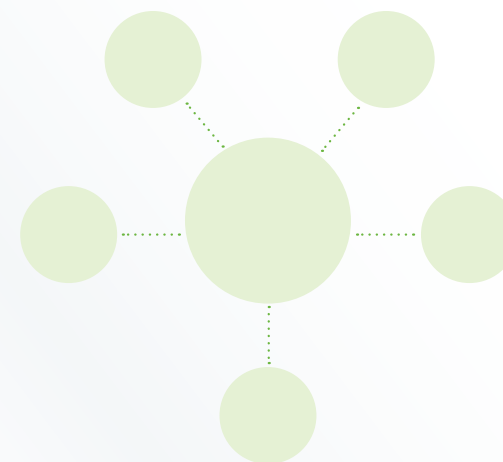
Adaptées d'un document de l'ancien département de l'équité du conseil scolaire de Toronto

LE TRIANGLE DU POUVOIR

Lorsque je la vois... que je l'entends... et que je la ressens... je sais qu'il s'agit de discrimination (racisme, sexisme, homophobie, préjugés fondés sur la classe sociale ou discrimination envers les personnes ayant un handicap). À l'école, comment voit-on, entend-on et ressent-on la discrimination? Songez à votre classe, aux corridors, à l'aire réservée aux fumeurs, aux toilettes et au bureau. Songez au programme d'études, à tous les cas de discrimination, petits et grands. Parlez-en à un camarade ou à un ami, et dressez une liste.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

CERCLES DE SOI



- a. Écrivez votre nom dans le cercle du centre.
- b. Dans les petits cercles autour, consignez des identités ou des groupes sociaux auxquels vous vous identifiez.
- c. Ne vous gênez pas pour ajouter des cercles, au besoin. Il n'est pas nécessaire de remplir tous les cercles.
- d. Songez à une occasion où vous vous êtes senti « inclus » comme membre d'une identité ou d'un groupe social.
- e. Songez à une occasion où vous vous êtes senti « exclus » comme membre d'une identité ou d'un groupe social.
- f. Songez aux sentiments associés aux expériences d'inclusion et d'exclusion.
- g. Durant notre discussion de groupe, à la fin du présent document, consignez la liste des catégories et des sentiments suggérés par le groupe.



ÉCOLES INCLUSIVES

Adapté d'un article du même nom dans *The Gender Spectrum: What Educators Need to Know*, élaboré par Pride Education Network. Le document complet est consultable à <http://pridenet.ca/wp-content/uploads/the-gender-spectrum.pdf>. [En anglais]

* Ce document utilise « transgenre » et « transsexuel ». Conformément à notre choix de terminologie pour la présente ressource, nous avons remplacé ces mots par « trans » ou « de genre indépendant » – sauf pour les citations directes.

Le genre exerce, sans contredit, une influence considérable sur notre identité, et l'identité de genre recoupe tous les autres aspects de notre identité profonde. Au cours des dernières décennies, les opinions de la société sur l'égalité des sexes ont progressé considérablement. Cependant, des vues archaïques et opprimantes sur le genre continuent d'imprimer notre compréhension de la nature humaine. Pour résister au renforcement de ces idées néfastes, il importe d'être conscient de nos présomptions et de nos valeurs au sujet du genre.

Examinez la liste suivante des présomptions culturelles dominantes au sujet du genre.

- Quelles idées parmi les suivantes tenez-vous pour vraies?
- Quelle pression est exercée pour adhérer à ces idées?
- Quelles identités sont marginalisées en raison de ces idées?
- Quels effets ces idées exercent-elles sur les personnes qui ne s'y conforment pas?

Idées reçues

1. Le genre est binaire : on est homme ou femme.
2. L'identité de genre se confirme vers l'âge de 2 ans et ne change pas.
3. Le genre est déterminé par l'anatomie.
4. Les hommes devraient avoir un comportement masculin, et les femmes un comportement féminin.
5. Les femmes masculines et les hommes efféminés sont anormaux ou déréglés.

Deux groupes de personnes sont particulièrement marginalisés à cause de ces idées sur le genre : les personnes de genre indépendant et les personnes trans.

Le comportement d'un enfant est considéré comme indépendant lorsqu'il s'éloigne systématiquement du cadre de ce que l'on tient pour « normal » pour son sexe biologique. Cela peut se manifester par le choix de jeux, de tenues vestimentaires et de camarades de jeu. Par exemple, un garçon qui désire faire du ballet, porter du rose et jouer surtout avec des filles est de genre indépendant. Il se peut que l'enfant de genre indépendant finisse par se conformer à un genre normatif ou que son type de comportement continue de tromper les attentes au sujet du genre à l'âge adulte.

La personne trans estime que son identité de genre ne correspond pas au sexe qui lui a été attribué à la naissance en se fondant sur son anatomie biologique. Par exemple, un enfant trans se considère comme une fille, mais son anatomie à la naissance était celle d'un garçon (ou vice-versa). Certains enfants et des adultes se déclarent homme et femme à la fois, ou ni l'un ni l'autre. Ces personnes correspondent aussi à la définition de « trans ». On trouve des personnes trans à toutes les époques et dans toutes les cultures du monde entier.

Idées inclusives sur le genre

Adapté d'un article du même nom dans *The Gender Spectrum: What Educators Need to Know*, élaboré par Pride Education Network. Le document complet est consultable à <http://pridenet.ca/wp-content/uploads/the-gender-spectrum.pdf>. [En anglais]

* Ce document utilise « transgenre » et « transsexuel ». Conformément à notre choix de terminologie pour la présente ressource, nous avons remplacé ces mots par « trans » ou « de genre indépendant » – sauf pour les citations directes.

Les idées reçues sur le genre déjà mentionnées créent un climat scolaire hostile aux élèves trans et de genre indépendant.

Les idées suivantes incluent davantage les élèves, le personnel et les familles trans et de genre indépendant de nos communautés scolaires.

Comparez la liste des idées reçues à celle des idées inclusives ci-dessous.

Examinez la liste suivante des présomptions culturelles dominantes au sujet du genre.

- Quelles idées vous donnent du fil à retordre? Prenez le temps d'examiner celles-ci et de déterminer pourquoi elles vous posent un problème.
- Que risquez-vous de gagner ou de perdre en croyant à ces idées?
- Qu'est-ce que d'autres risquent de gagner ou de perdre en croyant à ces idées?
- Qu'est-ce que d'autres risquent de gagner ou de perdre si vous croyez à ces idées?

Idées inclusives

1. Le genre est un spectre et il existe un éventail d'identités de genre entre les catégories « homme » et « femme », et à l'extérieur de celles-ci.
2. Le développement de l'identité de genre va de la naissance à la mort.
3. Le genre est un produit de l'esprit qui est influencé par l'inné, l'acquis et le contexte.

4. Il n'existe pas de style d'expression correct pour les hommes ou les femmes. Il est sain d'exprimer ce que l'on ressent.
5. Il est normal et sain d'être trans ou de genre indépendant. Autrefois, les enfants de genre indépendant recevaient un diagnostic psychiatrique. Cependant, le manuel utilisé par les psychiatres fait l'objet d'une révision, et selon la mise à jour de 2012, les enfants trans ou de genre indépendant ne souffrent d'aucun trouble.

Le « spectre du genre » évoque l'idée qu'il existe beaucoup d'identités de genre (femme, homme, trans, bispirituel, etc.). Il reconnaît également qu'il existe un éventail d'expressions de genre, soit des façons de communiquer son identité de genre à autrui comme le comportement, la tenue vestimentaire, la coiffure, la voix et d'autres formes. L'expression de genre peut être conforme ou non aux attentes habituelles à l'égard de l'identité de genre.

Les cinq raisons principales de créer des écoles inclusives

Adapté d'un article du même nom dans *The Gender Spectrum: What Educators Need to Know*, élaboré par Pride Education Network. Le document complet est consultable à <http://pridenet.ca/wp-content/uploads/the-gender-spectrum.pdf>. [En anglais]

* Ce document utilise « transgenre » et « transsexuel ». Conformément à notre choix de terminologie pour la présente ressource, nous avons remplacé ces mots par « trans » ou « de genre indépendant » – sauf pour les citations directes.

1. Les messages visant à mieux expliquer le genre enrichissent les enfants plus qu'ils ne les appauvrissent. Les idées stéréotypées de ce que les garçons et les filles doivent et ne doivent pas faire limitent les élèves, tandis que les encourager à développer des intérêts et des compétences s'avère émancipateur et motivant.
2. Il importe de dissiper les stéréotypes et les préjugés nuisibles au sujet des hommes et des femmes, ainsi que de la masculinité et de la féminité. Cela permet aux élèves de comprendre les effets des stéréotypes et de la discrimination, les incite à célébrer les différences et les encourage à travailler à la création d'une société pacifique et pluraliste.
3. Tous les enfants, y compris les enfants trans et de genre indépendant, ont besoin de se voir et de voir leur quotidien représenté dans les programmes d'études pour affirmer leur identité et leur permettre d'imaginer un avenir prometteur.
4. Il faut que l'école soit un lieu où tous les élèves se sentent en sécurité. Les élèves qui subissent de l'intimidation, de l'ostracisme ou de la violence parce qu'ils n'obéissent pas aux idées d'autrui sur le genre n'ont pas les mêmes chances de réussir à l'école ou de participer pleinement à la vie scolaire.

Dans leur étude approfondie de 2001, Bochenek et Brown révèlent qu'une grande partie de la violence et de la discrimination à l'école « découle de l'idée selon laquelle les filles et les garçons doivent suivre scrupuleusement des règles strictes qui régissent le comportement, la tenue vestimentaire et l'apparence en fonction de leur sexe. Ainsi, les garçons doivent être sportifs, robustes et sexistes, et dissimuler leurs émotions, et les filles, séduire les garçons et se contenter d'un statut de subordination. Peu importe leur orientation sexuelle ou leur identité de genre, les jeunes qui enfreignent ces règles sont punis par leurs pairs et, trop souvent, par les adultes » (p. 49). [Traduction]

Resources

Bochenek, M., & Brown, A.W. (2001). *Hatred in the hallways: Violence and discrimination against Lesbian, Gay Bisexual and Transgender students in U.S. Schools*. New York: Human Rights Watch.

Les écoles inclusives profitent à tous les élèves

Adapté d'un article du même nom dans *The Gender Spectrum: What Educators Need to Know*, élaboré par Pride Education Network. Le document complet est consultable à <http://pridenet.ca/wp-content/uploads/the-gender-spectrum.pdf>. [En anglais]

* Ce document utilise « transgenre » et « transsexuel ». Conformément à notre choix de terminologie pour la présente ressource, nous avons remplacé ces mots par « trans » ou « de genre indépendant » – sauf pour les citations directes.

Nous sommes inondés de messages explicites et implicites destinés aux jeunes sur la façon d'être et de se comporter. Cela commence à la naissance, ou avant. Il suffit de parcourir les rayons de magasins de jouets ou de vêtements pour enfants pour y trouver toutes sortes de produits dont la couleur, le motif et le style obéissent à des stéréotypes de genre.

Le genre est un aspect fondamental de l'identité de tous les enfants qui, en général, prennent conscience du leur et de celui des autres vers l'âge de deux ans. Cette prise de conscience leur permet d'apprendre les traits de personnalité, les comportements et les attitudes qui sont jugés appropriés pour leur genre. La pression exercée pour se conformer aux attentes liées au genre conditionne tous les aspects de la vie de l'enfant, sa personnalité, son apparence, ses relations quotidiennes, ses choix de carrière et ses intérêts.

Comme enseignants, il nous arrive d'imposer à nos élèves, sans même le savoir, des rôles et des normes inflexibles. Comment? Par nos réactions et notre langage verbal et non verbal au sujet de ce que « doit » être un garçon ou une fille.

Posez-vous les questions suivantes.

- Est-ce que je permets plus aux garçons qu'aux filles de s'exprimer librement, d'être turbulents ou énergiques?
- Quelle est ma réaction quand une fille s'exprime haut et fort et est impulsive ou anticonformiste?
- Quelle est ma réaction envers un garçon qui n'est pas sportif, mais émotif?
- Quel est mon comportement envers les filles et les garçons qui contestent le système ou mes règlements? Est-ce que j'impose les mêmes limites aux filles et aux garçons?

En nous attendant à ce que les filles se comportent d'une certaine manière (être serviables, studieuses, etc.) ou à ce que les garçons présentent certains traits (sportifs, virils, énergiques, etc.), nous imposons des limites à tous les élèves et créons des idéaux de perfection qu'aucun élève ne peut atteindre.

Nous encourageons souvent les filles à s'inscrire à des cours qui mènent à l'université plutôt qu'à l'apprentissage d'un métier. De même, certains d'entre nous dissuadent les garçons de devenir des danseurs ou des artistes professionnels. Ces types de conseils sont judicieux pour certains, mais peuvent nuire à d'autres. Cela envoie le message suivant aux élèves non conformistes : « ce n'est pas ta place ». Comme enseignants, nous nous efforçons d'encourager nos élèves à développer leur pensée critique. Toutefois, nous arrive-t-il souvent d'examiner ce que nous « savons » sur le genre ou comment nous agissons et réagissons face à nos élèves? Il nous arrive parfois de « confiner nos élèves » bien avant qu'ils puissent définir leurs propres identités et découvrir leurs intérêts et leurs talents.

Sécurité et acceptation des élèves : une responsabilité partagée

Adapté d'un article du même nom dans *The Gender Spectrum: What Educators Need to Know*, élaboré par Pride Education Network. Le document complet est consultable à <http://pridenet.ca/wp-content/uploads/the-gender-spectrum.pdf>. [En anglais]

* Ce document utilise « transgenre » et « transsexuel ». Conformément à notre choix de terminologie pour la présente ressource, nous avons remplacé ces mots par « trans » ou « de genre indépendant » – sauf pour les citations directes.

Les élèves qui ne répondent pas aux attentes traditionnelles quant au genre sont souvent victimes d'exclusion, d'intimidation, de harcèlement et de violence. La discrimination continue nuit à la réussite scolaire et à la possibilité de participer pleinement à la vie scolaire. Les insultes dont font l'objet les enfants trans et de genre indépendant prennent souvent la forme d'insultes homophobes, quelle que soit l'orientation sexuelle réelle de la victime.

L'intimidation homophobe commence au primaire et se poursuit tout au long du secondaire pour nombre d'élèves qui ne comblent pas les attentes strictes de leurs pairs et de leurs enseignants quant aux rôles de genre. La société dans son ensemble renforce ces « normes » par la façon dont les filles et les garçons sont socialisés et en dictant comment ils doivent s'habiller, agir, parler, jouer, se comporter ou simplement être.

Les écoles et les enseignants ont l'obligation légale et morale d'assurer la sécurité de chaque enfant. Les élèves qui ne se sentent pas en sécurité à l'école (en y allant ou en retournant chez eux) ne peuvent pas donner la pleine mesure de leurs capacités. Les enseignants de tous les niveaux ont également la responsabilité éthique de créer une culture scolaire qui valorise et célèbre la diversité et la différence. Il est impossible d'y parvenir en maintenant le statu quo et en limitant à la salle de classe les interventions servant à éduquer les élèves en matière d'intimidation homophobe.

Tous les enseignants (à tous les niveaux et dans toutes les matières) peuvent dispenser un enseignement inclusif pour réduire les incidents à caractère homophobe, biphobe et transphobe. Nos paroles et nos gestes quotidiens ont une influence énorme sur la culture scolaire, et nous avons le pouvoir, individuellement et collectivement, de transformer cette culture et de faire place à chaque élève.

« À l'école, j'entends constamment des élèves dire à des garçons « maudite tapette », « t'as l'air d'une fille » ou « arrête de faire la « fille ». Je sais qu'ils n'ont pas d'intention homophobe, mais ils devraient s'abstenir de faire ces commentaires, car cela risque de contrarier d'autres jeunes. »

« On se moquait de moi parce que j'étais frêle et quelque peu efféminé. J'essayais des insultes et autres trucs du genre. J'ai abandonné mes études en 10e année, essentiellement pour une question de genre. » Jamie-Lee, ancien élève de Colombie-Britannique qui se définit comme transgenre.

Soutien des enfants transgenres et de leurs familles

Sections tirées de la fiche d'information de Santé arc-en-ciel Ontario *Supporting Gender Independent Children and their Families* – qui est consultable à http://www.rainbowhealthontario.ca/admin/contentEngine/contentDocuments/Gender_Independent_Children_final.pdf. [En anglais]

Comprendre la créativité de genre chez les enfants

- Les enfants de genre indépendant sont très diversifiés. Certains adoptent systématiquement un rôle de genre qui diffère de leur sexe biologique, ou expriment une identité de genre fluide ou variable qui combine divers aspects de plusieurs genres, et d'autres encore sont à l'aise dans leur sexe assigné, mais leur comportement n'obéit pas aux conventions sociales (par exemple, ils préfèrent des tenues vestimentaires ou des activités généralement associées à l'autre sexe)^{3,4}.
- Être de genre indépendant n'est pas une tentative de provocation et n'est aucunement attribuable à des pratiques parentales ou à de mauvais traitements⁵. Il est très rare qu'un enfant modifie son expression de genre en réaction à un événement traumatisant⁶. Dans la très grande majorité des cas, la créativité de genre n'est que l'expression naturelle de la diversité de l'expérience humaine^{2,5,6,7}.
- La signification de la créativité de genre varie selon les contextes culturels. Dans le passé, l'existence d'un rôle social pour les personnes bispirituelles (qui étaient considérées comme ayant un esprit masculin et féminin) a été relevée dans plus de 130 nations autochtones en Amérique du Nord⁸ et tout porte à croire que les enfants bispirituels étaient souvent considérés comme une bénédiction par leurs familles⁹. Certaines cultures continuent de valoriser diverses expressions de genre, y compris, mais sans s'y limiter, des peuples autochtones de la région du Pacifique Sud^{10,11}, de l'Indonésie¹² et d'autres régions du Sud-Est asiatique¹³.

- Les attentes sociales façonnent la façon d’interpréter les enfants de genre indépendant, ainsi que nos réactions envers ceux-ci. Avant la puberté, l’éventail des comportements jugés acceptables par la société semble plus étendu pour les filles, alors que les comportements féminins des garçons tendent à susciter plus d’inquiétude².
Une clinique de l’identité de genre a rapporté un taux de recommandation six fois plus élevé chez les garçons efféminés que chez les filles masculines, même si ce que l’on tient pour un « comportement non conformiste » est plus répandu chez les filles¹⁴.
- Les résultats des recherches qui ont tenté d’établir la prévalence de la créativité de genre chez les enfants varient considérablement étant donné que ce qui est considéré comme masculin ou féminin n’est ni objectif ni quantifiable. Une étude révèle que de 2 à 4 % des garçons et de 5 à 10 % des filles se comportent comme « le sexe opposé » de temps à autre¹⁵, et une autre que 22,8 % des garçons et 38,6 % des filles présentent plus d’une dizaine de « comportements de genre atypiques différents »¹⁶.
- La stigmatisation sociale qui accompagne les enfants de genre indépendant peut amener certaines familles à nécessiter des services et un soutien additionnels. En outre, pour certains enfants, il faut prendre en considération certains soins médicaux particuliers. Les familles demandent souvent de l’aide lorsque l’enfant commence à fréquenter l’école ou entre dans l’adolescence⁷.

Pressions sociales sur les enfants de genre indépendant et leurs familles

- Les enfants de genre indépendant peuvent faire face à un degré très élevé de rejet social de la part de leurs pairs³⁸, lequel peut augmenter durant toute leur scolarité². Les parents/tuteurs de ces enfants risquent eux aussi de subir du rejet de la part d’amis et de membres de la famille qui n’acceptent pas leurs décisions au sujet de l’expression de genre de leur enfant^{3,4}.

- Un sondage auprès d’élèves LGBTQ du secondaire au Canada révèle que 95 % des jeunes trans déclarent ne pas se sentir en sécurité à l’école⁴⁰. Nombre de parents/tuteurs soulignent que l’intimidation et la sécurité à l’école les préoccupent particulièrement⁴.
- Dans certains cas, des services de protection de l’enfance ont tenté d’appréhender des enfants de genre indépendant, croyant erronément que le soutien des parents/tuteurs de la diversité de genre constitue de la maltraitance¹¹.
- Certains parents/tuteurs n’acceptent pas la diversité de genre, et croient que ce type d’attitudes négatives risque de contribuer au stress de l’enfant¹. Selon une étude récente, les enfants de genre indépendant sont plus susceptibles que ceux qui ne le sont pas de subir de la maltraitance et de la violence de la part de membres de leur propre famille⁴².
- Malgré ces préoccupations, le rejet social et la maltraitance ne sont pas inévitables et nombre de ressources sont en cours d’élaboration pour soutenir les enfants au sein de leurs familles^{4,5,26,27,28}, de leurs écoles^{4,43,44} et d’organismes de services sociaux comme les services de protection de l’enfance²⁹.

La transition : options médicales et sociales

- Nombre d’enfants de genre indépendant ne voudront ni ne nécessiteront un nouveau rôle de genre. En leur accordant la possibilité d’explorer diverses activités et identités de genre, beaucoup se situeront aisément quelque part entre le genre masculin et le genre féminin, ou décideront que leur sexe attribué à la naissance leur convient.
- Pour d’autres cependant, leur identité transgenre demeure certaine et cohérente, et il peut s’avérer trop éprouvant de vivre dans le rôle de genre assigné, ce qui risque de nuire à leur saine croissance. Il importe que les parents/tuteurs et les soutiens de famille accordent une attention particulière à ce que les jeunes révèlent au sujet de leurs besoins, notamment les signes de détresse. Si un jeune est en détresse au sujet de son rôle de genre, les adultes dans sa vie devront peut-être envisager, de concert avec lui ou elle, diverses options de transition sociale ou médicale afin d’améliorer sa santé mentale et de réduire les risques d’automutilation^{3,4}.

La transition sociale

- La transition sociale consiste dans un changement de rôle de genre social pouvant inclure un changement de nom, de tenue vestimentaire, d'apparence et de pronoms. Par exemple, une personne assignée garçon qui désire opérer une transition sociale commencera vraisemblablement à utiliser le pronom « elle », changera de nom, adoptera une apparence féminine, fréquentera l'école et vivra en tant que fille dans tous les aspects du quotidien. Les familles dans cette situation peuvent prendre diverses décisions concernant le respect de leur vie privée et leur degré d'ouverture relativement aux antécédents de leur enfant⁴. En ce qui concerne les enfants prépubères, la transition sociale est la seule option étant donné que l'intervention médicale n'est pas indiquée avant la puberté⁶⁸.
- La décision d'opérer une transition sociale n'est pas simple et devrait être prise conjointement par l'enfant, les parents/tuteurs et, le cas échéant, des professionnels compréhensifs. Certains cliniciens recommandent d'encourager les parents/tuteurs d'enfants de genre indépendant à être à l'écoute de leur enfant et d'éviter d'imposer leurs propres préférences⁷.
- Selon des cliniciens expérimentés, le besoin de transition de certains enfants se présente clairement à la lumière de la détresse évidente créée par le rôle de genre original et du bien-être manifeste lié au nouveau. Par contre, d'autres enfants sont manifestement à l'aise dans leur sexe assigné et n'ont que le désir de s'exprimer d'une manière qui est considérée comme moins habituelle pour leur rôle de genre. Ces cliniciens indiquent qu'en ce qui concerne les enfants qui se situent entre ces deux pôles, la voie est moins claire^{6,7}.

- Chez les jeunes enfants, la transition sociale est une pratique relativement récente et la recherche à long terme est déficiente. D'après certains parents/tuteurs et cliniciens, cette option peut augmenter considérablement le bien-être et le bonheur des enfants^{3,4,6}. Certains cliniciens indiquent qu'il se trouve probablement des enfants qui décident de retourner à leur rôle de genre original au début de la puberté^{7,63}. Une étude révèle que ces jeunes ont de la difficulté à expliquer ce choix à leurs familles et amis⁶³. Par conséquent, les enfants qui désirent opérer une transition sociale doivent être rassurés et savoir qu'ils peuvent reprendre leur rôle de genre original à tout moment. Par ailleurs, il vaut également mieux aviser les parents/tuteurs qu'une autre transition est possible⁷.
- La transition sociale est de plus en plus fréquente chez les enfants prépubères, et les familles qui entreprennent ce processus peuvent profiter grandement de contacts avec des pairs et d'un système de soutien pour les aider à faire face à la stigmatisation sociale et à faire valoir leurs droits au sein des écoles et d'autres établissements⁷.

Des renseignements sur la transition en processus peuvent profiter grandement de contacts avec des pairs et d'un système de soutien pour les aider à faire face à la stigmatisation dans la fiche d'information de la SAO.

Remerciements

La fiche d'information a été rédigée par Jake Pyne et aurait été impossible sans l'apport de membres du conseil consultatif du projet Enfants transgenres et du groupe de travail trans du centre de santé Sherbourne. Veuillez envoyer vos commentaires et questions à Jake Pyne, à jpyne@rainbowhealthontario.ca.

Références

- ¹ E. Menvielle et C. Tuerk, « A support group for parents of gender nonconforming boys » (clinical perspectives), *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2002, vol. 41, n° 8, p. 1010-1014.
- ² E. Menvielle, C. Tuerk et E. Perrin, « To the beat of a different drummer: The gender-variant child », *Contemporary Pediatrics*, 2005, vol. 22, n° 2, p. 38-45.
- ³ D. Ehrensaft, *Gender born, gender made*, New York, (N.-Y), The Experiment, 2011.
- ⁴ S. Brill, et R. Pepper, *The transgender child*, San Francisco, Cleis Press, 2008.
- ⁵ Children's National Medical Centre, *If you are concerned about your child's gender behaviours: A guide for parents*, 2003, extrait le 1^{er} mars 2012 de <http://www.childrensnational.org/files/PDF/DepartmentsAndPrograms/Neuroscience/Psychiatry/GenderVariantOutreachProgram/GVParentBrochure.pdf>.
- ⁶ D. Ehrensaft, « From Gender Identity Disorder to gender identity creativity: True gender self child therapy », *Journal of Homosexuality*, 2012, vol. 59, n° 3, p. 337-356.
- ⁷ E. Menvielle, « A Comprehensive Program for Children with Gender Variant Behaviors and Gender Identity Disorders », *Journal of Homosexuality*, 2012, vol. 59, n° 3, p.357-368.
- ⁸ W. Roscoe, W., *The Zuni Man-Woman*, University of New Mexico Press, 1991.
- ⁹ W. Williams, *The spirit and the flesh: Sexual diversity in American Indian culture*, Boston, Beacon Press, 1986.
- ¹⁰ N. Besnier, « Polynesian gender liminality through time and space » dans G. Herdt (éd.), *Third sex, third gender: Beyond sexual dimorphism in culture and history*, New York, Zone Books, 1994.
- ¹¹ K. Roen, « Transgender theory and embodiment: The risk of racial marginalization », dans S. Stryker et S. Whittle (éds.), *The transgender studies reader*, New York, Routledge, 2006.
- ¹² E. Blackwood, « Gender transgression in colonial and postcolonial Indonesia », *Journal of Asian Studies*, 2005, vol. 64, n° 4, p. 849-879.
- ¹³ M. Peletz, « Transgenderism and gender pluralism in Southeast Asia since early modern times », *Current Anthropology*, 2006, vol. 47, n° 2, p. 309-340.
- ¹⁴ K.J. Zucker, S.J. Bradley et M. Sanikhani, « Sex difference in the referral rates of children with gender identity disorder: Some hypotheses », *Journal of Abnormal Psychology*, 1997, vol. 25, p. 217-227.
- ¹⁵ T.M. Achenbach, *Manual for Behavioral Behavior Check List/4-18 and 1991 Profile*, 1991, Burlington (VT), University of Vermont Department for Psychiatry.
- ¹⁶ D.E. Sandberg, H.F. Meyer-Bahlburg, A.A. Ehrhart et T.J. Yager, « The prevalence of gender atypical behaviour in elementary school children », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1993, vol. 32, n° 2, p. 306-14
- ¹⁷ WPATH, *Standards of care: For the health of transsexual, transgender and gender non-conforming people*. 7^e éd., 2011, World Professional Association for Transgender Health.
- ¹⁸ R. Green, « Diagnosis and treatment of gender identity disorders during childhood », *Archives of Sexual Behavior*, 1971, vol. 1, n° 2, p. 167-173.
- ¹⁹ G.A. Rekers, et O.I. Lovaas, « Behavioral treatment of deviant sex-role behaviors in a male child », *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1974, vol. 7, n° 2, p. 173-190.
- ²⁰ K. Zucker et S. Bradley, *Gender Identity Disorder and psychosexual problems in children and adolescents*, 1995, New York, The Guilford Press.
- ²¹ American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3^e éd.), 1980, Washington (D.C.).
- ²² Arlene Istar Lev, « Disordering gender identity", *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 2005, vol. 17, n° 3-4, p. 35-69.
- ²³ S.J. Langer et J.I. Martin, « How dresses can make you mentally ill: Examining gender identity disorder in children », *Child and Adolescent Social Work Journal*, 2004, vol. 21, n° 1, p. 5-23.
- ²⁴ Spack, N.P., Edwards-Leeper, L., Feldman, H.A., Leibowitz, S., Mandel, F., Diamond, D.A. & Vance, S.R. (2012). « Children and adolescents with gender identity disorder referred to a pediatric medical center ». *Pediatrics*, 2012, vol. 129, n° 3, p. 418-425.
- ²⁵ R.R. Pleak, « Formation of transgender identities in adolescence », *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 2009, vol. 13, n° 4, p. 282-291.
- ²⁶ G.P. Mallon, « Practice with transgendered children », *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 1999, vol. 10, n° 3-4, p. 49-64.
- ²⁷ A. Lev, *Transgender Emergence: Therapeutic Guidelines for Working With Gender - Variant People and Their Families*, New York, The Haworth Clinical Practice Press, 2004.
- ²⁸ J. Malpas, J. (2011). « Between pink and blue: A multi-dimensional family approach to gender non conforming children and their families », *Family Process*, 50(4),
- ²⁹ L. Gale, *Out and Proud Affirmation Guidelines: Practice Guidelines for Equity in Gender and Sexual Diversity*, Children's Aid Society of Toronto, 2012.
- ³⁰ K.J. Zucker, « Enfants avec troubles de l'identité sexuelle y a-t-il une pratique la meilleure? » *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 2008, vol. 56, n° 6, p. 358-364.
- ³¹ K.J. Zucker, H. Wood, D. Singh et S. Bradley, « A developmental, biopsychosocial model for the treatment of children with Gender Identity Disorder », *Journal of Homosexuality*, 2012, vol. 59, n° 3, p.369-397.
- ³² L. Wingerson, 19 mai 2009, « Gender identity disorder: Has accepted practice caused harm? *Psychiatric Times*, extrait le 3 sept. 2010 de <http://www.psychiatristimes.com/display/article/10168/1415037>.



LE RÔLE DU TITULAIRE DE CLASSE

- ³³ D.B. Hill, E.J. Menvielle, K.M. Sica, et A.Johnson, « An affirmative intervention for families with gender variant children: Parental ratings of child mental health and gender », *Journal of Sex & Marital Therapy*, 2010, vol. 36, no 1, p. 6-23.
- ³⁴ P.R. Carver, J.L. Yunger et D.G. Perry, « Gender identity and adjustment in middle childhood », *Sex Roles*, 2003, vol. 49, n° 3-4, p. 95–109.
- ³⁵ A.L. Roberts, M. Rosario, H.L. Corliss, K.C. Koenen et S.B. Austin, « Childhood gender nonconformity: A risk indicator for childhood abuse and posttraumatic stress in youth », *Pediatrics*, 2012, vol. 129, n° 3, p. 410–417.
- ³⁶ A.H. Grossman et A.R. D’Augelli, « Transgender youth and life-threatening behaviors », *Suicide and Life Threatening Behavior*, 2007, vol. 37, n° 5, p. 527–537.
- ³⁷ K. Scanlon, R. Travers, T. Coleman, G. Bauer et M. Boyce, *Les communautés trans en Ontario et le suicide : la transphobie est mauvaise pour notre santé*, Trans PULSE, bulletin électronique, 12 nov. 2010, vol. 1, n° 2, <http://transpulseproject.ca>.
- ⁴² A. Roberts, M. Rosario, H. Corliss, K. Koenen et S. Austin, (2012). « Childhood gender nonconformity: a risk indicator for childhood abuse and posttraumatic stress in youth », *Pediatrics*, 2012, vol. 129, n° 3, p. 410–417.
- ⁴³ K. Wells, G. Roberts et C. Allan, C., *Soutien aux élèves transgenres et transsexuels dans les écoles de la maternelle à la 12^e année, Guide à l’intention des éducatrices et éducateurs*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Ottawa (ON), 2012.
- ⁴⁴ Gender Spectrum, *Gender Training for Schools*, extrait le 20 juil. 2012 de <http://www.genderspectrum.org/education/school-training-program>.
- ⁵³ T. Steensma, R. Biemond, F. de Boer et P. Cohen-Kettenis, « Desisting and persisting gender dysphoria after childhood: A qualitative follow-up study », *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2010, vol. 16, n° 4, p. 499-516.
- ⁵⁸ W.C. Hembree, P. Cohen-Kettenis, H.A. Delemarre-van de Waal, L.J. Gooren, W.J. Meyer III, N.P. Spack, V. Tangpricha et V.M. Montori, « Endocrine treatment of transsexual persons: An Endocrine Society clinical practice guideline », *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 2009, vol. 94, n° 9, p. 3132-3154.

