



**Écoles accueillantes
et sécuritaires
Politique**



Dans le présent document le masculin est utilisé à titre épicène.

Ce document est une traduction et une adaptation du document *Safe and Caring Schools Policy – Revised 2013* publié par le Department of Education and Early Childhood Development, Government of Newfoundland and Labrador.

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de Terre-Neuve-et-Labrador aimerait remercier le Programme des langues officielles en éducation du Patrimoine canadien et le Bureau des services en français.



Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires• Révisée 2013

1 Contexte et but

La sensibilisation et les préoccupations accrues du public à l'égard des enjeux sociétaux que sont l'intimidation et le comportement violent chez les jeunes ont incité le ministère de l'Éducation à amorcer un examen interne de la Politique provinciale de 2006 sur les écoles accueillantes et sécuritaires (*Safe and Caring Schools Policy, 2006*) et de sa mise en œuvre dans les écoles. Les considérations en résultant, documentées dans le rapport sur l'évaluation de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires du ministère de l'Éducation, et sa mise en œuvre (2012), jumelée aux commentaires issus des consultations publiques sur les lois, politiques et pratiques courantes liées aux écoles accueillantes et sécuritaires ont orienté l'élaboration de cette version révisée de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires, 2013 (*Safe and Caring Schools Policy, 2013*).

[Traduction] « On s'attend à ce que le Ministère, les districts et les écoles fassent preuve de leadership pour s'assurer que les environnements scolaires deviennent véritablement sécuritaires pour l'enseignement et l'apprentissage et contribuent à l'édification de communautés empathiques et accueillantes. »

- Rapport sur l'évaluation de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires et de sa mise en œuvre (2012) du ministère de l'Éducation. (*Report on the Evaluation of The Department of Education's Safe & Caring Schools Policy and its Implementation, 2012*)

Cette politique donne aux intervenants du milieu de l'éducation, particulièrement aux écoles et aux districts, de la direction pour ce qui est de l'élaboration et le maintien d'un environnement d'apprentissage accueillant, sécuritaire et inclusif. En outre, elle décrit une structure pour la collecte et l'analyse des données afin d'éclairer les plans de développement scolaire, de façonner la pratique et de veiller à la responsabilisation. Les intervenants sont multiples et comprennent le ministère de l'Éducation, le personnel des districts et des écoles, les parents et tuteurs et les élèves ainsi que d'autres professionnels et bénévoles de nos écoles.

1.1 L'objectif de la politique est triple:

- Définir des attentes claires et établir la direction pour tous les membres de la communauté scolaire.
- Encourager la prise de mesures appropriées.
- Encourager les efforts proactifs et préventifs de même que des approches correctives et réparatrices en cas de problèmes.

2 Fondement de l'Initiative sur des écoles accueillantes et sécuritaires

- 2.1 L'établissement d'écoles accueillantes et sécuritaires est un processus qui exige un soutien, une direction et une attention continus de la part de tous les intervenants. À ce jour, la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires (EAS) s'est avérée le fondement de la mise en place de milieux d'apprentissage accueillants, sécuritaires et inclusifs.
- 2.2 Le développement d'une politique à partir de ce fondement exige des efforts de collaboration plus forts et concertés de la part de tous les intervenants, une croyance qui se reflète dans la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires précédente:



[Traduction] « Tous les enfants ont le droit d'apprendre et de grandir dans des écoles et des communautés paisibles. Pour que nos jeunes aient la possibilité de réussir à l'école - et dans la vie en général - il faut mettre en place des écoles accueillantes et sécuritaires où les enseignants, les élèves, les parents et la collectivité dans son ensemble travaillent ensemble pour favoriser le respect et le soutien mutuel. »

Department of Education, Safe & Caring Schools Policy
(2006)

- 2.3 Une école accueillante, sécuritaire et inclusive est une condition nécessaire à la réussite des élèves. Les élèves ne peuvent pas réaliser leur plein potentiel dans un milieu où ils se sentent inquiets, intimidés ou exclus.
- 2.4 Tous les membres de la communauté scolaire sont responsables de nourrir une culture positive à l'école. L'engagement des élèves, des enseignants, des parents et de la communauté doit être encouragée, nourrie et attendue.
- 2.5 La communauté scolaire consiste en les élèves, les parents et tuteurs, les bénévoles, les enseignants et autres adultes en contact avec les élèves et le personnel scolaire, dans tout établissement scolaire ou dans le cadre de toute activité scolaire.
- 2.6 La nature positive des relations au sein de la communauté scolaire et la nature stable, inclusive et accueillante de l'école permettent aux élèves d'établir des relations saines, des réseaux sociaux solides et fiable, de développer le bien-être émotionnel et de réussir dans leurs études au meilleur de leur capacité.
- 2.7 Une école sécuritaire offre :
 - un milieu exempt d'intimidation, de harcèlement, et de discrimination;
 - un environnement bien ordonné;
 - un code de conduite qui contient les attentes et les conséquences cohérentes;
 - des procédures et des lignes directrices mises en œuvre comme prévu;
 - une supervision active par des adultes;
 - des procédures de sécurité face aux étrangers;
 - des protocoles de réponse dans les situations de crise.
- 2.8 Une école accueillante et inclusive favorise :
 - des relations positives et de soutien;
 - des pratiques d'inclusion scolaire;
 - la reconnaissance et la mise en valeur des efforts et des réalisations;
 - la célébration de la diversité;
 - la défense du bien-être des élèves;
 - la courtoisie et le respect;
 - le sentiment d'appartenance et la création des liens;
 - l'équité et l'égalité;
 - un accent constant sur la réussite des élèves.



3 Principes directeurs

Les milieux d'apprentissage accueillants, sécuritaires et inclusifs sont édifiés sur les principes suivants:

- 3.1 Chacun a un rôle et des responsabilités dans l'établissement d'un climat scolaire accueillant, sécuritaire et inclusif. La réussite dépend de la participation active de tous les intervenants qui se mobilisent pour une vision partagée, d'objectifs communs et les travaux continus requis pour les réaliser.
- 3.2 Un environnement scolaire accueillant, sécuritaire et inclusif doit mettre l'accent sur l'établissement de relations respectueuses et accueillantes dans l'ensemble de la communauté scolaire – parmi les élèves, les adultes et entre les élèves et les adultes.
- 3.3 Les pratiques d'inclusion scolaire doivent être enracinées dans tous les aspects de l'environnement d'apprentissage pour favoriser le bien-être et la réussite de tous les élèves.
- 3.4 Les politiques scolaires et les codes de conduite mis en œuvre de façon uniforme et en toute justice favorisent des milieux d'apprentissage positifs et réduisent l'intimidation, le harcèlement et la discrimination.
- 3.5 Les comportements sociaux positifs doivent être enseignés, modélisés et renforcés dans tous les aspects du programme et être enracinés dans tous les aspects de la vie scolaire.
- 3.6 La collaboration entre les organismes et les partenariats communautaires sont des composantes essentielles de l'établissement et du maintien d'un environnement scolaire accueillant, sécuritaire et inclusif.
- 3.7 L'établissement et le maintien d'une école accueillante, sécuritaire et inclusive nécessitent de la créativité, une collaboration continue et la reconnaissance des complexités dont il est question. Par exemple, le nombre d'élèves, la composition de la population et l'emplacement d'une école influeront sur le climat scolaire et les partenariats communautaires.

4 Énoncés de politique

4.1 Responsabilités des intervenants

Tous les intervenants d'une communauté scolaire sont responsables d'établir et de maintenir un environnement accueillant, sécuritaire et inclusif.

4.1.1 Responsabilités du ministère de l'Éducation:

- 4.1.1.1 Établir une politique et la direction pour des écoles accueillantes et sécuritaires.
- 4.1.1.2 Faire preuve de leadership en insistant sur des écoles accueillantes, sécuritaires et inclusives, et en faisant une priorité, dans les plans stratégiques du ministère de l'Éducation et s'assurer que les plans stratégiques des districts et les plans de développement scolaire incluent de manière officielle un objectif d'établissement d'écoles accueillantes et sécuritaires.



- 4.1.1.3 Promouvoir des efforts axés sur des écoles accueillantes, sécuritaires et inclusives dans le processus de développement scolaire; dans la programmation scolaire; dans toutes les autres politiques, ressources et initiatives de formation; ainsi que dans les divisions du ministère de l'Éducation et des districts scolaires.
- 4.1.1.4 Améliorer la communication et la collaboration entre les ministères gouvernementaux et les organismes communautaires.
- 4.1.1.5 Cerner les ressources à l'appui de la mise en œuvre de la politique.
- 4.1.1.6 Promouvoir les possibilités d'apprentissage professionnel et fournir de l'orientation pour la mise en œuvre de la politique aux niveaux des écoles et du district.
- 4.1.1.7 Appuyer les districts qui mettent en œuvre des initiatives d'écoles accueillantes et sécuritaires.
- 4.1.1.8 Reconnaître le besoin d'enseignants itinérants pour les écoles accueillantes et sécuritaires et au niveau du district.
- 4.1.1.9 Définir le rôle de l'enseignant itinérant pour les écoles accueillantes et sécuritaires.
- 4.1.1.10 Promouvoir un accent accru sur la formation du caractère et le soutien au comportement positif.
- 4.1.1.11 Établir et surveiller un processus systématique pour la collecte et l'analyse des données liées à la mise en œuvre de la politique et au comportement inapproprié des élèves, et la production de rapports sur celles-ci.
- 4.1.1.12 Tenir des réunions régulières avec les enseignants itinérants pour fournir une orientation, faire le point sur les progrès des écoles et du district, partager les défis et les pratiques exemplaires et s'occuper d'autres affaires relatifs aux écoles accueillantes et sécuritaires .
- 4.1.1.13 Créer une base de données des résultats d'apprentissage pour la mise en œuvre de la politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires (Base de données des résultats d'apprentissage en matière des écoles accueillantes et sécuritaires).
- 4.1.1.14 Cerner les occasions d'intégrer les résultats d'apprentissage relatifs aux écoles accueillantes et sécuritaires lorsqu'un nouveau programme d'études est élaboré. [à développer]
- 4.1.1.15 Encourager les partenaires communautaires à utiliser la Base de données des résultats d'apprentissage en matière des écoles accueillantes et sécuritaires [à développer] en fournissant de l'information sur les ressources et les services qui appuient ou complètent les résultats d'apprentissage spécifiques.
- 4.1.1.16 Sensibiliser le public au sujet de l'initiative des écoles accueillantes et sécuritaires en déployant des efforts de communication continus.



4.1.2 Responsabilités du district scolaire :

- 4.1.2.1 Mettre l'accent et la priorité sur les écoles accueillantes et sécuritaires dans les plans stratégiques de district et s'assurer que les plans de développement scolaire incluent officiellement un objectif sur les écoles accueillantes et sécuritaires.
- 4.1.2.2 Assurer l'élaboration et la mise en œuvre par le district de procédures de sécurité de l'école qui protègent les élèves, le personnel, et la propriété de l'école contre les situations dangereuses comme l'introduction d'armes à l'école, un(e) intrus(e) dangereux(euse) ou une alerte à la bombe.
- 4.1.2.3 Élaborer et examiner de façon régulière des protocoles ou des pratiques qui orientent la mise en œuvre et l'application de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires provinciale et ses procédures.
- 4.1.2.4 Promouvoir et communiquer les principes directeurs de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires provinciale afin d'assurer la compréhension de la philosophie.
- 4.1.2.5 Promouvoir une emphase sur des écoles accueillantes et sécuritaires dans le processus de développement scolaire, dans l'ensemble des politiques, ressources et initiatives de formation et via divisions du district scolaire.
- 4.1.2.6 S'assurer que tous les membres du personnel de programme du district partagent la responsabilité à l'égard de la mise en œuvre et de la surveillance de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires au niveau de l'école.
- 4.1.2.7 Faire preuve de leadership en fournissant une orientation suffisante aux écoles en ce qui concerne la mise en œuvre de la politique, de la collecte de données, de l'évaluation et de la production de rapports relativement aux écoles accueillantes et sécuritaires.
- 4.1.2.8 Assigner à un enseignant itinérant des écoles accueillantes et sécuritaires des responsabilités telles qu'elles sont définies par le ministère de l'Éducation.
- 4.1.2.9 Collaborer avec le ministère de l'Éducation et les administrateurs d'écoles pour déterminer et soutenir les besoins de formation au niveau du personnel de l'école et du district.
- 4.1.2.10 Assurer à l'ensemble des intervenants un accès efficace et facile à l'information et aux ressources sur les écoles accueillantes et sécuritaires.
- 4.1.2.11 Améliorer la communication et la collaboration entre le bureau du district, les écoles, les parents et les partenaires communautaires.
- 4.1.2.12 Promouvoir l'utilisation des ressources qui appuient la mise en œuvre de la politique et examiner des pratiques et des ressources supplémentaires.
- 4.1.2.13 Appuyer les initiatives d'écoles accueillantes et sécuritaires à l'échelle de l'école.
- 4.1.2.14 Examiner des méthodes efficaces de soutien au comportement positif et en faciliter l'utilisation.



- 4.1.2.15 Aider les écoles à promouvoir et à modéliser les comportements sociaux positifs, dans les interactions en personne et en ligne.
- 4.1.2.16 Répertorier et faciliter le partage des initiatives scolaires réussies et des pratiques exemplaires qui appuient la mise en œuvre de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires.
- 4.1.2.17 Promouvoir et offrir des occasions d'apprentissage professionnel au niveau de l'école qui appuient la mise en œuvre de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires.
- 4.1.2.18 Sensibiliser le public à l'égard de l'initiative des écoles accueillantes et sécuritaires par des communications continues.
- 4.1.2.19 Veiller à la participation de l'école, et faire le suivi sur celle-ci, à la collecte, et à l'analyse des données au sujet de la mise en œuvre de la politique et des comportements inappropriés des élèves, et produire des rapports sur celles-ci, tel que décrit par le ministère de l'Éducation.
- 4.1.2.20 Encourager les écoles à accéder à la Base de données des résultats d'apprentissage en matière des écoles accueillantes et sécuritaires [à développer] afin d'augmenter les occasions d'apprentissage et d'établissement de partenariats communautaires.

4.1.3 Responsabilités de l'école:

- 4.1.3.1 Mettre l'accent et la priorité sur les écoles accueillantes et sécuritaires dans les plans de développement de l'école en y intégrant officiellement un objectif lié aux écoles accueillantes et sécuritaires.
- 4.1.3.2 Examiner les politiques, les procédures et les pratiques scolaires afin de les harmoniser avec la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires provinciale et ses procédures, les protocoles du district et le plan d'action du district pour des écoles accueillantes et sécuritaires.
- 4.1.3.3 Élaborer un code de conduite scolaire en harmonie avec le gabarit et les lignes directrices provinciales du code de conduite, et assurer la mise en œuvre continue et uniforme.
- 4.1.3.4 Intervenir invariablement aux situations d'intimidation et autres comportements inappropriés dans la communauté scolaire ou qui touchent le milieu d'apprentissage et d'enseignement tel que décrit dans le code de conduite de l'école.
- 4.1.3.5 Collaborer avec le district pour la mise en œuvre de la politique, l'évaluation des progrès et la production de rapports.
- 4.1.3.6 Participer à la collecte et à l'analyse de données sur les écoles accueillantes et sécuritaires, en utilisant les procédures décrites dans EAS Procédure 1 – Soutien au comportement positif et EAS Procédure 6 - Progrès de la mise en œuvre de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires, et utiliser ces données pour éclairer les pratiques, la prise de décisions et les besoins d'apprentissage professionnels au quotidien.



- 4.1.3.7 Dénoncer les comportements inappropriés des élèves au bureau de district à tous les mois, comme le préconise EAS Procédure 1 – Soutien au comportement positif.
 - 4.1.3.8 Encourager tous les intervenants à accéder à de l'information et à des ressources sur les écoles accueillantes et sécuritaires.
 - 4.1.3.9 Collaborer avec le district pour cerner les besoins du personnel enseignant en matière de formation et y répondre.
 - 4.1.3.10 Répertorier les pratiques exemplaires et les initiatives scolaires réussies qui appuient la mise en œuvre de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires et les partager.
 - 4.1.3.11 Mettre en œuvre des mesures de soutien au comportement positif à l'échelle de l'école.
 - 4.1.3.12 Appuyer les initiatives d'écoles accueillantes et sécuritaires au niveau de l'école et de la classe.
 - 4.1.3.13 S'assurer que l'ensemble du personnel partage la responsabilité de la mise en œuvre et de la surveillance de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires au niveau de l'école.
 - 4.1.3.14 Se prévaloir des services d'enseignants itinérants pour les écoles accueillantes et sécuritaires du district pour appuyer la mise en œuvre de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires et de l'apprentissage professionnel.
 - 4.1.3.15 Déployer des efforts concertés pour établir le lien entre les initiatives d'écoles accueillantes et sécuritaires et les résultats d'apprentissage.
 - 4.1.3.16 Enseigner, démontrer et mettre en pratique les comportements sociaux positifs dans les interactions en personne et en ligne.
 - 4.1.3.17 Engager les élèves à la mise en œuvre de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires et à l'établissement d'une école accueillante, sécuritaire et inclusive.
 - 4.1.3.18 Améliorer les communications avec les parents et les partenaires communautaires pour sensibiliser le public à l'égard des initiatives d'écoles accueillantes et sécuritaires et les encourager à participer activement à leur mise en œuvre.
- 4.1.4 Responsabilités des élèves:**
- 4.1.4.1 Participer activement à la création et au maintien d'une école accueillante, sécuritaire et inclusive.
 - 4.1.4.2 Respecter le code de conduite de l'école et prendre les responsabilités à l'égard de son comportement.
 - 4.1.4.3 Démontrer du respect envers soi, autrui et le milieu scolaire.
 - 4.1.4.4 Se faire un devoir de maintenir la sécurité physique et le bien-être émotionnel, et encourager les autres à faire de même.



- 4.1.4.5 Apprécier et respecter la diversité.
- 4.1.4.6 Pratiquer des comportements sociaux positifs dans les interactions en personne et en ligne.
- 4.1.4.7 Régler les conflits de manière non violente. (Des exemples se trouvent dans les pratiques exemplaires des écoles accueillantes et sécuritaires.)

4.1.5 Responsabilités des parents:

- 4.1.5.1 Appuyer les efforts de l'école pour mettre en place et maintenir un milieu d'apprentissage accueillant, sécuritaire et inclusif.
- 4.1.5.2 Participer à la mise en œuvre de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires provinciale et du code de conduite de l'école.
- 4.1.5.3 Modéliser et démontrer des comportements sociaux positifs dans les interactions en personne et en ligne.
- 4.1.5.4 Connaître la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires provinciale et le code de conduite de l'école.
- 4.1.5.5 Encourager et aider leurs enfants à respecter le code de conduite de l'école.
- 4.1.5.6 Pratiquer un comportement social positif dans les interactions en personne et en ligne.
- 4.1.5.7 Trouver des solutions aux conflits de manière positive et non violente.

4.2 Soutien au Comportement Positif (SCP) – Une approche à l'échelle de l'école

Le SCP est un système de prise de décisions et non un programme d'études, une intervention ou un programme général.

- 4.2.1 Les écoles mettront en œuvre le système SCP. Ce cadre opérationnel, s'il est mis en œuvre avec intégrité et constance, améliorera le rendement scolaire et le comportement de l'élève en :
 - 4.2.1.1 favorisant l'adoption d'approches préventives à l'égard du comportement inapproprié et en créant et maintenant un environnement inclusif, stimulant, adapté et productif;
 - 4.2.1.2 réglant les problèmes de discipline et de gestion en classe;
 - 4.2.1.3 aidant les élèves dont les comportements exigent une aide plus spécialisée (p. ex., troubles émotionnels, mentaux ou comportementaux);
 - 4.2.1.4 optimisant l'engagement et le rendement scolaire de tous les élèves.
- 4.2.2 Les écoles utiliseront le système SCP pour orienter la sélection, l'intégration et la mise en œuvre de pratiques comportementales et scolaires fondées sur des données probantes afin d'améliorer le rendement scolaire et le comportement des élèves.



- 4.2.3 Dans leur mise en pratique du système SCP, les écoles utilisent :
 - 4.2.3.1 des données aux fins de la prise de décisions;
 - 4.2.3.2 des résultats mesurables appuyés et évalués par des données;
 - 4.2.3.3 des pratiques fondées sur des données probantes qui peuvent être mises en œuvre;
 - 4.2.3.4 des systèmes qui appuient de manière efficace et efficiente la mise en œuvre de ces pratiques.
- 4.2.4 La mise en œuvre du système SCP sera orientée par six composantes importantes soit les suivantes :
 - 4.2.4.1 Un continuum d'interventions et de mesures de soutien fondées sur des données probantes favorisant l'excellence scolaire et comportementale est élaboré au niveau des écoles.
 - 4.2.4.2 Les données sont utilisées aux fins de la résolution des problèmes et de la prise de décisions.
 - 4.2.4.3 L'environnement est structuré de manière à empêcher l'émergence et l'occurrence de problèmes de comportement.
 - 4.2.4.4 Des aptitudes et des comportements prosociaux sont enseignés et encouragés.
 - 4.2.4.5 Des pratiques comportementales sont mises en œuvre avec fidélité et imputabilité.
 - 4.2.4.6 Le rendement et les progrès de l'élève sont surveillés sur une base régulière.
- 4.2.5 Un continuum d'interventions et de mesures de soutien favorisant l'excellence comportementale suivra un modèle de prévention à trois niveaux qui exige que tous les élèves reçoivent du soutien au premier niveau ou au niveau 1. Si le comportement de certains élèves ne change pas, des mesures de soutien comportementales plus intensives sont mises en œuvre, sous la forme d'une intervention en groupe (palier ou niveau 2) ou d'un plan d'intervention hautement individualisé (palier ou niveau 3). Des précisions sur la mise en œuvre de l'approche à trois niveaux du système SCP sont fournies dans EAS Procédure 1 – Soutien au comportement positif.

4.3 Code de conduite

- 4.3.1 Tous les membres de la communauté scolaire (y compris les élèves, les parents et tuteurs, le personnel scolaire, les bénévoles et les visiteurs) ont le droit de se sentir en sécurité dans l'ensemble des activités scolaires et partagent la responsabilité de s'en assurer.
- 4.3.2 On s'attend à ce que tous les membres de la communauté scolaire encouragent des pratiques accueillantes, sécuritaires et inclusives en :
 - 4.3.2.1 affichant des comportements qui favorisent un milieu de travail et d'apprentissage bien ordonné, productif et exempt de comportements agressifs ou irrespectueux;



- 4.3.2.2 participant à des activités et adoptant des comportements qui favorisent le bien-être personnel et la santé;
 - 4.3.2.3 interagissant de manière positive et de soutien, avec dignité et respect;
 - 4.3.2.4 appréciant la diversité de tous, peu importe la situation économique, l'origine nationale ou ethnique, la religion, la culture, la forme du corps, le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'âge ou les habiletés.
 - 4.3.2.5 appuyant un mode de résolution des conflits sans violence.
- 4.3.3 Les écoles auront un code de conduite qui reflète le gabarit et les lignes directrices du code de conduite (accessible dans EAS Procédure 2). Le code de conduite de l'école indiquera les attentes à l'égard du comportement des élèves (comportements appropriés et comportements inappropriés des élèves) et les responsabilités du personnel enseignant (stratégies proactives à l'échelle de l'école ou de la classe et les conséquences éventuelles en cas de comportement inapproprié de la part de l'élève).
- 4.3.4 Un code de conduite de l'école s'appliquera à tous les membres de la communauté scolaire lorsque:
- 4.3.4.1 Ils se trouvent sur le terrain de l'école.
 - 4.3.4.2 Ils sont à bord d'un autobus scolaire sous contrat avec l'école ou avec le conseil scolaire ou qui appartient au conseil scolaire.
 - 4.3.4.3 Ils participent à des activités parascolaires.
 - 4.3.4.4 Ils participent à des activités parrainées par l'école à l'extérieur de l'école.
 - 4.3.4.5 Ils agissent au nom de l'école ou la représentent.
 - 4.3.4.6 Dans toutes les communications liées à des activités scolaires (réunions, appels téléphoniques, correspondance écrite et électronique).
 - 4.3.4.7 Ils participent à une activité qui aura des répercussions négatives sur le climat d'enseignement et d'apprentissage de l'école.
- 4.3.5 Le code de conduite de l'école indiquera les stratégies scolaires proactives qui encouragent un comportement positif chez l'élève dans un environnement d'apprentissage accueillant, sécuritaire et inclusif.

4.4 Prévention de la violence et de l'intimidation

[Traduction] « L'Organisation mondiale de la Santé (2004) définit la violence de la façon suivante : 'La menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un maldéveloppement ou des privations.' Elle inclut la négligence et tous les types de violence physique, sexuelle et psychologique, ainsi que le suicide et d'autres sévices auto-infligés. En mettant en œuvre des programmes pour prévenir la violence, il est possible d'en réduire les effets à long terme. »

- Organisation mondiale de la Santé (2004). *Preventing violence: A guide to implementing the recommendations of the World Report on Violence and Health.* Genève: OMS



- 4.4.1 Les écoles mettront en œuvre des initiatives de prévention de la violence. Des exemples de pratiques exemplaires peuvent être consultés dans *Pratiques exemplaires pour des écoles accueillantes et sécuritaires* (à développer).
- 4.4.2 Les écoles et leurs partenaires communautaires sont invités à participer aux activités de Violence Prevention Week, la Semaine de la prévention de la violence, parrainée par le ministère de l'Éducation.
 - Les écoles et leurs partenaires communautaires sont invités à utiliser l'information sur la prévention de la violence et de l'intimidation accessible sur le site Web du ministère de l'Éducation (en anglais seulement). Pour des informations en français, veuillez consulter le site du Centre canadien de protection de l'enfance (www.protectchildren.ca), le site www.PREVNet.ca (un réseau national réunissant des chercheurs scientifiques et des organismes qui unissent leurs efforts pour enrayer l'intimidation au Canada).
- 4.4.3 Les écoles adopteront la définition de l'intimidation du ministère de l'Éducation. Afin d'assurer une interprétation uniforme, d'autres discussions sur la définition de « intimidation » sont disponibles dans EAS Procédure 3 - Protocole d'intervention contre l'intimidation.

[Traduction] L'intimidation est un comportement, en général, répété qui a pour objet de causer du mal à une autre personne. La personne qui pratique l'intimidation, qui la facilite ou qui l'encourage est coupable d'intimidation. Ceux qui adoptent des actes d'intimidation sont perçus comme étant dans une position de pouvoir sur les autres. L'intimidation peut être physique, verbale, sociale ou électronique. Dans certaines circonstances, l'intimidation est une activité illégale.