Adapté d’un article du même nom dans *The Gender Spectrum: What Educators Need to Know*, élaboré par Pride Education Network. Le document complet est consultable à <http://pridenet.ca/wp-content/uploads/the-gender-spectrum.pdf> [En anglais]

* Ce document utilise « transgenre » et « transsexuel ». Conformément à notre choix de terminologie pour la présente ressource, nous avons remplacé ces mots par « trans » ou « de genre indépendant » – sauf pour les citations directes.

Professionnalisme

- **Soyez un modèle de respect de l’identité de genre.** Traitez avec respect les élèves, membres du personnel, parents/tuteurs et membres de la collectivité trans et de genre indépendant. Gardez-vous de présumer de l’identité de genre d’une autre personne.
- **Communication avec les parents/tuteurs.** Instaurez un climat de confiance avec les parents/tuteurs en les informant de vos principes en matière d’éducation et de vos plans d’enseignement. Écoutez-les attentivement et répondez à leurs préoccupations de façon à ne pas compromettre la sécurité et l’inclusion des élèves de genre indépendant et trans.
- **Perfectionnement professionnel.** Examinez votre pratique et connaissez vos forces et vos possibilités d’amélioration comme enseignant inclusif. Continuez de vous éduquer au sujet des questions de genre. Demandez la tenue d’ateliers sur le sujet.
- **Devenez enseignant parrain de l’alliance gais-hétéros.** Assurez-vous que l’AGH est ouverte à tous et que les élèves de genre indépendant et trans y sont notamment les bienvenus.
- **Défendez les droits des élèves trans et de genre indépendant.** Efforcez-vous de convaincre le district scolaire ou l’école d’adopter une politique inclusive (consultez l’exemple fourni à la section *Information et ressources pour les directions d’écoles*).

Programme d'études

- **Utilisez régulièrement des ressources qui reflètent la diversité de genre.** Choisissez du matériel – manuels, contes, œuvres littéraires, feuilles de travail, vidéos, musique et sites Web – qui montrent des femmes et des hommes dont l'apparence, le comportement et les intérêts ne sont pas stéréotypés.
- **Célébrez** les activités et les journées nationales et internationales qui contribuent à sensibiliser aux questions entourant le genre.
- **Apprenez aux élèves comment devenir des alliés** des élèves de genre indépendant et trans.
- **Apprenez aux élèves à se protéger** contre l'intimidation et le harcèlement fondés sur le genre, et à reconnaître et à combattre le sexisme, l'homophobie, la biphobie, la transphobie, le cissexisme et l'hétérosexisme. Apprenez-leur à renforcer leur résilience.
- **Évitez de présumer** du genre des parents/tuteurs ou de celui des personnes par qui les élèves seront attirés, surtout dans les cours de formation personnelle et sociale.

Gestion de la salle de classe

- **Au début de l'année**, faites part de votre engagement envers la création d'un milieu sécuritaire et exempt de toute forme d'intimidation pour tous. Indiquez aux élèves qu'ils peuvent compter sur vous pour respecter cet engagement.
- **Adressez-vous aux élèves dans un langage « neutre »** (p. ex., évitez des expressions comme « garçons et filles »).
- **Attribution des places.** Évitez de placer les élèves selon leur sexe/genre, et questionnez celles et ceux qui ne prennent place qu'avec d'autres de leur sexe/genre.
- **Files.** Placez les élèves en files aléatoirement, et non en fonction du sexe/genre.
- **Groupes et équipes.** Formez des groupes ou des équipes mixtes.

- **Participation en classe.** Encouragez les filles à participer activement et faites un suivi de la fréquence à laquelle vous répondez aux commentaires ou aux questions des garçons. Assurez-vous que les filles ont des chances égales.
- **Placez** dans votre classe divers écriteaux, affiches, autocollants de lieux sûrs, manuels et livres de bibliothèque qui présentent un éventail de genres.



En quoi la répartition des élèves en fonction du genre est-elle répréhensible?

- Elle renforce l'idée selon laquelle il n'existe que deux genres : le genre masculin et le genre féminin.
- Il se peut que les élèves trans se retrouvent dans le mauvais groupe.
- Regrouperiez-vous les élèves en fonction de la race, de la classe sociale ou de l'orientation sexuelle? Pourquoi le faire alors en fonction de l'identité de genre?



STRATÉGIES POUR LA SALLE DE CLASSE

Adapté de *Soutien aux élèves transgenres et transsexuels dans les écoles de la maternelle à la 12^e année, Guide à l'intention des éducatrices et éducateurs*, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.

* Ce document utilise « transgenre » et « transsexuel ». Conformément à notre choix de terminologie pour la présente ressource, nous avons remplacé ces mots par « trans » ou « de genre indépendant » – sauf pour les citations directes.

Une classe et un milieu scolaire inclusifs supposent que tous les élèves se sentent en sécurité, bien accueillis et appuyés. Les élèves doivent savoir qu'il y a des adultes à l'école qui les écouteront et les appuieront, peu importe leurs différences réelles ou perçues. Tout enseignant ou enseignante doit examiner sa propre compréhension de la notion de genre et l'influence qu'elle peut avoir sur son enseignement et sa classe (Rands, 2009). Demandez-vous comment la notion de genre est représentée dans votre classe, comment ces représentations sont liées aux perceptions sociales et culturelles traditionnelles de la masculinité et de la féminité, comment la notion de genre est représentée et renforcée à l'école et dans la collectivité, comment des contextes culturels, ethniques et religieux différents peuvent influencer les membres d'une minorité de genre, et quels sont les effets de ces représentations sur les jeunes qui s'éloignent des normes de genre traditionnelles et des rôles stéréotypés assignés aux deux sexes.

Les suggestions suivantes sont des outils très utiles qui permettent aux enseignantes et aux enseignants d'exprimer leur soutien envers les jeunes appartenant à une minorité sexuelle et de genre. Cette liste de stratégies n'est pas exhaustive, mais elle représente une amorce à partir de laquelle les éducatrices et les éducateurs peuvent opérer une remise en question du système binaire inflexible des genres et du pouvoir de la normalisation dans les écoles.

1. Montrez votre soutien

Définissez votre classe ou bureau comme un lieu sûr où l'on peut aborder des questions liées à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre. Placez un petit drapeau arc-en-ciel sur votre bureau ou attachez un triangle rose, un symbole de minorité de genre ou un autocollant arc-en-ciel dans votre bureau ou sur votre classeur. Vous indiquerez ainsi que vous êtes au fait des minorités sexuelles et de genre et que vous vous souciez des jeunes qui appartiennent à ces minorités.

D'autres façons de créer un milieu inclusif consistent à discuter de questions liées à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre présentées dans les médias, à la télévision et au cinéma. Identifiez un ou plusieurs membres du personnel de l'école et du district scolaire capables de servir de personnes-ressources sûres, de spécialistes et d'alliés pour les jeunes appartenant à une minorité sexuelle, dont le genre est fluide ou qui se questionnent.

2. Réagissez aux commentaires et aux plaisanteries transphobes

Ne riez jamais à une plaisanterie offensante. Réagissez directement à tout commentaire inapproprié; vous ferez ainsi preuve d'une attitude bienveillante qui vous identifiera comme une personne à qui l'on peut toujours s'adresser. Selon le contexte, vous préférerez peut-être réagir au commentaire en privé afin d'engager une discussion approfondie et nuancée. Une bonne activité à réaliser en classe consiste à demander aux élèves de dresser la liste de tous les termes racistes, sexistes, homophobes et transphobes qu'ils connaissent, puis à analyser et à démystifier les messages et les stéréotypes que ces mots véhiculent souvent.

3. Dressez une liste de personnalités trans connues

- a. Favorisez la reconnaissance de personnes trans et de genre indépendant. Plusieurs d'entre elles ont beaucoup contribué à la société par leurs carrières ou leurs professions, et ont toujours été présentes dans

l'histoire dans un large éventail de cultures, de métiers, de professions et de religions partout dans le monde.

- b. Billy Tipton en est un exemple. Ayant vécu de 1914 à 1989, il n'a jamais pu devenir musicien professionnel à cause de son sexe. Lorsque Dorothy est devenue Billy, il commença à se produire sur scène aux côtés d'autres musiciens de talent de son époque. Ce n'est qu'à sa mort qu'on a connu son sexe biologique lorsqu'un examen médical a révélé que Billy avait une anatomie féminine. Billy était-il transgenre ou transsexuel? En fait, nous ne connaissons pas la véritable identité de genre du musicien. Il était fort probablement transgenre ou transsexuel en raison de son désir et de sa capacité de vivre en homme, bien qu'il fût né femme. Il se peut cependant que Billy ait décidé de se présenter en homme afin de réaliser ce qu'il croyait être impossible comme femme.
- c. Christine Jorgensen est un des premiers exemples connus d'une personne transsexuelle de l'ère moderne. Christine a subi une inversion sexuelle chirurgicale, la première à être largement publicisée dans les médias américains. Un autre exemple est celui de Jan Morris (1974), qui a raconté sa vie dans une autobiographie célèbre intitulée *L'Énigme*. Combien de modèles transgenres ou transsexuels pouvez-vous nommer?
- d. Plus récemment, Chaz Bono a entrepris une transition de femme en homme très médiatisée, que raconte le documentaire intitulé *Becoming Chaz* [Devenir Chaz]. Défenseur réputé des droits des personnes trans, Chaz est le fils du couple célèbre Cher et Sonny Bono.

Tandis que les personnes de genre indépendant gagnent en visibilité et jouissent de plus en plus d'une image positive dans la société, il y a moins de stigmatisation à leur égard. Il n'en demeure pas moins qu'elles résistent mieux à l'examen du public ou au ridicule si elles ont l'apparence de femmes ou d'hommes stéréotypés. En revanche, les personnes qui transgressent les normes de genre ouvertement se heurtent parfois à des critiques acerbes ou subissent de la violence psychologique ou physique.

Idées pour échapper à la conception binaire du genre

Adapté d'un article du même nom dans *The Gender Spectrum: What Educators Need to Know*, élaboré par Pride Education Network. Le document complet est consultable à : <http://pridenet.ca/wp-content/uploads/the-gender-spectrum.pdf>. [En anglais]

* Ce document utilise « transgenre » et « transsexuel ». Conformément à notre choix de terminologie pour la présente ressource, nous avons remplacé ces mots par « trans » ou « de genre indépendant » – sauf pour les citations directes.

Faites un examen de conscience. Examinez vos propres idées préconçues au sujet des normes de genre, de la conformité de genre et des personnes trans et de genre indépendant.

Informez-vous. Trouvez des renseignements sur les événements sociaux, politiques et culturels liés aux questions de genre : les rôles de genre sont-ils renforcés ou déconstruits?

Mettez-vous au défi. Remettez en question vos propres stéréotypes, convictions et attentes au sujet du genre ainsi que votre façon de juger les personnes qui n'obéissent pas aux stéréotypes de genre inflexibles, et le manifestent par leur tenue vestimentaire, leur coiffure, leurs manières, leurs intérêts et leurs attirances ou leur orientation sexuelles.

Mettez d'autres personnes au défi. Combattez les attitudes et les gestes sexistes, cissexistes, homophobes, biphobes et transphobes d'autrui. Partagez vos connaissances et encouragez les autres à prendre position.

Ne présumez de rien. Ne présumez pas que tous les garçons et les filles ont les mêmes intérêts ou apprennent de la même manière, ou qu'il n'y a qu'une seule façon d'être un garçon (un homme), une fille (une femme) ou trans. Tenez compte du fait que le genre n'est pas binaire, mais qu'il existe sur un continuum.

C'est en forgeant qu'on devient forgeron! Saisissez les occasions d'utiliser un langage neutre (c.-à-d. autre chose que « garçons et filles »), et remettez en question les stéréotypes de genre qu'on enseigne aux enfants.

Montrez votre soutien. Continuez de participer à des activités, à des ateliers et à des séances de formation liés aux questions trans, de genre et LGBTQ.

Ne craignez pas de vous tromper. Personne n'est à l'abri de l'erreur! Apprenez de vos erreurs et continuez de croître.

Soyez brave. Il faut du courage pour créer le changement, mais nous le devons à nos élèves.

Le langage : à faire et à éviter

Adapté d'un article du même nom dans *The Gender Spectrum: What Educators Need to Know*, élaboré par Pride Education Network. Le document complet est consultable à : <http://pridenet.ca/wp-content/uploads/the-gender-spectrum.pdf>. [En anglais]

** Ce document utilise « transgenre » et « transsexuel ». Conformément à notre choix de terminologie pour la présente ressource, nous avons remplacé ces mots par « trans » ou « de genre indépendant » – sauf pour les citations directes.*

L'utilisation d'un langage respectueux est essentielle au respect de toutes les identités et les expressions de genre. Voici quelques conseils pour aider les enseignants à cette fin.

Sachez que tous ne se reconnaissent pas homme ou femme.

- Évitez d'utiliser des expressions comme « garçons et filles » ou « mesdames et messieurs », car la notion de binarité du genre ne convient pas à tout le monde.
- Tâchez d'utiliser un langage neutre lorsque vous vous adressez à vos élèves – gens, groupe, camarades, classe, tout le monde, personne, etc.
- Éviter de contraindre vos élèves à indiquer leur genre sur des formulaires, à moins que cela ne soit nécessaire.
- Le cas échéant, prévoyez un espace vide à cette fin et rendez la question facultative.

Utilisez correctement la terminologie liée au sexe et au genre.

- Évitez de consolider le mur du silence qui cache la réalité de la diversité de genre.
- Utilisez « identité de genre » pour désigner le sentiment profond d'une personne d'être une femme, un homme, les deux, ni l'un ni l'autre ou bispirituelle, ou possiblement autre chose.
- Évitez d'utiliser « travelo », car le terme est offensant. Étant donné le caractère délicat du terme, les personnes qui ne sont pas trans devraient utiliser le mot « trans ».
- Employez le même langage qu'utilise pour se décrire la personne à qui vous vous adressez.

- N'utilisez pas le mot « hermaphrodite » pour désigner une personne dont les organes génitaux ne semblent pas correspondre aux définitions usuelles de ce qu'est un homme ou une femme. Le terme est offensant.
- Vous pouvez utiliser « personne intersexuée » pour faire preuve de respect et de sensibilité.

Respectez l'identité de genre exprimée d'autrui.

- N'utilisez pas de guillemets pour le nom ou l'identité de genre d'une personne, car cela dénote une absence de validité.
- Reconnaissez que le nom et l'identité de genre d'une personne trans sont aussi valides que ceux de n'importe quelle autre personne.
- En cas d'incertitude, évitez de deviner quels pronoms utiliser pour une autre personne.
- Il suffit de le demander à la personne (tout en respectant sa vie privée).

Utilisez un langage neutre lorsque le genre est sans importance.

- Évitez d'employer des termes comme homme d'affaires, femme au foyer, femme médecin, etc., et employez plutôt des termes comme gens d'affaires, médecin, etc. Le genre est sans importance en ce qui concerne les professions.

Évitez de harceler ou d'intimider autrui en raison du genre.

- Ne tolérez ni n'utilisez de propos sexistes, cissexistes, homophobes, biphobes ou transphobes.
- Nommez le type de harcèlement : « Ce que tu viens de dire est sexiste/cissexiste/homophobe/biphobe/transphobe » et soulignez les effets de ce genre de comportement sur autrui : « Cela m'offense et offense les autres élèves de la classe », et exigez un changement de comportement : « Dans cette école, on ne harcèle personne. Comment prévois-tu réparer le tort que tu as causé? ».

Évitez de renforcer les stéréotypes de genre.

- Évitez de dire « c'est un vrai gars ».
- Remettez en question ce que ces énoncés disent de ce que cela signifie d'être un homme (garçon) ou une femme (fille).
- Demandez comment ils servent à marginaliser les élèves qui dérogent aux idées traditionnelles sur la masculinité et la féminité.
- N'humiliez pas les garçons en les interrogeant sur leur genre (par ex., les entraîneurs de sports doivent se garder de dire à une équipe de garçons qu'ils « courent comme des filles »).
- Encouragez les élèves à affirmer leurs identités et leurs capacités.

Évitez les commentaires hétérosexistes ou cissexistes.

- Ne présumez pas que toutes les familles ont une mère et un père.
- Reconnaissez qu'il existe divers modèles de familles : des parents/tuteurs de même sexe, des familles monoparentales, des parents/tuteurs adoptifs et des parents/tuteurs interracialisés.



GUIDE DE L'ENSEIGNANT POUR SURVIVRE AU HARCÈLEMENT ANTI-LGBTQ

Adapté de la Safe Schools Coalition [Coalition des écoles sûres]

- Dans les cours de formation personnelle et sociale, n'affirmez pas qu'il va de soi d'éprouver des sentiments amoureux envers le sexe opposé.
- Affirmez qu'il arrive souvent d'éprouver des sentiments amoureux envers d'autres personnes.
- Gardez-vous d'affirmer que toutes les femmes qui ont une vie sexuelle active doivent recourir à la contraception pour éviter de tomber enceintes.
- N'affirmez pas que toutes les personnes qui ont une vie sexuelle active et qui ne veulent pas tomber enceintes ou causer une grossesse doivent connaître leurs options en matière de contraception.

Surveillez votre langage corporel.

- Ne manifestez pas de gêne ou de désapprobation lorsque vous abordez les questions de genre et de sexualité.
- Sachez que des éléments comme le ton de la voix, la vitesse d'élocution, le volume, le contact visuel, les gestes et la posture communiquent votre attitude et votre degré d'aisance lorsque vous abordez les questions de genre et de sexualité.

Si le contrevenant est un élève :

- Reprenez où vous vous êtes interrompu. (5^e année : « Nous avons une règle au sujet du dénigrement. Alors on s'arrête et on revient au cours de français ». 6^e-12^e années : « J'entends chuchoter au fond de la classe et ça m'agace. Revenons au parallélogramme s'il vous plaît. »)
- Si cela ne met pas un terme aux commentaires, allez droit au but. (5^e année : « C'est vraiment méchant ce que tu viens de dire. Je vous interdis de vous insulter les uns les autres, et je ne tolérerai pas que vous m'insultiez non plus. Que je sois gai ou pas, je ne mérite pas ça ». 6^e à 12^e années : « Il n'est pas question de parler de mon orientation sexuelle. De plus, le terme est vraiment péjoratif. Si vous le répétez alors que je vous ai interdit de le faire, c'est du harcèlement. Ça va à l'encontre de la politique de l'école et de la loi. »)
- Il ne faut en aucun cas utiliser d'autres insultes comme analogies, surtout celles qui s'appliquent à vos élèves. Par exemple, il ne faut jamais susciter d'antipathie à l'endroit d'un groupe de jeunes Afro-Canadiens en indiquant que le mot « tapette » équivaut à « nègre ». Pour savoir les raisons, consultez *If These Were Racial Slurs, Teachers Would Be Stopping Them... Three Activists Object* [s'il s'agissait d'insultes racistes, les enseignants y mettraient fin... oppositions de trois activistes] à www.safeschoolscoalition.org. [En anglais]
- Au besoin, recourez aux mêmes mesures disciplinaires que vous utiliseriez si un élève lançait à un autre élève une injure de nature religieuse, raciste ou fondée sur le genre.



Si le contrevenant est un adulte :



- Indiquez très clairement que le comportement vous offense et qu'il doit cesser.
- Si cela échoue, envoyez une lettre au contrevenant dans laquelle vous précisez le comportement que vous considérez comme agressant et exigez que cela cesse. Gardez une copie de la lettre.

S'il s'agit de graffitis offensants ou d'autres dommages matériels :

- Ne les effacez pas avant que des témoins les aient vus et, idéalement, photographiez-les, aussi difficile que cela puisse être.

Demandez de la protection :

- Le plus vite vous demanderez de la protection, le mieux. Parlez à votre supérieur ou à un membre du personnel de sécurité de l'école et indiquez :
 - ce qui s'est produit et les mesures que vous avez prises, le cas échéant, pour que le ou les contrevenants arrêtent de vous harceler;
 - la façon dont vous aimeriez que l'enquête se déroule, si elle est nécessaire;
 - ce qu'il faudrait faire pour conseiller ou éduquer le ou les contrevenants sur le harcèlement et pourquoi on ne le tolère pas à l'école;
 - quels types de réprimandes ou de mesures disciplinaires s'appliqueraient s'il s'agissait d'une autre forme de harcèlement (fondé sur la race, la religion, ou le genre, par exemple) et votre désir de régler le problème de façon équitable;
 - comment traitera-t-on les représailles éventuelles (parce que vous avez demandé de l'aide).
- Si cela échoue, demandez au supérieur du ou des contrevenants d'intervenir. Utilisez les canaux appropriés de l'école et du conseil scolaire.
- Si vous appartenez à un syndicat, tenez-le au courant, même si vous n'avez pas besoin de son aide immédiate.



Parlez à des collègues solidaires

- Si vous connaissez des employés appartenant à une minorité sexuelle ou solidaire des LGBTQ de votre district, informez-vous pour savoir s'ils sont la cible de pareil harcèlement. Demandez-leur comment la situation a été réglée et qui les a aidés au district scolaire.
- Consultez votre association professionnelle ou votre syndicat.
- Contactez Égale Canada, organisme national de défense des droits des personnes LGBTQ : 1 888 204-7777 (sans frais) ou egale.canada@egale.ca

Tenez un dossier écrit

- Consignez tout ce qui a mené à l'incident ou aux incidents de harcèlement, les paroles qui ont été prononcées et les gestes qui ont été posés. Consignez l'heure, le lieu et les noms des personnes concernées (y compris les témoins).
- Consignez les noms des personnes à qui vous vous êtes confié ou avez demandé de l'aide depuis l'incident. Consignez l'heure, le lieu et le contenu des conversations.

La loi pourrait vous venir en aide.

Vous avez le droit de signaler l'agression à la police. Si vous décidez de le faire :

- Téléphonnez à la police le plus rapidement possible après l'incident. (Vous pouvez soumettre un rapport des mois, voire des années après, mais plus vous attendrez, plus cela risque de compliquer le travail de la police.)
- Si des injures anti-LGBTQ ont été proférées durant l'incident, informez-en la police. Soulignez que le crime a été motivé par la haine de l'orientation sexuelle ou identité de genre perçue. Vous n'êtes pas obligé de dire que vous êtes LGBTQ, et on ne devrait pas vous le demander non plus.



SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE EN CLASSE ET À L'ÉCOLE

Du Toronto District School Board [conseil scolaire du district de Toronto]

- Décrivez en détail la haine ou les préjugés qui ont été exprimés et ce qui vous a amené à craindre des blessures corporelles.

Par exemple : « Ils m'ont traité de tapette et ont menacé de me tabasser » ou « Ils m'ont demandé pourquoi les gouines aimaient d'autres filles et ajouté qu'ils m'apprendraient à aimer les hommes ». S'il s'agit d'une agression physique et que vous avez ressenti quelque douleur que ce soit, consignez les détails dans le rapport de police. Obtenez le numéro d'incident de l'agent et demandez comment faire pour obtenir une copie du rapport. Consignez le nom de l'agent et son numéro de matricule.

Tout compte fait...

Si le milieu scolaire vous est hostile, il doit l'être davantage pour les élèves LGBTQ, ceux qui sont perçus comme LGBTQ et les enfants dont les parents/tuteurs, les autres membres de la famille ou les amis sont LGBTQ. Les enfants auront peur tant et aussi longtemps qu'on tolérera ce type de comportement. La peur ne favorise pas l'enseignement. Personne ne peut enseigner – et personne ne peut apprendre – dans un lieu dangereux.



Les activités suivantes peuvent être intégrées à la mise en œuvre du modèle Banks d'éducation transformative en matière d'équité qui utilise l'enseignement anti-homophobie comme véhicule de contenu.

- ➔ **Présentation anti-homophobie.** Dans un endroit en vue de l'école comme un corridor ou la bibliothèque, installez une table ou un babillard qui présente les contributions de personnes LGBTQ à l'aide de photos, d'affiches, de magazines, de bulletins, de livres, de vidéos, d'artefacts ou de projets d'élèves pour illustrer leur vie, leur histoire, leur culture et leurs réalisations. Encouragez les enseignants à orner les murs à l'extérieur de leur classe d'œuvres d'élèves qui reflètent ce qu'ils ont appris de l'éducation anti-homophobie.
- ➔ **Moment anti-homophobie.** Lors des annonces matinales tout au long de l'année scolaire, demandez à des élèves de rassembler et de fournir de l'information liée aux contributions passées et présentes de personnes LGBTQ. Il peut s'agir d'une courte biographie d'une personne LGBTQ importante (consultez les Canadian Gay and Lesbian Archives à www.clga.ca [en anglais] et Les Archives gaies du Québec, à <http://www.agq.qc.ca/index.php/fr/>); un poème ou un extrait de roman; ou une brève description d'un moment important de l'histoire qui reflète les luttes et les victoires des personnes LGBTQ au Canada.
- ➔ **Visiteurs de la collectivité.** Invitez des personnes des communautés LGBTQ à parler de leurs expériences aux élèves. Vous trouverez des conférenciers appropriés en vous adressant à des parents/tuteurs, des entreprises locales ou des organismes communautaires.



COMMENT RÉGLER LE HARCÈLEMENT DANS LES CORRIDORS, EN 3 MINUTES OU MOINS!

Du GLSEN (Colorado)

- ➔ **Représentations des personnes LGBTQ dans les médias.** Comment les personnes LGBTQ sont-elles représentées dans les médias, notamment au cinéma et à la télévision? Perpétue-t-on des stéréotypes à leur sujet? Comment certaines personnes LGBTQ sont-elles mal représentées dans les médias? Comment ces stéréotypes, omissions ou représentations fallacieuses affectent-ils ce que les personnes LGBTQ, jeunes et adultes, pensent de leur communauté? Avec le personnel et les élèves, abordez les stéréotypes et l'homophobie dans les médias.
- ➔ **Recherche sur des personnes LGBTQ.** Demandez à des élèves de faire une recherche sur des personnes LGBTQ importantes. Encouragez-les à considérer tous les horizons (éducation, spectacle, histoire, politique, professions, sciences ou sports et à raconter leurs découvertes dans des rapports écrits, des jeux de rôle ou des portraits.
- ➔ **Conteurs et artistes.** Invitez des conteurs ou des artistes LGBTQ à rendre compte de leurs expériences. En ce qui concerne les contes, encouragez des membres du personnel et des élèves à partager leurs propres récits avec d'autres.
- ➔ **Le tour du monde.** Encouragez les élèves à faire une recherche sur des personnes ou des événements LGBTQ d'autres pays et à rendre compte de leur impact sur la société.
- ➔ **Travail et carrières.** Encouragez les élèves à faire une recherche sur les obstacles homophobes qui jalonnent l'histoire du Canada et sur la façon dont ceux-ci ont été finalement surmontés. Par exemple, qui été le premier acteur, artiste, athlète, médecin, juge, politicien ou organisateur syndical LGBTQ à dévoiler son orientation sexuelle? Quelles batailles ces personnes ont-elles livrées? À quel moment les droits des conjoints de même sexe ont-ils été reconnus au travail? Quelles entreprises ou organisations reconnaissent les droits des conjoints de même sexe? Quels obstacles les personnes LGBTQ doivent-elles encore aplanir au Canada de nos jours?

1. Mettre un terme au harcèlement

- Interrompez le commentaire ou le harcèlement physique.
- Évitez de prendre l'élève à part à des fins de confidentialité, à moins que cela ne soit absolument nécessaire.
- Assurez-vous que tous les élèves se trouvant sur les lieux entendent vos commentaires.

2. Définir la nature du harcèlement

- Précisez le type de harcèlement : « Ton commentaire constitue du harcèlement fondé sur la race (l'origine ethnique, la religion, le sexe, l'orientation sexuelle, le statut socioéconomique, le poids, l'âge, etc.) ».
- Ne présumez pas que la victime appartient au groupe identifiable.

3. Élargir la réponse

- Ne personnalisez pas la réponse à ce stade : « On ne tolère pas le harcèlement ici »; « Notre communauté n'apprécie pas ce type de comportement hostile/irréfléchi ».
- Nommez de nouveau le comportement offensant : « Ces insultes peuvent blesser d'autres personnes qui les entendent ».

4. Exiger un changement de comportement futur

- Personnalisez la réponse : « Karim, prends une bonne respiration et réfléchis avant d'agir ».
- Adressez-vous à présent à la victime : « J'aimerais que tu m'avertisses si cela continue. Nous pouvons prendre d'autres mesures pour régler le problème. Nous voulons que tout le monde se sente en sécurité à l'école ».



DIX RAISONS CONFESIONNELLES POUR APPUYER L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Adapté d'un document de Nadia Bello pour le compte de T.E.A.C.H.

1. La dignité humaine est primordiale et inclut tout le monde sans exception.
2. Les religions sont fondées sur la compassion, l'acceptation, la paix et l'amour, et doivent en faire la promotion. Leur engagement envers la justice sociale, les mouvements pacifistes et l'activisme comporte une responsabilité à l'égard de toutes les personnes et de tous les groupes marginalisés.
3. La plupart des religions conviennent que nous devons traiter les autres comme nous aimerions que les autres nous traitent. Cette « règle d'or » est une raison suffisante pour la pleine inclusion des membres des communautés LGBTQ.
4. L'éducation inclusive n'enseigne pas que les valeurs religieuses d'une personne sont erronées. En fait, l'éducation inclusive est appuyée par des doctrines, des enseignements et une moralité qui protègent la dignité de tous les êtres humains.
5. La plupart des religions désapprouvent la violence ou la haine. L'éducation inclusive permet à chaque élève d'apprendre dans un milieu sécuritaire. L'homophobie, la biphobie et la transphobie encouragent, approuvent et ignorent intentionnellement la violence et la haine. La désapprobation et le manque d'acceptation fondés sur l'interprétation de la Bible ou d'autres textes religieux, ou sur la théologie exposent les personnes LGBTQ à la violence ou au harcèlement verbal, physique et affectif.
6. Les lois sur les droits de la personne ont préséance sur les autres textes législatifs. L'orientation sexuelle est un motif de discrimination illicite en vertu de la *Charte canadienne des droits et libertés* ainsi que des codes provinciaux et territoriaux des droits de la personne. L'identité de genre est également un motif de distinction illicite dans certaines provinces et certains territoires. Une liste à jour est consultable à egale.ca.
7. L'homophobie, la biphobie et la transphobie n'épargnent personne, peu importe l'orientation sexuelle ou l'identité de genre. Nombre de personnes perçues comme LGBTQ sont victimes de harcèlement et de victimisation. L'homophobie, la biphobie et la transphobie imposent des normes et des rôles de genre rigides, nient l'expression individuelle et perpétuent des stéréotypes, des mythes et de fausses informations. Il importe de souligner que les textes religieux ne doivent jamais servir d'arme, et que leur juste interprétation exige une étude et une connaissance approfondies.
8. L'éducation inclusive N'EST PAS de l'éducation sexuelle. Il ne s'agit pas d'aborder ou de décrire explicitement des activités sexuelles. L'éducation inclusive reconnaît et intègre les réalités et les questions LGBTQ en leur faisant place dans les programmes d'études en fonction de l'âge et sensément. Elle favorise la sensibilisation à la diversité LGBTQ et le dialogue, et, par le fait même, la création de milieux sécuritaires qui facilitent l'affirmation de chacun, particulièrement pour les élèves, le personnel et les élèves LGBTQ, et leurs alliés. Les groupes de soutien comme les alliances gaies-hétéros (AGH) servent de lieu sécuritaire ou de refuge qui permettent aux élèves de se rencontrer et de parler de leur vie et de leur situation à l'école.
9. La religion favorise l'esprit communautaire. Chaque être humain est un membre précieux de sa collectivité indépendamment de son orientation sexuelle ou de son identité ou expression de genre. En indiquant à quel point les membres LGBTQ sont des participants actifs et inventifs, vous créez une vision positive plutôt qu'une position conflictuelle.
10. La plupart des religions désapprouvent le suicide. Des études révèlent que les taux supérieurs de pensées suicidaires et de tentatives de suicide des jeunes LGBTQ. Le silence qui entoure l'existence des personnes LGBTQ, ajouté au harcèlement homophobe et transphobe, crée des milieux non sécuritaires qui influent sur la santé mentale et d'autres facteurs de risque liés au suicide. Or, les croyants peuvent jouer un rôle déterminant dans ce domaine pour sauver des vies.