- Ministère de l'Education (2013)

- 4.4.4 Les écoles suivront le protocole d'intervention en matière d'intimidation (EAS Procédure 3 - Protocole d'intervention contre l'intimidation) dans les situations d'intimidation sur le terrain de l'école, pendant une activité scolaire à l'extérieur du terrain de l'école et lorsque le comportement a des répercussions négatives sur le climat de l'école.
- 4.4.5 Les écoles feront la promotion de la prévention de la violence et de l'intimidation au moyen de stratégies qui encouragent une intervention sûre et responsable, et la production de rapports comme il est décrit dans EAS Procédure 1- Soutien au comportement positif - Formulaire de documentation du comportement inapproprié de l'élève, EAS Procédure 2 - Lignes directrices et gabarit du code de conduite, et EAS Procédure 3 - Protocole d'intervention contre l'intimidation.
- 4.4.6 Lorsqu'une intervention de l'équipe est requise à cause de comportements violents potentiels, les écoles publiques de Terre-Neuve-et-Labrador mettent en pratique le programme Intervention non violente en situation de crise, telle qu'elle est définie par le Crisis Prevention Institute (CPI) et dans EAS Procédure 4 - Lignes directrices pour l'intervention non violente en situation de crise du ministère de l'Éducation.

4.5 Citoyenneté numérique

La citoyenneté numérique peut être définie comme les normes de comportement sécuritaire, respectueux et responsable à l'égard de l'utilisation de la technologie.



4.5.1 Les écoles élaboreront et mettront en œuvre un plan pour enseigner la citoyenneté numérique. EAS Procédure 5 - Enseigner la citoyenneté numérique fournit de l'information et des ressources pour faciliter la planification et la mise en œuvre au niveau de l'école et du district.

4.6 Pratiques d'inclusion scolaire

4.6.1 Les croyances suivantes, au cœur de l'inclusion scolaire, sont essentielles aux écoles accueillantes et sécuritaires:

4.6.1.1 Tout élève peut apprendre.

4.6.1.2 Les élèves sont la responsabilité de tous les enseignants.

4.6.1.3 Un élève n'est retiré de la classe que dans la mesure où cela est nécessaire pour répondre à ses besoins.

4.6.1.4 L'enseignement différencié est intégré dans la salle de classe.

4.6.1.5 Des partenariats sont établis avec les familles et la communauté.

4.6.2 Le personnel de bureau du district, les administrateurs scolaires et les équipes de planification de programme tiendront compte des lignes directrices du ministère de l'Éducation qui décrivent les pratiques inclusives. Les lignes directrices susceptibles d'être pertinentes comprennent, sans toutefois s'y limiter, les suivantes:

- Modèle de prestation de services aux élèves ayant des besoins particuliers (2011).
- *Guidelines for Inclusive Practices* [à développer]
- *Guidelines for Partial Day Programming* [à développer]
- *Guidelines for Suspension and Expulsion* [à développer]

4.6.3 Les écoles préconiseront l'acceptation et l'inclusion de toutes les personnes sans égard à la situation économique, à l'origine nationale ou ethnique, à la religion, à la culture, la forme du corps, au sexe, à l'orientation sexuelle, à l'identité sexuelle, à l'âge ou aux habiletés.

4.6.4 Les écoles veilleront à ce que les pratiques mises en œuvre dans l'école et en classe soient inclusives. Voici quelques exemples de pratiques inclusives:

- Une culture scolaire accueillante qui favorise un sentiment d'appartenance chez tous les membres de la communauté scolaire, qui sentent qu'ils ont la possibilité de réaliser leur potentiel et de contribuer à la vie de l'école.
- Un solide partenariat avec les familles et les organismes externes pour promouvoir la célébration de la diversité.
- Un réseau de ressources et de soutien pour favoriser la diversité.
- Des formulaires qui demandent des renseignements d'identification parentaux utilisent les termes parent ou tuteur plutôt que mère ou père.
- La disponibilité d'une salle de bains unisex à usage individuel pour les élèves, le personnel et les visiteurs de l'école.
- Possibilités de collaboration et de constitution d'équipes pour l'ensemble des éducateurs de la communauté scolaire.
- La programmation scolaire, la documentation et les ressources disponibles pour les enseignants et les élèves et qui reflètent les visages multiples de la diversité (ethnicité, habiletés, composition familiale, identité sexuelle, etc.).
- Profils de classe reflétant la diversité des élèves, y compris les styles d'apprentissage, les intérêts, les besoins et la préparation à l'apprentissage.



- La mise en œuvre de l'enseignement différencié dans les classes.
- Des stratégies d'enseignement efficaces et l'évaluation continue pour répondre aux besoins des élèves.
- Des formulaires scolaires qui exigent uniquement les renseignements pertinents.

- 4.6.5 Les écoles ayant des élèves à l'intermédiaire ou au secondaire encourageront la mise en place d'un club ou association organisé et dirigé par les élèves-mêmes comme une alliance gai-hétéro, dont l'objectif est de faire de leur communauté scolaire un milieu accueillant et sécuritaire pour tous les élèves sans égard à leur orientation sexuelle ou à l'identité sexuelle. La ressource du ministère de l'Éducation, MyGSA.ca Equity and Inclusive Education Resource Kit for Newfoundland and Labrador, Grades 7-12 (2013), est disponible pour aider les écoles [en anglais seulement]. Elle a été mise à la disposition de toutes les écoles de l'intermédiaire et du secondaire et elle est disponible en ligne à l'adresse suivante:
- <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/safeandcaring/gsa/01introduction.pdf> [disponible en anglais seulement].
- Vous pouvez aussi consulter des sites en français :
- http://www.cfsn.ca/Your_Sexual_Health/Gender-Identity-and-Sexual-Orientation/Gay-Straight-Alliance.aspx
 - <http://egale.ca/>
 - <http://www.prevnet.ca/fr/intimidation/educateurs/aider-les-eleves-lgbtq-a-se-sentir-en-securite>

4.7 Apprentissage socio-émotionnel

L'apprentissage socio-émotionnel (ou formation du caractère) est un processus pour développer des aptitudes à la vie quotidienne, notamment:

- Le respect de soi et des autres.
- L'appréciation des différences.
- La reconnaissance de nos émotions et l'apprentissage de la gestion des sentiments.
- La reconnaissance des émotions et des points de vue d'autrui, le développement de l'empathie.
- Le maintien de relations saines et positives.
- La résistance aux pressions négatives par les pairs.
- La collaboration avec les autres.
- La collaboration, la négociation et la gestion des conflits.
- L'écoute et la communication précise et exacte.
- L'établissement d'objectifs positifs et réalistes.
- La résolution de problèmes, la prise de décision et la planification.
- La recherche d'aide et l'offre d'aide.
- La manifestation d'un sens de responsabilité éthique et sociale.

- 4.7.1 Les écoles feront intentionnellement la promotion de l'apprentissage social et émotionnel des élèves. Pour ce faire, ils utiliseront la programmation scolaire et des initiatives sur les écoles accueillantes et sécuritaires.
- 4.7.2 Des meilleures pratiques pour l'apprentissage social et émotionnel sont accessibles dans Meilleures pratiques pour des écoles accueillantes et sécuritaires [à développer]
- 4.7.3 Le processus de développement scolaire guidera les initiatives scolaires qui répondent aux besoins en matière d'apprentissage social et émotionnel des élèves.



- 4.7.4 La Base de données des résultats d'apprentissage en matière des écoles accueillantes et sécuritaires [à développer] inclut les résultats d'apprentissage de la formation du caractère et décrit où ces résultats et autres résultats d'apprentissage sur les écoles accueillantes et sécuritaires se trouvent dans la programmation scolaire. La base de données fournit aussi de l'information sur les services et les ressources communautaires qui peuvent favoriser la promotion de résultats d'apprentissage social et émotionnel.

4.8 Collecte de données

Le processus de développement scolaire a été conçu pour axer et orienter les efforts scolaires de manière à optimiser l'apprentissage des élèves. Un plan de développement de l'école reflète le caractère unique de l'environnement scolaire et favorise la réflexion collective, l'analyse, la résolution de problèmes, la planification et l'amélioration continue. L'objectif de toutes les initiatives d'écoles accueillantes et sécuritaires est d'optimiser l'apprentissage des élèves.

- 4.8.1 Toutes les décisions scolaires relatives aux initiatives d'écoles accueillantes et sécuritaires sont prises dans le cadre du processus de développement scolaire.
- 4.8.2 Les écoles décriront leurs progrès en intégrant l'initiative d'écoles sécuritaires et accueillantes dans le cadre d'une procédure approuvée du ministère de l'Éducation. (EAS Procédure 6 – Progrès de la mise en œuvre de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires).
- 4.8.3 Les données relatives à des comportements inappropriés des élèves seront compilées en utilisant une procédure approuvée du ministère de l'Éducation. (EAS Procédure 1 – Soutien au comportement positif).
- 4.8.4 Les districts et les écoles évalueront la mise en œuvre de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires sur une base annuelle et élaboreront des plans en conséquence.



Écoles accueillantes et sécuritaires

Procédure 1

Soutien au Comportement Positif (SCP)

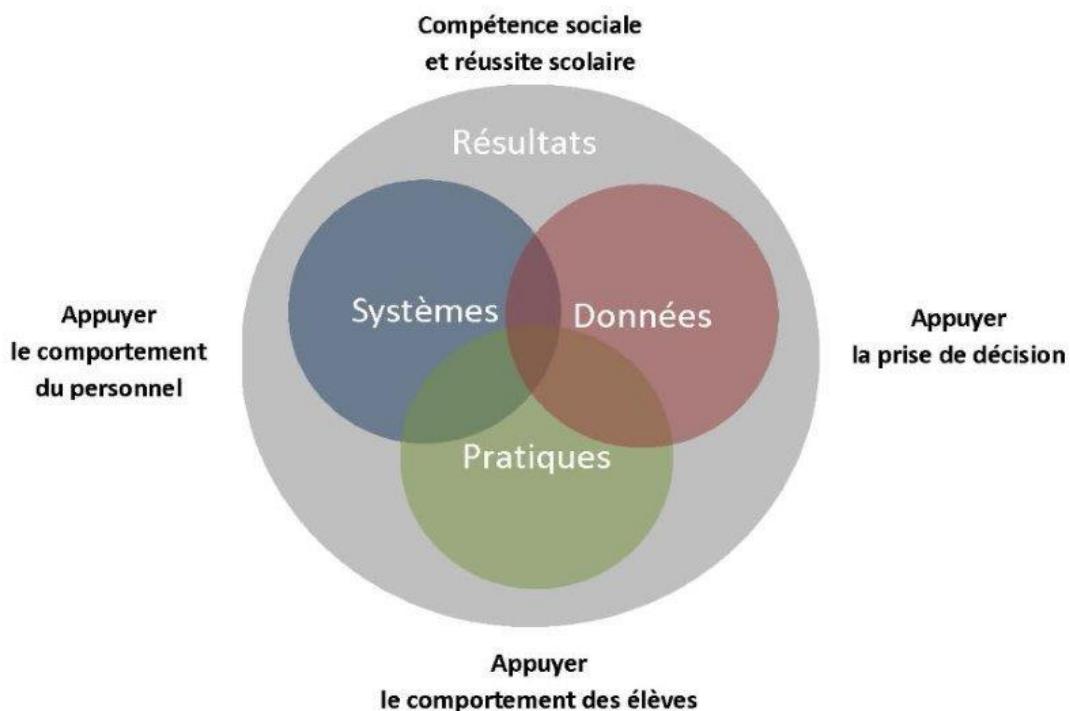
Soutien au Comportement Positif – Une approche à l'échelle de l'école

Le soutien au comportement positif à l'échelle de l'école (SCP) représente une méthode efficace, rapide et uniforme pour la mise en œuvre du code de conduite de l'école. Il offre également des lignes directrices uniformes et propres à l'école sur la façon de réagir aux comportements des élèves.

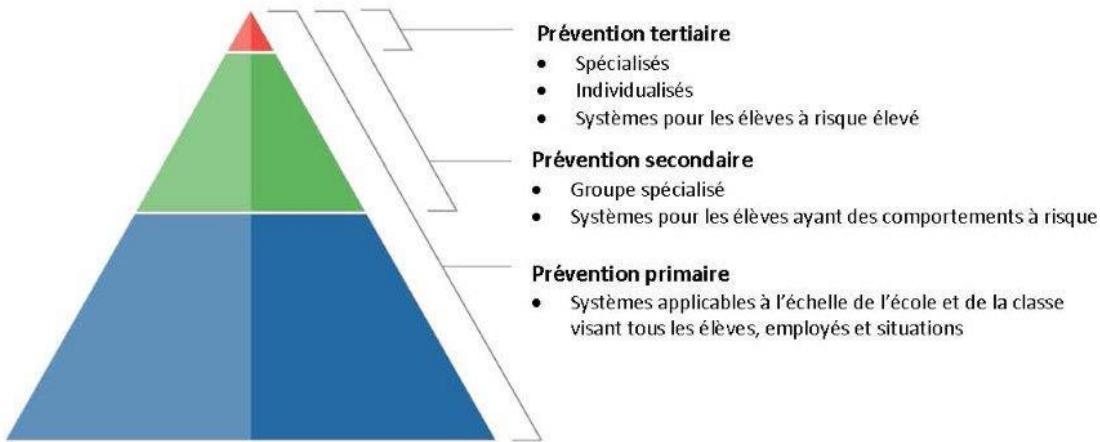
La mise en œuvre du système SCP permet:

- l'apport de toute la communauté scolaire;
- le développement d'attentes claires et uniformes en matière de comportement;
- l'enseignement, la mise en pratique et la démonstration des attentes en matière de comportement;
- la reconnaissance des comportements positifs;
- l'adoption d'une réaction uniforme et neutre à l'égard des comportements inappropriés;
- un continuum de soutien qui répond aux besoins de tous les élèves;
- la collecte et l'analyse de données pour mesurer l'efficacité, l'efficience et la pertinence des procédures;
- l'instauration de pratiques d'évaluation et de prises de décisions uniformes et continues dans toute l'école pour appuyer l'implantation continue.