DÉMYSTIFICATION

FAITS ET MYTHES SUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Adapté de Facts and Myths about Anti-Homophobia Education, de PFLAG Canada (http://pflagcanada.ca/pdfs/homophobia-myths_english.pdf). [En anglais]

L'information inexacte risque de répandre des faussetés qui nuisent aux efforts de l'école qui travaille à créer des milieux d'apprentissage sûrs pour tous les jeunes. Les faits suivants permettront de réfuter des mythes au sujet des personnes LGBTQ et de l'éducation anti-homophobie et anti-transphobie.

Beaucoup croient à tort que l'éducation anti-homophobie et anti-transphobie est synonyme d'« enseignement de l'homosexualité ». L'éducation ouverte aux réalités LGBTQ (ou l'éducation anti-homophobie, anti-biphobie et anti-transphobie) concerne la création d'écoles et de sociétés sûres en favorisant le respect de toutes les personnes, et en s'attaquant à l'homophobie, à la biphobie, à la transphobie, ainsi qu'aux idées selon lesquelles tout le monde est hétérosexuel (hétéronormativité), que le genre correspond toujours à son sexe (cisnormativité) et que seules l'hétérosexualité et la cisnormativité sont normales. L'inclusion des personnes et des réalités LGBTQ dans les programmes permettent aux écoles de devenir des milieux sûrs et inclusifs. D'autres éléments importants incluent l'intervention en cas d'intimidation, la promotion d'espaces sûrs et le soutien d'élèves qui désirent créer ces espaces.

1^{er} MYTHE. L'éducation inclusive enseigne l'homosexualité et approuve ce style de vie.

1^{er} FAIT. L'inclusion des personnes LGBTQ ne signifie pas de faire la promotion de l'homosexualité, mais l'inclusion concrète et pertinente des personnes et des réalités LGBTQ dans les programmes d'études. Les enseignants abordent fréquemment des sujets peu familiers pour aider leurs élèves à apprendre à respecter les autres et à reconnaître leurs contributions à la société. Le travail de l'enseignant consiste à fournir une information exacte et adaptée à l'âge des enfants. Les personnes LGBTQ vivent comme tout le monde, et il n'y a pas de « style de vie » LGBTQ distinct.

2^e MYTHE. L'éducation inclusive aborde la question des pratiques sexuelles homosexuelles.

2^e FAIT. On peut faire de l'éducation anti-homophobie, anti-biphobie et anti-transphobie de bien des manières, et la plupart n'abordent aucunement le sexe et les pratiques sexuelles. Comme toutes les discussions au sujet du sexe, il faut que le matériel soit adapté à l'âge. L'enseignant peut présenter des modèles LGBTQ dans un cours d'histoire ou lire un récit sur des familles constituées de couples de même sexe/genre. Il peut aussi parler de l'oppression des personnes LGBTQ et de la façon de mettre un terme aux insultes homophobes à l'école. Ce ne sont là que quelques exemples d'éducation anti-homophobie adaptée à l'âge.

3^e MYTHE. Les enseignants LGBTQ ont des « intentions cachées » pour les écoles publiques en présentant des sujets à thématiques LGBTQ.

3^e FAIT. L'ensemble des enseignants, des directions et des membres du personnel de soutien ont l'obligation légale de combattre toutes les formes de harcèlement et de discrimination à l'école. Tous les élèves (et les membres du personnel) ont le droit de fréquenter une école sûre, et ils s'attendent à ce que les activités en classe et les programmes scolaires présentent une image positive de leurs vies. L'éducation antiraciste et multiculturelle est considérée par les enseignants comme un sujet digne d'intérêt. Ils sont de plus en plus sensibilisés à l'inclusion des réalités LGBTQ dans les programmes d'études. Il n'est pas nécessaire d'être une personne de couleur pour être préoccupée par le racisme. De même, il n'est pas nécessaire d'être LGBTQ pour combattre l'homophobie, la biphobie, la transphobie, l'hétéronormativité ou la cisnormativité. L'intégration des réalités LGBTQ dans les programmes d'études favorise la création d'un milieu sûr et respectueux pour tous; les élèves, les membres du personnel et les parents/tuteurs.

4^e MYTHE. Les alliances gais-hétéros (AGH) dans les écoles secondaires servent à recruter des élèves et de les inciter à avoir des expériences gaies, lesbiennes ou transgenres.

4^e FAIT. On ne décide pas spontanément de devenir LGBTQ simplement parce qu'on en a entendu parler à l'école, par des amis ou ses cercles sociaux. L'orientation sexuelle ou l'identité de genre fait partie intégrante de la personne; qu'elle se reconnaisse homosexuelle, hétérosexuelle, bisexuelle ou transgenre, ou bispirituelle. Il existe un consensus dans les milieux de la médecine et de la psychiatrie pour dire qu'on ne choisit pas son orientation sexuelle ou son identité de genre (Société américaine de psychologie, Association professionnelle mondiale pour la santé des personnes transgenres). Les AGH permettent aux élèves de se réunir dans un lieu sûr pour aborder des questions qui leur tiennent à cœur. Elles aident tous les élèves à apprendre les uns des autres et à créer un milieu d'apprentissage positif pour tout le monde. Quiconque peut être la cible d'insultes, peu importe son orientation sexuelle ou son identité, ou expression de genre.

5^e MYTHE. Les élèves deviendront plus actifs sexuellement ou plus enclins à la promiscuité s'ils entendent parler de réalités LGBTQ à l'école.

5^e FAIT. Le fait d'entendre parler de réalités LGBTQ n'accroît ni l'activité sexuelle ni la promiscuité. Qu'on le veuille ou non, certains adolescents ont une vie sexuelle active, et les décisions qu'ils prennent à cet égard ont peu de choses à voir avec les réalités LGBTQ ou l'éducation inclusive. Cependant, le manque d'information au sujet des pratiques sexuelles à moindre risque peut avoir des conséquences graves, voire tragiques pour les jeunes. La promiscuité et les pratiques sexuelles à risque sont fréquentes lorsque les élèves n'ont pas accès à de l'information précise et adaptée à l'âge ou qu'ils ont le sentiment de devoir prouver leur sexualité. En renseignant les jeunes, nous leur fournissons les moyens de veiller à leur santé sexuelle et de nouer des relations saines.

6^e MYTHE. Les réalités LGBTQ ne font pas partie des programmes d'études. C'est une pure invention de certaines écoles.

6^e FAIT. C'est le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick qui détermine les programmes d'études. Les réalités LGBTQ font parties des programmes d'études et celles-ci sont présentées selon le niveau scolaire des élèves.

Les écoles publiques ont l'obligation d'inclure les diverses collectivités qu'elles desservent, y compris les élèves et les familles LGBTQ.

L'éducation inclusive :

- inclut tous les membres de nos communautés scolaires;
- met l'accent sur le respect des différences et de la diversité, notamment la diversité des orientations sexuelles et des identités et expressions de genre;
- respecte la *Loi sur les droits de la personne* du Nouveau-Brunswick et la *Charte canadienne des droits et libertés*;
- rend évident le fait que le harcèlement et la discrimination peuvent se produire dans n'importe quelle école;
- rend évident que le silence entourant certains sujets peut donner l'impression de soutenir le harcèlement et constituer une forme de discrimination;
- permet d'être optimiste et de croire qu'un meilleur milieu scolaire est possible pour tous.

On observe l'éducation inclusive dans :

- des écoles où les élèves et les enseignants dénoncent l'injustice et l'inégalité;
- des écoles qui font la promotion du respect de la diversité humaine, y compris les personnes d'orientations sexuelles, d'identités et d'expressions de genre diverses;
- des écoles où tous les membres de la communauté scolaire sont acceptés et n'ont pas à vivre dans la peur ou dans la honte;
- des salles de classe où les enseignants mettent en valeur le respect et la reconnaissance de divers modèles familiaux;
- des salles de classe où les enseignants reconnaissent et présentent positivement les vies des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, bispirituelles et transgenres dans tous les programmes d'études;
- des écoles où les jeunes peuvent prendre l'initiative et aborder les préoccupations qui leur importent;
- du personnel des districts scolaires informé, capable de soutenir les efforts des écoles en ce sens.

Puisque le silence persiste sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre, il se peut que certaines personnes soient mal renseignées sur ces questions et qu'elles ne soient pas au fait des informations pertinentes à ce sujet. Voici quelques mythes et réalités sur les familles et les personnes LGBTQ qui pourront mieux vous conscientiser et vous aider à établir les assises d'un milieu inclusif.

PROBLÈMES AUXQUELS LES FAMILLES GLBTTQ¹ SONT CONFRONTÉES

Tiré de *Une boîte à outils à l'intention des éducateurs et des fournisseurs de services de garde*, Le tour de l'arc-en-ciel. <http://familyservicesottawa.org/wp-content/uploads/2012/02/Rainbow-Report-TeachersFR.pdf>.

Les parents/tuteurs GLBTTQ qui ont de jeunes enfants sont confrontés aux mêmes questions et situations difficiles que vivent toutes les familles, ainsi qu'à d'autres obstacles liés à leur situation :

- ▶ le manque de reconnaissance juridique en tant que famille et, par conséquent, une vulnérabilité accrue dans des circonstances comme la séparation, la garde d'un enfant, la maladie ou le décès du conjoint;
- ▶ la difficulté de trouver du soutien et des services ouverts aux personnes GLBTTQ lorsqu'il s'agit de solutions de rechange à la procréation, de besoins avant la naissance et à l'accouchement, d'éducation des enfants, de garderies, etc.;
- ▶ le questionnement accru et l'examen minutieux du processus décisionnel, des pratiques parentales fondées sur des vues homophobes et hétérosexistes de ce qui compose une famille;
- ▶ l'isolement de la société en général et de la communauté GLBTTQ.

Malheureusement, la plupart des problèmes auxquels font face les familles et les parents/tuteurs GLBTTQ et leurs enfants sont une conséquence de la discrimination au sein de la collectivité à cause de mythes et de stéréotypes largement répandus à leur égard. En voici quelques-uns :

¹ L'acronyme GLBTTQ est utilisé tel qu'il se trouve dans *Une boîte à outils à l'intention des éducateurs et des fournisseurs de service de Le Tour de l'arc-en-ciel*, et est reproduit avec l'autorisation de Family Services à la Famille Ottawa.

Mythe : Les personnes GLBTTQ ne valorisent pas la famille.

Réalité : Les personnes GLBTTQ accordent une grande importance à la famille. Dans la communauté GLBTTQ, les gens reconnaissent et soutiennent diverses structures familiales, qu'il s'agisse de familles monoparentales ou choisies. Les personnes GLBTTQ reconnaissent en tant que famille les amis, la ou les personnes qui partagent leur vie et les personnes engagées dans une relation à long terme. Les personnes GLBTTQ qui ont la chance d'être acceptées par leur famille d'origine peuvent nouer des liens solides avec elle. Celles qui ont été rejetées par leur famille d'origine s'efforcent souvent de rétablir ces liens et de conserver leur droit d'élever leurs propres enfants ou adoptent les enfants de leur partenaire. Le rejet cause souvent une grande douleur à beaucoup de personnes GLBTTQ qui consacrent une bonne partie de leur vie à essayer de le comprendre et de le surmonter.

Mythe : Les personnes GLBTTQ ne font pas de bons parents/tuteurs

Réalité : La recherche démontre qu'à l'exception du fait que les enfants de familles GLBTTQ craignent d'être montrés du doigt par leurs pairs, ils ne souffrent pas plus de troubles émotionnels que les enfants de familles hétérosexuels et ne sont pas plus confus au sujet de leur identité de genre ou leur orientation sexuelle. Comme les hétérosexuels, les personnes GLBTTQ sont issues de différents types de familles, et il n'existe pas de corrélation entre l'orientation sexuelle ou l'identité de genre des parents/tuteurs et celle de leurs enfants. Les chances qu'un enfant soit GLBTTQ sont les mêmes, qu'il soit élevé par des parents/tuteurs GLBTTQ ou hétérosexuels.

Mythe : Les personnes GLBTTQ ne peuvent pas avoir d'enfants ou n'en ont pas.

Réalité : Comme tout le monde, les personnes GLBTTQ peuvent avoir des enfants par divers moyens : l'adoption, l'insémination artificielle, les relations sexuelles, la coparentalité, les foyers d'accueil, etc.

Mythe : Les parents/tuteurs bispirituels et GLBTTQ doivent résoudre toutes les questions d'identité de genre avant d'en parler à leurs enfants. Les jeunes enfants ne peuvent comprendre la transition ou la fluidité du genre et doivent atteindre un certain âge avant d'apprendre qu'un parent ou un membre de la famille est trans.

Réalité : Nous connaissons des familles qui abordent avec succès les questions de transition et de fluidité du genre avec leurs enfants d'âges variées. À tout âge, l'enfant a des besoins uniques et il appartient aux parents/tuteurs de les satisfaire. L'information présentée doit être adaptée selon l'âge de l'enfant et il incombe aux parents/tuteurs de fixer des limites. Le dévoilement de son identité de genre à ses enfants peut dissiper les perceptions de secret et de malhonnêteté, et resserrer les liens. La décision d'en parler est toutefois personnelle et doit être respectée.

Mythe : Les parents/tuteurs GLBTTQ stigmatisent leurs enfants.

Réalité : L'homophobie et la transphobie marquent les enfants. Le fait de montrer fièrement et honnêtement son identité et son orientation dans une société homophobe et transphobe, bien que ce ne soit pas toujours facile, aide les enfants à devenir forts et à mieux accepter la diversité. C'est l'homophobie et la transphobie dans la société qui doivent changer; les personnes GLBTTQ n'ont pas à rester enfermées dans le placard.

Mythe : L'expérimentation du genre par les enfants de parents/tuteurs GLBTTQ est le résultat direct d'avoir des parents/tuteurs GLBTTQ.

Réalité : L'exploration du genre est naturelle et il faut laisser aux enfants la liberté d'expérimenter. Certains enfants de parents/tuteurs GLBTTQ se questionnent sur leur genre, d'autres pas. Beaucoup d'enfants découvrent en grandissant qu'ils sont trans, bispirituels ou altersexuels (queer) même si leurs parents/tuteurs hétérosexuels les ont fortement dissuadés d'expérimenter en ce sens, et malgré la présence de modèles de genre et de rôle plus rigides. Les enfants de parents/tuteurs GLBTTQ peuvent grandir en étant libres d'explorer, de mettre en question leurs rôles, de faire leurs propres choix et de trouver du soutien, quel que soit leur choix.

Tiré de Une boîte à outils à l'intention des éducateurs et des fournisseurs de services de garde, Le tour de l'arc-en-ciel - programme de Family Services à la Famille Ottawa. Le document et la boîte à outils à l'intention des parents/tutrices GLBTTQ se trouve à <http://www.aroundtherainbow.org>.

AUTRES MYTHES AU SUJET DES PERSONNES LGBTQ

Tous les hommes gais ressemblent aux femmes. / Toutes les lesbiennes ressemblent aux hommes.

Certains hommes gais ont des traits dits « féminins », et certaines femmes lesbiennes ont des traits dits « masculins », mais l'expression de genre varie d'un individu à l'autre, peu importe son orientation sexuelle.

Beaucoup de lesbiennes, de gais et de bisexuels sont présumés hétérosexuels, intentionnellement ou involontairement. Cependant, certaines personnes lesbiennes, gais, bisexuelles, trans, bispituelles, *queer* [altersexuelles] et en questionnement choisissent de résister à l'homophobie, à la biphobie et à la transphobie en contestant les règles normatives concernant l'apparence et le comportement que doit avoir une femme ou un homme, et adoptent diverses expressions du genre qui bousculent les normes liées au genre. D'autres n'ont pas nécessairement de motif politique et décident d'agir et de se vêtir comme bon leur semble, sans se soucier de la masculinité ou de la féminité.

Toutes les lesbiennes détestent les hommes.

Le lesbianisme n'a pas grand-chose à voir avec ce qu'une femme pense des hommes, mais a tout à voir avec ce qu'une femme pense des femmes. Bien que les

lesbiennes n'éprouvent généralement pas d'attraction pour les hommes, il n'est pas rare qu'elles nouent des amitiés avec eux. Les lesbiennes sont des femmes qui aiment les femmes et qui éprouvent une attraction sexuelle et/ou amoureuse pour d'autres femmes.



On devient gai ou lesbienne parce qu'on est peu attirant et qu'on n'a pas de succès auprès du sexe « opposé ».

Il suffit de jeter un coup d'œil à la section *Modèles* de *MonAGH.ca* du présent document pour se rappeler que nombre de lesbiennes et d'hommes gais sont considérés comme attirants selon des critères normatifs et n'ont aucune difficulté à attirer l'attention, peu importe le genre.

Toutes les personnes LGBTQ ont vécu de l'abus dans leur enfance ou ont eu une expérience négative qui les a « rendues comme ça ».

Absolument rien ne prouve qu'il existe un lien entre la maltraitance des enfants et l'orientation sexuelle ou l'identité de genre dans la vie adulte.



Tous les homosexuels sont atteints du sida, qui est un châtiment de Dieu.

Bien que les communautés nord-américaines et d'ailleurs dans le monde aient été frappées durement par le sida, la vaste majorité des homosexuels ne sont pas infectés par le VIH. À l'échelle mondiale, la plupart des personnes vivant avec le sida sont hétérosexuelles. Au Canada, les femmes représentent approximativement 30 % de tous les nouveaux cas d'infection, et les lesbiennes courent le risque le plus faible de contracter le VIH.

Les personnes LGBTQ sont majoritairement de race blanche.

Les personnes LGBTQ sont de toutes les races, ethnies et religions et de tous les pays. Par contre, l'identité est forgée par la culture. En outre, ce sont les normes culturelles qui dictent différentes façons d'exprimer publiquement son orientation sexuelle. S'il semble que les lieux LGBTQ publics sont fréquentés surtout par des blancs, cela veut peut-être tout simplement dire qu'un plus grand nombre de blancs se sentent plus à l'aise d'y exprimer leur orientation sexuelle. De plus, les personnes racialisées peuvent être exclues de lieux ou de groupes LGBTQ majoritairement blancs à cause du racisme auquel elles font face.

Tous les groupes religieux condamnent l'homosexualité, le lesbianisme, la bisexualité et les identités trans.

Les opinions religieuses varient au sujet des LGBTQ. Pour certains groupes religieux, il s'agit d'un péché, pour d'autres, d'un don.

L'orientation sexuelle n'est qu'une question de sexe.

Être lesbienne, gai ou bisexuel concerne la vie de la personne – ses amours, ses fréquentations, le choix de partenaire(s) avec qui fonder une famille et élever des enfants, etc.



Je ne connais personne qui soit LGBTQ.

Il y a fort à parier que vous en connaissez, et il se peut tout simplement que la ou les personnes ne vous aient pas encore dévoilé leur orientation sexuelle. Selon la première enquête nationale d'Égale sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes, plus de 14 % des élèves qui y ont participé en classe ont indiqué qu'ils étaient LGBTQ. Étant donné que le « Q » désigne à la fois *queer* [altersexuel] et en questionnement, cela indique qu'un segment proportionnellement important de jeunes Canadiennes et Canadiens déclare appartenir à des minorités sexuelles.

Les personnes LGBTQ ne font pas de bons parents/tuteurs.

Jusqu'à présent, il n'existe pas de données de recherche concluantes pour démontrer comment une personne devient hétérosexuelle, bisexuelle, homosexuelle ou trans, et rien n'indique qu'il y a un lien avec l'influence des parents/tuteurs. La présence de membres de la famille LGBTQ ouverts et sortis du placard facilite la vie des jeunes membres LGBTQ de la famille et les rend moins anxieux lorsqu'ils décident de faire leur sortie à leur tour. Selon un rapport du ministère de la Justice du Canada publié en 2006, les enfants élevés au sein de familles homoparentales sont aussi bien adaptés sur le plan social que les enfants élevés par des parents/tuteurs de sexe différent, et les lesbiennes et les homosexuels ont généralement de meilleures compétences parentales que les parents/tuteurs hétérosexuels. Pour de plus amples renseignements, consultez http://www.samesexmarriage.ca/docs/Justice_Child_Development.pdf. [En anglais]

Tous les homosexuels sont des pédophiles.

En fait, les statistiques montrent que la plupart des pédophiles sont des hommes hétérosexuels qui maltraitent des enfants au sein de la famille nucléaire et qu'ils ont un lien de parenté avec ceux-ci.

L'homosexualité est une maladie.

À cause de préjugés, l'homosexualité a déjà été considérée comme une maladie. Cependant, l'American Psychiatric Association (société américaine de psychiatrie) l'a supprimée des listes des maladies mentales en 1973.

Le transexualisme n'est pas naturel.

La sexualité humaine possède diverses caractéristiques physiologiques et psychologiques. La recherche indique que tout au long de l'histoire, on trouve des personnes dont l'identité de genre diffère du sexe assigné à la naissance. (CODP)

Les personnes trans sont gaies ou lesbiennes.

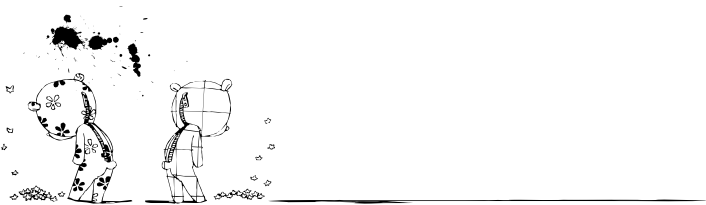
L'identité de genre et l'orientation sexuelle sont deux réalités distinctes. Les personnes transgenres peuvent être hétérosexuelles, gaies, lesbiennes, bisexuelles, queer[altersexuelles] ou se définir autrement. (<http://www.startribune.com/lifestyle/relationship/19234289.html>) [En anglais]

Les personnes trans n'aiment pas leur corps.

Ce mythe est très répandu. Certaines personnes transgenres sont mal à l'aise et désirent modifier leur corps, et d'autres sont à l'aise et décident de ne pas altérer le leur.

Peu importe le choix, cela ne veut pas dire que la personne se déteste. Au contraire : la personne transgenre peut s'aimer tout au long du processus de transition.

Chaque personne entretient une relation unique avec son corps, et la personne transgenre mérite d'obtenir le soutien approprié. (<http://everydayfeminism.com/2012/08/myths-about-transgender-people/>) [En anglais]



Vous trouverez plus de renseignements sur MonAGH.ca ainsi que des ressources et du matériel sur la démystification des personnes et des expériences LGBTQ.



Adapté d'un document original de Vanessa Russell, et réalisé pour le compte du conseil scolaire de Toronto.

MYTHES ET RÉALITÉS AU SUJET DE L'IDENTITÉ DE GENRE

Tiré de The Gender Spectrum: What Educators Need to Know, 2011, Pride Education Network, (C.-B.) – <http://pridenet.ca/wp-content/uploads/the-gender-spectrum.pdf> [En anglais]

Mythe : Les enfants et les adolescents sont trop jeunes pour connaître leur identité de genre.

Réalité : La majorité des personnes prennent conscience de leur identité de genre entre 18 mois et 3 ans. Beaucoup de jeunes dont l'identité de genre ne satisfait pas aux attentes de leurs familles, de leurs pairs et de l'école passent inaperçus, car ils craignent pour leur sécurité.

Mythe : Être transgenre n'est qu'une phase.

Réalité : Certains enfants traversent des phases de créativité de genre. Plus longtemps un enfant se perçoit comme transgenre, plus cela devient facile de voir si ce n'est qu'une phase. Quels que soient l'issue, l'estime de soi, le bien-être psychologique et l'état de santé général de l'enfant reposent grandement sur l'amour, le soutien et la compassion de la famille et de l'école.

Mythe : Les bloqueurs d'hormones qui servent à retarder la puberté chez les adolescents transgenres sont nocifs pour la santé.

Réalité : Les bloqueurs d'hormones sont un moyen sécuritaire de « gagner du temps » lorsque l'adolescent transgenre doit décider s'il convient de suivre une hormonothérapie. Le traitement empêche l'apparition (souvent traumatisante) de traits sexuels secondaires qui ne correspondent pas à son identité de genre. De plus, ce traitement évite des chirurgies douloureuses et coûteuses servant à annuler les modifications plus tard dans la vie. Ce traitement recueille un large consensus auprès de médecins de famille, d'endocrinologues, de psychologues et d'autres spécialistes des programmes de santé pour les personnes transgenres.



RESSOURCES

Mythe : Être transgenre est une question d'orientation sexuelle.

Réalité : Il y a une différence entre l'orientation sexuelle et l'identité de genre. L'orientation sexuelle désigne une attirance amoureuse pour des hommes, des femmes,

des personnes trans, ou des personnes sans distinction pour leur genre et l'identité de genre, le profond sentiment d'appartenance à une identité masculine, féminine, entre les deux, ou ni l'une ni l'autre.

Comme les personnes cisgenres, les personnes transgenres peuvent avoir n'importe quelle orientation sexuelle.

Mythe : Toutes les personnes transgenres finissent par prendre des hormones ou avoir recours au réassignement sexuel chirurgical.

Réalité : Certaines personnes transgenres prennent des hormones ou ont recours à la chirurgie. Toutefois, pour toutes sortes de raisons, nombre de personnes transgenres ne prennent aucune de ces mesures. Certaines sont à l'aise dans leur corps, alors que d'autres ne peuvent avoir recours à

l'hormonothérapie et la chirurgie parce qu'elles sont trop coûteuses ou qu'elles nécessitent l'autorisation des parents/tuteurs.

*The Gender Spectrum**

Ressource destinée aux élèves de la maternelle à la 12e année, élaborée par le Pride EducationNetwork (C.-B.) Peut être téléchargée à <http://pridenet.ca/staff-resources> [En anglais]

Questions et réponses : L'identité sexuelle à l'école*

Agence de la santé publique du Canada. Pour télécharger le document, allez à <http://www.phac-aspc.gc.ca/std-mts/rp/gi-is/index-fra.php>.

Model District Policy on Transgender and Gender Nonconforming Students* [Exemple de politique de district concernant les élèves transgenres et de genre non conforme]

Élaboré par le Gay Lesbian Straight Educators Network (GLSEN) et le National Centre for Transgender Equality. Pour télécharger le document, allez à <http://www.glsen.org/cgi-bin/iowa/all/news/record/2819.html> [En anglais]

Reteaching Gender and Sexuality [ré-enseigner le genre et la sexualité]

Cette vidéo est un message au sujet de l'action et de la résilience de jeunes queer. Elle a été réalisée pour ajouter des voix de jeunes *queer/trans* aux conversations nationales sur les vies des jeunes *queer/trans*. *Reteaching Gender & Sexuality* entend orienter la conversation au-delà du symptôme de l'intimidation pour examiner les enjeux systémiques et les convictions profondes sur le genre et la sexualité qui influent sur les jeunes *queer*. <http://www.youtube.com/watch?v=51kQQuVpKxQ>

PUT THIS ON THE {MAP} [Mettez ça sur la {carte}] – DVD
et guide pédagogique

S'indignant du manque de visibilité LGBTQ, des jeunes des banlieues Est de Seattle ont créé ce récit inédit sur l'évolution des identités et la quête de changement social. Du tabassage dans la cour d'école à l'interpellation de fugueurs, de jeunes LGBTQ font quotidiennement preuve de courage et de résilience. *PUT THIS ON THE{MAP}* est une invitation intime dans leurs expériences d'isolement social, de violence, de témérité et de libération. Connaissant leurs expériences mieux que quiconque, les jeunes LGBTQ présentent une évaluation franche de leurs écoles, leurs familles et leurs collectivités qui invite le public à passer de la réflexion à l'action.

<http://putthisonthemap.org> [En anglais]



D'autres ressources pour les jeunes et les parents/tuteurs se trouvent à la section ***Information et ressources pour les parents/tuteurs.***

* Les ressources proviennent du site Web www.juxtaposeconsulting.com, qui contient d'autres renseignements utiles sur les réalités *queer* [altersexuelles] et trans. [En anglais]



Le saviez-vous?

Répondre à certaines préoccupations au sujet de l'éducation inclusive

Le genre et les enfants : un point de départ

Affirmer son genre au primaire : la transition sociale

Faire face aux questions et aux insultes au sujet du genre

Qu'est-ce que « gai » veut dire?

Liens aux programmes d'études

La littérature inclusive pour enfants et l'identité de genre par les livres

Avant d'entreprendre la lecture d'un livre en classe

Au sujet de la littérature inclusive pour enfants

Choisir des livres inclusifs avec discernement

Ressources et activités à thématique LGBTQ



LE SAVIEZ-VOUS?

Extraits de *Playgrounds and Prejudice*, [terrains de jeux et préjugés] GLSEN <http://glsen.org/press/glsen-releases-elementary-school-research-toolkit>. [En anglais]

PRINCIPALES CONSTATATIONS

Propos discriminatoires à l'école

Des enseignants et des élèves du primaire signalent que des élèves tiennent régulièrement des propos discriminatoires à leur école. Les remarques désobligeantes le plus souvent entendues sont des insultes concernant la capacité intellectuelle et l'utilisation de mots à forte connotation péjorative.

- Environ la moitié (45 %) des élèves déclarent entendre des commentaires comme « *that's so gay* » ou « *you're so gay* » [osti de fif ou maudite tapette] de la part d'autres enfants à l'école parfois, souvent ou tout le temps.

On entend souvent un langage et des propos sexistes sur les stéréotypes de genre dans les écoles primaires.

- Quatre élèves sur dix (39 %) déclarent entendre d'autres jeunes à l'école dire qu'il y a des choses que les garçons ne devraient pas dire ou porter parce que ce sont des garçons, au moins de temps à autre. Le tiers des élèves (33 %) déclarent entendre d'autres jeunes de l'école dire qu'il y a des choses que les filles ne devraient pas dire ou porter parce que ce sont des filles, au moins de temps à autre.
- La moitié des enseignants (48 %) déclarent entendre des élèves faire des remarques sexistes à l'école au moins de temps à autre.

Un nombre important d'élèves et d'enseignants du primaire entendent des propos homophobes et négatifs au sujet de la race, de l'origine ethnique et de la religion, bien qu'ils soient moins fréquents.

- Le quart des élèves (26 %) et des enseignants (26 %) déclarent que des élèves utilisent des termes comme « *fag* » [fif] ou « *lesbo* » [gouine] au moins de temps à autre.

Intimidation et sécurité à l'école

La plupart des élèves du primaire déclarent que certains sont intimidés ou insultés au moins de temps à autre à l'école, et la moitié des enseignants estiment que l'intimidation et les insultes sont un grave problème à leur école.

- Les trois quarts (75 %) des élèves du primaire affirment que les élèves de leur école sont injuriés, ridiculisés ou intimidés plus ou moins régulièrement (c.-à-d. constamment, souvent ou de temps à autre).
- Près de la moitié des enseignants du primaire estiment que l'intimidation, les insultes et le harcèlement sont un problème relativement grave ou très grave à leur école (47%).

Bien que la moitié des élèves du primaire se sentent très en sécurité à l'école, beaucoup d'entre eux sont la cible d'intimidation et d'insultes. Les élèves qui subissent régulièrement de l'intimidation à l'école signalent des résultats et une qualité de vie inférieurs aux autres élèves.

- Un peu plus de la moitié (59 %) des élèves du primaire déclarent se sentir très en sécurité à l'école.
- Plus du tiers (36 %) des élèves du primaire déclarent avoir été injuriés, ridiculisés ou intimidés à l'école au moins de temps à autre cette année.

- Les élèves qui sont intimidés au moins de temps à autre sont moins enclins que les autres à indiquer qu'ils ont de bons résultats (57 % c. 71 %) et qu'ils ont été heureux à l'école cette année (34 % c. 69 %).
- Les élèves qui subissent de l'intimidation sont au moins quatre fois plus susceptibles que les autres d'indiquer qu'il leur arrive de ne pas vouloir se présenter à l'école parce qu'ils ont peur ou qu'ils ne s'y sentent pas en sécurité (33 % c. 8 %).
- Les élèves qui subissent de l'intimidation au moins de temps à autre sont moins enclins que les autres à indiquer qu'ils s'entendent bien avec leurs parents/tuteurs (61 % c. 75 %) et qu'ils ont beaucoup d'amis (33 % c. 57 %).
- Les élèves qui sont intimidés au moins de temps à autre sont trois fois plus susceptibles que les autres d'indiquer qu'ils se sentent souvent stressés (15 % c. 4 %).

L'apparence physique est le motif le plus souvent invoqué comme raison d'être intimidé ou injurié, ou ne pas se sentir en sécurité à l'école.

- Les deux tiers des élèves attribuent l'intimidation et les insultes dont ils sont témoins à l'école à la taille corporelle ou à l'apparence physique des élèves (67 %). Les élèves sont ensuite plus enclins à attribuer l'intimidation et le fait de ne pas être bons dans les sports (37 %), au rendement scolaire (26 %) et au fait d'être un garçon à l'apparence ou au comportement trop féminin, ou une fille à l'apparence ou au comportement trop masculin (23 %).
- Sept enseignants sur dix (70%) indiquent que les élèves de leur école sont très souvent, souvent ou parfois intimidés, insultés ou harcelés à cause de leur apparence physique ou de leur taille corporelle.

Les enseignants sont également enclins à déclarer que les élèves de leur école sont souvent intimidés, insultés ou harcelés parce qu'ils ont de bons résultats scolaires (60 %), qu'ils ont une incapacité (39 %), que leur famille est peu nantie (37 %), qu'il s'agit de garçons à l'apparence ou au comportement trop féminin (37 %) ou à cause de leur race ou leur origine ethnique (35 %).

- L'apparence est le principal motif invoqué par l'ensemble des élèves pour ne pas se sentir en sécurité ou avoir peur à l'école (un élève sur sept, ou 16 %).

Les élèves qui s'éloignent des normes de genre traditionnelles sont plus susceptibles que les autres de faire l'objet d'intimidation ou d'insultes à l'école et de ne pas s'y sentir en sécurité.

- Près d'un élève du primaire sur dix (8 %) déclare ne pas se conformer aux normes de genre traditionnelles, c.-à-d. des garçons qui, aux yeux des autres, ont parfois l'apparence et le comportement d'une fille ou des filles qui, aux yeux des autres, ont parfois l'apparence et le comportement d'un garçon.
- Les élèves qui n'adoptent pas les normes de genre traditionnelles sont plus susceptibles que les autres de déclarer qu'ils sont insultés, ridiculisés ou intimidés au moins de temps à autre à l'école (56 % c. 33 %).
- Les élèves qui n'adoptent pas les normes de genre traditionnelles sont deux fois plus susceptibles d'indiquer que d'autres enfants ont répandu des faussetés ou des rumeurs malicieuses à leur sujet (43 % c. 20 %) et trois fois plus enclins à souligner qu'un autre élève les a insultés ou ridiculisés, ou a publié des méchancetés à leur sujet sur Internet (7 % c. 2 %).
- Les élèves qui ne se conforment pas aux normes de genre traditionnelles sont moins susceptibles que les autres de se sentir très en sécurité à l'école (42 % c. 61 %) et plus enclins à convenir qu'il leur arrive parfois de refuser de se présenter à l'école parce qu'ils ont peur ou qu'ils ne s'y sentent pas en sécurité (35 % c. 15 %).



RÉPONDRE À CERTAINES PRÉOCCUPATIONS AU SUJET DE L'INCLUSION DES PERSONNES LGBTQ

Adapté de Welcoming Schools [écoles accueillantes], <http://www.welcomingschools.org/pages/responding-to-some-concerns-about-being-lgbt-inclusive>. [En anglais]

Même si beaucoup de gens ont encore de la difficulté à discuter de race, d'origine ethnique, de classe sociale et de religion, les êtres humains s'entendent généralement sur la valeur du respect, à tout le moins de la tolérance, des personnes dont la religion et l'origine raciale, culturelle ou ethnique diffèrent des leurs. La plupart de nous convenons que certaines insultes à caractère racial ou religieux sont inacceptables, et nous attendons à ce que les enseignants et le personnel scolaire interviennent lorsqu'ils entendent des injures et sont témoins de harcèlement fondés sur les caractéristiques associées à ces catégories.

Toutefois, les attitudes et les comportements homophobes sont souvent tolérés, et beaucoup d'élèves adressent encore impunément des insultes ou des propos qui blessent profondément les personnes LGBTQ et leurs proches. Parce que les personnes et les réalités LGBTQ font rarement partie des efforts pour contrer les préjugés ou les conversations sur la diversité, il se peut que les enseignants et les parents/tuteurs de votre communauté soient moins bien informés ou ne se sentent pas très à l'aise d'en parler. Il vaut toujours mieux souligner les valeurs de l'école plutôt que de se concentrer sur les craintes. Ainsi, au lieu d'axer la conversation sur les mythes et les stéréotypes au sujet des personnes et des familles LGBTQ, mettez l'accent sur l'objectif des efforts déployés, soit le soutien de tous les élèves. Si les conversations portent sur les mythes et les stéréotypes, le dialogue s'éternisera sur la négativité et la peur au lieu de porter sur les aspects positifs des écoles accueillantes.

Prêtez une oreille attentive aux préoccupations qui sont exprimées. Cela vous permettra de trouver des terrains d'entente. Par exemple, nous partageons tous des valeurs comme la famille et le respect. Voici quelques exemples de langage approprié pouvant s'avérer utile.

Nous parlons de la FAMILLE.

La diversité des familles est essentielle au bien-être des élèves. En parlant de parents/tuteurs, qu'ils soient hétérosexuels, homosexuels, adoptifs, d'accueil, célibataires ou mariés, les enseignants parlent de la famille.

- Roberto parle de sa famille lorsqu'il raconte qu'il a rendu visite à ses grands-parents en compagnie de ses deux mères et de son frère cadet, comme Sasha lorsqu'elle décrit ses vacances avec sa mère, son père et sa sœur.
- La lecture d'un livre où deux pères s'affairent à préparer le souper montre deux parents qui prennent soin de leur enfant.
- La présentation d'un film mettant en scène des enfants qui parlent des divers types de familles où ils grandissent montre les nombreuses façons dont des adultes attentionnés élèvent des enfants.

Nous parlons de RESPECT.

Au primaire, le mot *gai* sert généralement d'insulte et désigne souvent quelque chose de stupide. Les élèves l'utilisent bien avant d'en connaître le sens. Les insultes envers les gais ou liées au genre sont celles que l'on entend le plus souvent dans le milieu scolaire. Lorsque les enseignants abordent l'utilisation du mot *gai*, ils ne présentent ni le sujet ni le vocabulaire.

Lorsque l'enseignant aborde les insultes et le dénigrement, il doit parler franchement du type de vocabulaire que les élèves utilisent. Des mots comme *tapette*, *fif* ou *gouine* blessent les camarades et les amis, ainsi que les élèves, les membres du personnel et les familles LGBTQ, et leurs alliés. C'est une question de respect. L'utilisation péjorative des identités LGBTQ diffère de celle des mots génériques, car l'intention est non seulement de faire mal à une seule personne, mais à une population entière. Bref, l'homophobie, la biphobie et la transphobie n'épargnent personne.

Harris Interactive et GLSEN, *From Teasing to Torment: School Climate in America, A Survey of Students and Teachers*, [des taquineries aux tourments : le climat scolaire en Amérique, enquête auprès d'élèves et d'enseignants] 2005, (p. 7). [En anglais]

Les écoles s'efforcent de mieux faire comprendre la diversité ou la différence.

L'école est un lieu de convergence de divers types de familles, de nationalités et de religions. Les collectivités et les élèves sont mieux desservis lorsqu'ils s'entendent, se comprennent et se respectent. Une partie de l'apprentissage des élèves consiste à voir et à apprécier la diversité qui se trouve dans leur salle de classe, à l'école et dans la collectivité en général. Il y a certainement des différences, mais les gens ont beaucoup en commun.

Vu la diversité grandissante de notre monde et de nos interactions avec autrui, les élèves ont intérêt à acquérir des compétences pour vivre et travailler avec différents types de personnes.

Il importe que tous les enfants participent aux discussions sur les familles, les insultes et l'actualité.

Dans un monde de plus en plus diversifié, les élèves rencontreront des camarades de classe, des coéquipières et coéquipiers, et des amis qui grandissent dans divers types de familles. Certains auront des parents, des grands-parents, des parents/tuteurs ou d'autres membres de leur famille qui sont gais, lesbiennes, bisexuels ou transgenres. Il est inévitable qu'il y ait, et il y en a déjà, des discussions sur ce que cela signifie d'être LGBT.

Dans le monde actuel, les mots *gai*, *lesbienne*, *bisexuel* ou *transgenre* reviennent dans l'actualité. Les élèves les entendent aux bulletins de nouvelles et dans d'autres médias, et dans tous les aspects de leur vie. Il faut par conséquent s'attendre à ce qu'à l'école, il y ait des conversations et des questions en classe et dans les corridors.

Empêcher les élèves d'aborder des sujets liés aux réalités LGBT ne fait que renforcer le mystère et les discordes possibles sur le sujet. Tous les élèves profitent des discussions sur la diversité des familles, sur la lutte contre la profération d'insultes et contre l'intimidation, ainsi que de l'exploration de leur curiosité et de l'examen de questions d'actualité.

Lorsque les enseignants abordent le sujet de la diversité des familles, c'est celle des enfants dont il est question. Dans les exposés sur les insultes, les enseignants parlent de compréhension et de respect.

La communication est essentielle pour instaurer la confiance entre l'école et le domicile.

Il est important que les parents/tuteurs sachent ce qui se passe dans la classe de leur enfant – qu'il s'agisse de matières comme les mathématiques, de discussions sur les divers types de familles ou d'insultes, notamment à l'endroit des réalités LGBT.

Il se peut que certains parents/tuteurs soient plus à l'aise de parler de mathématiques que de familles composées de deux mères ou deux pères, ou de ce que *gai* ou *lesbienne* veut dire. Certains ne savent peut-être tout simplement pas comment aborder la question avec leur enfant et seront pris au dépourvu si celui-ci leur pose des questions à ce sujet. Il sera alors vraisemblablement utile de savoir comment ces conversations se déroulent à l'école.

Certaines écoles organisent avec succès des tribunes en soirée pour aborder la question des familles ou la façon de gérer les taquineries et les actes d'intimidation mesquins. La présentation de renseignements et la communication sont essentielles à l'instauration de la confiance entre l'école et le domicile.

Le respect de la famille inclut le respect des croyances religieuses.

L'école publique accueille des personnes dont les croyances religieuses varient considérablement. Le rôle de l'école n'est pas d'obtenir un consensus, mais de favoriser un climat propice au respect de la diversité des croyances et des familles au sein d'une collectivité. Le respect se fonde sur la reconnaissance de la diversité de celle-ci, la promotion d'occasions de dialogue et la visibilité de la diversité des familles à l'école.



LE GENRE ET LES ENFANTS : UN POINT DE DÉPART

De *Welcoming Schools* [En anglais]

L'école est un lieu qui permet d'avoir des discussions éclairées et ouvertes.

L'information et les discussions ne rendront personne altersexuel, transgenre, cisgenre ou hétérosexuel. En vieillissant, certains élèves se définiront comme gais, lesbiennes, bisexuels ou transgenres. La plupart des personnes LGBT grandissent dans des ménages dirigés par des parents/tuteurs hétérosexuels. Toutefois, il se peut qu'apprendre à connaître des personnes LGBT fasse en sorte qu'une personne aura moins tendance à insulter ou à menacer un individu qu'il croit être homosexuel ou transgenre. Cela peut également aider l'aider à faire en sorte qu'un ami ne soit pas ostracisé parce qu'il a un parent LGBT.

Tous les enseignants prônent la création d'écoles qui favorisent la réussite scolaire, apportent une sécurité physique et affective, et accueillent tous les élèves. Comme enseignants, nous pouvons créer des milieux ouverts à tous les enfants, peu importe leur genre, qui leur permettent de s'émanciper, d'exprimer leurs intérêts et d'avoir confiance dans leurs forces.

Idées pour la salle de classe

- Aidez les élèves à élargir leurs horizons sur les plans scolaire, artistique et affectif, et à constater qu'il y a plus d'une façon d'être un garçon ou une fille, les deux, ou ni un ni l'autre.
- Utilisez des énoncés inclusifs lorsque vous vous adressez à toute la classe, comme « Salut tout le monde » au lieu de « Salut les garçons et les filles », ou une appellation qui évoque des attributs positifs, comme « dauphins » ou « renards ».
- Évitez de regrouper les élèves en fonction de leur sexe et optez plutôt pour des solutions qui impliquent, par exemple, que vous les regroupiez en fonction de la première lettre de leur nom, A à H et I à Z, ou selon la table ou le pupitre occupé, etc. Évitez que des situations forcent les enfants à faire des choix en fonction de leur sexe ou genre comme « les garçons à gauche et les filles à droite ».
- Créez des messages qui suggèrent que « Tous les enfants peuvent... » au lieu de « Les garçons ne peuvent pas... » ou « les filles ne peuvent pas ». Privilégiez des termes inclusifs comme « enfants » ou « élèves ».
- Présentez des modèles qui illustrent un vaste éventail de réalisations et d'émotions pour tous. Assurez-vous que les livres se trouvant dans votre classe incluent des modèles positifs. Lisez des ouvrages qui favorisent la discussion sur les présomptions en matière de genre. Demandez aux

¹ Harris Interactive & GLSEN, "From Teasing to Torment: School Climate in America, A Survey of Students and Teachers," 2005 (retrieved April 5, 2007), (p. 7).

élèves de rédiger des biographies ou de réaliser des affiches qui présentent des personnes qui se sont éloignées des rôles traditionnels et qui ont excellé dans leurs domaines respectifs.

- Soyez vous-même un modèle. Dans la mesure du possible, fournissez des exemples qui illustrent comment des gens que vous connaissez ou vous aimez participent à des activités non stéréotypées. Par exemple, si vous êtes une femme et que vous aimez la menuiserie, soumettez des problèmes de mathématiques liés au travail du bois. Si vous êtes un homme et que vous aimez cuisiner, soumettez un problème de mathématiques qui consiste à mesurer des quantités.
- Utilisez des plans de leçon conçus pour mieux faire comprendre ce qu'on entend par genre. Offrez aux élèves des occasions d'étudier les qualités qui sont communes à tous les enfants. Aidez-les à découvrir les limites des stéréotypes.
- Aidez vos élèves à trouver des façons d'être un allié lorsque quelqu'un est taquiné ou intimidé pour quelque raison que ce soit. Peuvent-ils y mettre un terme eux-mêmes? Devraient-ils en parler à un adulte? Peuvent-ils parler à l'élève qui est victime de harcèlement? Examinez diverses options et façons d'intervenir avec vos élèves.
- Posez des gestes concrets, par exemple en mettant un terme aux taquineries mesquines et aux insultes fondées sur le genre ou d'autres préjugés. Interrompez les propos d'élèves fondés sur les stéréotypes de genre. Discutez avec les élèves et saisissez ces occasions d'enseignement.
- Encouragez les élèves à participer à des activités qui leur plaisent et qui concordent avec leurs intérêts. Cela leur permettra d'établir des liens avec des élèves qui ont des intérêts similaires et de s'intégrer à la société.
- Assurez-vous que vos élèves se sentent en sécurité en classe et à l'extérieur de celle-ci – à la cantine, à la récréation, aux cours d'éducation physique, aux toilettes, à bord de l'autobus scolaire. Utilisez l'activité d'apprentissage *Insultes*

et sécurité à l'école pour demander aux élèves d'indiquer les lieux où ils se sentent en sécurité et ce qui leur procure un sentiment de sécurité.

- Soyez prêt à appuyer les familles dont les enfants repoussent les normes de genre. Aidez les parents/tuteurs à reconnaître les forces de leur enfant – sur les plans scolaire, artistique, sportif et interpersonnel.

Mesures à prendre à l'échelle de l'école

- Veillez à ce que les politiques anti-intimidation nomment expressément les groupes les plus susceptibles d'être harcelés. Incluez l'orientation sexuelle et l'identité de genre réelles ou perçues. En nommant un comportement, on contribue à y mettre fin.
- Le perfectionnement professionnel est un facteur clé. Offrez de la formation à l'ensemble du personnel scolaire : enseignants, assistants en éducation, conseillers, personnel administratif, chauffeurs d'autobus, surveillants à la récréation, personnel de la cafétéria. Les adultes qui travaillent dans les écoles ont besoin de temps pour apprendre des énoncés simples destinés à mettre un terme aux taquineries et à l'intimidation fondées sur le genre; pour apprendre à intervenir lorsque des élèves se limitent mutuellement en fonction du genre; et pour être prêts à leur indiquer pourquoi leur comportement est répréhensible ou offensant.
- Formez un comité composé de membres du personnel et de parents/tuteurs pour superviser le développement d'une communauté bienveillante et respectueuse à l'école. Ce groupe pourrait évaluer les pratiques et le climat actuels de l'école, organiser le perfectionnement professionnel, organiser des activités pédagogiques familiales ou fabriquer et installer des tableaux d'affichage positifs dans les corridors.



AFFIRMER SON GENRE AU PRIMAIRE : LA TRANSITION SOCIALE

- Faites en sorte que les enseignants sentent que l'administration et d'autres intervenants de l'école soutiennent leurs efforts en vue de créer des milieux d'apprentissage accueillants.
- Convenez d'un langage professionnel et adapté à l'âge pour aborder l'expression de genre des enfants. Utilisez un langage inclusif et varié comme exemple pour d'autres parents/tuteurs qui parlent d'un enfant en particulier.
- Organisez une activité en soirée destinée aux parents/tuteurs de votre communauté scolaire pour bien faire comprendre l'importance et la complexité du genre pour les enfants. Partagez avec les familles des façons d'aborder ce sujet qui sont positives, inclusives et adaptées à l'âge des enfants.
- Ayez une surveillance adéquate dans les corridors, la cour de récréation et la cafétéria pour accroître la sécurité et réduire les insultes et l'intimidation. Organisez des activités structurées ou surveillées par des adultes durant les récréations pour favoriser la participation d'un plus grand nombre d'élèves. Enseignez et encouragez des jeux inclusifs et coopératifs. Élaborez une norme « interdit de dire, interdit de jouer » pour les cours de récréation.
- Révisez le code vestimentaire pour indiquer ce que l'école considère comme des tenues appropriées sans pour autant définir de tenues particulières selon le genre. Par exemple, pour un concert de chorale, on peut demander aux élèves de porter un haut de vêtement blanc et un bas de vêtement noir ou foncé.

De Welcoming Schools: <http://welcomingschools.org/pages/affirming-gender-in-elementary-school-social-transitioning> [En anglais]

Pour la plupart des enfants, être fille ou garçon est une chose toute naturelle. Dans la plupart des cas, l'identité de genre correspond au sexe assigné. Pour certains enfants cependant, la correspondance entre le sexe assigné et l'identité de genre est moins claire. Dès l'âge de deux ou trois ans, certains enfants indiquent systématiquement que leur genre est différent ou qu'ils aimeraient qu'il le soit, qu'ils aient le mauvais corps ou que leur extérieur (sexe assigné) ne corresponde pas à ce qu'ils ressentent à l'intérieur (identité de genre). On trouve aussi des enfants qui ont le sentiment d'être à la fois un garçon et une fille, ou de n'être ni l'un ni l'autre, et qui ne veulent pas choisir entre les deux.

Le continuum du genre

Lorsque la plupart des gens pensent au genre, ils voient deux genres distincts : masculin et féminin. Toutefois, depuis quelque temps, on reconnaît de plus en plus que le genre n'est pas binaire, mais plutôt un continuum. Ainsi, lorsque nous songeons aux adultes que nous voyons ou que nous connaissons, nous nous disons que certaines femmes paraissent très féminines, que d'autres ont une apparence, des manières ou des intérêts plus masculins, et qu'un grand nombre se situent entre les deux. Nous posons le même regard sur les hommes : certains ont l'air très masculin, d'autres pas, et bon nombre se situent entre les deux. Ce sont là diverses façons de se voir et de s'exprimer sur un continuum du genre. Il en va de même pour les enfants.

Présumer qu'il est possible de placer les garçons et les filles dans des catégories distinctes va à l'encontre de ce que nous savons sur le développement de l'identité de genre, car les enfants s'expriment sur le continuum du genre. La recherche démontre de plus en plus qu'en empêchant les enfants d'exprimer leur véritable identité, ils sont en proie à la dépression, ont plus de difficulté à se concentrer sur leurs études et, dans certains cas, ont des pensées suicidaires ou tentent de se suicider.

La transition sociale

Une des premières mesures que beaucoup d'adultes ou d'enfants prennent s'ils ont l'impression que leur sentiment interne de genre ne correspond pas à leur sexe assigné consiste à entreprendre une transition sociale pour que leur vie exprime ce sentiment interne – c'est ce qu'on appelle vivre dans son genre affirmé. Certains élèves empruntent cette voie au primaire, et d'autres commencent à prendre des bloqueurs d'hormones pour retarder les changements qui se produisent à la puberté et attendent d'être plus âgés avant de prendre d'autres décisions sur leur transition de genre.

Une école accueillante pour tous les élèves

Nous souhaitons tous créer des écoles qui encouragent la réussite scolaire, qui fournissent une sécurité physique et affective et qui accueillent tous les élèves. En tant qu'enseignants, nous pouvons axer nos efforts sur la création de milieux accueillants pour toutes les expressions de genre, où les enfants peuvent exprimer une grande variété d'émotions, d'intérêts et de comportements qui se situent le long du continuum du genre. Un milieu tolérant envers toutes les expressions de genre valorise tous les enfants et leur permet d'exprimer leurs intérêts et d'avoir confiance dans leurs forces.

Planification et communications

- La transition sociale d'un élève s'opère mieux lorsque le personnel de l'école et les parents/tuteurs travaillent de concert et maintiennent une communication et des suivis réguliers.
- Parlez à d'autres directions d'écoles ou travailleurs sociaux scolaires qui ont déjà travaillé avec un élève ayant réalisé une transition sociale.
- Évaluez les étapes nécessaires pour votre école et votre district scolaire. Qu'est-ce qui permettra à l'élève de se sentir en sécurité à l'école, et fera en sorte que sa transition se déroulera bien? Avez-vous besoin de perfectionnement

professionnel ou de conseils? Avec qui devez-vous communiquer? Quels sont les politiques ou les formulaires à consulter? Dressez un plan pour l'école.

- Élaborez un langage commun sur le genre et la transition sociale que les enseignants peuvent utiliser pour répondre aux parents/tuteurs et aux collègues. (Consultez *A Few Definitions to Help Understand Gender and Sexual Orientation for Educators and Parents/Guardians* [définitions pour mieux comprendre le genre et l'orientation sexuelle à l'intention des enseignants et des parents/tuteurs].) [En anglais]
- Désignez des membres du personnel clés pour répondre aux questions et aux préoccupations les plus difficiles des parents/tuteurs et des familles, et qui peuvent servir de personnes-ressources.
- Soyez prêt à parler aux médias, au besoin. Si votre district dispose d'un agent de liaison avec les médias (ou relationniste), demandez-lui de vous informer sur les façons de répondre aux médias, advenant qu'ils communiquent avec l'école ou le district.
- Chaque élève et chaque famille a des préoccupations différentes au sujet de la vie privée et de la confidentialité entourant la transition sociale. À moins d'indication contraire, protégez la vie privée des personnes concernées et ne divulguez pas l'information au personnel scolaire, à moins que cela soit absolument nécessaire. Sur le plan juridique, traitez la situation comme s'il s'agissait d'une question médicale en vertu du droit de l'élève à la vie privée.
- Les enfants sont plus résilients et mieux armés pour faire face aux difficultés lorsqu'ils ont l'impression que quelqu'un les comprend et est de leur côté. Désignez une personne ou un membre du personnel fiable à qui l'élève peut se confier à l'école. Celui-ci a peut-être été la cible de taquineries et ne se sent pas assez en sécurité pour signaler ce dont il est victime.

Respect du genre affirmé de l'élève

- Respectez le nom et les pronoms que l'élève a choisis. Demandez aux parents/tuteurs et à l'élève quel nom doit figurer sur les formulaires et quel genre doit être coché (M ou F). Permettez aux élèves et aux familles d'utiliser les noms qu'ils ont choisis sur les diverses listes que d'autres élèves ou familles peuvent consulter, comme les listes de classe et de notes ou les plans de répartition des places.
- Assurez-vous que les élèves sont autorisés à s'habiller, à se coiffer et à porter des accessoires qui concordent avec leur genre affirmé.
- Faites preuve de bon sens lorsque vous placez un élève de genre indépendant. Prenez en considération l'expérience et la formation de l'enseignant et songez aux relations de l'élève avec ses pairs.
- Soyez clair au sujet de l'accès aux toilettes, et parlez-en avec l'élève et sa famille. Si vous le jugez nécessaire, clarifiez la politique du district. Il s'agit d'une question importante pour l'élève et d'autres sont également susceptibles de la soulever. Soyez prêt à en discuter.
- Permettez aux élèves d'utiliser les toilettes qui correspondent à leur identité de genre, et disposez de toilettes pour tout élève qui veut avoir de l'intimité.
- Évitez les situations qui forcent les enfants à faire des choix en fonction du genre, comme les garçons à gauche et les filles à droite. Divisez plutôt les élèves selon leur nom de famille, la couleur de leurs vêtements ou des parties de la salle.

Stratégies proactives et réactives de gestion de l'intimidation et de taquineries mesquines

- Un solide esprit de communauté et d'acceptation de toutes les différences dans la classe et à l'école est une stratégie proactive essentielle à la création d'un milieu sécuritaire pour les élèves de genre indépendant.
- Fournissez un perfectionnement professionnel à tout le personnel de l'école – enseignants, conseillers, personnel administratif, conducteurs d'autobus et personnel de la cafétéria – sur des stratégies pouvant prévenir et mettre un frein à l'intimidation. Renseignez les adultes de l'école sur la complexité du genre et l'importance de classes inclusives pour tous les élèves.
- Les adultes de l'école ont besoin de temps pour apprendre des énoncés simples propres à mettre un terme aux taquineries et à l'intimidation fondées sur le genre; ils doivent être en mesure d'intervenir lorsque les élèves se limitent mutuellement en fonction du genre, et de leur dire pourquoi ces comportements sont fautifs ou blessants. (Consultez l'activité d'apprentissage « Faire face aux questions et aux moqueries sur le genre ».)
- Élaborez des plans pour mieux surveiller les corridors, la cour d'école et la salle à manger et faire cesser les taquineries blessantes et l'intimidation.
- Tendez l'oreille pour saisir les insultes et l'intimidation fondées sur les stéréotypes, l'identité ou l'expression de genre afin d'intervenir auprès des élèves pour leur faire comprendre que les stéréotypes et les préjugés ont des effets nuisibles.
- Collaborez avec les élèves de votre école pour les inviter à trouver des façons de devenir des alliés quand quelqu'un est la cible de taquineries ou d'intimidation pour quelque raison que ce soit. (Consultez l'activité d'apprentissage « Prendre des décisions: être allié ou observateur passif ».)



FAIRE FACE AUX QUESTIONS ET AUX INSULTES AU SUJET DU GENRE

- Abordez la question du genre avec les élèves et aidez-les à se rendre compte à quel point les stéréotypes sont restrictifs. Fournissez-leur des exemples tirés de la littérature et des illustrations de personnes qui réussissent sans se conformer aux rôles de genre traditionnels. (Inspirez-vous du plan de leçon *Biographies: Determined Girls, Successful Women – Boys and Men Determined to Live Their Dreams* [biographies : filles déterminées, femmes prospères – garçons et hommes déterminés à vivre leurs rêves] ou de la bibliographie *Looking at Gender Identity with Books for Students* [l'identité de genre par les livres].) [En anglais]
- Organisez une soirée pour les parents/tuteurs de votre communauté scolaire afin d'aider les gens à mieux comprendre la complexité du genre et l'importance de classes inclusives pour tous les élèves. Discutez avec les familles des façons d'aborder le genre qui sont positives et adaptées à l'âge.

Adapté de *Welcoming Schools*, http://hrc-assets.s3-website-us-east-1.amazonaws.com/welcoming-schools/documents/Welcoming-Schools-_Be_Prepared_for_Questions_and_Put-Downs_on_Gender.pdf [En anglais]

En vous exerçant à répondre à des questions liées au genre ou en interrompant des taquineries mesquines fondées sur le genre, vous pourrez répondre plus spontanément lorsqu'une telle situation se présentera. Comme enseignants, prenez le temps de vous exercer à émettre des énoncés simples à l'intention de vos élèves pour qu'ils puissent eux aussi répondre simplement à l'exclusion du genre ou à des insultes.

« Pourquoi Martin aime-t-il le rose? »

- Il n'y a pas de couleurs pour les garçons et d'autres pour les filles. Les couleurs sont des couleurs, et les gens aiment différentes couleurs.
- Penses-tu que les garçons ne devraient pas porter de rose? Pourquoi?
- Pourquoi aimes-tu le bleu, ou le vert (ou n'importe quelle autre couleur qu'un enfant aime)? Pourquoi n'aimes-tu pas le rose?
- Sais-tu que le rose a déjà été considéré comme une couleur de garçon, et le bleu, une couleur de fille?

« Pourquoi a-t-elle les cheveux si courts? Elle ressemble à un garçon. »

- Les cheveux sont des cheveux. C'est comme ça qu'elle aime les porter.
- Quelle différence cela peut-il faire qu'une fille ait les cheveux courts ou qu'un garçon ait les cheveux longs?

« Juan joue avec des poupées. C'est bizarre. »

- Il est vrai que certains enfants n'aiment pas jouer avec des poupées, mais certains aiment cela! Comme il est vrai que

certains d'entre vous aiment dessiner, et d'autres pas.
Certains d'entre vous aiment jouer au soccer, d'autres pas.

- Les poupées sont pour tous les jeunes dans cette salle de classe.
- C'est parfois déconcertant. Nous entendons des messages au sujet de ce qui convient aux garçons et ce qui convient aux filles. Ça convient aux enfants, c'est tout!

Vous entendez un élève dire à un autre qui se perçoit comme une fille : « t'as l'air d'un gars ».

- Pourquoi as-tu dit ça?
- Il n'y a pas qu'une seule façon de se comporter ou de paraître.
- Pourquoi aimes-tu ce que tu portes?

« Mais c'est un garçon, pourquoi est-ce qu'il s'habille comme une fille? »

- Les garçons et les filles peuvent s'habiller de beaucoup de façons différentes.
- Pourquoi aimes-tu ce que tu portes?

« Dominique se tient toujours avec des filles. Pourquoi? »

- J'encourage tous les enfants à jouer ensemble.
- Dominique se tient avec des amis avec qui il aime passer du temps, comme vous le faites.

Vous entendez un élève traiter de fille un autre qui se perçoit comme un garçon, d'une manière insultante.

- Dans notre école, il est inacceptable de traiter quelqu'un de fille pour l'insulter ou le rendre mal à l'aise.
- Élève : « mais il joue toujours avec des filles et des jouets de filles! ».
- À cette école, tous les enfants jouent ensemble et tous les types de jouets sont pour tous les enfants.

Vous entendez un élève dire : « les gars sont meilleurs que les filles en math! ».

- Tous les enfants excellent dans un domaine ou un autre.

Exemple de langage lorsqu'un élève assigné garçon opère une transition pour être reconnue en tant que fille.