Les 4 éléments des SCP



Continuum de soutien du comportement positif et de l'instruction à l'échelle de l'école



Le triangle représente la totalité de l'effectif scolaire d'une école.

Généralement, dans la mise en œuvre du système SCP, la **prévention primaire** fait en sorte qu'environ 80 p. 100 de tous les élèves répondent aux attentes en matière de comportement.

La prévention primaire consiste en : des attentes clairement définies à l'égard des élèves dans toutes les situations; l'enseignement, la modélisation et la mise en pratique des attentes, et ce, pour tous les élèves, dans tous les situations; la reconnaissance des attentes en matière de comportement au moyen d'un système en vigueur à l'échelle de l'école; une réaction uniforme devant les comportements inappropriés; et la collecte de données pertinentes pour la prise de décision en équipe.

La **prévention secondaire** suppose généralement l'identification des quelque 20 p. 100 d'élèves qui ont besoin de soutien supplémentaire pour répondre aux attentes en matière de comportement. Différents besoins pourront être relevés pour des individus ou de petits groupes d'élèves donnés. Un plan sera dressé pour répondre aux besoins de l'élève ou des élèves. Cela peut inclure : l'apprentissage de habiletés; la résolution de problèmes; le réapprentissage et la pratique; la reconnaissance et les commentaires; ainsi que d'autres formes de soutien. Les soutiens secondaires visent normalement le court terme.

La **prévention tertiaire** consiste en un soutien spécialisé et individualisé. Selon le système, pour les quelque 5 p. 100 des élèves qui ne répondent pas aux attentes avec des soutiens primaires et secondaires, il faudra établir un plan individuel en fonction de leurs besoins. Ce soutien est habituellement fourni dans le cadre du processus de planification des programmes de l'élève et débouche sur un plan d'enseignement individualisé (PEI). Le soutien tertiaire vise le long terme. Il peut comprendre : l'apprentissage d'habiletés, l'analyse fonctionnelle des comportements; un plan de gestion du comportement; des changements de programmes.

Éléments de la mise en pratique du système SCP

Interventions primaires ou universelles

- Toutes les situations, tous les élèves, tout le personnel
- Préventives
- Proactives

1. Définir clairement les attentes en matière de comportement des élèves tel que décrit dans le code de comportement de l'école.

- Trois à cinq attentes à grande portée, universelles.
- Énoncées en termes positifs.
- Fournir des exemples (2 à 4) de ce que représente un comportement acceptable ou approprié dans chaque situation scolaire, pour chaque attente.
- Des exemples sont disponibles sur le site du ministère de l'Éducation à la page des écoles accueillantes et sécuritaires

2. Enseigner aux élèves comment bien se comporter dans chaque situation, en leur donnant l'occasion d'exprimer leur opinion, d'apprendre par l'observation et d'effectuer les jeux de rôle.

- Prévoir pour tout le personnel de l'école et les élèves du temps pour l'enseignement des attentes en matière de comportement.
- Enseigner les attentes en matière de comportement à tous les élèves.
- Enseigner les comportements pour chaque situation.
- Enseigner au moyen de la discussion, de l'illustration du comportement, de jeux de rôles, de sketches, d'exemples, de pratique, de groupes de petite et grande taille, etc.

3. Reconnaître les comportements positifs des élèves et du personnel.

- Élaborer un plan à l'échelle de l'école permettant de reconnaître le comportement positif des élèves.
- Reconnaître la participation du personnel afin d'encourager l'application uniforme au sein des équipes.
- Les petites récompenses fréquentes sont les plus efficaces.
- Dans une période de deux semaines, tous les élèves devraient avoir reçu une récompense du personnel de l'école pour un comportement positif.
- Selon la recherche, une rétroaction positive plutôt que les commentaires négatifs favorise les changements au niveau du comportement.
- la reconnaissance efficace du comportement positif de l'élève devrait refléter le niveau de développement de l'élève.

4. Définir clairement les conséquences des comportements inappropriés des élèves, tel que décrit dans le code de conduite de l'école.

- Définir les niveaux de comportement et indiquer la personne responsable de mettre en œuvre les conséquences.
- Des exemples de codes de conduite qui décrivent les conséquences des comportements inappropriés sont disponibles sur le site web du ministère de l'Éducation.
- Nommer les comportements constituant chaque niveau de comportement.
- Élaborer des lignes directrices pour les conséquences applicables à chaque niveau de comportement. Aller de la moins grave à la plus grave.
- Le code de conduite devrait être communiqué à toute la communauté scolaire.
- Des chevauchements sont à prévoir entre les comportements et les conséquences de différents niveaux.
- Les comportements peuvent devenir plus graves et alors passer au niveau supérieur.
- Le code de conduite indiquera la personne responsable de la mesure disciplinaire pour chaque niveau de comportement.
- Les enseignants feront appel à leur jugement professionnel et leur évaluation des circonstances pour déterminer les conséquences d'après le code de conduite pour chaque niveau de comportement.
- L'utilisation du code de conduite n'est toujours pas évidente. L'enseignant sera appelé à exercer son jugement professionnel selon les besoins particuliers d'un élève, la santé physique et émotionnelle, les antécédents, l'intention, la prévalence du comportement, les éléments déclencheurs, etc., de chaque élève.
- Un gabarit du code de conduite et les lignes directrices sont disponibles sur le site du ministère de l'Éducation.

5. Documenter les comportements inappropriés de manière efficace, efficiente et utile, tel que présenté par le ministère de l'Éducation.

- La documentation devrait inclure:
 - les personnes impliquées
 - le type de comportement
 - l'endroit où le comportement a lieu
 - le moment
 - Heure
 - Jour
 - Activité spéciale
- Fournir de la formation pour tout le personnel de l'école sur la procédure pour documenter le comportement.
- Documenter tous les comportements intermédiaires et majeurs de la même façon – tout le personnel, tout le temps.

- Les comportements mineurs seront abordés comme le prévoit le guide des conséquences.
- Si les comportements mineurs persistent, ils deviennent des comportements intermédiaires. Il convient à ce moment d'intervenir et de documenter l'incident comme il se doit.

6. Analyser constamment les données et les communiquer régulièrement à tout le personnel.

- Comparer les moyennes, et non pas les chiffres totaux. Combien de comportements intermédiaires/majeurs inappropriés ont été relevés en moyenne chaque jour, chaque mois?
- Questions importants auxquelles répondre :
 - Quel pourcentage de la population étudiante est impliqué?
 - En moyenne, combien de comportements inappropriés ont lieu chaque jour/chaque mois?
 - En moyenne, pour chaque élève combien de comportements inappropriés y a-t-il par jour/par mois?
 - Quels sont les comportements inappropriés recensés?
 - Combien de comportements inappropriés sont recensés dans chaque situation?
 - À quel moment la plus grande partie des comportements inappropriés ont-ils lieu?
 - Quels élèves ont besoin d'un soutien additionnel (p. ex. secondaire ou individuel)?
- D'après la recherche, lorsqu'un plus grand pourcentage d'élèves adopte toujours le même type de comportement inapproprié, comme il est indiqué dans les questions mentionnées plus haut, il peut être nécessaire d'évaluer tout le système en vigueur à l'école.
- Les interventions ciblées auprès de groupes pourraient être envisagées lorsqu'un petit pourcentage d'élèves se livre toujours au même type de comportement inapproprié.

7. Les décisions du personnel de l'école reposent sur les données réunies.

- Relever les moments critiques et les tendances.
- Relever les comportements, les lieux, les périodes posant problème.
- Identifier l'élève ou le groupe d'élèves responsables.
- Est-ce un problème qui implique un élève en particulier, un petit groupe d'élèves ou toute l'école?
- Établir les priorités en matière d'interventions.
- Définir des stratégies en matière d'intervention.
- Formuler et évaluer un plan.
- Analyser davantage les données.

8. La collecte et l'analyse à long terme de données permettent une évaluation constante des stratégies d'intervention applicables aux élèves, aux groupes d'élèves et à toute l'école.

Prévention secondaire ou interventions ciblées auprès de groupes

- Élèves pour qui une intervention primaire ou universelle ne suffit pas – quelque 20 p. 100 de l'effectif scolaire.
 - Un groupe ciblé d'élèves qui a besoin d'attention supplémentaire pour répondre aux attentes en matière de comportement.
 - Les pratiques prévoient des stratégies d'intervention ciblant de petits groupes d'élèves ou des élèves en particulier.
 - Approche recommandée pour identifier les élèves ayant besoin d'interventions plus intensives et personnalisées.
 - Suppose le processus de suivi, l'évaluation et la réévaluation fréquents du plan.
1. La prévention secondaire prévoit des interventions intensives ou ciblées afin d'aider les élèves auprès de qui les efforts de prévention primaire ne fonctionnent pas.
 2. La prévention secondaire s'adresse aux élèves qui risquent d'avoir des problèmes de comportements chroniques, mais pour qui des interventions très intensives ne sont pas essentielles.
 3. La prévention secondaire suppose souvent des interventions ciblées auprès de groupes, interventions qui enseignent des comportements prosociaux et des capacités d'adaptation à la place des comportements à problème.
 4. Réorganiser le milieu de sorte que les comportements souhaités soient encouragés et mis en pratique.

Prévention de troisième niveau ou intervention tertiaire

- De 1 à 5 p. 100 de la population étudiante.
- Un plan de gestion du comportement individualisé pour traiter de graves comportements.
- Ce type de plan, lorsqu'il vise un élève en particulier, a préséance sur le guide des conséquences pour l'élève en question.
- Suppose une analyse fonctionnelle des comportements.
- Le personnel du district scolaire peut apporter un soutien supplémentaire aux écoles qui sont aux prises avec de tels élèves.
- Peut être efficace pour les élèves ayant un large éventail de besoins particuliers ainsi que les élèves sans « étiquette ».
- Approche souple, ciblée, individualisée.

- Éléments d'une prévention tertiaire:
 - définition des objectifs;
 - collecte et analyse de données;
 - plans à multiples éléments;
 - système de suivi
1. Vise essentiellement les besoins des élèves montrant des tendances aux problèmes de comportement graves.
 2. Plus efficace lorsque des systèmes primaire et secondaire efficaces sont mis en place.
 3. Des soutiens personnalisés seront conçus et mis en œuvre par l'équipe de planification de l'élève afin de favoriser des changements positifs du comportement.
 4. L'objectif est la création d'un milieu d'apprentissage positif et d'accroître les capacités d'adaptation de l'élève ainsi que les occasions d'améliorer la qualité de la vie.
 5. Prévoit un plan de soutien comportant des stratégies individualisées d'intervention reposant sur une évaluation, dont une large gamme d'options, comme:
 - La réorganisation de l'environnement antérieur de manière à prévenir les problèmes et favoriser les comportements souhaités.
 - Des orientations ou instructions destinées à l'élève pour qu'il puisse utiliser les capacités acquises pour remplacer les comportements inappropriés.
 - Renforcer les capacités acquises en tant que moyen plus efficace de répondre aux besoins de l'élève.
 - Des procédures pour la démarche du processus de suivi, l'évaluation et la réévaluation du plan, au besoin.
 - Des protocoles de réactions pour assurer la sécurité et la désescalade rapide des incidents graves (comportement dangereux pour soi et autrui).

Aperçu du système du Soutien au Comportement Positif (SCP)

Primaire

1. Définition des attentes en matière de comportement.
2. Enseignement des attentes en matière de comportement.
3. Système de récompenses pour les comportements appropriés.
4. Continuum de conséquences pour les comportements à problème.
5. Collecte et utilisation continues de données pour prise de décision.

Secondaire

1. Surveillance du progrès réalisé par les élèves à risque.
2. Système pour une plus grande structuration et prévisibilité.
3. Système pour un apport plus soutenu des adultes.
4. Système pour l'établissement de liens entre le rendement scolaire des élèves et le comportement. Système pour une communication accrue entre l'école et le foyer. Collecte et utilisation de données pour prise de décision.

Tertiaire

1. Analyse des comportements fonctionnels
2. Évaluation exhaustive axée sur les équipes
3. Établissement de liens entre le soutien au niveau académique et le soutien aux comportements.
4. Interventions individualisées en fonction de l'information issue des évaluations axées sur:
 - a) la prévention des contextes faisant problème,
 - b) l'enseignement des capacités fonctionnelles correspondantes et du comportement souhaité,
 - c) stratégies pour favoriser l'élimination des comportements qui pose des problèmes,
 - d) stratégies pour favoriser la récompense des comportements souhaités, et
 - e) recours à des mesures disciplinaires ou de sécurité, au besoin.
5. Collecte et utilisation de données pour prise de décision

Documentation des comportements des élèves

La documentation des comportements des élèves fournit les données nécessaires pour évaluer la programmation individuelle des élèves ainsi que les pratiques et méthodes en vigueur à l'échelle de l'école. Cette démarche représente un élément important de toute approche à l'égard de la discipline à l'école, incluant le système SCP. Cette évaluation offre l'occasion à l'équipe de planification ou à l'école d'actualiser et de revoir les plans au besoin. Cette pratique est encouragée et, en fait, attendue dans toutes les écoles et les conseils scolaires.