- Bien qu'Angela ait été assignée garçon, elle s'est toujours sentie comme une fille à l'intérieur. Elle veut qu'on l'appelle Angela à présent et désire porter les vêtements qu'elle préfère et s'adonner à des activités qui lui plaisent.
- Sandy s'est toujours sentie comme une fille à l'intérieur. C'est dorénavant son genre de tenue vestimentaire.

Simple énoncé auxquels les élèves peuvent s'exercer ensemble.

- « Il n'existe pas de vêtements (coupes de cheveux, jouets, couleurs) exclusifs aux garçons ou aux filles. »
- « Il ne faut pas dire : les filles (ou les garçons) ne peuvent pas jouer à ce jeu ».
- Si quelqu'un dit : « les garçons sont meilleurs dans les sports », un élève devrait répondre « aucun groupe n'est mieux que l'autre. Certains excellent, d'autres pas ».

Si quelqu'un dit : « les filles sont meilleures en art », un élève devrait répondre « aucun groupe n'est mieux que l'autre. Certains excellent, d'autres pas. »



QU'EST-CE QUE « GAI » VEUT DIRE?

Idées pour parler aux parents/tuteurs d'un élève.

- L'enseignant dit à un parent/tuteur : un incident s'est produit à l'école aujourd'hui – votre enfant a traité une fille de garçon, pour la blesser. À l'école, nous nous efforçons de ne pas utiliser le genre négativement pour limiter nos élèves. Nous croyons qu'il est important qu'ils se sentent tous en sécurité physiquement et émotionnellement pour être en mesure d'apprendre.
- Parent/tuteur : « mais mon fils m'a dit que Bobby porte des vêtements de filles et du vernis à ongles, et joue surtout avec des filles. »
- Enseignant: nous connaissons bien les stéréotypes de genre et n'imposons pas de normes de genre rigides à nos élèves. Nous valorisons tous les intérêts de nos élèves et nous efforçons de ne pas leur imposer de limites fondées sur le genre. Il importe que les enfants apprennent à ne pas taquiner quelqu'un méchamment à cause de sa tenue vestimentaire ou de ses camarades de jeu.

Vous avez entendu une ou un collègue faire une remarque fondée sur un stéréotype de genre au sujet d'un élève.

- Remarque : « les parents/tuteurs d'André devraient s'efforcer de convaincre leur fils de s'adonner à des sports de garçons comme le baseball ». Exemples de réponses :
- Pourquoi as-tu dit ça? Puis amorcez la conversation.
- Les parents/tuteurs d'André s'efforcent de faire ce qui est le mieux pour lui. Il a toujours aimé la gymnastique.

Idées inspirées de *The Gender Inclusive School* [l'école inclusive], Graciela Sleseransky-Poe, Gender Spectrum ; Lindsay Lamb et autres, *Not True! Gender Doesn't Limit You* [c'est faux! Le genre ne vous limite pas];

De *Welcoming Schools*, <http://www.welcomingschools.org/pages/what-does-gay-mean/> [En anglais]

Il n'y a pas qu'une seule bonne réponse

Beaucoup de gens ont grandi sans jamais entendre les mots *gai* ou *lesbienne*. Par conséquent, il se peut que vous ne sachiez pas comment répondre à un élève qui vous demande ce que ces mots veulent dire. Il est préférable d'essayer de répondre à la question plutôt que de ne rien dire ou de l'esquiver. Exercez-vous à répondre de diverses façons avec des collègues, comme vous le faites quand vous voulez en apprendre davantage sur un sujet en particulier. Trouvez des réponses avec lesquelles vous êtes à l'aise. Elles varieront selon l'âge et le stade de développement de l'enfant. L'assurance avec laquelle vous répondrez à ces questions établira un ton accueillant dans votre classe et la communauté scolaire.

Ne compliquez pas les choses

La réponse peut être aussi simple que : « *gai* veut dire lorsqu'un homme aime un autre homme ou qu'une femme aime une autre femme ». Tâchez de répondre à la question en toute honnêteté sans inonder l'élève d'information. Tout au long du primaire, la compréhension des élèves à votre explication augmentera vraisemblablement avec leur développement.

Mettez l'accent sur l'amour et les relations

Au primaire, toute discussion avec les élèves au sujet de ce que *gai* ou *lesbienne* veut dire est une conversation sur l'amour et les relations. Vous pouvez vous contenter de dire que les personnes s'aiment de diverses manières. Certaines femmes aiment les hommes et veulent un homme comme partenaire, et d'autres aiment les femmes et veulent une femme comme partenaire. Il peut s'avérer utile de donner des exemples concrets comme « Tanya et Angela s'aiment et veulent former une famille ensemble ».

Comprenez la question de l'élève

Si un élève de 2e année vous dit « Alexia dit que Ricardo est gai. Qu'est-ce que *gai* veut dire? », vous pouvez répondre : « sais-tu pourquoi Alexia a dit ça? ». Un élève pourrait dire : « j'ai entendu dire que le père d'Omar est gai. Qu'est-ce que ça veut dire? ». Bien écouter vous donne une bonne idée de ce que l'élève veut et doit savoir. Répondrez-vous en parlant d'insultes, en donnant une définition du mot gai, en parlant des diverses compositions familiales ou en combinant plusieurs réponses?

Songez aux messages que vous désirez partager

- Tout le monde mérite le respect.
- Se moquer des gens en les traitant de *gai* (ou tapette, *fif* ou *gouine*, etc.) est offensant. Cela peut blesser à la fois l'élève et la personne ciblée par l'insulte et quiconque entend la remarque et qui a peut-être un parent ou un ami gai.
- Utiliser le nom de n'importe quel groupe comme insulte est inacceptable et s'appuie souvent sur des stéréotypes négatifs.
- Les personnes peuvent devenir amoureuses et désirer nouer une relation avec des personnes du même sexe/genre ou d'un autre sexe/genre.

Exemples de réponses à la question « Qu'est-ce que gai veut dire? »

Une personne qui aime, d'une façon bien particulière, une personne du même sexe/genre. Par exemple, un homosexuel qui aime un autre homme. Une personne homosexuelle qui choisit de nouer une relation particulière avec une autre, vivre et former une famille avec elle.

- Un homme qui est amoureux d'un autre homme ou une femme qui est amoureuse d'une autre femme.
- Lorsqu'en grandissant, une personne devient amoureuse ou désire devenir amoureuse d'une personne de même sexe/genre.

- *Gai* peut désigner un homme ou une femme, mais le mot s'applique davantage aux hommes homosexuels. Pour une femme gaie, on emploie plutôt le mot *lesbienne*.

Une lesbienne, c'est :

- Une femme qui en aime une autre de façon bien particulière.
- Une femme qui désire avoir une relation amoureuse avec une autre femme.
- Une femme qui désire avoir une relation et former une famille avec une autre femme.

Ressources

What Do You Know? Six to Twelve Year-olds Talk about Gays and Lesbians [que voulez-vous savoir? Des enfants âgés de six à douze ans parlent des gais et des lesbiennes] est un film produit par Welcoming Schools, destiné au personnel du primaire et aux parents/tuteurs d'élèves du primaire.

Le film met en scène des élèves du Massachusetts et de l'Alabama qui discutent de ce qu'ils savent des personnes gaies et lesbiennes, de ce qu'ils entendent à l'école et de ce qu'ils aimeraient que les enseignants fassent.

Le DVD inclut le film de 13 minutes, une bande-annonce de deux minutes, un supplément de 4 minutes intitulé *Teachers Respond* [les enseignants répondent] et un guide d'animation. Le DVD inclut un sous-titrage codé et des sous-titres en espagnol. [En anglais]



LIENS AUX PROGRAMMES D'ÉTUDES

DÉTERMINEZ SI LES PROGRAMMES D'ÉTUDES, LES DEVOIRS, LES ACTIVITÉS ET LES FORMULAIRES SONT INCLUSIFS ET S'ILS CONTIENNENT DES PRÉSUMPTIONS.

Utilisez-vous un langage inclusif et neutre?

Remettez-vous en question les normes et les stéréotypes de genre dans vos exemples, choix de livres, invités spéciaux, conversations et réponses à des comportements?

Examinez-vous vos présomptions sur ce à quoi ressemblent les familles et cela se reflète-t-il dans vos propos au sujet des familles dans votre enseignement?

Les journées spéciales comme la fête des Mères, la fête des Pères et la Saint-Valentin (par exemple) peuvent servir à inclure les familles et les réalités LGBTQ dans les discussions et à créer un milieu sécuritaire pour les élèves dont la famille est LGBTQ et qui désirent le montrer, s'ils le désirent (ou simplement pour être suffisamment à l'aise pour faire deux cartes pour la fête des Mères, par exemple).

À cette fin, voici quelques ressources mises à votre disposition pour ces journées spéciales.

- Quel est votre arbre généalogique? / *Queering the Family Tree* – affiches (en français et en anglais) http://lgbtqpn.ca/library/whos-in-your-family-tree/?doing_wp_cron=1439065112.2113089561462402343750
- Journée internationale de l'égalité des familles (5 mai) – affiches (en français et en anglais) et trousse destinée aux enseignants.
<http://lgbtqpn.ca/library/international-family-visibility-day-poster-french/>

Des toilettes inclusives (ou neutres) fournissent des milieux sécuritaires, privés et accessibles pour répondre à une variété de besoins.



* Même si aucun élève ne vous a mentionné avoir une famille LGBTQ, cela ne veut pas dire qu'il n'y en a pas dans votre classe ou votre école.



LA LITTÉRATURE INCLUSIVE POUR ENFANTS ET L'IDENTITÉ GENRE PAR LES LIVRES

De Welcoming Schools, <http://www.welcomingschools.org/pages/using-lgbt-inclusive-childrens-books-amp-looking-at-gender-through-books> [En anglais]



AVANT D'ENTREPRENDRE LA LECTURE D'UN LIVRE EN CLASSE

- Demandez-vous si la lecture du livre peut contribuer à rendre école plus accueillante ou s'il serait préférable de préparer le terrain au sein de votre communauté scolaire.
- Préparez-vous à répondre aux questions des élèves et à parler de diverses familles comme celles ayant des parents/tuteurs LGBT. La diversité des familles existe dans nos écoles et nos collectivités.
- Déterminez comment la lecture du livre cadre avec les programmes d'études.
- Voyez comment le livre peut aider à atteindre les objectifs sociaux et affectifs que vous avez fixés pour votre classe ou à renforcer l'estime de soi des élèves.
- Assistez à un atelier de perfectionnement professionnel sur les réalités LGBT ou le genre au primaire, ou organisez-en un.
- Si des élèves de votre classe ou de l'école ont des parents/tuteurs LGBT, renseignez-vous sur le langage qu'ils utilisent pour désigner leurs familles pour mieux répondre aux questions que pourraient poser d'autres élèves.
- Si vous avez dans votre classe un élève dont le genre ne correspond pas à son sexe assigné ou qui a une nette préférence pour des jouets et des activités généralement associés à un autre sexe/genre, discutez-en avec ses parents/tuteurs pour vous renseigner sur la façon dont ils en parlent avec leur enfant, d'autres enfants ou des adultes.
- Pour préparer la discussion sur le genre, consultez d'autres matériels sur le genre et les réalités LGBTQ.

- Si un seul élève de l'école a des parents/tuteurs LGBT ou présente un genre non stéréotypé, évitez de le citer constamment en exemple.

★ AU SUJET DE LA LITTÉRATURE INCLUSIVE POUR ENFANTS

Adapté de *Welcoming Schools, LGBT Inclusive Children's Books* [En anglais]

L'éducation inclusive veut dire que les livres que lisent les élèves représentent leurs familles et leurs réalités. Lorsqu'ils voient en classe et à la bibliothèque des représentations de leurs familles dans les livres illustrés, les enfants de familles LGBTQ se sentent accueillis et valorisés. Les enfants de genre indépendant ont également besoin que des personnages qui leur ressemblent soient décrits sous un angle favorable dans les livres qu'ils lisent. Il est également important que tous les élèves comprennent que les familles et les personnes sont uniques, mais qu'elles ont aussi beaucoup de valeurs, de croyances et de traditions en commun.

Lorsque vous choisissez des livres inclusifs, comme vous le feriez pour tout autre type de diversité, assurez-vous que :

- ils illustrent une des nombreuses familles et des personnes dans le monde;
- ils ne présentent pas le fait d'avoir des parents/tuteurs gays ou lesbiennes comme une source de problèmes pour les enfants;
- la non-conformité du genre n'est pas présentée aux enfants comme une source de problèmes;
- les livres plaisent aux enfants;
- ils respectent d'autres formes de diversité et ne perpétuent pas d'autres stéréotypes.

★ CHOISIR DES LIVRES INCLUSIFS AVEC DISCERNEMENT

Adapté de *Welcoming Schools, A Note on Books That Introduce Families with Two Moms or Two Dads as an "Issue"* [note sur les livres qui présentent des familles avec deux mères ou deux pères comme un « problème »] [En anglais]

Par le passé, nombre de livres pour enfants mettant en scène deux mères ou deux pères portaient surtout sur les problèmes occasionnés par le fait d'avoir une famille LGBTQ. D'autres abordaient les problèmes et les craintes des adultes et des enfants envers les personnes gaies et lesbiennes. Il est fort possible que les livres qui soulignent des problèmes inculquent aux enfants des concepts négatifs qu'ils n'ont pas encore découverts. En même temps, il se peut que ces livres effraient les enfants qui ont deux mères ou deux pères en faisant germer la crainte dans leur esprit que d'autres enfants se moquent d'eux en raison de la composition de leur famille.

Durant les premières années du primaire en particulier, bien des enfants poseront des questions à un élève qui a deux mères ou deux pères. Les enfants sont curieux de nature et posent des questions lorsque quelque chose ne leur est pas familier. Cependant, ces questions sont souvent très simples, comme : « pourquoi as-tu deux mères? », « est-ce que l'autre homme est ton oncle? » ou « est-ce que cette femme est ta gardienne? ». Plus ces questions sont abordées ouvertement et intentionnellement en classe, moins l'enfant se fera poser des questions en privé.

À moins que les enfants n'aient entendu des propos méprisants de la part d'autres enfants, dans les médias ou à la maison, il est peu probable qu'ils taquent un enfant de la maternelle ou en 1^{re} année au sujet de sa famille. Les moqueries à l'égard de la famille d'un enfant peuvent se produire lorsque les enfants grandissent et que leurs camarades ont entendu des propos dégradants au sujet des personnes LGBT à l'extérieur de l'école.

Si un élève dont les parents/tuteurs sont LGBT a déjà été la cible de moqueries, il peut alors être utile de choisir un ouvrage plus récent pour l'aider à faire face à la situation. Les livres destinés aux élèves du primaire plus âgés soulèvent certaines des difficultés auxquelles les enfants de parents/tuteurs LGBTQ peuvent être confrontés, car ils sont plus en mesure de parler de ce qu'ils lisent à cet âge.



RESSOURCES ET ACTIVITÉS À THÉMATIQUE LGBTQ

Les ressources suivantes se trouvent sur le site de LGBTQ Parenting Network, à <http://www.lgbtqparentingconnection.ca>, et sont utilisées dans le cadre des journées et des activités spéciales sur la famille. [En anglais].

★ RESSOURCES INCLUSIVES À UTILISER EN CLASSE

- Quel est votre arbre généalogique? / *Queering the Family Tree* – affiches (en français et en anglais) http://lgbtqpn.ca/library/whos-in-your-family-tree/?doing_wp_cron=1439065112.2113089561462402343750
- Journée internationale de l'égalité des familles (5 mai) – affiches (en français et en anglais) et trousse destinée aux enseignants.
<http://lgbtqpn.ca/library/international-family-visibility-day-poster-french/>

★ ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE : MATERNELLE À LA 6^E ANNÉE

Les activités d'apprentissage suivantes, qui proviennent de sources variées, sont accompagnées de liens qui vous permettront d'approfondir vos connaissances sur leurs différents thèmes.

✦ Maternelle et 1^{re} année

Qu'est-ce qu'une famille?

De *The Gender Spectrum: What Educators Need to Know* [ce que les éducateurs doivent savoir], élaboré par Pride Education Network. Le document complet est consultable à <http://pridenet.ca/wp-content/uploads/the-gender-spectrum.pdf>. [En anglais]

Objectifs d'apprentissage

- Enseigner aux élèves qu'on trouve une variété de modèles de familles.
- Enseigner aux élèves que toutes les familles sont importantes.
- Encourager les élèves à être fiers de leurs familles.

Préparation et contexte

Collaborez avec la bibliothécaire pour recueillir un assortiment d'illustrations et de livres illustrés qui présentent toutes sortes de familles. Répartissez-les dans votre classe pour que les élèves y aient facilement accès durant la « période de lecture ». Ayez à votre disposition une variété de ressources sur les familles que vous pouvez lire à voix haute. Respectez le statut socioéconomique des familles des élèves de votre groupe et évitez de stigmatiser les familles moins nanties ou certains modèles familiaux dans vos propos et vos actions. Célébrez tous les types de familles!

Activité d'apprentissage

Commencez par demander aux élèves : « qui fait partie d'une famille? ». Consignez leurs réponses sur une feuille de tableau-papier, y compris les mots importants et des images (p. ex. des têtes) afin que les élèves qui ne savent pas encore lire puissent comprendre. Évitez de dessiner les filles et les garçons en utilisant des stéréotypes vestimentaires de genre (p. ex. des jupes ou des pantalons) ou de couleur de genre (p. ex. du rose et du bleu).

Avant de lire les histoires au sujet des familles, donnez la consigne aux élèves de repérer les divers types de familles qu'ils voient ou se font décrire dans les livres.

Après la lecture, montrez aux élèves une grande feuille où sont illustrés divers types de familles. Consignez le nom de chaque type de famille à l'aide d'une couleur différente pour que les enfants qui ne savent pas encore lire les différencient. Vous devrez vous préparer et utiliser les images et les mots suivants :

Parents/tuteurs adoptifs ou famille d'accueil	Famille interracial
Famille recomposée	Parents/tuteurs de différents sexes/genres
Couples sans enfant	Parents/tuteurs de même sexe/genre
Famille élargie	Famille monoparentale

Demandez aux élèves de « jouer à l'enseignant » à tour de rôle et, à l'aide d'un pointeur, d'indiquer leur propre famille. Aidez les élèves qui peuvent avoir de la difficulté à identifier la leur. (Assurez-vous de bien connaître les familles de tous les élèves avant l'activité.)

Lisez des récits sur tous les types de familles et faites en sorte que les élèves en voient des représentations positives tout au long de l'unité sur ce thème. Indiquez clairement que toutes les familles sont égales et importantes, et dissipez subtilement le mythe selon lequel toutes les familles doivent compter une mère et un père.

Présentez de nouveau aux élèves la grande feuille tout au long de l'unité pour leur rappeler les noms des divers types de familles.

Évaluation

À l'aide de la dernière page de « qui fait partie d'une famille? » qui décrit les familles (sans mots), demandez aux élèves de pointer les différents types de familles en leur posant diverses questions.

Peux-tu montrer la famille monoparentale?

Peux-tu montrer la famille dont les parents/tuteurs sont de même sexe/genre?

Où est la famille dont les parents/tuteurs sont de différents sexes/genres?

Contes de fées et rôles de genre

De *The Gender Spectrum: What Educators Need to Know* élaboré par Pride Education Network. Le document complet est consultable à <http://pridenet.ca/wp-content/uploads/the-gender-spectrum.pdf>. [En anglais]

Les contes de fées sont un excellent genre littéraire pour examiner la façon dont le genre était présenté autrefois et dont il l'est de nos jours. Les contes de fées classiques et les contes modernisés (recomposés) permettent aux élèves du primaire de mener une réflexion critique sur la façon dont les femmes et les hommes sont dépeints, et de comparer ces descriptions à leurs propres familles et collectivités.

Stratégies pédagogiques et questions

Un bon point de départ pour les enfants consiste à lire des contes de fées et à recenser les éléments qui les distinguent des œuvres documentaires. Après avoir recensé les éléments d'un conte de fées, vous pouvez commencer à demander aux élèves ce qu'ils ont remarqué au sujet des princesses et des princes, en posant des questions ouvertes, comme suit :

- 1) Comment les princesses sont-elles généralement présentées au début d'un récit (p. ex. Cendrillon, Raiponce)?
- 2) S'attendent-elles que quelque chose ou quelqu'un viennent les délivrer ou les rendre heureuses? Si oui, qui?
- 3) À la fin du récit, qu'est-ce qui rend Cendrillon ou Blanche-Neige heureuse? Pour quelle raison selon vous?

Après avoir lu divers contes de fées classiques et recomposés, et analysé les composantes de chaque style de conte, demandez aux élèves ce qui suit :

- 4) Dans votre monde (c.-à-d. de nos jours), quel est le personnage le plus réaliste? Pourquoi, selon vous? À qui chaque princesse vous fait-elle penser dans la vraie vie?
- 5) Une princesse ou un prince peut-il être célibataire et vivre heureux jusqu'à la fin de ses jours? Pourquoi ou pourquoi pas? Connaissez-vous quelqu'un qui est célibataire et heureux?

Vous pouvez tenir un vote secret sur une question en particulier pour permettre aux élèves de consigner leurs pensées sans être influencés par leurs pairs ou des préjugés fondés sur le genre. Discutez ensuite des résultats du vote et des raisons pour lesquelles on peut croire qu'un personnage de conte de fées peut être plus représentatif des filles d'aujourd'hui.

Activité complémentaire

Si vous avez déjà abordé directement le sexisme avec vos élèves et qu'ils en connaissent le sens, vous pourrez peut-être lire des histoires ensemble et utiliser une des stratégies suivantes.

- 1) Lisez à voix haute un conte de fées traditionnel, et demandez aux élèves de vous interrompre lorsqu'ils voient ou entendent un cas de sexisme en disant pause! Ils doivent alors indiquer de quoi il s'agit avant que vous ne poursuiviez la lecture.
- 2) Demandez aux élèves de former de petits groupes, de lire un conte de fées classique et de rédiger une autre fin, où, par exemple, la princesse et le prince mènent une vie plus réaliste et autonome.

- 3) Demandez aux élèves : avez-vous remarqué quelque chose d'inattendu dans ce conte de fées? Comment avez-vous réagi lorsque les deux princes se sont mariés? Pourquoi? Quels messages avez-vous entendus sur qui peut et ne peut pas se marier?
- 4) Demandez aux élèves de rédiger leur propre conte modernisé ou non traditionnel, où la princesse ou le prince n'a pas de rôle de genre précis?

Indiquez-leur qu'il faut au moins un personnage au comportement non sexiste.

Évaluation

- 1) Les élèves peuvent-ils définir le sexisme dans leurs propres mots?
- 2) Les élèves peuvent-ils décrire certains effets négatifs du sexisme?
- 3) Les élèves peuvent-ils indiquer du sexisme dans les contes de fées classiques?

Trouver des alliés des élèves de genre indépendant

De *The Gender Spectrum: What Educators Need to Know* élaboré par Pride Education Network. Le titre de l'article original est *Building Allies for Gender Non-Conforming Students* [devenir des alliés pour les élèves de genre non conforme] consultable à <http://pridenet.ca/wp-content/uploads/the-gender-spectrum.pdf>. [En anglais]

Contexte

Il s'agit d'enseigner aux élèves comment devenir des alliés lorsqu'ils sont témoins d'intimidation fondée sur le genre.

Activité d'apprentissage

1. Assis en cercle, faites une séance de remue-méninges sur les différents types d'oppression. Il peut s'avérer utile de trouver des mots se terminant en « isme » comme racisme, sexisme, âgisme, classisme, hétérosexisme, antisémitisme), sans oublier des mots comme homophobie, transphobie et xénophobie. Les enfants fourniront des exemples et vous pouvez les aider à trouver les mots qui décrivent le type d'oppression dont il est question.
2. Demandez aux élèves de songer à des occasions où ils ont été témoins d'une des diverses formes d'oppression.
3. Demandez aux élèves de songer à une occasion où ils sont intervenus ou se sont abstenus d'intervenir, et de partager le récit avec une ou un partenaire. Demandez-leur pourquoi ils se sont sentis à l'aise ou mal à l'aise d'en parler. Réponses possibles : différences de pouvoir (enseignant c. élève ou enfant plus âgé c. enfant moins âgé), relations (« c'était mon ami, alors je savais qu'il continuerait de m'aimer si j'en parlais » ou la connaissance « je savais que c'était mal, mais je ne savais pas quoi dire »).

4. Dressez une liste de choses que les élèves peuvent dire lorsqu'ils sont témoins d'intimidation fondée sur le genre.
5. Définissez le terme *allié* comme étant une personne qui soutient les droits des personnes qui sont différentes d'eux. Encouragez les élèves à devenir des alliés dans leur vie quotidienne.

Évaluation

- Les élèves peuvent-ils répondre de manière réfléchie et pertinente à l'intimidation fondée sur le genre?
- L'élève manifeste-t-il un intérêt pour le traitement équitable de tout le monde (c.-à-d. prend-il l'intimidation fondée sur le genre au sérieux et participe-t-il activement à la leçon?).

Activité complémentaire

Les élèves peuvent faire une entrée de journal où ils racontent un incident d'intimidation fondée sur le genre dont ils ont été témoins, et indiquent s'ils sont intervenus ou pas.

Répétez la leçon en recourant au jeu de rôles et en mettant l'accent sur d'autres types d'oppression.

 4^e à 6^e années

Activité 4 : Initiation aux médias – genre et relations stéréotypées

Le continuum de James Banks, 2^e étape

Durée : 3 x 45 minutes

Description

L'activité est conçue pour aider les élèves à apprendre à discerner les stéréotypes dans les illustrations de magazines. On commence par examiner les stéréotypes de genre, puis la présomption selon laquelle tous les couples sont hétérosexuels. Les élèves abordent ensuite ce qui est accepté et souhaitable, et la norme dans notre société en analysant des images d'hommes, de femmes et de relations. Enfin, on demande au groupe de trouver dans divers médias des images non conformes aux attentes traditionnelles et stéréotypées.

Objectifs d'apprentissage

Communication

- Recueillir et organiser des idées et de l'information afin de rédiger un texte dans un but spécifique et pour un public cible.
- Écouter pour bien comprendre diverses situations et y répondre.

Initiation aux médias

- Démontrer une compréhension d'une variété de textes diffusés par les médias.
- Recenser diverses formes de médias et expliquer comment les conventions et les techniques qui leur sont associées servent à créer un message.

Notes de planification

- Demandez aux élèves d'apporter une variété de revues (pour femmes, pour hommes et autres) pour cette activité. Assurez-vous qu'il y aura au moins un magazine par élève. Encouragez les élèves à apporter des magazines ou des publications communautaires qui représentent une grande diversité de cultures et qui sont généralement gratuits.
- L'enseignant apporte également des magazines sur un grand nombre de thèmes et de sujets : populaires et d'intérêt général (*Ricardo, Vogue, Châtelaine, L'Actualité*); publications gaies et lesbiennes (*Fugues, Têtu, Waves, Curve*); magazines spécialisés (*A-Asian Magazine, Ms. Magazine, Fuse, Koram, AboriginalVoices, Ebony*). Beaucoup de ces magazines se trouvent dans les grandes librairies.
- Trouvez dans ces magazines des images de couples vivant en relation (p. ex. couples interracial, couples de même sexe, couples d'aînés) qui sont appropriées pour la classe. Pour les couples de même sexe, consultez les publications suivantes : *Out, The Advocate, Fugues, Têtu, Waves* et *Curve*. Ces magazines se trouvent dans de grandes librairies. Conservez ces images pour l'étape 8 des activités.
- Ayez un nombre suffisant de copies de l'annexe 2.1, Feuille de travail pour l'analyse d'images de magazines.

Prérequis

- Il peut s'avérer utile que les élèves aient déjà abordé les termes *point de vue, préjugé* et *stéréotype*.

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

1. Commencez par demander aux élèves ce qu'on entend par média. Quelles formes de *médias* voient-ils (p. ex. télévision, radio, journaux, magazines, panneaux d'affichage, messages sur des tee-shirts)? Recueillez les idées des élèves sur les différents types et objectifs des médias. Encouragez-les à réfléchir, à former des duos et à échanger des idées.

Remarque : les élèves travaillent individuellement pour répondre à une question de l'enseignant pendant un certain temps, puis forment des duos pour discuter de leurs idées, et enfin font part de leurs réflexions au reste de la classe.

2. Consignez les réponses des élèves, puis demandez : « croyez-vous que l'information et les illustrations des médias sont toujours réelles et exactes? » et « se peut-il que la réalité soit déformée ou exagérée? » Demandez-leur de fournir des exemples de publicités populaires qu'ils connaissent bien. Pourquoi les publicités sont-elles comme cela (p. ex. pour vendre un produit, une idée ou une façon de penser, pour contester ou maintenir le statu quo)?
3. Indiquez aux élèves qu'ils doivent à présent examiner les images d'hommes et de femmes dans les magazines. Demandez-leur de travailler à deux, et distribuez deux magazines et une feuille de travail à chaque duo. Examinez les feuilles de travail pour apporter des éclaircissements et expliquer une terminologie ou des idées nouvelles, au besoin. Précisez la durée de l'exercice (p. ex. 20 minutes).

4. En groupe, discutez ensuite des constatations des élèves en posant notamment les questions suivantes :

- Selon les rédacteurs de magazines, quels sujets intéressent les hommes? Les femmes?
- Que font les femmes en général? Comment sont-elles habillées? Semblent-elles avoir des rôles de pouvoir?
- Que font les hommes en général? Comment sont-ils habillés? Est-ce qu'ils semblent avoir des rôles de pouvoir?
- Qui, des hommes ou des femmes, semblent faire les choses les plus intéressantes? Les plus actives? Les plus importantes?
- Quel groupe racial est généralement représenté dans les magazines?
- Les personnes que l'on voit dans les magazines ont-elles l'air riches et heureuses?
- Qui est inclus (p. ex. personnes de couleur, de tailles différentes, personnes marginalisées, personnes ayant un handicap).
- Croyez-vous que les magazines présentent nos vies de façon réaliste?

Remarque : Souvent, les médias définissent et renforcent ce qui est *normal*. La beauté est représentée par la minceur, les muscles, la grandeur, la jeunesse, la richesse, la peau blanche, l'hétérosexualité, l'aptitude physique, etc. Tout ce qui est différent est considéré comme anormal, moins que parfait, indésirable, etc. Les critères de beauté ne sont pas les mêmes pour les hommes et pour les femmes.

5. Aidez les élèves à définir le mot stéréotype à la lumière des constatations de leur examen des magazines (p. ex. pourquoi les femmes doivent-elles toujours être attirantes et donner l'impression qu'elles ont besoin de l'aide d'un homme, etc.? Croyez-vous que la plupart ou la totalité des femmes sont comme cela? Selon vous, qu'est-ce que les gens commencent à croire lorsque c'est le seul genre d'images de femmes qu'ils voient? Comment commenceront-ils à traiter les femmes? Que penser des hommes qui sont toujours présentés comme des êtres agressifs, musclés, intrépides, violents? Cela est-il réaliste? Comment cela influe-t-il sur vos attentes à l'égard des hommes? Cela est-il convenable? Élaborez ensemble une définition du mot *stéréotype*.

Remarque : Un stéréotype est une généralisation ou une présomption au sujet d'un groupe ou d'un individu en particulier, provenant généralement d'une personne qui connaît mal l'individu ou le groupe en question (p. ex. toutes les femmes aiment le magasinage, tous les hommes sont forts). Les stéréotypes causent des problèmes parce qu'ils sont inexacts, enferment les gens dans des catégories et créent des préjugés envers certains individus ou certains groupes. La définition doit être appropriée à l'âge des élèves.

6. Demandez aux élèves d'examiner à nouveau les magazines, en leur indiquant cette fois de recenser toutes les images de relations et de les regrouper en trois catégories : amitiés, relations amoureuses et familiales. Au besoin, discuter de ces idées au préalable. Posez les questions suivantes :

- Quels types de relations sont représentés dans les magazines?
- Quels couples d'amoureux voyez-vous dans les magazines?
- Que font-ils?
- Sont-ils toujours heureux et en amour?

7. Regroupez tous les élèves et discutez des résultats. Dans la vaste majorité des cas, les couples sont de différents sexes/genres, bien nantis et ont l'air très amoureux et heureux. Ils ont aussi majoritairement la peau blanche ou claire. Le but de l'exercice est de sensibiliser les élèves au caractère réaliste ou irréaliste de ces images de magazines. Sont-elles conformes à la réalité? Pourquoi ou pourquoi pas? Est-ce le stéréotype de ce à quoi tous les couples doivent ressembler?

8. Finalement, montrez aux élèves des images qui incluent des couples de même sexe/genre et demandez-leur leur avis. Demandez-leur pourquoi il est inhabituel de voir des images de couples interracialisés, de personnes âgées et de même sexe/genre qui sont amoureux et heureux, et qui font des choses « en couple ». Les élèves donneront diverses réponses, notamment qu'ils n'ont jamais vu ce genre d'images ou qu'ils n'ont pas l'habitude d'en voir. Indiquez que notre société comprend de nombreux types de personnes – de race, de culture, de genre et de statut socioéconomique différents, qui nouent divers types de relations. Si l'on ne voit pas ces différences et cette diversité, les gens croiront qu'elles n'existent pas et que tous les hommes, toutes les femmes et toutes les relations devraient être comme ce qu'ils voient dans les magazines, et qu'en cas de non-conformité, cela n'est « pas normal » ou est « bizarre ».

Remarque : si les élèves réagissent mal, posez-leur des questions qui remettent en question leurs présomptions. Qu'est-ce qui est normal? Pourquoi penses-tu cela? D'où viennent nos idées selon lesquelles quelque chose est normal? Ces idées sont-elles justes ou raisonnables?

9. Comme point culminant de l'activité, demandez aux élèves, deux par deux ou individuellement, de parcourir les magazines afin d'y trouver une image qui brise un stéréotype ou présente une image non traditionnelle. Fournissez quelques exemples pour inspirer les élèves. Ayez des magazines dont la mission est de présenter des images de

la diversité (p. ex. *Ms. Magazine*, *A-Asian American Magazine*, *AboriginalVoices*, *Out*, *The Advocate*, *Curve*, *Fugues*, *Têtu*). Demandez aux élèves de découper l'image qu'ils ont choisie, de la coller sur du papier de bricolage et de rédiger une brève explication sur la raison pour laquelle ils l'ont choisie comme exemple de diversité.

Remarque : En l'absence de magazines, l'exercice peut être réalisé à l'aide d'images provenant de la télévision ou d'Internet. Comme devoir, demandez aux élèves de prendre des notes sur les hommes et les femmes qu'ils voient dans les publicités télévisées durant une journée, et sur les relations, le lendemain. En classe, demandez-leur, en petits groupes, de dessiner ou de consigner ce qu'ils ont vu sur la moitié d'une feuille de tableau-papier. Avec toute la classe, discutez de ce qu'ils n'ont pas vu dans les médias, et demandez-leur de le dessiner ou de le consigner sur l'autre moitié de la feuille, et discutez des résultats.

Évaluation

Discussion et feuille de travail sur les médias

- Les élèves peuvent-ils identifier les différentes formes de médias?
- Peuvent-ils organiser l'information d'une façon claire et concise?
- Peuvent-ils reconnaître les préjugés et stéréotypes au sujet des hommes, des femmes et des relations dans les images et exprimer leurs idées verbalement et à l'écrit?
- Peuvent-ils reconnaître les images qui présentent un message moins discriminatoire et moins stéréotypé?

Autres activités

- Pour les élèves qui ont besoin d'aide additionnelle pour analyser le matériel, simulez l'activité au préalable.
- Réviser les directives des feuilles de travail et, au besoin, faites une pause entre les tâches.

- Pour les élèves ayant des difficultés, raccourcissez ou simplifiez la liste de questions sur la feuille de travail.
- Réalisez des exercices similaires pour d'autres types de stéréotypes dans d'autres médias comme la télévision, la publicité, les comédies, les films, etc.
- Pour passer à la 3^e étape du continuum de James Banks, demandez aux élèves de créer leur propre publicité de vente d'un produit à l'aide d'images non traditionnelles, non sexistes, non racistes et non hétérosexistes.
- Pour passer à la 4^e étape du continuum de James Banks, demandez aux élèves de rédiger une lettre destinée à un magazine pour exprimer ce qu'ils pensent des messages et des images de la publication.

Annexes

- Annexe 4.1: feuille de travail pour l'analyse des images dans les médias

Annexe 4.1 : feuille de travail sur l'analyse des images dans les médias

Titre du magazine :

Pensez-vous qu'il s'agit d'un magazine pour femmes ou pour hommes?.....

Pourquoi?.....

Parcourez le magazine et choisissez trois ou quatre annonces pour répondre aux questions suivantes :

Questions	Femmes	Hommes
1. Quels produits vend-on dans les publicités?		
2. Que porte-t-on dans ces publicités?		
3. Que fait-on (activités, emplois et postures)?		
4. Que remarque-t-on au sujet des corps (minceur, taille, grandeur, musculature, cheveux longs, peau blanche)?		
5. Les gens ont-ils l'air intelligents, forts, puissants, ou faibles ou ridicules?		
6. Ont-ils l'air bien nantis? Expliquez.		
7. D'après les images, qu'est-ce qui est important pour ces gens?		



3^E PARTIE : ENSEIGNANTS DES ÉCOLES DE LA 6^E À LA 12^E ANNÉE



Le saviez-vous?

Liens et films liés aux programmes d'études

Livres inclusifs

Au sujet de la politique 703

Activités d'apprentissage

Les droits de la personne

Autres ressources



LE SAVIEZ-VOUS?

De *Every Class in Every School* [chaque classe dans chaque école] (Égale Canada, 2011) [En anglais]

Commentaires homophobes et transphobes

- 70 % de tous les participants, des élèves LGBTQ et non LGBTQ, déclarent entendre des expressions comme *that's so gay* [*osti de fif*] au quotidien et presque la moitié (48 %), des remarques comme *fif* et *gouine* à l'école.
- Presque 10 % des élèves LGBTQ déclarent entendre des commentaires homophobes de la part d'enseignants, sur une base quotidienne ou hebdomadaire (17 % des élèves trans, 10 % des élèves de sexe féminin membres d'une minorité sexuelle et 8 % des élèves de sexe masculin membres d'une minorité sexuelle). Encore plus d'élèves LGBTQ déclarent avoir entendu des enseignants faire des commentaires transphobes ou négatifs liés au genre, sur une base quotidienne ou hebdomadaire, dont 23 % des élèves trans, 15 % des élèves de sexe masculin membres d'une minorité sexuelle et 12 % des élèves de sexe féminin membres d'une minorité sexuelle.
- Presque aucun élève LGBTQ déclare ne jamais avoir entendu de commentaires homophobes de la part d'autres élèves (1 % des élèves trans; 2 % des élèves de sexe féminin membres d'une minorité sexuelle et 4 % des élèves de sexe masculin membres d'une minorité sexuelle). Cela suggère que les élèves membres d'une minorité sexuelle au Canada entendront fort probablement des insultes au sujet de leur orientation sexuelle.

Harcèlement verbal

- 74 % des élèves trans, 55 % des élèves membres d'une minorité sexuelle et 26 % des élèves non LGBTQ déclarent subir du harcèlement verbal en raison de leur expression de genre.
- 37 % des élèves trans, 32 % des élèves de sexe féminin membres d'une minorité sexuelle et 20 % des élèves de sexe masculin membres d'une minorité sexuelle déclarent subir du harcèlement verbal, sur une base quotidienne ou hebdomadaire, en raison de leur orientation sexuelle.
- 68 % des élèves trans, 55 % des élèves de sexe féminin membres d'une minorité sexuelle et 42 % des élèves de sexe masculin membres d'une minorité sexuelle déclarent subir du harcèlement verbal en raison de leur orientation sexuelle ou leur genre perçu. Il se pourrait que les jeunes trans déclarent subir des niveaux de harcèlement particulièrement élevés quant à leur orientation sexuelle perçue. Ils sont souvent perçus comme lesbiennes, gais ou bisexuels, alors qu'ils ne le sont pas.
- Plus du tiers (37 %) des jeunes ayant des parents LGBTQ déclarent subir du harcèlement verbal en raison de l'orientation sexuelle de leurs parents. Il se pourrait qu'ils soient plus susceptibles de subir du harcèlement verbal en raison de leur propre expression du genre (58 % c. 34 % des autres élèves), de leur orientation sexuelle ou identité de genre perçue (46 % c. 20%), de leur genre (45 % c. 22 %) ou de leur orientation sexuelle (44 % c. 20 %).

Harcèlement physique

- Plus d'un élève LGBTQ sur cinq (21 %) déclare subir du harcèlement ou de la violence physique en raison de son orientation sexuelle.
- 20 % des élèves LGBTQ et presque 10 % des élèves non LGBTQ déclarent subir du harcèlement ou de la violence physique en raison de leur orientation sexuelle ou leur identité de genre perçue.

- 37 % des élèves trans, 21 % des élèves membres d'une minorité sexuelle et 10 % des élèves non LGBTQ déclarent subir du harcèlement ou de la violence physique en raison de leur expression de genre.
- Plus du quart (27 %) des jeunes ayant des parents LGBTQ déclarent subir de la violence physique en raison de l'orientation sexuelle de leurs parents. Ils sont plus susceptibles que leurs pairs de subir du harcèlement ou de la violence physique en raison de leur propre expression du genre (30 % c. 13 % des autres élèves), de leur orientation sexuelle ou leur identité de genre perçue (27 % c. 12 %), de leur genre (25 % c. 10 %) ou de leur orientation sexuelle (25 % c. 11 %).

Harcèlement sexuel

Les niveaux de harcèlement sont élevés pour tous les élèves LGBTQ. Les groupes d'élèves suivants déclarent avoir subi du harcèlement sexuel à l'école dans la dernière année :

- 49 % des élèves trans;
- 45 % des élèves ayant des parents LGBTQ;
- 43 % des élèves bisexuelles;
- 42 % des élèves bisexuels;
- 40 % des élèves gais;
- 33 % des élèves lesbiennes.

Il se pourrait que les niveaux supérieurs de harcèlement sexuel subis par les hommes gais au rapport aux lesbiennes soient attribuables à une plus grande exposition à l'humiliation sexuelle comme forme distincte d'attention sexuelle non désirée. Il se peut que les élèves lesbiennes soient moins susceptibles que les élèves gais ou trans de considérer les expériences de harcèlement comme sexuelles. Une analyse plus approfondie examinera les expériences incluses dans cette constatation.

Espaces peu sécuritaires

- Presque les deux tiers (64 %) des élèves LGBTQ et 61 % des élèves ayant des parents LGBTQ déclarent ne pas se sentir en sécurité à l'école.
- Les deux endroits où les élèves LGBTQ et ceux qui ont des parents LGBTQ se sentent le moins en sécurité sont presque toujours ceux qui sont séparés en fonction du sexe. Presque la moitié (49 %) des élèves LGBTQ et plus des deux cinquièmes (42 %) des jeunes ayant des parents LGBTQ considèrent les vestiaires comme peu sécuritaires; près du tiers (30 %) des jeunes non LGBTQ abondent dans le même sens. Plus des deux cinquièmes (43 %) des élèves LGBTQ et plus des deux cinquièmes (41 %) des jeunes ayant des parents LGBTQ considèrent que les toilettes sont peu sécuritaires; plus du quart (28 %) des élèves non LGBTQ abondent dans le même sens.
- Les élèves de sexe féminin membres d'une minorité sexuelle sont plus susceptibles d'indiquer ne pas se sentir en sécurité dans les vestiaires de l'école (59 %). Un nombre élevé (52 %) d'élèves trans déclarent ne pas se sentir en sécurité dans les vestiaires et les toilettes. Il faut souligner que les endroits où les élèves de sexe féminin membres d'une minorité sexuelle et les élèves trans ne se sentent souvent pas en sécurité sont des lieux séparés en fonction du sexe. Cela contredit les présomptions selon lesquelles les incidents homophobes et transphobes ont lieu dans des endroits réservés aux hommes, et indique un lien entre le « maintien de l'ordre entre les sexes » et le sentiment de ne pas se sentir en sécurité.

PRINCIPALES CONSTATATIONS : L'HOMOPHOBIE, LA BIPHOBIE ET LA TRANSPHOBIE N'ÉPARGNENT PERSONNE.

L'intersectionnalité

Je crois qu'il y a beaucoup de travail à faire pour reconnaître que les personnes LGBTQ sont issues de diverses cultures et collectivités, et pour détruire les mythes et les croyances afin de permettre aux personnes qui s'identifient à ces collectivités d'être à l'abri des préjugés et de l'oppression.

Comme le point sur un graphique où les lignes se croisent s'appelle intersection, la convergence de catégories d'identification comme l'âge, la classe sociale, l'éducation, l'origine ethnique, l'identité et l'expression du genre, l'origine géographique, les aptitudes physiques et mentales, la race, la religion, l'orientation sexuelle ou d'autres facteurs, et l'impossibilité de les séparer les unes des autres s'appelle *intersectionnalité*. Nombre de personnes subissent de la discrimination fondée sur plus d'une catégorie : par exemple, une lesbienne racialisée peut subir de l'hétérosexisme, de l'homophobie, de la lesbophobie, de la misogynie, du racisme et de la transphobie ou d'autres formes de discrimination comme l'âgisme et les préjugés fondés sur la capacité ou la classe sociale, selon la façon dont elle s'identifie et est perçue. En outre, chaque aspect de l'identité peut influencer sur d'autres aspects. Ainsi, il se peut qu'une lesbienne racialisée soit exposée à des formes différentes de sexisme et d'homophobie que celles d'une lesbienne non racialisée.

L'enquête révèle qu'il y a peu de variation régionale ou ethnique quant aux niveaux de harcèlement physique lié au genre ou à l'orientation sexuelle, mais les jeunes de race blanche, LGBTQ et non LGBTQ, sont nettement moins susceptibles de subir du harcèlement ou de la violence physique à cause de leur origine ethnique : 8 %, contre 13 % des jeunes Autochtones et 15 % des jeunes de couleur. Par conséquent, il importe de souligner l'effet combiné, ou double, sur les jeunes Autochtones et de couleur – non seulement ces derniers subissent du harcèlement ou de la violence physique fondé sur leur genre ou leur orientation sexuelle, mais ils sont nettement plus susceptibles de subir du harcèlement ou de la violence physique à cause de leur origine ethnique.

Jeunes de couleur

« S'il est déjà difficile d'être LGBTQ au secondaire, la situation est particulièrement pénible pour les jeunes LGBTQ membres d'une minorité visible. Ces jeunes ont beaucoup de difficulté à trouver des images et de l'information positives. »

Les jeunes de couleur, LGBTQ et non LGBTQ, sont nettement moins susceptibles de connaître des élèves LGBTQ sortis du placard (67 % c. 81 % des jeunes de race blanche et 87 % des jeunes Autochtones, LGBTQ et non LGBTQ combinés) ou de connaître des enseignants ou des membres du personnel solidaires des élèves LGBTQ (48 % n'en connaissaient aucun, contre 38 % des jeunes Autochtones et 31 % des jeunes de race blanche, LGBTQ et non LGBTQ combinés).

- Presque le cinquième (18 %) des élèves de couleur ayant connu des programmes d'études ouverts aux LGBTQ déclarent que les discussions en classe au sujet des relations des personnes LGBTQ étaient négatives (contre 14 % des jeunes de race blanche et 11 % des jeunes Autochtones). Ils sont aussi moins susceptibles de considérer que la présentation en classe des réalités LGBTQ était très positive (17 % c. 26 % des jeunes de race blanche et 31 % des jeunes Autochtones).
- Les jeunes de couleur, LGBTQ et non LGBTQ, déclarent les niveaux les plus faibles de facilité avec laquelle ils peuvent aborder les réalités LGBTQ avec qui que ce soit, y compris les entraîneurs, les enseignants, les camarades de classe, leurs parents, voire un ami intime.

Ce niveau élevé d'isolement des jeunes de couleur au sujet des réalités LGBTQ suggère qu'il faut trouver des moyens d'atteindre ces jeunes qui tiennent compte de la culture et des tabous de leurs collectivités entourant les réalités LGBTQ.

Jeunes Autochtones

L'enquête livre peu de résultats statistiquement significatifs au sujet des expériences des jeunes Autochtones LGBTQ dans les écoles canadiennes. Dans certains cas, les jeunes Autochtones rendent compte d'expériences semblables à celles des jeunes de race blanche, comme la facilité avec laquelle ils peuvent aborder les réalités LGBTQ avec les membres de la communauté scolaire. Dans d'autres cas, ils déclarent des expériences semblables à celles des jeunes de couleur – par exemple, au regard des taux déclarés de harcèlement physique fondé sur la race ou l'origine ethnique. D'autres travaux devront être réalisés pour mieux comprendre et satisfaire les besoins des jeunes Autochtones du Canada.

Jeunes ayant des parents LGBTQ

Non seulement les jeunes ne veulent pas entendre parler de leurs proches dans des termes cruels, mais les jeunes dont des membres de leur famille sont LGBTQ évitent d'en parler pour se protéger contre le harcèlement. Comme l'écrit un élève, « je ne dévoile rien au sujet des membres de ma famille parce que les gens sont tellement stupides qu'ils croient que si on connaît quelqu'un qui est LGBTQ, ça signifie qu'on l'est aussi ».

- Les jeunes ayant des parents LGBTQ sont trois fois plus susceptibles que les autres de s'absenter parce qu'ils ne se sentent pas en sécurité à l'école (40 % c. 13 %) ou en s'y rendant (32 % c. 10 %). Ces résultats sont très importants non seulement parce qu'ils révèlent le degré de peur de ces jeunes, mais aussi à cause de l'effet potentiel de l'absentéisme sur leur rendement scolaire.
- Les jeunes ayant des parents LGBTQ sont plus susceptibles d'être conscients des commentaires homophobes et transphobes des enseignants : le cinquième des jeunes ayant des parents LGBTQ indiquent que les enseignants font parfois ou souvent des commentaires homophobes,

contre seulement 7 % des autres élèves, et le quart des jeunes ayant des parents LGBTQ, que les enseignants font parfois ou souvent des commentaires transphobes, contre 10 % des autres élèves.

- Les élèves ayant des parents LGBTQ sont plus susceptibles d'être profondément troublés par les commentaires homophobes (23 % c. 11 % des autres élèves) ou très troublés (29 % c. 19 %).

Jeunes LGBTQ

Un élève sur sept ayant répondu au sondage au complet lors des séances à l'école se reconnaît LGBTQ (14 %), ce qui concorde avec les pourcentages des élèves qui déclarent ne pas être exclusivement hétérosexuels dans une enquête à grande échelle réalisée auprès de jeunes de la Colombie-Britannique (Saewyc et McCreary Society, 2007).

En outre, les jeunes attirés par des personnes du même sexe se reconnaissent souvent hétérosexuels dans l'enquête, même s'ils ont eu des rapports sexuels avec un partenaire de même sexe. Les participants à l'enquête sous-déclarent souvent leur appartenance à une minorité sexuelle pour des raisons de confidentialité, même dans des études anonymes. Cela suggère que certaines déclarations selon lesquelles les membres de minorités sexuelles ne représentent que 2-3 % de la population sous-estiment considérablement les chiffres. Notre recherche suggère que chaque classe de chaque école canadienne compte plusieurs élèves issus de minorités sexuelles, sans mentionner les élèves ayant des parents LGBTQ. Bien entendu, beaucoup de ces élèves ne révèlent pas l'orientation sexuelle ou identité de genre des membres de leur famille avant d'avoir quitté l'école.

Jeunes trans

Bien que le nombre d'élèves se reconnaissant trans soit comparativement faible, ils sont des cibles de harcèlement très visibles. Si ces élèves déclarent parfois des niveaux élevés de harcèlement au motif de l'orientation sexuelle perçue, c'est qu'ils sont présumés lesbiennes, gais ou bisexuels, alors que ce n'est pas le cas. Leur sentiment accru d'absence de sécurité à l'école est vraisemblablement attribuable aux normes strictes du « maintien de l'ordre entre les sexes » (masculinité pour les hommes et féminité pour les femmes), de sorte qu'ils deviennent des cibles visibles de discrimination et de harcèlement.

- 90 % des jeunes trans entendent des commentaires transphobes de la part d'autres élèves, et près du quart (23 %), de la part d'enseignants, sur une base quotidienne ou hebdomadaire. Près des trois quarts (74 %) des élèves trans déclarent subir du harcèlement verbal en raison de leur expression de genre.
- Le quart des élèves trans déclarent avoir subi du harcèlement physique (25 %) ou avoir eu des biens volés ou endommagés (24 %) parce qu'ils sont LGBTQ. Ils sont beaucoup plus susceptibles que les élèves membres d'une minorité sexuelle ou non LGBTQ d'avoir subi du harcèlement ou de la violence physique à cause de leur expression de genre (37 % contre 21 % des élèves membres de minorités sexuelles et 10 % des élèves non LGBTQ).
- Si l'on tient compte de tous les motifs liés au genre qui font que les élèves ne se sentent pas en sécurité, y compris l'origine ethnique et la religion, plus des trois quarts (78 %) des élèves trans indiquent ne pas se sentir en sécurité à l'école, d'une façon ou d'une autre. Quarante-quatre pour cent des élèves trans indiquent être enclins à s'absenter de l'école parce qu'ils ne s'y sentent pas en sécurité, et 15 % déclarent s'être absentés plus de dix jours pour cette raison.

Jeunes bisexuels

La comparaison des réponses des jeunes bisexuelles et bisexuels avec celles des jeunes lesbiennes et homosexuels révèle que souvent, le genre semble un facteur plus déterminant que l'orientation sexuelle chez les jeunes femmes membres de minorités sexuelles. Cela ne semble pas être le cas des jeunes hommes membres de minorités sexuelles.

Harcèlement physique à cause du fait d'être LGBTQ

26 % des jeunes bisexuelles
25 % des jeunes lesbiennes
12 % des jeunes bisexuels
23 % des jeunes gais

Rumeurs ou mensonges au sujet du fait d'être LGBTQ

56 % des jeunes bisexuelles
52 % des jeunes lesbiennes
37 % des jeunes bisexuels
47 % des jeunes gais

Absentéisme à cause du sentiment d'insécurité

29 % des jeunes bisexuelles
25 % des jeunes lesbiennes
19 % des jeunes bisexuels
28 % des jeunes gais

Au moins un lieu peu sécuritaire à l'école

71 % des jeunes bisexuelles
72 % des jeunes lesbiennes
64 % des jeunes bisexuels
74 % des jeunes gais

Sentiment d'insécurité à l'école à cause de l'orientation sexuelle réelle ou perçue

63 % des jeunes bisexuelles

67 % des jeunes lesbiennes

39 % des jeunes bisexuels

51 % des jeunes gais

Sentiment d'insécurité à l'école

75 % des jeunes bisexuelles

73 % des jeunes lesbiennes

51 % des jeunes bisexuels

62 % des jeunes gais

Ces résultats sont intéressants à bien des égards. D'abord, la compréhension populaire de l'intimidation en milieu scolaire pourrait porter à croire que les personnes hétérosexuelles sont plus susceptibles d'être les auteurs de harcèlement homophobe et que leurs cibles seraient des hommes gais, qu'ils ont l'occasion d'intimider dans des lieux séparés en fonction du sexe sans surveillance comme les vestiaires et les toilettes. En second lieu, on entend parfois que les lesbiennes ont la vie moins difficile que les hommes gais, que la société tolère généralement mieux les lesbiennes que les hommes gais, et que le fait d'être lesbienne ou bisexuelle est très à la mode. Les constatations réfutent ces conceptions populaires sur les jeunes femmes et les femmes membres de minorités sexuelles.

Les jeunes membres de minorités sexuelles, bisexuels et gais, semblent toutefois avoir en commun un niveau supérieur de contacts sociaux. Ces deux groupes sont en effet plus susceptibles de connaître de jeunes LGBTQ sortis du placard et des membres du personnel scolaire solidaires.

Ne connaît personne à l'école qui soit sorti du placard

21 % des jeunes bisexuelles

31 % des jeunes lesbiennes

13 % des jeunes bisexuels

15 % des jeunes gais

Ne connaît aucun membre du personnel solidaire des LGBTQ

36 % des jeunes bisexuelles

28 % des jeunes lesbiennes

22 % des jeunes bisexuels

26 % des jeunes gais

Jeunes hétérosexuels

Une des constatations les plus frappantes de notre étude est que 58 % des jeunes non LGBTQ trouvent offensants les commentaires homophobes. Cela suggère qu'il y a une grande solidarité potentielle pour l'éducation ouverte aux personnes LGBTQ parmi les élèves hétérosexuels.

- Un élève hétérosexuel sur dix déclare subir du harcèlement verbal à cause de son orientation sexuelle perçue, et un sur quatre, de son expression de genre
- Presque 10 % des jeunes non LGBTQ déclarent subir du harcèlement ou de la violence physique en raison de leur orientation sexuelle ou leur identité du genre, et plus de 10 %, à cause de leur expression de genre.

En général, chaque école est susceptible de compter autant d'élèves hétérosexuels que LGBTQ qui ont subi du harcèlement à cause de leur orientation sexuelle ou leur expression de genre.



LIENS ET FILMS LIÉS AUX PROGRAMMES D'ÉTUDES

★ EXAMINEZ LES PROGRAMMES D'ÉTUDES, LES TÂCHES, LES ACTIVITÉS ET LES FORMULAIRES POUR SAVOIR S'ILS SONT INCLUSIFS ET S'ILS CONTIENNENT DES PRÉSUMPTIONS.

Quel type de langage utilise-t-on?

Présentez d'autres façons d'exécuter les tâches.

Demandez aux élèves d'approcher l'exécution des tâches sous un angle LGBTQ, même si aucun élève n'est ouvertement LGBTQ dans votre classe, c'est peut-être parce que personne n'est encore sorti du placard ou que certains élèves sont en questionnement ou ont des familles ou des amis LGBTQ et qu'ils aimeraient faire une recherche sur ces questions.



Consultez les exemples des listes de mots et d'expressions qui excluent ou sont inclusifs au point 4.3 de la première partie de la présente section.



Si aucun élève n'est ouvertement LGBTQ dans votre classe, c'est peut-être parce que personne n'est encore sorti du placard.

CONSULTEZ LA CLASSE ARC-EN-CIEL du présent guide et allez à la section éducateurs de MonAGH.ca, où vous trouverez d'autres idées et des outils.

CLASSE ARC-EN-CIEL

INFORMATION ET RESSOURCES POUR LES ENSEIGNANTS

Adapté d'un document de l'ancien département de l'équité du conseil scolaire de Toronto

ARTS DRAMATIQUES

- Explorez l'orientation sexuelle et l'identité de genre par le jeu de rôle.
- Réalisez des vignettes sur la sortie du placard.
- Créez un théâtre de l'opprimé.
- Faites une mise en scène du *Projet Laramie*.

FRANÇAIS, ANGLAIS, ESPAGNOL

- Incluez des ouvrages rédigés du point de vue LGBTQ qui présentent des personnages et les réalités LGBTQ et qui sont rédigés par des auteurs LGBTQ.

FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE

- Abordez l'orientation sexuelle et l'identité de genre.
- Ayez des discussions sur les relations entre les parents/tuteurs et leur enfant qui permettent d'examiner leurs expériences positives et leurs défis.
- Élargissez la définition de la « famille » et incluez les parents LGBTQ.

SCIENCES HUMAINES

- Incluez le *Renvoi relatif au mariage entre personnes de même sexe* dans le cadre de l'histoire politique du Canada.
- Étudiez la saisie de livres effectuée à la librairie Little Sister's Book & Art Emporium de la Colombie-Britannique dans le cadre d'une discussion sur la censure.
- Étudiez la question d'exclusion des personnes LGBTQ de l'armée pour conduite déshonorante.
- Incluez la persécution de personnes LGBTQ dans les camps de concentration, dans le cadre d'une rétrospective de la Deuxième Guerre mondiale.
- Discutez de la descente policière effectuée au Sex Garage à Montréal, les descentes dans les saunas de Toronto et l'émeute de Stonewall à New York dans le cadre des mouvements de défense des droits civils du 20^e siècle.

MATHÉMATIQUES ET SCIENCES

- Mentionnez des scientifiques et des mathématiciens LGBTQ comme Rachel Carson, Magnus Hirschfeld et Alan Turing [sujet du film *Le jeu de l'imitation*].
- Utilisez la justice sociale pour présenter des questions (p. ex., intégrez les sujets classés sous *Histoire et actualité*).
- Parlez du célèbre couple de pingouins homosexuels du zoo de Central Park, Roy et Silo et des couples d'albatros lesbiens élevant leur progéniture en Nouvelle-Zélande et à Hawaï.
- Discutez du fait que le poisson-clown des récifs coralliens de la Papouasie-Nouvelle-Guinée peut changer de sexe à son gré pour des raisons sociales.

ARTS MÉDIATIQUES

- Analysez des articles parus dans les médias qui font la promotion de l'hétérosexisme, de l'homophobie, de la biphobie et de la transphobie.
- Étudiez les rôles sexuels stéréotypés des paroles de chansons populaires.
- Étudiez les paroles et les images homophobes, biphobes et transphobes dans les vidéos musicaux.
- Examinez les annonces publicitaires qui ciblent les consommateurs LGBTQ et abordez la question du « dollar rose ».



Hétéronormativité
Préjugé culturel ou social, souvent implicite, selon lequel tout le monde est hétérosexuel et qui, par conséquent, privilégie l'hétérosexualité et méprise ou sous-représente les relations de personnes de même sexe ou genre. (Égale)

Cisnormativité
Préjugé culturel ou social, souvent implicite, selon lequel tout le monde est cisgenre et qui, par conséquent, privilégie les personnes cisgenres et méprise ou sous-représente les personnes transgenres. (Égale)

Cisgenre/Cissexuel
Désigne une personne dont l'identité de genre correspond au sexe attribué à sa naissance (p. ex., l'identité de genre d'un homme cisgenre est masculine, comme son sexe attribué à la naissance). (Égale)

- Demandez aux élèves de créer des annonces publicitaires (par le jeu ou le dessin) qui expriment des valeurs comme le respect, la diversité, la citoyenneté, l'éthique, l'inclusivité et l'équité.
- Visionnez des annonces publicitaires qui renforcent l'hétérosexisme ou la cisnormativité et tenez un débat critique à leur sujet. (La cisnormativité désigne la présomption que tout le monde est cisgenre, un mot qui désigne la personne dont l'identité de genre correspond essentiellement à son sexe assigné à la naissance. Une personne qui se reconnaît « homme » (identité de genre) et dont le sexe assigné à la naissance est « masculin ». La cisnormativité considère que les identités ou les corps trans sont moins authentiques et moins « normaux ».)

Une liste de termes et de concepts liés aux réalités LGBTQ et utiles dans toutes les matières est consultable à MyGSA.ca/SiteGlossary.



- Projetez des films ou des vidéos et amorcez la discussion.



Les films, les vidéos et les autres ressources multimédias éducatives et commerciales sont des outils efficaces pour étudier les enjeux liés à la diversité sexuelle, à l'identité ou à l'expression de genre et à l'inclusion au sein d'une AGH ou d'un groupe de soutien en classe. Toutefois, il est essentiel que des enseignants ou les animateurs-formateurs qui travaillent avec des élèves au sein d'AGH ou dans d'autres contextes voient, sélectionnent et utilisent ces ressources soigneusement pour que les élèves profitent de la projection et des discussions subséquentes à leur sujet.

Le jugement professionnel et la planification sont nécessaires pour le choix et l'enseignement du matériel. L'enseignement à des groupes restreints est une solution intéressante et fournit un milieu sécuritaire propre à la discussion.

Il faut que les films et les ressources multimédias, littéraires et pédagogiques, soient passés en revue par le personnel pédagogique du district scolaire avant de les présenter aux élèves, afin de tenir compte des sensibilités et des points de vue de la population étudiante ainsi que de la pertinence des ressources relativement aux objectifs d'apprentissage fixés. En outre, l'efficacité d'une ressource en particulier dépend énormément de la façon dont l'enseignant ou l'animateur-formateur a préparé l'auditoire avant la projection ainsi que des besoins et de l'interaction des élèves pendant et après le visionnement.

Maritime Film Classification est l'organisme chargé de la classification des films et des vidéos dans les provinces maritimes. Pour obtenir d'autres renseignements sur la classification ou consulter une cote, allez à <http://novascotia.ca/snsmr/access/alcohol-gaming/theatres-amusements.asp>

Certains films n'ont pas de cote. Quoiqu'il en soit, on recommande aux enseignants de voir un film avant de le présenter, pour en connaître le contenu.