Les comportements des élèves qui sont considérés comme inappropriés selon le code de conduite de l'école ou la matrice des comportements doivent systématiquement être documentés par l'adulte qui en est témoin, de la manière énoncée par le ministère de l'Éducation. Les conseils scolaires et les écoles analyseront les données. Cette analyse de données est nécessaire pour planifier la formation du personnel de l'école et pour identifier les supports nécessaires à l'échelle de l'école. En outre, elle sert à identifier les supports nécessaires aux enseignants et aux élèves et l'horaire pour la supervision des élèves. Les écoles devraient s'efforcer de rendre la démarche la plus efficace, la plus rapide et la plus pertinente que possible.

Efficace

- Assurer des pratiques de documentation constantes – les comportements qui doivent être documentés, quand, comment et par qui.
- Utiliser l'information recueillie pour tracer un portrait des comportements individuels des élèves, des comportements en classe et des comportements dans toute l'école; le type de comportement inapproprié; le lieu; et l'heure à laquelle l'incident s'est produit.
- Mettre en œuvre une procédure d'utilisation de l'information (analyse, communication et utilisation pour fins de prise de décision).

Rapide

- La collecte des données devrait être facile à faire et ne pas tarder.
- La procédure pour le traitement, le classement, l'analyse, la communication et l'évaluation des données devrait être facile à faire.

Pertinent

- Recueillir l'information qui répond aux questions suivantes : Qui a fait quoi, où, quand? Quelle a été l'intervention et qui est intervenu?
- Ne recueillir que l'information utile.

Formulaire de documentation de comportement inapproprié de l'élève

Nom de l'élève:	Niveau scolaire:
Nom de l'enseignant :	Date:

Précisions sur l'incident

- Lieu et heure de l'incident
- Cible

Type de comportement

- Intimidation
- Possession ou usage d'une substance illégale
- Comportement sexuel inapproprié
- Comportement menaçant ou physique inapproprié
- Problèmes relatifs à la sécurité de l'école

Mesures prises

- Cochez tous les éléments qui s'appliquent:
 - Communication avec le parent ou le tuteur
 - Médiation (ne s'applique pas dans les cas d'intimidation)
 - Renvoi à l'administration scolaire
 - Renvoi au conseiller en orientation
 - Renvoi à l'équipe de prestation de services ou à l'équipe de planification
 - Renvoi à la police
 - Suspension à l'école ou perte de priviléges
 - Suspension à l'extérieur de l'école
 - Autre (précisez) _____

Formulaire de documentation de comportement inapproprié de l'élève

Précisions sur l'incident

Lieu de l'incident (Cochez tous les éléments qui s'appliquent)

- Rassemblement ou assemblée
- Autobus
- Classe
- Corridor ou escalier
- Activité scolaire ou parascolaire à l'extérieur du terrain de l'école
- Activité parascolaire sur le terrain de l'école
- Gymnase
- Salle des repas ou cafétéria
- Terrains à l'extérieur de l'école
- En ligne ou avec des médias sociaux
- Toilettes
- Autre (précisez) _____

Heure de l'incident (Précisez l'heure exacte, si pertinent)

- Avant l'école _____
- Période d'enseignement (matinée) _____
- Période d'enseignement (après-midi) _____
- Récréation _____
- Dîner _____
- Après l'école _____
- À l'extérieur des heures d'école _____
- Fin de semaine ou jour férié (jour de congé) _____

Cible (Cochez tous les éléments qui s'appliquent)

- Administrateur
- Enseignant
- Autobus
- Conducteur
- Propriété personnelle
- Propriété de l'école
- Soi-même
- Aide-élève
- Élève(s)
- Autre (précisez) _____

Formulaire de documentation de comportement inapproprié de l'élève

Type de comportement

Intimidation (Cochez tous les éléments qui s'appliquent)

- Électronique
- Physique
- Social ou relationnel
- Verbal

Possession ou usage d'une substance illégale (Cochez tous les éléments qui s'appliquent)

- Cigarettes ou tabac sur le terrain de l'école
- Possession de drogues ou d'alcool
- Usage de drogues ou d'alcool sur le terrain de l'école
- Trafic ou distribution de drogues ou d'alcool
- Autre (précisez) _____

Comportement sexuel inapproprié (Cochez tous les éléments qui s'appliquent)

- Attouchements sexuels (attouchements de nature sexuelle)
- Actions, commentaires ou actions inappropriés
- Autre (précisez) _____

Comportement menaçant ou physique inapproprié (Cochez tous les éléments qui s'appliquent)

- Aggression physique
- Bagarre ou altercation
- Autre contact physique inappropriés (précisez) _____
- Séance d'initiation
- Langage ou gestes (ou actions) irrespectueux ou menaçants

Problèmes relatifs à la sécurité de l'école (Cochez tous les éléments qui s'appliquent)

- Incendie criminel
- Menace à la bombe
- Possession d'une arme
- Menaces verbales, écrites ou par voie électronique visant les biens ou la propriété de l'école
- Dommages aux biens ou à la propriété de l'école
- Autre (précisez) _____

Formulaire de documentation de comportement inapproprié de l'élève
Mesures prises

Suspension à l'extérieur de l'école

- Suspension d'une journée
- Suspension de deux journées
- Suspension de trois journées
- Suspension de quatre journées
- Suspension de cinq journées
- Suspension prolongée (précisez) _____

Liste de vérification de l'implantation du système SCP

École: _____

Année: _____

Rempli par: _____

Indiquez l'état:

A – Atteint

EC – En cours

NA – Non amorcé

	Statut en octobre	Statut en décembre	Statut en mars	Statut en mai
1. Soutien au personnel et aux enseignants				
2. Équipe d'action mise sur pied, représentant l'école				
3. L'équipe tient des réunions efficaces sur une base régulière				
4. L'équipe collabore de manière efficace avec d'autres équipes et leurs plans d'action				
5. L'école a participé à une journée pédagogique pour la mise en œuvre du système à l'échelle de l'école.				
6. L'équipe a élaboré un plan d'action et des dates d'achèvement prévu.				
7. Trois à cinq attentes en matière de comportement à l'échelle de l'école ont été définies				
8. Un tableau de comportement pour l'école a été élaboré				
9. Des plans d'enseignement des attentes en matière de comportement à l'échelle de l'école ont été élaborés				
10. Des attentes en matière de comportement à l'échelle de l'école sont enseignées de façon directe et formelle sur une base régulière				
11. Un système a été mis en place pour reconnaître le comportement positif des élèves				
12. Un système a été mis en place pour encourager et appuyer le comportement positif des élèves				

13. Les comportements inappropriés sont clairement définis dans le Code de conduite				
14. La responsabilité de l'enseignant en cas de comportement inapproprié de l'élève est clairement décrite dans le Code de conduite				
15. Des conséquences et des procédures clairement définies en cas de comportement inapproprié ou de l'élève sont précisées dans le Code de conduite				
16. Le comportement inapproprié des élèves est documenté régulièrement par tous les membres du personnel, en utilisant le Formulaire de documentation du comportement inapproprié de l'élève				
17. Tous les membres du personnel de l'école partagent la responsabilité de résumer les données relatives à l'école				
18. L'équipe d'action du système SCP analyse les données recueillies sur une base mensuelle				
19. Un portrait des données recueillies à l'école est communiqué au personnel sur une base mensuelle				
20. Les besoins de l'école sont cernés par l'analyse des données				
21. Les besoins de petits groupes d'élèves et d'individus sont cernés au moyen de l'analyse des données.				
22. On procède à la planification et à l'évaluation du niveau 1 du système				
23. On procède à la planification et à l'évaluation du niveau 2 du système				
24. On procède à la planification et à l'évaluation du niveau 3 du système				

Observations/Commentaires/Questions supplémentaires:

Le système SCP: Autoévaluation de la gestion en classe

George Sugai et Geoff Colvin (Version: 31 octobre 2005)
www.pbis.org (en anglais seulement)

Le but de cette évaluation est:

- de déterminer la mesure dans laquelle les pratiques efficaces de gestion générales en classe ont été mises en place.
- d'élaborer un plan d'action pour l'amélioration ou le maintien fondé sur l'information recueillie.

L'évaluation et le plan d'action peuvent être achevés sous forme d'autoévaluation ou par un observateur.

1. Choisissez une activité dirigée par l'enseignant qui vise un objectif/résultat d'apprentissage précis.
2. Au cours de cette activité, comptez le nombre de contacts positifs et négatifs avec les élèves.
3. Après l'activité :
 - a. Calculez la somme de contacts positifs et négatifs et ensuite calculez le rapport entre le nombre de contacts positifs et le nombre de contacts négatifs.
 - b. Évaluez si la méthode de gestion de la classe a été appliquée.
 - c. Calculez la somme du nombre de réponses « oui » pour déterminer la note globale de la gestion de la classe.
 - d. Selon votre note, élaborez un plan d'action pour améliorer la gestion ou la maintenir.

Enseignant:	Date:
Activités d'enseignement:	Heure de début: Heure de fin:
Nombre total de contacts positifs avec les élèves:	Nombre total de contacts négatifs avec les élèves:
Ratio de contacts positifs/négatifs : _____ contre 1 (Pour effectuer le calcul, divisez le nombre de contacts positifs par le nombre de contacts négatifs)	

Pratique de gestion de la classe	Évaluation	
1. J'ai obtenu au moins 4 contacts positifs pour chaque contact négatif avec les élèves (selon les calculs ci-dessus).	Oui	Non
2. J'ai assuré une supervision active et continue (déplacement, balayage des yeux) pendant l'activité d'enseignement.	Oui	Non
3. J'ai interagi positivement avec la plupart des élèves pendant l'activité.	Oui	Non
4. J'ai réglé rapidement et discrètement la plupart des infractions mineures aux règles.	Oui	Non
5. J'ai suivi les procédures de l'école pour gérer les infractions majeures aux règles.	Oui	Non
6. Mes transitions avant et après l'activité se sont effectuées de manière efficace et en douceur.	Oui	Non
7. J'étais préparé pour l'activité (p. ex., résultat ou objectif clair, documentation, plan d'enseignement).	Oui	Non
8. J'ai amorcé l'activité en expliquant clairement le résultat/objectif attendu de l'activité.	Oui	Non
9. J'ai utilisé la plus grande partie (>90 %) du temps réservé pour l'activité.	Oui	Non
10. Ma méthode d'enseignement a favorisé une participation active des élèves de manière observable (rédaction, communication, participation).	Oui	Non
11. Chaque élève a eu de nombreuses occasions de répondre et de participer activement.	Oui	Non
12. J'ai fréquemment vérifié la compréhension des élèves .	Oui	Non
13. J'ai terminé l'activité en donnant une rétroaction précise sur le rendement social et scolaire des élèves.	Oui	Non
14. J'ai conclu l'activité en donnant de l'information précise sur la suite des choses (p. ex., devoirs, prochaines occurrences de l'activité).	Oui	Non
15. J'ai terminé l'activité sachant combien des élèves ont atteint le résultat ou l'objectif d'apprentissage.	Oui	Non
16. J'ai organisé une activité de suivi pour les élèves qui n'ont pas réussi l'activité.	Oui	Non
17. Je sais ce que je devrai faire la prochaine fois que j'effectuerai cette activité	Oui	Non
Évaluation globale de la gestion de la classe 14 à 17 « oui » = Super 10 à 13 « oui » = Moyen <9 « oui » = Amélioration nécessaire		Nombre totale de réponses <oui>:



Plan de gestion de la classe

Enseignant :

Date:

Plan de mise en œuvre du système SCP

École:	Année:	Achevé par:
Objectif :		

À remplir et soumettre chaque année au directeur des services éducatifs du conseil scolaire. Indiquer l'état:

A – Atteint

EC – En cours

NA – Non amorcé

Activité	Personne responsable	Date d'achèvement cible	État



Écoles accueillantes et sécuritaires

Procédure 2

Lignes directrices et gabarit du code de conduite

Lignes directrices du code de conduit

- 1.0 Chaque école mettre en pratique le système Soutien au comportement positif (SCP) tel que prévu dans la Politique provinciale sur les écoles accueillantes et sécuritaires (EAS) du ministère de l'Éducation.
- 2.0 Chaque école élaborera un code de conduite qui suit le gabarit de code de conduite provincial, lequel comprendra ce qui suit:
 - 2.1 Des normes de comportement, aussi appelées attentes en matière de comportement, matrices de comportement, etc. Des exemples de comportements sont donnés dans le gabarit.
 - 2.2 Des stratégies proactives. Des exemples de stratégies sont fournis dans le gabarit.
 - 2.3 Les comportements inappropriés. (Peut aussi être appelé plan de discipline). Des exemples de comportements sont fournis dans le gabarit.
 - 2.4 Des stratégies réactives (Peut aussi être appelé Guide des conséquences). Des exemples de stratégies sont fournis dans le gabarit.
- 3.0 Le gabarit de code de conduite se veut un guide pour les écoles. L'information sous chaque en-tête peut être différente dans chaque communauté scolaire. Ces différences refléteront les besoins de l'école, la population et la communauté.
- 4.0 Normes de comportement
 - 4.1 Les normes de comportement visent tous les membres de la communauté scolaire, y compris les élèves, les parents et tuteurs, le personnel de l'école, les bénévoles et les visiteurs, quand:
 - 4.1.1 ils se trouvent sur le terrain de l'école;
 - 4.1.2 ils sont à bord d'un autobus scolaire sous contrat avec l'école ou avec le conseil scolaire.
 - 4.1.3 ils participent à des activités parascolaires;
 - 4.1.4 participent à des activités parrainées par l'école à l'extérieur de l'école;
 - 4.1.5 ils participent à une activité qui aura une incidence sur le climat de l'école.
 - 4.2 Chaque école est encouragée à utiliser ses propres mots pour exprimer les attentes en matière de comportement.
 - 4.3 Chaque école peut y inscrire ses attentes et ses exigences spécifiques, pour autant qu'elles soient cohérentes avec le code de conduite du conseil scolaire et de la province.