Pour en savoir davantage sur les ressources destinées à intégrer des thèmes, des modèles et des sujets LGBTQ aux programmes d'études, consultez la section Éducateurs de MonAGH.ca. Si vous avez de la difficulté à trouver ce que vous cherchez ou que vous désirez nous faire part de vos idées, affichez un fil sur le groupe de discussion des éducateurs du site Web ou contactez Égale Canada à mygsa@egale.ca or 1-888-204-7777 (sans frais).





LIVRES INCLUSIFS



La littérature peut être une excellente ressource pour étudier les questions liées à la diversité sexuelle, à l'identité ou expression de genre et à l'inclusion au sein d'une AGH ou en classe. Cependant, il est essentiel que les enseignants et autres animateurs-formateurs travaillant avec des élèves d'une AGH ou d'un autre groupe examinent et choisissent soigneusement ces ressources pour qu'elles soient utilisées efficacement, que les élèves profitent de leur lecture et en discutent.

Le jugement professionnel et la planification sont nécessaires pour le choix et l'enseignement du matériel. L'enseignement à des groupes restreints est une solution intéressante et fournit un milieu sécuritaire propre à la discussion.

Il faut que les textes littéraires et autres ressources pédagogiques soient passés en revue par le personnel pédagogique du district scolaire avant de les présenter aux élèves, afin de tenir compte des sensibilités et des points de vue de la population étudiante ainsi que de la pertinence des ressources relativement aux objectifs d'apprentissage fixés.

En outre, l'efficacité d'une ressource en particulier dépend énormément de la façon dont l'enseignant ou l'animateur-formateur a préparé l'auditoire avant la lecture ainsi que des besoins et de l'interaction des élèves pendant et après l'exercice.

Pour obtenir de l'aide, contactez les organismes locaux de la section *Politiques et ressources LGBTQ du Nouveau-Brunswick* ou allez à MonAGH.ca.




AU SUJET DE LA POLITIQUE 703

La Politique 703 – Milieu propice à l'apprentissage et au travail – fournit un cadre au Ministère, aux districts scolaires et aux écoles en « fixant un mécanisme pour favoriser un milieu propice à l'apprentissage et au travail inclusif, sécuritaire, au respect des droits de la personne et à la diversité. Ce milieu soutient également la lutte contre toute forme de discrimination pour des raisons réelles ou perçues à l'égard d'autrui en raison de sa race, sa couleur, sa religion, son origine nationale ou son ethnicité, son ascendance, son lieu d'origine, son groupe linguistique, son incapacité, son sexe, son orientation sexuelle, son identité sexuelle, son âge, sa condition sociale, ses convictions ou ses activités politiques ».

La Politique 703 – *Milieu propice à l'apprentissage et au travail* – définit six objectifs, dont les suivants :

- 5.1 Le véritable civisme et la civilité sont donnés en exemple et encouragés dans toute la communauté scolaire. Chaque personne est valorisée et traitée avec respect.
- 5.2 Dans le système d'éducation publique, le personnel scolaire et les élèves ont le droit de travailler et d'apprendre dans un milieu sécuritaire, ordonné, productif, respectueux et libre de harcèlement.
- 5.4 Les élèves ont un sentiment d'appartenance et de lien interpersonnel, ils se sentent appuyés par le personnel scolaire et ils ont une relation positive avec au moins un adulte dans le système d'éducation.
- 5.5 Les parents ainsi que le personnel scolaire, le personnel du district et la communauté scolaire comprennent que l'apprentissage des compétences sociales, de l'autodiscipline, du respect d'autrui, de l'empathie, de la compassion et de l'éthique se poursuit durant toute la vie. Chacun des partenaires en éducation, par l'enseignement et l'apprentissage, donne l'exemple et

appuie la formation de groupes en milieu scolaire qui favorisent la diversité et le respect des droits de la personne quand un élève ou un membre du personnel le désire



Votre école est-elle dotée d'une alliance gais-hétéros? Consultez le *Guide des AGH* du présent document.

(p. ex : les groupes des Premières Nations, les groupes multiculturels, les groupes religieux, les groupes de minorités sexuelles).

- 5.6 Tous les membres de la communauté scolaire apprennent et travaillent ensemble dans une atmosphère de respect et de sécurité, exempte d'homophobie, de racisme et de toute autre forme de discrimination, d'intimidation et de harcèlement. Des procédures et des stratégies appropriées sont en place pour assurer le respect des droits de la personne, appuyer la diversité et favoriser un milieu d'apprentissage sécuritaire, accueillant, inclusif et émancipateur pour tous.

Conformément à la Politique 703, les districts scolaires et les écoles doivent élaborer des plans écrits visant à créer des milieux propices à l'apprentissage et au travail. Le plan de l'école doit « refléter la vision de la communauté scolaire quant au milieu propice à l'apprentissage et au travail qu'elle désire établir ».

La politique complète est consultable à <http://www.gnb.ca/0000/pol/f/703F.pdf>.

Examinez la Politique 703 avec les élèves et demandez-leur de s'exprimer à ce sujet. Va-t-elle assez loin? Que manque-t-il? Qu'ajouteraient-ils et pourquoi? Demandez-leur s'ils pensent qu'il existe des politiques à l'échelle de l'école ou du district qui reflètent l'inclusion des LGBTQ que l'on trouve dans la Politique 703. Interrogez-les sur ce qu'ils aimeraient voir à l'école (et dans le plan) qui témoigne d'un engagement envers la Politique 703.

Votre école est-elle dotée d'une alliance gais-hétéros (AGH)? Travailler à la mise en œuvre de la Politique 703 concernant les réalités LGBTQ est une excellente activité pour ce genre de groupe. Si un tel groupe n'a pas encore été mis sur pied à votre école, quelle en est la raison? Pour en savoir davantage, consultez la section *Guide des AGH* du présent document ou allez à MonAGH.ca.

Dans son rapport sur la première enquête nationale sur le climat dans les écoles *Youth Speak Up about Homophobia and Transphobia* [les jeunes se prononcent sur l'homophobie et la transphobie] (2009), qui est consultable à www.MyGSA.ca/YouthSpeakUp [en anglais], Égale décrit les AGH comme suit :

Les alliances gais-hétéros (AGH) sont des clubs d'élèves officiels dont les membres sont LGBTQ et hétérosexuels et où, en général, deux enseignants agissent à titre de conseillers. Les élèves qui fréquentent une école dotée d'une AGH savent qu'ils peuvent s'adresser à au moins un ou deux adultes pour aborder les réalités LGBTQ. L'AGH sert d'espace sécuritaire indispensable où les élèves LGBTQ et leurs alliés peuvent travailler de concert pour faire de leur école un lieu plus accueillant pour les élèves appartenant à une minorité sexuelle ou de genre. Certaines AGH portent d'autres noms comme clubs des droits de la personne ou clubs de justice sociale, pour indiquer qu'ils sont ouverts aux membres non LGBTQ (certains ne sont pas des AGH et ne combattent pas nécessairement l'homophobie, la biphobie et la transphobie), ou parce qu'*alliance gais-hétéros* ne convient pas puisque le mot *gais* ne désigne pas explicitement les personnes lesbiennes, bisexuelles ou trans. Ces groupes servent également de havres de sécurité et de soutien aux élèves dont les parents/tuteurs, d'autres membres de leur famille ou des amis sont LGBTQ.

MÊME SI AUCUN ÉLÈVE NE S'EST ENCORE MONTRÉ INTÉRESSÉ, adressez-vous à la direction pour devenir conseiller d'une AGH!

Examen des préjugés fondés sur le genre dans les romans

De *The Gender Spectrum: What Educators Need to Know*, réalisé par Pride Education Network. Le document complet est consultable à <http://pridenet.ca/wp-content/uploads/the-gender-spectrum.pdf>. [En anglais]

Il s'agit d'une liste de vérification pouvant servir aux élèves durant l'étude des romans ou les cercles de lecture. Cela leur permettra d'examiner les préjugés et les stéréotypes fondés sur le genre dans les romans. Remarque : la liste de vérification est destinée aux élèves du secondaire, mais elle peut facilement être adaptée pour les élèves des écoles en changeant certaines œuvres et en simplifiant le langage.

1. S'il y a des illustrations sur la couverture ou tout au long de l'ouvrage, ces images des personnages sont-elles des stéréotypes ou des généralisations excessives d'activités ou de traits masculins ou féminins traditionnels? Autrement dit, les femmes sont-elles réservées, ménagères ou sociables? Les hommes sont-ils aventureux, robustes ou athlétiques?
2. Comment les personnages sont-ils décrits dans le roman? Est-ce que tout le monde a la peau blanche, est mince, de la classe moyenne et physiquement apte ou trouve-t-on une diversité par rapport à la race, au type corporel, à la classe sociale et à la capacité?
3. Dans le roman, les protagonistes sont-ils surtout des hommes tandis que les femmes les observent ou les soutiennent? Qui dénoue l'intrigue principale et comment? Est-ce une femme grâce à des tractations sociales? Ou un homme grâce à son courage et à son action?
4. Quelle est l'importance des rôles de genre des personnages dans le développement du roman? Qu'arriverait-il au roman si l'on changeait le genre de chaque personnage?

5. Examinez les liens entre les personnages du récit. Qui est dominant? Qui est soumis?
6. Les relations amoureuses du roman sont-elles toutes hétérosexuelles?
7. Si l'on examine tous les personnages et que l'on prend en considération la variété de personnes qui composent une collectivité, une ville ou un pays, quels groupes de personnes ne sont pas représentés dans le roman?
8. À quels types de modèles appartiennent les personnages du récit? Y a-t-il une variété de modèles à qui les élèves, peu importe leur genre, peuvent s'identifier? Y a-t-il des personnages dont le rôle de genre est à la fois traditionnel et non traditionnel?
9. Les récits et les romans sont un des moyens dont la société dispose de renforcer les normes sociales. Quelles normes sociales sont renforcées dans ce roman (p. ex. travailler fort à l'école, être loyal envers ses amis, les hommes ne pleurent pas, etc.)? À quel point êtes-vous d'accord avec les normes sociales qui sont renforcées dans le roman?
10. Renseignez-vous sur la vie et l'appartenance culturelle de l'auteur. La plupart des écrivains décrivent le monde comme ils le perçoivent, en fonction de leur héritage culturel. Dans ce roman, l'optique est-elle patriarcale ou féministe? Que pouvez-vous conclure du point de vue de l'auteur sur la race, la classe sociale, l'âge, la capacité, la sexualité, la religion, etc.?

1^{re} activité : Activité du triangle du pouvoir et « cercles de SOI »

De *Challenging Homophobia and Heterosexism: A K-12 Curriculum Resource Guide* [lutte contre l'homophobie et l'hétérosexisme : guide de ressources pour les enseignants de la maternelle à la 12e année], conseil scolaire du district de Toronto (2011). [En anglais]

Le continuum de James Banks, 1^{re} étape

Durée : 75 minutes

Description

Cette activité favorise l'exploration des diverses identités sociales. En s'appuyant sur leur propre expérience, les élèves apprennent à reconnaître les identités sociales complexes qui font qu'ils se sentent inclus et exclus. Les similitudes et les différences seront mises en lumière. Les élèves comprendront mieux ce qu'est l'identité sociale et comment les catégories d'inclusion et d'exclusion mènent au pouvoir social et à la marginalisation.

Objectifs d'apprentissage

Communication

- écouter pour comprendre et répondre convenablement à une variété de situations pour diverses raisons;
- utiliser convenablement les compétences et les stratégies en expression orale pour communiquer avec divers auditoires pour diverses raisons;
- générer, rassembler et organiser des idées et de l'information pour rédiger un texte destiné à un auditoire précis dans un but donné;
- planifier des exposés destinés à un auditoire précis dans un but donné;
- communiquer verbalement et à l'écrit à divers auditoires dans un but donné à l'aide de formules, d'un langage et de techniques d'exposés oraux efficaces.

Histoire

- Comparer les conditions de vie et de travail, les développements technologiques et les rôles sociaux du début du 20e siècle à des aspects similaires dans le Canada d'aujourd'hui.

Citoyenneté

- Décrire la diversité des croyances et des valeurs de divers individus et de groupes dans la société canadienne;
- appliquer les habiletés à se renseigner qui conviennent à la recherche de questions et d'enjeux ayant une importance civique;
- démontrer une compréhension des diverses façons de prendre des décisions et de régler des différends qui revêtent une importance civique, et des différentes façons dont chaque citoyen peut prendre part à ces processus.

Responsabilités personnelles et sociales

- analyser les décisions et les comportements liés aux attentes face aux rôles de chacun, à la diversité, à l'interdépendance et aux relations mondiales;
- expliquer les origines historiques et ethnoculturelles des modes de vie individuels contemporains, des modèles de socialisation et des rôles familiaux.

Problèmes sociaux et structures sociales

- analyser les tendances et les enjeux actuels importants pour l'épanouissement individuel et spéculer sur les orientations futures;
- évaluer les différences et les similitudes des approches adoptées par l'anthropologie, la psychologie et la sociologie pour l'étude des problèmes sociaux liés à la santé, à l'injustice sociale et aux préoccupations mondiales;
- démontrer une compréhension des forces sociales à l'origine de ces défis.

Compétences en recherche et habiletés à se renseigner

- utiliser des méthodes de recherche en sciences sociales appropriées pour examiner des questions qui affectent les individus et les familles d'une société diversifiée;
- communiquer efficacement les résultats de recherche.

Soi et autrui

- démontrer une compréhension des forces sociales qui influencent et façonnent le comportement comme le décrivent les anthropologues, les psychologues et les sociologues;
- analyser les modes de socialisation sous l'angle de l'anthropologie, de la psychologie et de la sociologie.

Notes de planification

- copiez un dessin « Cercles de soi » pour chaque élève;
- reproduisez en grand format le dessin sur un tableau, un tableau blanc interactif, un acétate ou un tableau-papier;
- préparez l'introduction et le modèle de l'exercice;
- préparez les questions à débattre;
- préparez une activité complémentaire et une grille d'évaluation, au besoin.

Connaissances préalables

Aucune

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

1. L'activité compte trois volets : réflexion personnelle, discussion/analyse en petits groupes et compte rendu/analyse pour toute la classe.
2. Présentez l'activité en représentant autant de votre identité sociale que vous voulez dévoiler au groupe. Utilisez la feuille des « cercles de soi » se trouvant sur le tableau, le tableau interactif, l'acétate ou le tableau-papier.
3. Distribuez l'annexe 1.1 à tous les élèves et demandez-leur de prendre quelques minutes pour consigner le plus de renseignements possible qu'ils veulent bien dévoiler au reste de la classe. Cette partie de l'activité se fait individuellement et en silence.
4. Une fois que les élèves ont rempli leur propre feuille, demandez-leur de se joindre à un ou deux autres élèves pour partager leurs identités. L'enseignant peut laisser les élèves former leurs propres duos ou trios ou afficher une liste de groupes préétablie. Il importe que les groupes soient aussi diversifiés que possible et que les élèves parlent avec des camarades avec qui ils n'ont jamais travaillé ou qu'ils connaissent peu.
5. Les duos ou trios abordent ensuite les catégories générales d'identités sociales dont ils ont parlé et auxquelles ils appartiennent (p. ex. garçon/fille – genre/sexe; noir/brun/blanc – race; etc.)
6. Au terme des discussions, rassemblez le groupe au complet et demandez aux duos/trios de dresser la liste des identités sociales qu'ils ont recensées. Consignez cette liste (race, culture, âge, genre/sexe, langue, image corporelle, orientation sexuelle, etc.) sur le tableau, le tableau-papier, l'acétate ou le tableau interactif. Encouragez les élèves à dresser une liste exhaustive.

7. Posez ensuite les questions suivantes à la classe pour analyser la complexité des identités sociales :
 - Quelles catégories d'exclusion sont les moins faciles à recenser, et pourquoi?
 - Quelles identités sont fixes et lesquelles sont fluctuantes?
 - Quelles identités sont visibles et lesquelles passent inaperçues?
 - Comment l'inclusion et l'exclusion influencent-elles et façonnent-elles les relations de pouvoir dans notre société?
8. Demandez ensuite aux élèves de songer à des occasions où ils ont été inclus ou exclus à cause de leurs identités sociales et de consigner ces émotions à l'annexe 1.2.
9. Demandez-leur de reformer leurs duos/trios pour faire part de leurs sentiments liés à l'inclusion et à l'exclusion, et encouragez-les à partager leurs expériences d'inclusion et d'exclusion s'ils se sentent à l'aise. Validez ces expériences. Il ne s'agit pas d'un débat sur les expériences personnelles, mais d'une occasion d'entendre des récits qui amplifient les émotions associées aux expériences d'inclusion et d'exclusion.
10. Discutez avec les élèves des incidences physiques et cognitives que les émotions positives et négatives ont eues sur eux et des liens de ces expériences à leur bien-être à l'école.

Évaluation

L'enseignant peut suivre les réponses verbales des groupes et de la classe pour favoriser la communication orale et l'évaluation de la capacité de raisonnement et de recherche. Une activité de journalisation subséquente peut servir à évaluer les capacités de raisonnement, de recherche et de communication écrite.

Activités complémentaires

Assurez-vous que les documents remis aux élèves sont suffisamment grands pour en favoriser la lecture et la consignation de leurs idées et leurs impressions.

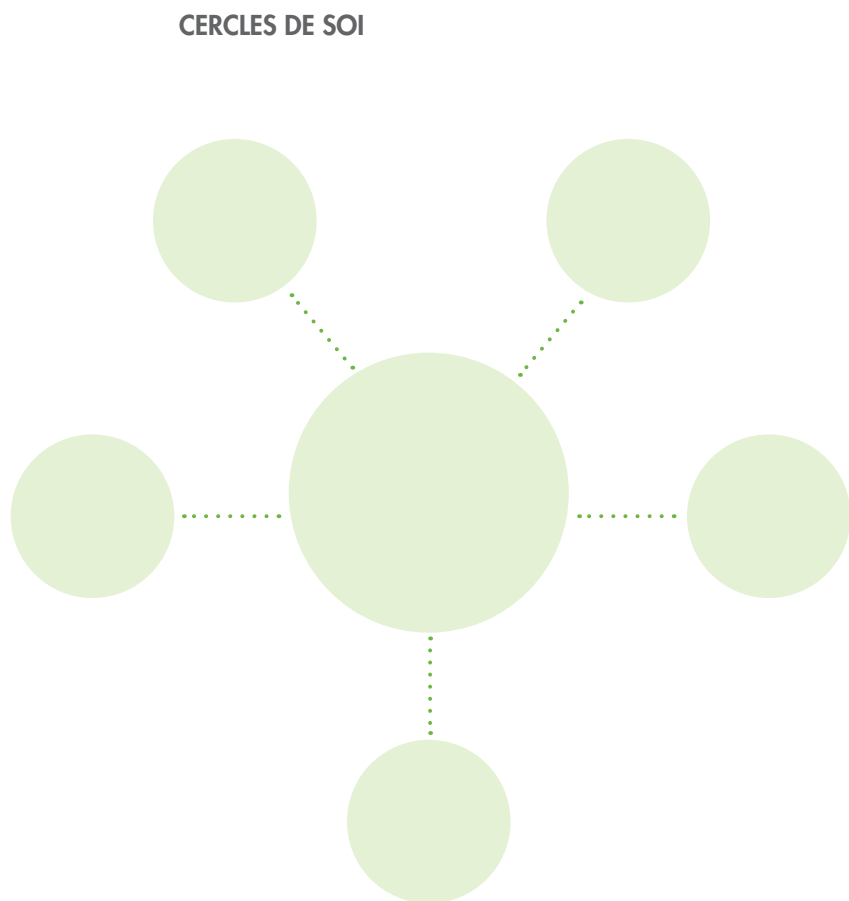
Assurez-vous que la consignation des discussions en classe est claire et facile à lire.

Favorisez la formation de groupes dont les participants possèdent des compétences et des aptitudes variées.

Ressources

- Annexe 1.1 : Document cercles de soi
- Annexe 1.2 : Tableau inclusion/exclusion
- Annexe 1.3 : Identités sociales
- Annexe 1.4 : Mots d'inclusion/exclusion

Annexe 1.1 : Cercles de soi



Annexe 1.2 : Qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez été...

exclus?	inclus?

Annexe 1.3 : Nos élèves peuvent se sentir exclus en raison de leur...

Âge	Orientation sexuelle
Statut socioéconomique	Identité de genre
Race	Antécédents de maltraitance
Couleur	Statut de parent/personne sans enfant
Groupe ethnique	Préférences musicales
Religion	Tenue vestimentaire
Taille	Taille corporelle
Quartier	Style d'apprentissage
Convictions politiques	Popularité
Savoir-faire technique	Langue maternelle
Introversiion/extroversion	Statut d'immigration
Trouble d'apprentissage	Apparence physique
Valeurs morales	Réussite scolaire
Accent	Incapacité physique
Emploi	Habiletés athlétiques
Origine géographique	Genre
Restrictions alimentaires	

Annexe 1.4 : Qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez été...

exclus/exclue?	Inclus/e?
En colère	Fier/fière
Amer/ère	En sécurité
Blessé/e	Spécial/e
Frustré/e	À l'aise
Seul/e	Reconnu/e
Différent/e	Sûr/e de moi
Confus/e	Content/e
Isolé/e	Enthousiaste
Inférieur/e	Digne de confiance
Inutile	Bien entouré/e
Invisible	Apprécié/e
Inférieur/e	Accepté/e
Rejeté/e	Apprécié/e
Non fiable	Renforcé/e
Rejeté/e	Aimé/e
Enfermé/e	Reconnaisant/e
Embarrassé/e	Normal/e
	Ouvert/e
	Positif/ive
	Soutenu/e
	Important/e
	Responsable
	Mature
	Respecté/e

Source : Creating An Inclusive School, Richard Villa et Jacqueline S. Thousand

EXPLORATION DE L'OPPRESSION

Il arrive parfois qu'une discussion sur les diverses formes d'oppression se perde dans un débat sur laquelle est la « pire ». Cela ne mène nulle part, dresse divers groupes opprimés les uns contre les autres et empêche l'unité nécessaire au changement.

Objectif : permettre aux élèves d'examiner les similitudes entre le racisme, le sexisme et l'homophobie sans les classer du « meilleur » au « pire ».

Déroulement :

Commencer par un exercice de remue-méninges sur les similitudes entre ces trois formes d'oppression. Par exemple, chacune comprend des stéréotypes, des préjugés et de la discrimination, un groupe social ayant moins de pouvoir social, des sentiments de colère, de douleur et de frustration qui peuvent tous créer des sentiments de haine de soi chez les groupes opprimés.

Demander aux élèves de fournir des exemples de la façon dont chaque groupe a dû combattre l'oppression de tout temps. Par exemple, des membres de certains groupes peuvent passer inaperçus individuellement, d'autres pas; certains ont tenté de s'assimiler tandis que d'autres ont préféré s'isoler; et des membres d'autres groupes ont connu des expériences mixtes et adopté diverses stratégies. Demandez comment ces différences influent sur les stéréotypes, les préjugés et la discrimination que les membres de chaque groupe subissent.

Demander comment l'oppression peut s'accumuler au fil des générations pour certains groupes et non pour d'autres. Par exemple, les femmes (y compris les lesbiennes) et les hommes gais naissent dans des familles de toutes les classes sociales, de sorte qu'ils n'ont peut-être pas les désavantages d'autres groupes à cause de la discrimination que leurs ancêtres ont subie. Par exemple, la majorité de la population

afro-américaine a été asservie et des générations successives ont subi de la discrimination en matière d'emploi de sorte que nombre d'Afro-Américains de nos jours ont moins de privilèges économiques que les personnes de race blanche.

Comment la position des jeunes appartenant à ces groupes diffère-t-elle quant à la façon de faire face à l'oppression? Par exemple, les jeunes femmes ont peut-être des mères ou des sœurs pour les aider à combattre le sexisme et la plupart des jeunes racialisés peuvent facilement trouver des pairs ayant vécu des expériences semblables aux leurs ou aborder ces expériences avec des membres de leur famille. Cependant, les jeunes lesbiennes, bisexuels et gais, ainsi que les jeunes trans, *queer* [altersexuels] et en questionnement se sentent souvent totalement isolés et sont plus susceptibles d'être déprimés ou d'avoir des comportements suicidaires.



Quelle place les personnes bisexuelles, trans, *queer* et en questionnement occupent-elles dans votre discussion? Et l'intersectionnalité?

ACTIVITÉS : TRIANGLE DU POUVOIR ET CERCLES DE SOI

LE TRIANGLE DU POUVOIR

Lorsque je la vois, que je l'entends et que je la ressens, je sais que c'est de la discrimination (racisme, sexisme, homophobie, classisme ou discrimination envers les personnes handicapées). À l'école, comment voit-on, entend-on et ressent-on la discrimination?

Songez à la salle de classe, aux corridors, aux toilettes, au bureau. Songez au programme d'études. Ne laissez rien de côté, que cela vous paraisse important ou pas. Parlez-en avec un camarade ou un ami et dressez une liste.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Source : ancien département de l'équité du conseil scolaire de Toronto

Voici des exemples de leçons pouvant servir à examiner certains enjeux liés aux espaces sécuritaires pour les LGBTQ. Le premier concerne l'identité et l'expression de genre et s'appuie sur le film *Ma vie en rose*.

Le deuxième exemple concerne les préjugés en examinant l'Holocauste et le génocide. Il peut servir à l'examen approfondi des enjeux sous-jacents à l'homophobie, à la biphobie, à la transphobie et à l'hétérosexisme.

MA VIE EN ROSE

Par Gerald Walton, professeur adjoint
Faculté d'éducation, Université Lakehead, Thunder Bay (Ontario)



Population cible

Élèves de la 6e à la 12e année.

Résumé du film

Ludovic Fabre est un jeune garçon qui croit que Dieu a commis une erreur de génétique en lui attribuant le sexe masculin. Il se perçoit comme une fille et profite de chaque occasion pour s'habiller en fille et s'intéresser à tout ce qui peut intéresser une fille de son âge. Sa famille et lui viennent d'emménager dans un nouveau quartier de banlieue où l'on s'attend à ce qu'un garçon ait l'air d'un garçon et agisse en tant que tel, et à ce qu'une fille ait l'air d'une fille et agisse en conséquence. Ludovic n'agit pas comme un

garçon typique et n'est pas à sa place.

Objectifs

- ➔ Explorer et comprendre le genre.
- ➔ Examiner les présomptions sur la sexualité fondée sur le genre.
- ➔ Reconnaître que le genre est un spectre plutôt qu'une binarité (garçon ou fille; homme ou femme).

1^{re} partie

- ➔ Avant de projeter le film, formez de petits groupes de 5 à 6 élèves.
- ➔ Demandez aux groupes de répondre à la question : « qu'est-ce que le genre? ». Chaque élève doit consigner ses idées, présomptions et perceptions.
- ➔ Regardez la première moitié de *Ma vie en rose*.
- ➔ Toujours en petits groupes, demandez aux élèves comment le personnage de Ludovic reflète ou remet en question leurs idées sur le genre.
- ➔ Demandez à chaque groupe de faire part de ses idées dans le cadre d'une discussion générale.

2^e partie

Regardez le reste du film.

Demandez aux élèves de fournir une réponse écrite au sujet du film, et posez les questions suivantes pour les guider :

- ➔ comment la façon dont Ludovic et Chris sont présentés dans les dernières scènes du film remet-elle en question les idées reçues sur le genre?
- ➔ Selon vous, que faudrait-il faire pour régler les problèmes auxquels Ludovic et Chris font face?
- ➔ Ludovic est-il gai? Précisez votre pensée.
- ➔ Comment les présomptions sur la sexualité (surtout gaie/hétéro) sont-elles exprimées dans le film d'après la façon dont le genre est présenté?

LA PYRAMIDE DE LA HAINE

LA PYRAMIDE DE LA HAINE

Ligue anti-diffamation et Fondation historique visuelle des survivants de la Shoah

École secondaire



L'Anti-Defamation League [Ligue anti-diffamation] et la Survivors of the Shoah Visual History Foundation [Fondation historique visuelle des survivants de la Shoah] unissent leurs efforts pour fournir des ressources aux enseignants et aux élèves une éducation sans préjugés. Pour commémorer la Journée internationale de la tolérance de l'ONU, les deux organismes ont combiné l'un des outils pédagogiques anti-préjugés de la Ligue, la pyramide de la haine, avec l'histoire visuelle de la Fondation provenant d'archives uniques de survivants de l'Holocauste et de témoignages, dans le but de créer une leçon innovatrice à l'usage des éducateurs contemporains. Cette activité multimédia s'appuie sur la vidéo, média avec lequel les élèves sont très à l'aise et qui a l'avantage de les mettre face à face avec des personnes dont les expériences de vie qui diffèrent des leurs, mais leur ressemblent en même temps.

JUSTIFICATION

L'histoire fournit des exemples sur la façon dont les stéréotypes, les boucs émissaires, la déshumanisation et la discrimination peuvent mener à la tuerie et, dans certains cas, au génocide.

Cette activité permet aux participants de comprendre la douleur causée par les préjugés et la façon dont ils peuvent dégénérer. Elle est conçue pour favoriser la reconnaissance de la valeur associée à l'interruption de cette progression.

OBJECTIFS

Les élèves pourront :

1. examiner comment la discrimination fondée sur les préjugés peut dégénérer en actes de violence;
2. discuter de l'impact des préjugés sur les personnes et la société;
3. reconnaître le rôle des personnes dans l'interruption de la progression de la haine.

BESOINS

Matériel

- Distribution du document *Vous est-il déjà arrivé...?* Un par élève.
- Le document Génocide
- Les témoignages de la Fondation
- Photos de survivants assorties de citations
- Distribution du document *Pyramide de la haine*
- Grandes feuilles de papier, marqueurs et punaises ou velcro
- (Facultatif : chevalets)

Examinez les photos de survivants assorties de citations et les témoignages de la Fondation en ligne à www.vhf.org/courtvtv (sans frais). Vous pouvez vous procurer la vidéocassette moyennant la somme de 2,60 \$ (frais de manutention et d'expédition en sus) auprès de Reso Direct au 1 877 871-6469.

La pyramide de la haine (suite)



Lieu : salle où les élèves peuvent travailler en petits groupes

Durée : 45 à 60 minutes

Beaucoup de participants : maximum de 40 élèves du secondaire

DÉROULEMENT

1. Remettez le document *Vous est-il déjà arrivé...?* à chaque participant. Indiquez qu'ils doivent répondre aux questions par oui ou non. Ils ne doivent montrer leurs réponses à personne. (3 minutes)
2. Une fois qu'ils ont rempli le questionnaire, amorcez la discussion à l'aide de certaines ou de toutes les questions ci-dessous. Consignez les réponses des élèves sur une grande feuille ou au tableau. (10 minutes).
 - D'après vous, pourquoi faisons-nous des plaisanteries à connotation ethnique, insultons-nous d'autres personnes ou les excluons-nous? (Réponse possible : Parce que les autres sont différents.)
 - Pourquoi ces différences portent-elles une personne à en dénigrer une autre? (Réponses possibles : Celle-ci se sent supérieure ou plus importante, ou a peur de « l'autre »; manque de compréhension de la culture de l'autre.)
 - Où apprend-on à manquer de respect à l'endroit des personnes qui semblent différentes? (Réponses possibles : à la maison, à l'école, d'amis ou des médias – journaux, télévision, films, musique).
 - Pouvez-vous fournir des exemples de préjugés vus ou entendus dans les médias?
3. Lisez l'étude de cas suivante.

À l'école, un groupe de quatre garçons commence à chuchoter et à se moquer d'un autre garçon qu'ils croient gai. Ils font des commentaires lorsqu'ils le croisent dans les corridors, lesquels deviennent

rapidement des injures homophobes. À la fin du mois, le harcèlement atteint un autre niveau : ils le font trébucher et le plaquent contre un casier en l'injuriant. Le harcèlement s'intensifie le mois suivant : ils l'encerclent et deux garçons le retiennent par les bras tandis que les deux autres le rouent de coups. Un jour, un des garçons menace d'apporter le revolver de son père pour tuer le garçon. Un élève entend la menace et la police est avisée.