- 4.4 Ces attentes spécifiques peuvent fournir des exemples des attentes en matière de comportement de la communauté scolaire.

5.0 Stratégies proactives

Certaines personnes ne se plient pas toujours naturellement à des normes de comportement. Souvent, l'interprétation d'une attente par un élève peut être différente de ce qui était prévu. De plus, les élèves se présentent avec divers niveaux de compétences scolaires, sociales et émotives.

- 5.1 Il est important de discuter, d'enseigner, d'employer, de démontrer et de reconnaître régulièrement et constamment les comportements appropriés attendus des élèves.
- 5.2 La mise en pratique du système SCP améliorera l'efficacité de ces stratégies.
- 5.3 Les stratégies proactives de l'école peuvent viser à enseigner de nouvelles habiletés ou renforcer les habiletés nécessaires pour répondre aux attentes en matière de comportement.

6.0 Comportements inappropriés

- 6.1 Chaque école peut utiliser sa propre terminologie pour décrire les comportements inappropriés. Cela permettra de décrire ce que NE SONT PAS les normes de comportements. (Il est à noter que la définition de l'intimidation du ministère de l'Éducation ne devrait pas être reformulée ou modifiée).
- 6.2 Les comportements inappropriés comprennent l'intimidation et d'autres formes de violence de même que tous les autres comportements inappropriés des élèves.
- 6.3 On peut classer ces comportements en deux ou trois groupes ou niveaux de comportement inapproprié (niveau 1, 2, 3; vert, jaune, rouge, etc.)
- 6.4 Le niveau de comportement inapproprié aidera le personnel enseignant à déterminer la stratégie réactive appropriée à mettre en œuvre.

7.0 Stratégies réactives

- 7.1 Chaque école répertoriera une gamme d'interventions et de mesures de soutien à utiliser si l'élève affiche un comportement inapproprié.
- 7.2 La gamme de mesures de soutien et d'interventions devrait correspondre à la gravité du comportement cerné par l'école.
- 7.3 Les stratégies réactives devraient comprendre des possibilités d'apprentissage afin de renforcer le comportement approprié.
- 7.4 On devrait utiliser la discipline progressive et les pratiques réparatrices afin de changer l'emphase d'une approche strictement punitive à une approche réparatrice et de soutien.

Gabarit du code de conduit

[Nom de l'école] s'engage à fournir un milieu d'apprentissage et de travail accueillant, sécuritaire et inclusif en encourageant le respect, le civisme et l'excellence scolaire. Un climat positif existe à l'école lorsque tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, à l'aise et acceptés.

Les normes de comportement décrites visent tous les membres de la communauté scolaire, y compris les élèves, les parents et tuteurs, le personnel de l'école, les bénévoles et les visiteurs, quand:

- ils sont sur le terrain de l'école;
- ils sont à bord d'un autobus scolaire sous contrat avec l'école ou avec le conseil scolaire;
- ils participent à des activités parascolaires;
- ils participent à des activités parrainées par l'école à l'extérieur de l'école;
- ils participent à une activité qui aura une incidence sur le climat de l'école

A) Normes de comportement

Tous les membres de la communauté scolaire sont tenus:

- de respecter et d'observer les lois fédérales, provinciales et municipales;
- de faire preuve d'honnêteté et d'intégrité;
- de respecter les droits des autres et de les traiter avec dignité et respect en tous temps, quels que soient leur situation économique, leur origine nationale ou ethnique, leur religion, leur culture, la forme de leur corps, leur sexe, leur orientation sexuelle, leur identité sexuelle, leur âge ou leurs capacités;
- traiter la propriété de l'école et les biens des autres avec soin;
- de prendre des mesures appropriées pour aider ceux qui ont besoin;
- de faire de leur mieux à l'école et durant toutes les activités de l'école.

B) Comportements inappropriés

En acceptant les Normes de comportement de **[nom de l'école]**, tous les membres de la communauté scolaire s'engagent à éviter:

- de violer les lois fédérales, provinciales ou municipales;
- tout comportement de discrimination fondé sur la situation économique, l'origine nationale ou ethnique, la religion, la culture, la forme du corps, le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'âge ou les habiletés;
- tout comportement de violence ou d'intimidation (physique, verbale, sociale, électronique) qui blesse délibérément (physiquement, socialement ou émotivement) une autre personne;
- de tenir des propos dérogatoires ou haineux contre une personne ou un groupe de personnes, une idée, opinion ou croyance;

- de menacer une personne ou un groupe de personnes ou de détruire des biens;
- de blesser une personne ou un groupe de personnes, ou de causer des dommages matériels;
- d'utiliser les technologies pour harceler ou intimider une autre personne;
- d'utiliser les technologies pour nuire au climat positif de l'école;
- d'employer un langage violent, profane ou discriminatoire;
- de porter des vêtements ornés d'images violentes, vulgaires ou discriminatoires.

C) Stratégies proactives

Les attentes en matière de comportement décrits dans les Normes de comportement de [nom de l'école] seront encouragés et appuyés dans toute l'école par les pratiques ci-dessous.

- Les attentes en matière de comportement sont discutées avec tous les membres de la communauté scolaire durant des réunions régulières.
- Les normes de comportement des élèves sont passées en revue, appliquées et discutées de façon régulière et au besoin.
- Les normes de comportement sont appliquées uniformément par tout le personnel.
- On présente aux élèves une variété de comportements et les conséquences qui y sont associées, de manière à les aider à penser avant d'agir.
- Le personnel de l'école démontre les comportements appropriés.
- Les comportements appropriés des élèves sont reconnus par le personnel.
- Les enseignants communiquent avec les parents et les tuteurs pour leur fournir un suivi sur le comportement des élèves.
- Diverses activités scolaires et parascolaires favorisent le développement d'habiletés sociales, par exemple les programmes alternatifs, le mentorat par les pairs, les clubs d'alliances gais-hétéros, le programme Racines de l'empathie, les arts et les sports.
- On envisage des changements au milieu, au programme, ou aux deux.
- Les enseignants utilisent le processus préalable à l'aiguillage pour déterminer ou répondre aux besoins de l'élève.
- L'équipe de prestation de services peut recommander une évaluation officielle.
- On peut diriger l'élève vers un processus de counseling.
- On peut diriger l'élève vers des spécialistes du district ou vers une agence extérieure.
- Les enseignants notent de façon uniforme les comportements inappropriés ou inacceptables des élèves.
- On offre un soutien ciblé aux petits groupes d'élèves ou à l'élève individuellement.

D) Stratégies réactives

Face à un comportement inapproprié ou inacceptable d'un élève, les enseignants et l'administration de [nom de l'école] auront recours à une stratégie réactive, en fonction:

- de la gravité du comportement;
- des circonstances entourant le comportement:
 - autres personnes concernées (élèves/personnel/etc.)
 - environnement
 - facteurs déclenchants
 - circonstances spéciales
- des stratégies réactives utilisées dans le passé pour cet élève et le comportement de l'élève qui s'en suit;
- de la fréquence du comportement;
- des besoins particuliers de l'élève, de son Plan d'enseignement individualisé (PEI), ou des deux.

Interventions appropriées vis-à-vis un élève qui affiche des comportements de niveau 1 (appliquées par l'enseignant qui en est témoin):

- rappel verbal
- revoir les étapes d'un comportement approprié
- possibilité d'apporter des modifications
- présentation de choix et des conséquences de ces choix
- développement des habiletés
- mentorat par les pairs
- illustration du comportement approprié
- exercice d'autoréflexion
- Protocole d'intervention **contre** l'intimidation
- contact avec le foyer (communication avec les parents et tuteurs)
- conséquences naturelles ou logiques
- rencontre parents et école

Les interventions appropriées vis-à-vis un élève qui affiche des comportements de niveau 2 (appliquées par l'administration) comprennent les stratégies énumérées pour les comportements de niveau 1, ainsi que les mesures suivantes:

- rappel verbal
- revoir les étapes d'un comportement approprié
- Protocole d'intervention contre l'intimidation
- mentorat par les pairs
- développement des habiletés
- illustration du comportement approprié
- présentation de choix et des conséquences de ces choix
- contact avec le foyer (communication avec les parents et tuteurs)
- rencontre parents et école
- conséquences naturelles ou logiques

- exercice d'autoréflexion
- perte de priviléges
- médiation
- limitation de l'accès aux locaux ou activités
- plan de gestion du comportement
- processus préalable à l'aiguillage
- recours à la police
- suspension de l'école
- possibilité d'apporter des modifications
- surveillance du comportement
- justice réparatrice
- contrat de comportement
- aiguillage vers un conseiller en orientation
- détention
- suspension de la classe



Écoles accueillantes et sécuritaires

Procédure 3

Protocole d'intervention contre l'intimidation

Protocole d'intervention contre l'intimidation

Introduction

En réponse aux préoccupations à l'égard des actes d'intimidation (comportements intimidants) chez les enfants et les jeunes à Terre-Neuve-et-Labrador, le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les conseils scolaires, a formulé une définition de l'intimidation et un protocole pour répondre aux actes d'intimidation et en faire un rapport. Il y a une différence entre l'intimidation et d'autres formes de comportements inappropriés et agressifs. Certains comportements intimidants sont criminels. Qu'ils soient criminels ou non, ces comportements entraînent toujours d'importantes répercussions.

Le Protocole d'intervention contre l'intimidation a pour objet d'aider les conseils scolaires et les écoles à formuler un modèle d'intervention contre l'intimidation pour les écoles, fondé sur les stratégies qui sont appuyées par la philosophie du soutien au comportement positif (SCP).

Définition de l'intimidation

L'intimidation est un comportement, en général, répété qui a pour objet de causer du mal à une autre personne. La personne qui pratique l'intimidation, qui la facilite ou qui l'encourage est coupable d'intimidation. Ceux qui participent aux actes d'intimidation sont perçus comme étant dans une position de pouvoir. L'intimidation peut être physique, verbale, sociale ou électronique. Dans certaines situations, l'intimidation est une activité illégale.

Commentaire sur la définition de l'intimidation

Formes d'intimidation

- a. L'intimidation physique consiste, sans y limiter, à frapper, à cracher ou à toucher quelqu'un sans sa permission, et à voler ou endommager la propriété de quelqu'un.
- b. L'intimidation verbale consiste à, sans y limiter, ridiculiser, taquiner quelqu'un de façon méchante, menacer quelqu'un ou faire des commentaires racistes ou homophobes.
- c. L'intimidation sociale consiste à, sans y limiter, propager des rumeurs, exclure quelqu'un d'un groupe et manipuler les rapports sociaux ou les relations.
- d. La cyberintimidation (l'intimidation électronique) est l'emploi du cellulaire, de l'ordinateur et d'autres appareils pour intimider socialement ou verbalement une personne.

En général répété

L'intimidation est essentiellement un problème relationnel. En général, elle occasionne la répétition ou une menace de répétition. Ce comportement peut être répété par un individu, par plusieurs jeunes différents ou par un groupe social. Il peut être ciblé vers une ou plusieurs personnes.

Intention de causer du mal (ou du tort)

L'intimidation vise à susciter la peur, l'humiliation, la détresse ou diverses autres formes de mal au corps, aux sentiments, à l'estime de soi, à la réputation ou à la propriété d'une autre personne.

Inégalité de pouvoir

Les comportements intimidants (actes d'intimidation) se produisent d'habitude lorsqu'il y a une inégalité de pouvoir réelle ou perçue. Cette inégalité peut ressortir de différences de force physique, de pouvoir social ou de statut social, et peut être subtile. L'élève victime d'intimidation a souvent de la difficulté à signaler le comportement ou à s'en défendre. On attribue normalement l'intimidation à des facteurs comme les différences d'apparence physique, de sexe, de capacités, de religion, d'orientation sexuelle, d'identité sexuelle et d'origine ethnique, et à divers autres facteurs de vulnérabilité et de marginalisation. L'inégalité de pouvoir peut être aggravée lorsque la victime est intimidée par plusieurs personnes.

Témoins (ou spectateurs)

Les spectateurs sont ceux qui sont témoins ou informés (conscients) des actes d'intimidation (comportements intimidants). Délibérément ou sans le vouloir, les témoins peuvent communiquer leur appui à ces comportements en les ignorant ou en les évitant. Ils peuvent aussi éviter la situation par crainte de représailles ou par désarroi en raison des comportements. Par contre, un témoin (ou spectateur) peut aider la victime d'intimidation en distrayant ses agresseurs, en encourageant ses copains à manifester leur opposition à l'intimidation, ou en signalant l'incident à un adulte. Ces réactions favorisent une culture de refus des actes d'intimidation.