4. Demandez aux élèves si un incident du genre pourrait se produire à leur école. Comment cela affecterait-il l'école entière? Comment aurait-on pu s'y prendre pour éviter que la situation dégénère? Qui y aurait mis un terme? (7 à 8 minutes pour la lecture et la discussion).
5. Indiquez que l'incident commence par des « chuchotements et des rires », que la situation s'intensifie et a dégénère en violence. Ce type de progression s'appelle la pyramide de la violence.

- Distribuez le document *La pyramide de la violence* ou dessinez une pyramide sur une grande feuille ou au tableau. Parcourez chaque niveau en commençant par le niveau 1. Demandez aux élèves de fournir un ou deux exemples de chaque niveau. (5 minutes)

En vous appuyant sur l'étude de cas, posez les questions suivantes.

- Où placeriez-vous « les chuchotements et les rires » sur la pyramide? (niveau 1)
- À votre avis, pourquoi quelque chose d'aussi inoffensif au début, dégénère en violence? (Réponses possibles : personne n'intervient, les auteurs croient qu'ils peuvent continuer sans entrave ou conséquence, la victime ne cherche pas à obtenir de l'aide, etc.)
- Même si les agissements paraissent inoffensifs aux yeux des auteurs et des spectateurs, croyez-vous que c'est inoffensif aux yeux de la victime? À votre avis, que ressent la victime?
- À votre avis, à quel niveau de la pyramide serait-il le plus facile d'intervenir? De quelle manière? (5 minutes)

La description de l'incident est adaptée de « Sticks and Stones », de Stephen L. Wessler, dans *Educational Leadership*, décembre 2000-janvier 2001, p. 28. Utilisation autorisée.

Ligue anti-diffamation et Fondation historique visuelle des survivants de la Shoah

1. Demandez aux élèves de trouver des exemples de génocide au motif de la race, de la nationalité, de la religion, de l'orientation sexuelle, etc.? (Exemples : Premières nations, Autochtones de l'Australie, esclaves africains, Rwandais, Arméniens, Bosniaques musulmans et Juifs de l'Europe sous l'occupation nazie). Consignez les réponses. (2 minutes)
2. À l'aide du document *Génocide*, présentez la définition de *génocide* de l'ONU. (3 minutes)
3. Demandez aux participants ce qu'ils savent de l'Holocauste et consignez leurs réponses sur une grande feuille ou au tableau. (Assurez-vous qu'ils savent qu'il s'agit de l'anéantissement délibéré et méthodique de 6 millions de Juifs au motif de leur identité religieuse ou culturelle, et de celui de milliers de dissidents politiques, de Roma, d'intellectuels polonais, de personnes handicapées, de personnes homosexuelles et autres groupes ciblés.) (3 minutes)
4. Formez de petits groupes de quatre ou cinq élèves. Indiquez qu'ils vont voir de courts vidéoclips de survivants de l'Holocauste qui parlent de leurs expériences personnelles durant cette période. Indiquez qu'à la fin de la projection, chaque groupe se verra attribuer le récit d'un survivant et devra indiquer où l'expérience de la personne se trouve sur la pyramide de la haine. (2 minutes)
5. Présentez le vidéoclip. (4 minutes)
6. Remettez à chaque groupe la photo d'un survivant différent. Demandez à chaque groupe de désigner un secrétaire. Lorsque le groupe arrive à un consensus, demandez au secrétaire de placer la photo du survivant sur le niveau approprié de la pyramide. Indiquez qu'il n'y a pas de bon ou de mauvais choix. Une fois que toutes les photos ont été placées, demandez à chaque secrétaire d'expliquer le choix de son groupe. (3 minutes)



(Autre façon de procéder : formez de petits groupes de quatre ou cinq élèves et remettez à chaque groupe une pyramide de la haine ainsi que la photo de chaque survivant accompagnée d'une citation extraite de son témoignage. Demandez à chaque groupe de placer le témoignage de chaque survivant sur le niveau approprié de la pyramide. Indiquez qu'il n'y a pas de bon ou de mauvais choix. Après dix minutes, demandez à chaque groupe de placer sa pyramide sur un chevalet installé à l'avant de la pièce.)

7. Une fois que toutes les photos ont été placées, demandez si les choix font consensus. Dans le cas contraire, demandez aux participants d'expliquer leur raisonnement. (4 à 8 minutes)
8. Demandez aux élèves ce qu'ils ont appris en réalisant l'activité.
9. Demandez aux participants de se rappeler les différents témoignages et posez les questions suivantes.
 - Dans chaque témoignage, d'autres personnes étaient présentes et elles ne se sont pas portées à la défense du survivant ou de sa famille. À votre avis, pourquoi les autres ne sont-ils pas intervenus?
 - Dans le témoignage de Milton Belfer, que serait-il arrivé si quelqu'un était intervenu en son nom? Qu'est-ce que des groupes auraient pu faire? Comment cela aurait-il changé la situation?
 - L'intervention d'une personne peut-elle avoir un effet? Comment?
 - Avez-vous déjà eu l'occasion d'intervenir comme allié pour défendre une victime?



La pyramide de la haine (suite)



10. Terminez l'activité par le témoignage de Mollie Strauber, de *One Human Spirit*. [En anglais]

Pour vous procurer la vidéo *One Human Spirit*, téléphonez à United Learning, au 1 800 323-9084 ou allez à www.unitedlearning.com. [En anglais]

ACTIVITÉ FACULTATIVE

Distribuez la *Pyramide de la haine*. Formez de petits groupes de cinq ou six participants. Attribuez un niveau de la pyramide à chaque groupe et demandez aux élèves de trouver des exemples tirés de l'histoire, de l'actualité ou de leur propre expérience qui illustrent le terme.

ACTIVITÉ DE SUIVI

Formez de petits groupes et demandez à chacun de faire une recherche sur des génocides du 20^e siècle – Cambodge, Rwanda, Bosnie-Herzégovine – et de présenter les fruits de leur recherche sous forme d'étude de cas à l'aide de la feuille *Étude de cas*.

RESSOURCES SUR LE WEB

Vous trouverez les témoignages de survivants à www.vhf.org/courtvtv. Pour télécharger la leçon allez à www.ADL.org/education/courtvtv. [En anglais]

Document

VOUS EST-IL DÉJÀ ARRIVÉ...?

Répondez aux questions par oui ou non. Répondez franchement. Ne montrez vos réponses à personne.

D'entendre quelqu'un faire une plaisanterie au sujet d'une personne dont l'origine ethnique, la race, la religion, l'orientation sexuelle ou l'identité de genre est différente de la votre?

D'être la cible d'insultes à cause de votre origine ethnique, race, religion, orientation sexuelle ou identité de genre?

De ridiculiser quelqu'un qui n'est pas comme vous?

D'empêcher quelqu'un de participer à une activité parce qu'il n'est pas comme vous?

De ne pas être invité à une activité ou à un événement social parce que nombre d'invités ne sont pas comme vous?

De faire du stéréotypage et discrimination (rassemblement de personnes d'une race, religion ou orientation sexuelle donnée – p. ex., Blancs seulement)?

D'être menacé par quelqu'un qui n'est pas comme vous parce que vous êtes différent de lui?

De commettre un acte de violence parce que la personne n'est pas comme vous?

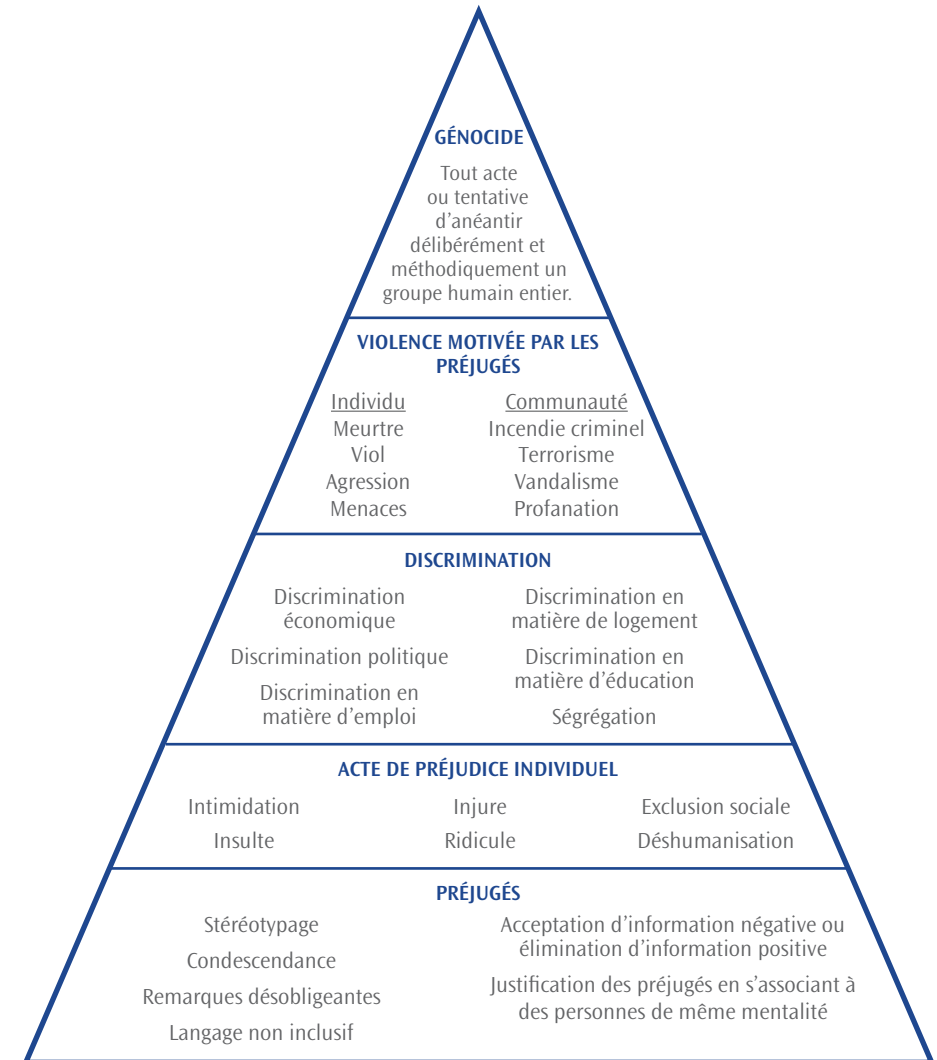
© 2003 Anti-Defamation League et Survivors of the Shoah Visual History Foundation

LE GÉNOCIDE

Selon la définition de l'ONU de 1948, génocide « s'entend de l'un quelconque des actes ci-après, commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel :

- meurtre de membres du groupe;
- atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe;
- soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle;
- mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe;
- transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe.

LA PYRAMIDE DE LA HAINE





ÉTUDE DE CAS : GÉNOCIDE AU/EN

RÉSUMÉ DE L'ÉVÈNEMENT

Présentez les principaux faits : ce qui s'est produit, les auteurs, et où?

CONTEXTE

Préparez un résumé des facteurs d'ordre politique, économique, social et géographique qui ont contribué au problème.

AGRESSEURS

Quel groupe ou quels groupes sont responsables des massacres?

RÉACTIONS À L'ÉCHELLE MONDIALE

Comment les autres pays ont-ils réagi au massacre?

Le génocide aurait-il pu être évité?

SÉQUELLES

Comment le génocide a-t-il affecté les auteurs et les victimes?

Comment le pays se porte-t-il actuellement?

LA LOI SUR LES DROITS DE LA PERSONNE ET LES ÉLÈVES LGBTQI

LESBIENNES, GAIS, BISEXUELS, TRANS, EN QUESTIONNEMENT ET INTERSEXES

Contenu provenant d'un exposé de Francis Young à la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick, juillet 2014. Utilisation autorisée.

Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick

- Applique et fait observer la *Loi sur les droits de la personne* du Nouveau-Brunswick.
- Fait enquête et règle par la conciliation les plaintes de discrimination et de harcèlement ou d'intimidation.
- Fait la promotion de l'égalité par des programmes d'éducation publique.

Points clés

- La *Loi sur les droits de la personne* interdit explicitement ou implicitement la discrimination et le harcèlement ou l'intimidation en raison de :
 1. l'homosexualité, la bisexualité, l'hétérosexualité;
 2. le fait d'être transgenre, transsexuel, bispirituel (autochtones);
 3. l'intersexualité;
 4. les relations entre personnes du même sexe;
 5. les alliances gais-hétéros.
- La Loi sur les droits de la personne s'applique à tous les aspects de l'éducation, y compris parascolaires, et l'emporte sur la Loi sur l'éducation.

- Le gouvernement a une obligation légale de maintenir un milieu scolaire positif pour les élèves LGBTQI.
 1. Le personnel et les élèves sont respectueux; pas d'intimidation
 2. Curriculum inclusif
 3. Services inclusifs (ex. counseling, bibliothèque)
 4. Activités parascolaires inclusives (sports, danses, pièces, alliances gais-hétéros)
 5. Aucune déclaration discriminatoire de la part du personnel
- Le gouvernement est tenu responsable en vertu de la *Loi sur les droits de la personne* de l'intimidation et de la cyberintimidation entre élèves motivée par l'homophobie et la transphobie.
- Les objections des parents, même religieuses, ne l'emportent pas sur l'obligation légale en vertu de laquelle le curriculum accorde une même reconnaissance et un même respect aux minorités sexuelles.
- La Cour suprême du Canada a déclaré que les valeurs de tolérance conviennent à tous les groupes d'âge et que les enfants ne peuvent en prendre conscience que s'ils sont exposés à des points de vue différents de ceux qui leur sont communiqués à la maison.
- Les enseignants et conseillers doivent être perçus comme étant impartiaux et tolérants 24 heures sur 24. Ils peuvent faire l'objet de mesures disciplinaires sévères pour toute remarque faite publiquement qui juge les minorités sexuelles d'après des stéréotypes.
- Les exigences relatives aux droits de la personne sont strictes. Effectivement, le gouvernement doit utiliser les meilleures pratiques pour éliminer l'intimidation. Mais il n'est pas nécessaire qu'il subisse une « contrainte excessive ».
- Les élèves de 16 ans et plus ou leurs parents peuvent déposer une plainte relative aux droits de la personne contre le gouvernement et le personnel.

Loi sur les droits de la personne

Interdit explicitement la discrimination et le harcèlement ou l'intimidation fondés sur 14 caractéristiques personnelles :

- Race
- Couleur
- Religion
- Origine nationale
- Lieu d'origine
- Ascendance
- Sexe (y compris la grossesse)
- Âge
- État matrimonial
- Incapacité physique
- Incapacité mentale
- Orientation sexuelle
- Convictions ou activité politiques
- Condition sociale (source de revenus, niveau d'instruction, profession)

Interdit implicitement la discrimination et le harcèlement ou l'intimidation basés sur :

- l'homosexualité, la bisexualité, l'hétérosexualité (comme « orientation sexuelle »)
- le fait d'être transgenre, transsexuel (pré ou post-opératoire ou en transition) ou bispirituel (« sexe » ou « incapacité »)
- l'intersexualité (hermaphrodisme) (« sexe » ou « incapacité »)

- le mariage entre personnes du même sexe, y compris les conjoints de fait (« orientation sexuelle » ou « état matrimonial »)
- participation dans une alliance gais-hétéros (« orientation sexuelle »)

Un milieu scolaire positif

Ross c. Conseil scolaire du district no 15 du Nouveau-Brunswick, 1996, Cour suprême du Canada :

« Pour éviter la discrimination, le milieu scolaire doit être un milieu où tous sont traités sur un pied d'égalité et encouragés à participer pleinement. »

.....

« ... il ne suffit pas pour le conseil scolaire d'assumer un rôle passif. Il a l'obligation de maintenir un milieu scolaire positif pour toutes les personnes qu'il sert et il doit toujours veiller à écarter tout ce qui pourrait nuire à cette obligation. »

.....

« La création d'un milieu d'enseignement non discriminatoire où règne l'égalité et l'instauration d'un climat d'équité et de tolérance dans la classe revêtent une importance prépondérante dans l'éducation des jeunes enfants. Cela aide à promouvoir le respect de soi et l'acceptation par autrui. »

- Sans intimidation et sans peur d'affirmer son orientation et son identité sexuelle (y compris les enseignants)
- Les élèves sont respectueux et tolérants.
- Les enseignants sont respectés, respectueux, impartiaux et tolérants (y compris leurs déclarations publiques 24 heures sur 24, 7 jours sur 7).
- Les élèves et le personnel sont compétents culturellement au sujet des questions concernant les LGBTQI.
- Les conseillers sont compétents et à jour sur les questions touchant les LGBTQI .

- Programme d'études inclusifs qui appuient l'estime de soi, la confiance en soi, l'ambition et l'optimisme (p. ex. : représentation et modèles LGBTQI dans les manuels d'histoire)
- Services inclusifs (p. ex. : livres à la bibliothèque)
- Activités scolaires et parascolaires inclusives (p. ex. alliances gais-hétéros, clubs, pièces, sports, danses)

Intimidation

- L'intimidation est interdite si elle découle des 14 caractéristiques énumérées dans la Loi sur les droits de la personne.
- Le gouvernement peut être tenu responsable de n'avoir ni arrêté ni empêché un harcèlement ou une intimidation :
 1. d'un élève par le personnel ou d'autres élèves;
 2. d'un membre du personnel par des élèves, des parents ou d'autres membres du personnel.

Jubran c. District scolaire no 44, Cour d'appel de la Colombie-Britannique (2005) :

- Jubran n'était ni homosexuel, ni perçu en tant que tel, mais on le traitait tout de même de « tapette », de « pédé », de « gai », d'« homo » [traduction].
- Le terme « gai » n'était pas réservé aux personnes; on l'utilisait aussi pour des situations ou choses qui n'étaient pas appréciées, et en tant qu'insulte non sexuelle comme « geek » (débile) ou « dork » (abruti).
- L'école l'avait encouragé à signaler ces incidents et avait diligemment mené une enquête sur chaque incident, avait averti chaque intimidateur individuellement et avait mis en retenue, suspendu ou rencontré les parents de quelques autres intimidateurs.

- Cette approche au cas par cas utilisée en réaction à un incident empêchait ordinairement que les mêmes élèves ne reproduisent les mêmes délits, mais n'empêchait pas d'autres élèves d'en causer.
- En fin de compte, ses parents ont déposé une plainte pour violation des droits de la personne.

Le tribunal des droits de la personne de la C.-B. a jugé que le conseil scolaire n'en avait pas assez fait parce que :

1. l'école n'avait pas essayé d'intervenir auprès des élèves en général (plutôt que d'effectuer des interventions individuelles auprès des intimidateurs);
2. le conseil scolaire n'a donné aucune directive à l'école;
3. les outils de l'école étaient inadéquats (p. ex. : guides de ressources);
4. le personnel n'avait pas reçu de formation adéquate;
5. l'école n'a pas consulté d'experts dans ce domaine.

La Cour d'appel de la Colombie-Britannique a affirmé :

1. que le conseil scolaire a le devoir, sans toutefois être obligé de subir une contrainte excessive, de fournir aux élèves un environnement éducationnel qui ne les expose pas au harcèlement discriminatoire;
2. qu'un conseil scolaire peut être tenu légalement responsable de l'intimidation commise par les élèves.

La Cour d'appel a aussi affirmé :

1. qu'il n'est pas nécessaire que les plaignants se présentent comme des personnes gaies ou que les intimidateurs pensent qu'ils le sont;
2. que c'est sur la conséquence de leurs actes, et non sur l'intention ou la croyance des intimidateurs, que l'on juge s'il y a eu discrimination.

Curriculum

Chamberlain c. Surrey School District No. 36, (2002), Cour suprême du Canada :

« Bien que le conseil scolaire puisse tenir compte des préoccupations religieuses des parents, l'exigence de laïcité l'oblige à accorder une même reconnaissance et un même respect aux autres membres de la collectivité. »

« Les convictions religieuses qui interdisent la reconnaissance et le respect des membres d'un groupe minoritaire ne peuvent être invoquées pour exclure le point de vue minoritaire. »

« Le conseil scolaire ne pouvait pas refuser d'approuver les manuels seulement parce que certains parents jugeaient que les relations qui y sont illustrées étaient controversées ou répréhensibles. »

.....

« Apprendre la tolérance, c'est donc apprendre que les autres ont droit à notre respect, que leurs convictions soient les mêmes ou non. Les enfants ne peuvent l'apprendre que s'ils sont exposés à des points de vue qui diffèrent de ceux qui leur sont enseignés à la maison. »

.....

« La tolérance convient à tous les groupes d'âge. »

Entente Corren : règlement très important et controversé d'une plainte sur les droits de la personne en Colombie-Britannique en 2006 :

Les parents ne pourront retirer leurs enfants d'une classe que pour le programme d'études en santé.

1. Chaque ensemble de ressources intégrées pour les classes M – 12 doit être examiné par le ministère de l'Éducation afin de garantir que les LGBT sont pris en compte, et ce, en consultation avec la famille Corren.

2. Le ministère doit consulter des experts en orientation sexuelle, en homophobie et en inclusion désignés par la famille Corren concernant tous les ensembles de ressources intégrées.
3. Un nouveau cours optionnel de justice sociale en 12^e année portant sur l'orientation ou l'identité sexuelle doit être développé en consultation avec famille Corren.
4. Des lignes directrices doivent être élaborées pour les enseignants afin de les aider à « offrir un programme d'études M – 12 qui met en valeur la justice sociale, respecte la diversité et traite de façon égalitaire tous les apprenants » [traduction].

Déclarations des enseignants

Ross c. Conseil scolaire du district no 15 du Nouveau-Brunswick, 1996, Cour suprême du Canada :

« Le comportement de l'intermédiaire qu'est l'enseignant doit traduire son adhésion à ces valeurs, croyances et connaissances que le système scolaire cherche à communiquer. »

.....

« . . . les enseignants des écoles publiques occupent une position d'influence et de confiance par rapport aux élèves et doivent être perçus comme étant impartiaux et tolérants. »

« . . . en raison de la position qu'il y occupe, [l'enseignant] n'est pas en mesure de [traduction] 'choisir le chapeau qu'il portera et dans quelle occasion'. . . »

.....

« . . . lorsque 'l'empoisonnement' d'un milieu scolaire est imputable au comportement d'un enseignant après ses heures de travail, et qu'il est susceptible d'entraîner une

perte correspondante de confiance dans l'enseignant et dans l'ensemble du système, ce comportement après le travail devient alors pertinent. »

Kempling c. British Columbia College of Teachers, 2005, Cour d'appel de la C-B

« Lorsqu'un enseignant fait des déclarations publiques qui préconisent des opinions discriminatoires, et ses déclarations sont liées à sa profession d'enseignant, il en découle nécessairement une atteinte à l'intégrité du système scolaire. » » [traduction]

La cour a également affirmé que les déclarations à l'endroit des homosexuels, qui s'appuient sur des stéréotypes sur l'homosexualité et qui démontrent une volonté de juger des individus sur la base de ces stéréotypes, sont discriminatoires.

Kempling c. Quesnel, district scolaire n° 28, Tribunal des droits de la personne de la Colombie-Britannique (2005).

Lors d'une entrevue radiophonique, on a affirmé :

1. d'après l'annonceur de la CBC, que Kempling avait placé une annonce d'un journal proposant « une thérapie portant sur le changement d'orientation » pour les hommes et les garçons qui souhaitent « revendiquer leur masculinité » [traductions];
2. d'après l'annonceur, que Kempling était un conseiller en orientation scolaire bien connu pour sa bataille juridique en cours concernant ses propos sur l'homosexualité;
3. qu'il offrirait sa « thérapie politiquement incorrecte » et « sujette à controverses » [citation de Kempling] « pour les hommes qui ressentaient une attirance non voulue pour d'autres hommes » [citation de l'annonceur] et « pour les garçons dont le comportement ne correspond pas à celui de leur genre » [annonceur] [traductions].

Le Tribunal des droits de la personne de la C-B a jugé que les déclarations de Kempling étaient discriminatoires, car elles étaient basées sur :

1. l'idée reçue que les hommes homosexuels manquent de masculinité;
2. le stéréotype associé au sexe concernant le comportement approprié des garçons;
3. l'idée que les comportements des hommes homosexuels (manque de masculinité, attirance pour d'autres hommes ou comportement non conformiste sexuel) sont aberrants, et peuvent et doivent être changés.

Contrainte excessive

- La *Loi sur les droits de la personne* ne comprend pas d'exceptions qui s'appliquent particulièrement aux LGBTQI, mais elle comprend des exceptions générales qui ont été expliquées par la Cour suprême du Canada en 1999 dans l'arrêt Meiorin.
- Le « critère de l'arrêt Meiorin » est très exigeant; la discrimination ou le harcèlement ou l'intimidation ne sont permis que dans des conditions restreintes. Effectivement, le gouvernement doit utiliser les meilleures pratiques pour éliminer l'intimidation.
- Le « critère de l'arrêt Meiorin » a trois volets; le plus important concerne la « contrainte excessive ».
- En résumé, le gouvernement doit faire tout ce qui est raisonnablement nécessaire pour éliminer la discrimination, le harcèlement et l'intimidation sans toutefois être obligé de subir une contrainte excessive.
- L'élève n'est pas obligé de démontrer que le gouvernement aurait pu en faire plus; c'est le gouvernement qui doit démontrer qu'il n'aurait pas pu en faire plus sans subir une contrainte excessive.

S'il y a plainte et preuve *prima facie* de l'existence de discrimination, le gouvernement doit :

1. prouver qu'il n'aurait pas été possible d'éliminer la discrimination, le harcèlement ou l'intimidation sans subir une contrainte excessive;
2. être capable de démontrer, appuyé par de la documentation, les solutions de rechange qu'on a envisagées afin d'éliminer la discrimination, le harcèlement ou l'intimidation;
3. démontrer que la décision de rejeter une solution de rechange visant à éliminer la discrimination, le harcèlement ou l'intimidation n'était pas simplement fondée sur des impressions personnelles, mais sur des preuves objectives, l'opinion d'un expert et, si des questions pécuniaires étaient en cause, des données quantifiables.

Ce qui constitue une contrainte excessive varie d'un cas à l'autre selon plusieurs facteurs. Les plus courants sont :

1. les coûts excessifs;
2. le risque grave pour la santé ou la sécurité;
3. les répercussions pour d'autres personnes (y compris les élèves) et des programmes.

Processus de plainte

- Téléphonnez-nous. Les premiers appels peuvent être anonymes.
- Doit avoir eu lieu au cours de l'année précédente, à moins qu'un délai ne soit accordé.
- Les élèves (16 ans et plus) ou leurs parents peuvent déposer une plainte.
- Les plaintes doivent être signées, mais les représailles sont interdites.

- Trois modalités :
 - ▶ Conciliation (en tout temps)
 - ▶ Enquête
 - ▶ Audience devant une commission d'enquête (peut ordonner des dommages-intérêt monétaires, des accommodements, une lettre d'excuses, d'adopter une politique, etc.)

Meilleures pratiques

- Former le personnel sur l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle et l'étiquette transgenre.
- S'assurer que les conseillers ont des connaissances spécifiques et à jour, qu'ils déconseillent fortement de mener une « thérapie » de changement d'orientation sexuelle, et que l'identité de l'élève n'est jamais dévoilée au grand jour.
- Susciter, encourager et soutenir les alliances gais-hétéros; ne pas divulguer l'identité des membres.
- Intervenir contre l'intimidation et l'usage d'expressions humiliantes (p. ex. : « tapette », « travesti », « Ça, c'est gai! ») ou de pronoms de genre erronés par les élèves et le personnel.
- Inclure des informations adaptées à l'âge sur l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle et l'intersexualité à l'éducation sexuelle, aux autres programmes et dans les ressources documentaires de la bibliothèque.
- S'assurer que les minorités sexuelles et de genre sont représentées dans les programmes (p. ex.: des personnes modèles dans l'histoire, la littérature, l'actualité) et dans l'école (GSA, personnel ouvertement LGBTI)

- Accepter l'identité sexuelle choisie de l'élève trans* (nom, pronom, vêtements, toilettage, toilettes) indépendamment des documents officiels ou de la chirurgie et exiger que les élèves et le personnel fassent de même.
- Exiger que le personnel et les élèves traitent l'élève trans* comme l'on traite les autres élèves du sexe choisi.
- Laissez l'élève trans* choisir les toilettes ou vestiaires à utiliser.
 - * « trans* » signifie « transsexuel ou transgenre »
- Sur les formulaires, ne pas utiliser M et F lorsque ces informations ne sont pas nécessaires; si elles sont nécessaires, donner une troisième option.
- Ne pas poser de question sur l'identité sexuelle, les chirurgies et la transition juste par curiosité. Si vous n'avez pas besoin de le savoir, ne le demandez pas.
- Ne divulguez que les informations qu'un élève LGBTQI permet de divulguer aux élèves, au personnel et aux parents. Ne dévoilez pas son identité au grand jour et ne présumez pas qu'elle est connue des autres.

Ressources sur Internet

- *Loi sur les droits de la personne* du Nouveau-Brunswick <http://laws.gnb.ca/fr/showtdm/cs/2011-c.171/2011-c.171/>
- Ross c. Conseil scolaire du district no 15 du Nouveau-Brunswick, 1996, Cour suprême du Canada <http://scc.lexum.org/decisia-scc-csc/scc-csc/scc-csc/fr/item/1367/index.do>
- School District No. 44 (North Vancouver) v. Jubran, 2005, Cour d'appel de la C-B <http://www.courts.gov.bc.ca/jdb-txt/ca/05/02/2005bcc0201err2.htm>



AUTRES RESSOURCES

- 2002, Tribunal des droits de la personne de la Colombie-Britannique
http://www.bchrt.bc.ca/decisions/2002/pdf/jubran_v_board_of_trustees_2002_bchrt_10.pdf
- Chamberlain c. Surrey School District No. 36, 2002, Cour suprême du Canada
<http://scc.lexum.org/decisia-scc-csc/scc-csc/scc-csc/fr/item/2030/index.do>
- Accord Corren, (en anglais) 2006
<http://www.bcptl.org/Corren.pdf>
- Kempling v. British Columbia College of Teachers, 2005, Cour d'appel de la Colombie-Britannique
<http://www.courts.gov.bc.ca/jdb-txt/ca/05/03/2005bccca0327err1.htm>
- 2005, Tribunal des droits de la personne de la Colombie-Britannique
[http://www.bchrt.gov.bc.ca/decisions/2005/pdf/Kempling_v_School_District_No_28_\(Quesnel\)_and_Curr_\(No_2\)_2005_BCHRT_514.pdf](http://www.bchrt.gov.bc.ca/decisions/2005/pdf/Kempling_v_School_District_No_28_(Quesnel)_and_Curr_(No_2)_2005_BCHRT_514.pdf)
- Colombie-Britannique (Public Service Employee Relations Commission) c. BCGSEU, (Meiorin) 1999, Cour suprême du Canada
<http://www.canlii.org/fr/ca/csc/doc/1999/1999canlii652/1999canlii652.html>
- Every Class in Every School: Final Report on the First National Climate Survey on Homophobia, Biphobia and Transphobia in Canadian Schools, 2011
<http://archive.egale.ca/EgaleFinalReport-web.pdf>

PUT THIS ON THE {MAP} (À METTRE SUR LA CARTE) – Documentaire et guide à l'intention des enseignants.

En ayant assez du manque de visibilité *queer*, des jeunes issus des banlieues est de Seattle ont produit ce récit inédit d'identités en transition et de quête de changement social. Du tabassage dans la cour d'école à l'arrestation pour être en fugue, les jeunes altersexuels [*queer*] font preuve de courage et de résilience tous les jours. *PUT THIS ON THE {MAP}* est une invitation intime à des récits d'isolement social et de violence, à l'audace et à la libération. Revendiquant une expertise sur leurs expériences, les jeunes altersexuels présentent une évaluation candide de leurs écoles, leurs familles et leurs collectivités — et font passer le public de l'introspection à l'action. <http://putthisonthemap.org> [En anglais]



Nous joindre

Commission des droits de
la personne du Nouveau-
Brunswick
C. P. 6000
Fredericton (N.-B.)
E3B 5H1

Sans frais : 1 888 471-2233
Téléphone : 506 453-2301
Télécopieur : 506 453-2653
ATME : 506 453-2911
Courriel : hrc.cdp@gnb.ca
Web : www.gnb.ca/hrc-cdp

**Diversité sexuelle et de genre,
ressource pédagogique inclusive
du Nouveau-Brunswick, fait
partie de la campagne d'égalité
pour des écoles sécuritaires. ♣**