Dans cette définition, les instigateurs de même que ceux qui les encouragent, les incitent ou s'y joignent, sont tous considérés comme des participants.

Activité illégale

Bien que l'intimidation ne soit pas une infraction au Code criminel du Canada, certains comportements intimidants sont illégaux. Voici quelques activités qui peuvent à la fois représenter de l'intimidation et être criminelles au sens du Code criminel du Canada:

- Le harcèlement criminel: se comporter de façon à ce qu'une personne craigne pour sa sécurité ou la sécurité d'une autre personne
- Proférer des menaces : menacer de blesser ou de tuer une autre personne
- Méfait : dommage ou destruction de la propriété
- Agression : usage intentionnel de la force sans consentement ou menace de recourir à la force
- Agression sexuelle: harcèlement sexuel, attouchement sexuel non désiré et violence dans les fréquentations

Ces activités sont criminelles. Elles peuvent aussi être considérées comme des activités d'intimidation si elles satisfont aux critères de la définition d'intimidation.

PROTOCOLE D'INTERVENTION DU PERSONNEL

Le Protocole d'intervention contre d'intimidation exige que le personnel intervienne dans toutes les situations d'intimidation dont il est témoin ou qui sont portées à sa connaissance.

1. INTERVENIR

Dès qu'un membre du personnel est conscient d'un cas d'intimidation, il lui appartient d'intervenir immédiatement, ou aussi rapidement que possible, pour confronter le comportement. (Sans l'intervention d'un adulte, un climat de peur s'instaure et l'impression chez les élèves que l'intimidation sera tolérée est renforcée; il permet ainsi aux actes d'intimidation de continuer.) L'intervention doit avoir lieu même si la personne victime d'intimidation n'exprime pas de désaccord évident vis-à-vis de l'incident.

Le membre du personnel qui intervient dans une situation d'intimidation devra:

- a. cesser, si possible, le comportement
- b. déterminer les comportements qui satisfont aux critères de l'intimidation
- c. consulter les règlements de la classe et de l'école
- d. signaler le comportement comme inapproprié.

Tous les actes d'intimidation signalés à tout membre du personnel seront pris au sérieux. Diverses modalités seront offertes aux élèves et aux parents ou tuteurs pour signaler des actes d'intimidation, notamment:

- a. une boîte à commentaires confidentiels anonymes située dans un endroit sûr comme le bureau du conseiller en orientation ou de l'administration,
- b. un service d'écoute téléphonique anonyme ou un service de signalement sur Internet,
- c. le courriel, la messagerie électronique, le téléphone,
- d. en personne, à n'importe quel membre du personnel.

L'administration devrait être mise au courant des incidents graves et répétés, tel que souligné dans le Code de conduite de l'école.

2. ENQUÊTER

Quand il est nécessaire de rencontrer les élèves (les agresseurs, leurs victimes ou les témoins), il faut le faire séparément pour éviter d'autres représailles des victimes ou des témoins.

- A. Parlez à la victime.
 - i. Assurez-vous que l'élève soit en sécurité.
 - ii. Rassurez l'élève à l'effet que les comportements intimidants ne seront pas tolérés et que toutes les mesures possibles seront prises pour éviter la répétition.
 - iii. Posez des questions et rassemblez des renseignements.
 - Que s'est-il passé?
 - Quand?
 - Qu'est-ce qui a pu mener à l'intimidation?
 - Comment la personne se sent-elle?
 - iv. Au besoin, envoyez l'élève qui a été intimidé(e) vers le conseiller en orientation.

- v. Demandez à l'élève de tenir un journal et de signaler toute situation d'intimidation dans l'avenir.
 - vi. Remerciez-les de leurs réponses et rassurez-les quant au caractère confidentiel de leurs réponses.
 - vii. Faites un suivi régulier avec l'élève.
- B. Parlez à l'agresseur. Demandez-lui de décrire le problème en se servant d'énoncés à la première personne. Si cette personne est incapable de nommer le comportement, encouragez-la à s'exprimer.
- i. Posez des questions et recueillez de l'information.
 - Que s'est-il passé?
 - Quand?
 - Qu'est-ce qui t'a conduit à choisir ce comportement?
 - Comment crois-tu que l'autre personne se sent par rapport à ton comportement?
 - Qu'est-ce que tu pourrais faire différemment la prochaine fois?
 - ii. Rappelez à l'élève les règlements et les attentes de l'école.
 - iii. Appliquez les conséquences prévues ou les stratégies réactives dans le Code de conduite de l'école.
 - iv. Prenez des mesures pour prévenir toute reprise de l'intimidation et toute vengeance.
- C. Parlez aux témoins.
- i. Demandez-leur de décrire le comportement dont ils ont été témoins ou dont ils ont entendu parler.
 - ii. Posez des questions et recueillez de l'information.
 - Qu'est-ce que vous avez observé ou entendu?
 - Qu'est-ce que vous avez fait?
 - Qu'est-ce qui vous a conduit à choisir ce comportement?
 - Est-ce que vous feriez autrement la prochaine fois? Comment?
 - iii. Remerciez-les de leurs réponses et rassurez-les quant au caractère confidentiel de leurs réponses.
 - iv. Prenez des mesures pour prévenir toute vengeance contre les témoins.

3. CONTACT AVEC LE FOYER (COMMUNICATION AVEC LES PARENTS OU TUTEURS)

Un parent ou un tuteur de chaque élève impliqué dans l'incident en sera informé le plus tôt possible. Cette communication sera suivie d'un rendez-vous à l'école si cela s'avère nécessaire. L'intervention précoce est la plus efficace avant que les modèles de comportement ne s'établissent.

Le parent ou le tuteur de chaque élève devrait être reçu séparément. Invitez le parent ou le tuteur à collaborer pour trouver une solution.

4. CONSÉQUENCES

Les conséquences ne sont pas toujours punitives. Il peut aussi y avoir des conséquences éducatives visant:

- a. À corriger le comportement problématique.
- b. À empêcher la répétition du comportement.
- c. À protéger la victime d'intimidation et lui offrir du soutien.
- d. À prendre des mesures correctives.

Ces mesures donnent à l'élève qui adopte des comportements intimidants une occasion de réfléchir à son comportement, d'acquérir des habiletés prosociales et de faire amende honorable aux personnes affectées.

Les conséquences (et les mesures correctives) doivent être appliquées en fonction du Code de conduite de l'école et d'un certain nombre de considérations, notamment:

- a. l'âge et le niveau de maturité des élèves impliqués
- b. la nature, la fréquence et la gravité des comportements
- c. le contexte dans lequel le cas d'intimidation a eu lieu
- d. d'autres circonstances qui peuvent jouer un rôle
- e. les politiques et procédures du conseil scolaire et de l'école

Il incombe au personnel de l'école de se servir des infractions aux règles scolaires comme d'une occasion pour aider les élèves:

- a. À développer les habiletés sociales et émotionnelles appropriées, par exemple, à apprendre comment reconnaître et gérer leurs émotions, comment prendre des décisions et comment se comporter de manière éthique et responsable.
- b. À accepter la responsabilité personnelle de leur comportement et son effet sur leur milieu d'apprentissage.
- c. À comprendre les conséquences des mauvais choix et comportements.

5. DOCUMENTER (OUVERTURE ET SUIVI D'UN DOSSIER)

Le personnel de l'école doit documenter tous les incidents d'intimidation et les mesures prises en réponse à chaque incident. Tous les cas d'intimidation doivent être documentés rapidement, immédiatement, lorsque possible, et en utilisant le Formulaire de documentation du comportement inapproprié de l'élève.



Écoles accueillantes et sécuritaires

Procédure 4

Lignes directrices de l'intervention non violente en situation de crise

Lignes directrices de l'intervention non violente en situation de crise

Le ministère de l'Éducation et les districts scolaires de Terre-Neuve-et-Labrador sont engagés à offrir des environnements d'apprentissage accueillants, inclusifs et sécuritaires, pour tous les élèves de la maternelle jusqu'à la 12^e année.

1.0 Ministère de l'Éducation

- 1.1 Le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador recommande la formation sur l'Intervention non violente en situation de crise, fournie par le *Crisis Prevention Institute* (CPI), pour la prévention et la gestion des comportements perturbateurs. Le ministère de l'Éducation, en partenariat avec les districts scolaires, veillera à ce que des formateurs accrédités soient disponibles dans la province pour fournir de la formation et du soutien aux équipes du CPI en milieu scolaire.

2.0 Districts scolaires

- 2.1 Les districts scolaires, en partenariat avec le ministère de l'Éducation, s'assureront que les formateurs accrédités sont disponibles dans toute la province pour fournir de la formation et du soutien aux équipes CPI en milieu scolaire.
- 2.2 Le personnel de district, qui recommande les candidats au programme d'accréditation de formateurs du CPI, devrait tenir compte des critères suivants:
 - 2.2.1 L'intérêt et les exigences physiques de la prestation du programme
 - 2.2.2 L'engagement à fournir la formation à long terme et à maintenir les exigences relatives à l'accréditation
 - 2.2.3 La disponibilité pour offrir la formation à travers le district
 - 2.2.4 Aptitudes à l'animation
- 2.3 Le personnel de district en consultation avec les administrateurs scolaires s'assurera que les membres de l'équipe du CPI ont reçu la formation appropriée du CPI.
- 2.4 Les districts scolaires doivent établir une base de données ou tenir un registre du personnel qualifié, de la formation fournie et de la date d'achèvement.

3.0 Formateurs accrédités du CPI

- 3.1 Les formateurs accrédités du CPI maintiendront l'accréditation auprès du CPI selon leurs exigences et les exigences du district scolaire.
- 3.2 Les formateurs accrédités du CPI adhéreront à la philosophie et à la démarche du CPI :
 - 3.2.1 Les interventions non physiques sont toujours privilégiées.
 - 3.2.2 Les interventions physiques sont pratiquées seulement comme choix de dernier recours.
 - 3.2.3 L'intervention physique doit être jumelée à d'autres approches qui aideront la personne à apprendre un comportement mieux adapté (qui

diminuera le besoin d'avoir recours à une intervention physique à l'avenir).

- 3.2.4 Les interventions physiques ne sont jamais utilisées pour punir ou contraindre.
- 3.2.5 Les interventions physiques se veulent sans douleur.
- 3.2.6 Bien que la sécurité soit toujours la priorité, il faut aussi s'efforcer de préserver la dignité de la personne.
- 3.2.7 L'exercice minimal nécessaire de la force doit être utilisé et pendant la plus courte durée possible.
- 3.2.8 Lors d'interventions physiques, le personnel doit surveiller de près le bien-être de la personne.
- 3.2.9 La personne doit recevoir un rapport thérapeutique, ce qui est un moyen de la responsabiliser d'une manière qui communique du respect et du soutien continus.
- 3.2.10 Les membres du personnel débrieferont après avoir utilisé des techniques de sécurité personnelle ou de contention (procédure thérapeutique permettant d'immobiliser ou de protéger une personne agitée) des élèves. Il s'agit d'une période qui sert à examiner les différents points de vue de la situation et d'évaluer les stratégies utilisées. Elle consiste notamment à examiner les options pour une détection et une intervention plus précoce ainsi que pour cerner les modèles d'intervention efficaces et inefficaces auprès de la personne ou dans une situation analogue.

4.0 Directeurs d'écoles et équipe qualifiée du CPI en milieu scolaire

- 4.1 Lorsque la situation qui prévaut à l'école fait en sorte que le personnel doive utiliser des techniques de protection personnelle ou d'éventuelles techniques de contention des élèves, le directeur d'école doit veiller à la mise en place d'une équipe du CPI en milieu scolaire.
- 4.2 Le directeur de l'école veillera à la mise sur pied d'une équipe du CPI en milieu scolaire qui respecte les lignes directrices de l'Intervention non violente en situation de crise.
- 4.3 L'objectif du CPI, qui est de respecter les personnes et d'assurer les soins, le bien-être, la sécurité et la sûreté dans toutes les situations, sera maintenu.
- 4.4 Les stratégies d'intervention précoce et de désamorçage des comportements seront cernées dans le plan de gestion du comportement de l'élève.
- 4.5 Les membres de l'équipe du CPI devront suivre une formation de 2 jours du CPI (minimum 8 heures).
- 4.6 Les membres de l'équipe sont responsables de suivre les cours de recyclage (au moins 3 heures) toutes les deux ans. Le cours de recyclage comprend l'examen et la mise en pratique des techniques d'intervention non violente en situation de crise de manière à ce que le personnel maintienne ses habiletés à utiliser les techniques de contention.

- 4.7 Les membres de l'équipe du CPI qui n'effectuent pas au moins un cours de recyclage dans les deux années suivant la dernière accréditation doivent reprendre la formation de deux jours du CPI (minimum 8 heures).
- 4.8 Afin d'utiliser l'intervention non violente en situation de crise (contentions physiques), le personnel scolaire doit avoir été accrédité par un instructeur du CPI du district scolaire et avoir suivi la formation de deux jours du CPI (minimum 8 heures). Par conséquent, **le personnel qui a achevé uniquement une journée de formation (6 heures) n'est pas qualifié pour utiliser l'intervention non violente en situation de crise.** Cette restriction sera indiquée sur la carte d'accréditation du CPI.
- 4.9 Les personnes qui ont achevé une journée de formation (minimum 6 heures) doivent recevoir une deuxième journée de formation dans le mois suivant leur première journée de formation afin d'obtenir leur accréditation leur permettant d'utiliser l'intervention non violente en situation de crise.
- 4.10 Les équipes en milieu scolaire doivent se soumettre au processus de formation décrit par le *Crisis Prevention Institute*. Veuillez consulter la section Processus de formation du CPI.
- 4.11 Les directeurs d'école veillent à la mise en pratique uniforme et régulière des techniques de l'intervention non violente en situation de crise et de sécurité personnelle par l'équipe du CPI en milieu scolaire.
- 4.12 Les instructeurs du CPI demeurent disponibles pour aider l'équipe en milieu scolaire à pratiquer les techniques et autres éléments du processus de formation.
- 4.13 Les équipes en milieu scolaire, en consultation avec le directeur de l'école, détermineront:
 - 4.13.1 Comment l'équipe sera utilisée.
 - 4.13.2 Le protocole de déploiement.
 - 4.13.3 Les rôles et les responsabilités des membres de l'équipe.
 - 4.13.4 Les procédures de documentation.
 - 4.13.5 Les procédures de récapitulation à l'aide du modèle d'adaptation du CPI.
 - 4.13.6 La formation complémentaire, les ressources ou autres besoins indiqués.
- 4.14 Le directeur de l'école devrait être informé immédiatement après chaque incident de contention d'un élève.
- 4.15 Comme le préconise le *Crisis Prevention Institute*:
 - 4.15.1 « [traduction] La contention physique est recommandée uniquement lorsque toutes les méthodes d'intervention moins restrictives ont été épuisées et lorsque la personne représente un danger pour elle-même ou autrui. »
 - 4.15.2 « [traduction] Même lorsque la contention physique est utilisée, elle est utilisée de manière à permettre à la personne de retrouver son calme à son propre rythme, et de manière à faciliter le rétablissement du rapport thérapeutique. » (Le rapport thérapeutique se définit comme le rétablissement de la communication.)

- 4.15.3 « [traduction] Toute intervention physique est potentiellement dangereuse et devrait être envisagée comme une procédure d'intervention en cas d'urgence. » Par conséquent, les contentions physiques devraient être envisagées uniquement en dernier ressort.
- 4.16 Il est essentiel de documenter l'utilisation des techniques d'intervention non violente en situation de crise. Veuillez consulter la liste de vérification du rapport d'incident du CPI, qui peut aider l'école et le district à élaborer son propre rapport d'incident d'intervention non violente en situation de crise.
- 4.17 Le rapport d'incident d'intervention non violente en situation de crise sera rempli par les membres de l'équipe qui ont participé à l'intervention. Il devrait être signé par un administrateur et versé au dossier confidentiel de l'élève.
- 4.18 Les directeurs d'école sont responsables de faire le suivi de la fréquence des incidents nécessitant une intervention non violente en situation de crise. Les données recueillies incluent les suivantes:
- 4.18.1 Nom de l'élève.
 - 4.18.2 Date de l'incident.
- 4.19 Les directeurs d'école doivent être conscients que l'usage répété de contentions physiques sur un élève ou de contentions physiques multiples sur différents élèves peut trahir le besoin de revoir certains protocoles et certaines procédures de contention.
- 4.20 Les directeurs d'école peuvent déterminer que l'élève a besoin de faire l'objet d'une analyse fonctionnel du comportement ou d'un Plan de gestion du comportement ou qu'il faut revoir et réviser le plan de gestion du comportement actuel.
- 4.21 Les parents ou tuteurs devraient être informés le plus tôt possible après le recours à la contention.

Processus de formation du CPI

Le processus de formation nous donne l'occasion de continuer d'élaborer des stratégies après la formation initiale officielle. Il s'agit d'une occasion pour le personnel d'acquérir une plus grande confiance et compétence pour désamorcer les situations et pour utiliser les pratiques exemplaires des soins, du bien-être, de la sécurité et de la sûreté (*Care, Welfare, Safety and SecuritySM*) sur une base quotidienne.

Activité	Objectifs de la composante relative au processus de formation
EXAMENS	<ul style="list-style-type: none"> Renforcer des principes et des concepts précis du programme de formation sur l'Intervention non violente en situation de crise de manière concertée. Offrir au personnel une exposition continue au contenu du cours afin qu'il puisse demeurer familier avec l'information et garder la confiance en ses capacités d'utiliser l'information de manière efficace et en toute sûreté.
DISCUSSIONS DE POLITIQUES	<ul style="list-style-type: none"> Renforcer clairement les attentes du personnel qui intervient dans les situations qui s'aggravent en milieu de travail. Discuter des changements qu'il faut apporter aux politiques et aux procédures lorsque les règlements, les normes, les lois et des situations organisationnelles changent et établir le lien entre les changements de politiques et les concepts présentés dans la formation. Maintenir et promouvoir une communication ouverte au sujet des problèmes de politiques et de procédures en lien avec la formation sur l'Intervention non violente en situation de crise.
PRATIQUE	<ul style="list-style-type: none"> Aider le personnel à améliorer ses compétences en matière d'intervention en situation de crise. Enseigner les techniques de résolution de problème nécessaires afin que le personnel soit en mesure de gérer les situations qui n'ont pas été couvertes explicitement dans la formation.

<p>RÉPÉTITIONS ET EXERCICES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Donner au personnel l'occasion d'appliquer et d'adapter les stratégies d'intervention présentées dans la formation dans des situations plus réalistes. • Accroître les habiletés et développer la confiance en sa capacité de régler des problèmes et de réagir aux réalités et aux situations de crise imprévisibles. • Évaluer le niveau de compétence des équipes d'intervention en situation de crise et planifier les composantes futures du processus de formation continue.
<p>APPLICATIONS EN SITUATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Examiner les situations qui se sont produites et, plus particulièrement, examiner l'application des concepts enseignés dans le cadre du programme de formation sur l'intervention non violente en situation de crise. • Renforcer l'information et les compétences et régler les problèmes en prévision de situations semblables. • Appliquer les stratégies du programme d'Intervention non violente en situation de crise, et en discuter, par rapport aux situations et incidents de l'organisation.
<p>COURS DE RECYCLAGE OFFICIELS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Examiner et étoffer les concepts de la formation sur l'intervention non violente en situation de crise. • Évaluer de manière régulière et officielle la compétence et l'habileté du personnel par rapport aux stratégies d'intervention enseignées dans le cadre du programme de formation d'intervention non violente en situation de crise. • Évaluer les points forts des membres de l'équipe et les points à améliorer par rapport aux activités de prévention des situations de crise et d'intervention en situations de crise.

Liste de vérification du rapport d'incident du CPI

Un formulaire de rapport d'incident devrait être conçu pour rendre le plus facile possible la tâche du personnel afin qu'il puisse produire des rapports complets et précis. Voici, ci-dessous, quelques éléments qui pourraient figurer sur le formulaire de rapport à titre de rappel pour le personnel afin qu'il aborde ces questions. Utilisez cette liste de vérification comme guide pour évaluer votre formulaire de rapport d'incident actuel.

Ce ne sont pas tous les éléments qui s'appliquent à tous les incidents.

Les déclarations des principaux intervenants (personnel, personne au comportement inapproprié et témoins) peuvent faire partie d'un rapport d'incident ou elles peuvent y être jointes comme rapport complémentaire.

1. Jour, date et heure de l'incident
2. Nom et titre de l'auteur du rapport
3. Lieu exact de l'incident
4. Conditions (p. ex., météo, éclairage, plancher glissant)
5. Principaux participants et leur rapport l'un à l'autre
 - Noms/titres des membres du personnel concernés
 - Noms des témoins
 - Noms des personnes au comportement inapproprié ou blessées
 - Indiquer si les personnes sont des élèves, parents ou tuteur, visiteurs ou membres du personnel, etc.
6. Description complète de l'incident en ordre chronologique
 - Qu'est-ce qui est à l'origine de l'incident?
 - Quand avez-vous eu connaissance de l'incident?
 - Quelles interventions verbales ou physiques ont été tentées?
 - Comment l'incident a-t-il été réglé?
7. Mesure d'urgence prise (p. ex., appel à la police, des parents ou tuteurs, aide médicale)
8. Conséquences (p. ex., blessures, dommages à la propriété)
9. Personnes avisées verbalement de l'incident (indiquer le nom, le titre, la date et l'heure)
10. Personnes recevant un exemplaire du rapport (indiquer le nom et le titre)
11. Signature de l'auteur et date du rapport



Écoles accueillantes et sécuritaires

Procédure 5

Enseigner la citoyenneté numérique

Enseigner la citoyenneté numérique

La citoyenneté numérique peut être décrite comme les normes de comportement sécuritaire, respectueux et responsable à l'égard de l'usage de la technologie. Qu'on l'appelle citoyenneté numérique, bien-être numérique ou éthique numérique, nous avons besoin de lignes directrices pour déterminer ce que nous devrions enseigner à nos élèves au sujet du comportement en ligne.

Ressources en ligne pour promouvoir l'usage sécuritaire et éthique d'Internet

Les filles et la cybersécurité est un programme d'éducation publique élaboré par les ministres responsables de la Condition féminine en Atlantique. Son objectif est de fournir de l'information aux filles (et aux garçons), aux parents et aux éducateurs sur la sécurité des filles en ligne. Cette ressource est disponible à l'adresse suivante : <http://www.lesfillesetlacybersecurite.ca>

Le gouvernement provincial a aussi fourni aux enseignants et aux élèves l'accès à d'autres ressources en ligne conçues pour enseigner au sujet de l'utilisation éthique et sécuritaire d'Internet – en particulier en ce qui a trait aux informations personnels et privés affichés en ligne. Les tutoriels et les ressources en ligne sont fournis par l'entremise de HabiloMédias, un organisme canadien sans but lucratif qui fait la promotion de l'éducation aux médias et de la littératie numérique.

Ces ressources permettent aux élèves d'apprendre à utiliser différents types de médias sociaux et numériques et à développer une pensée critique à l'égard de leur usage. Révèlent-ils trop d'information? Se mettent-ils en danger? Participant-ils à des activités en ligne qui pourraient être nuisibles, voire dangereuses pour les autres?

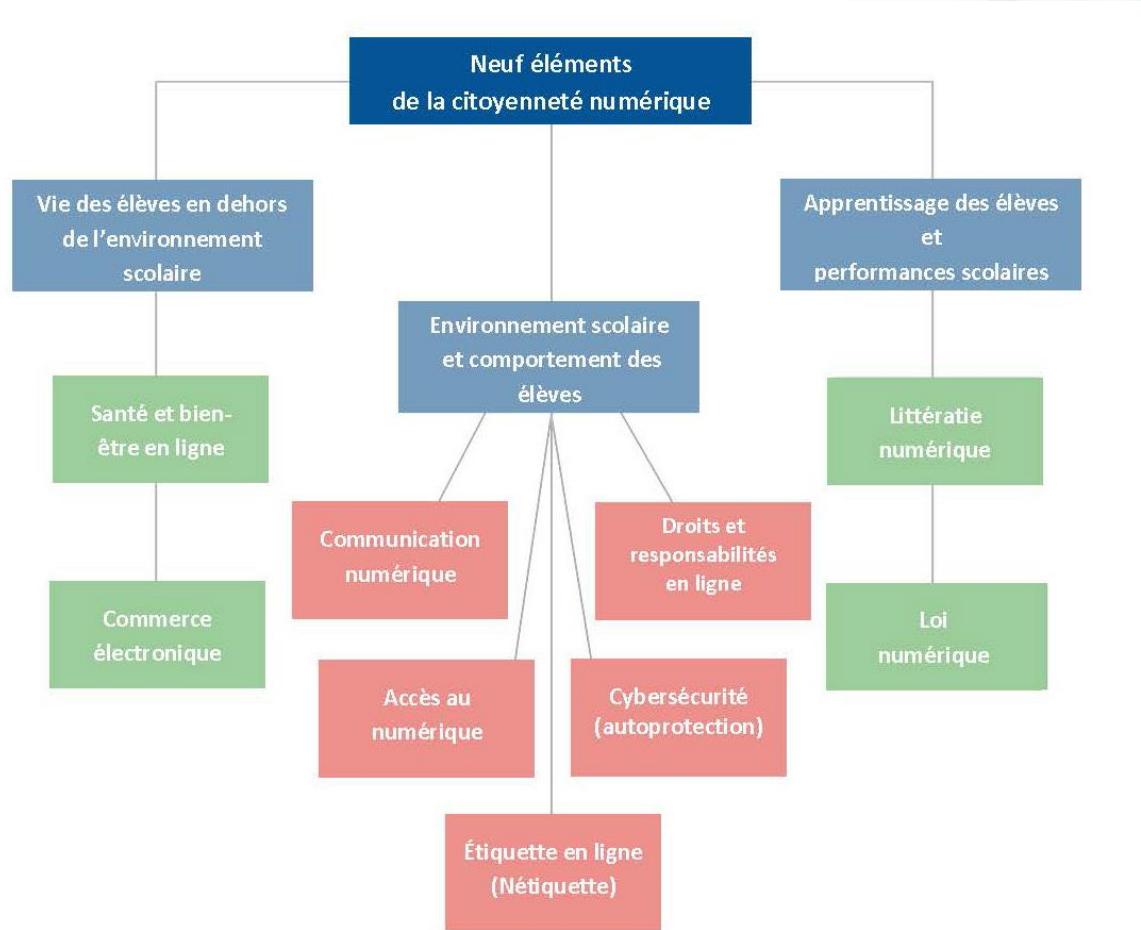
Les ressources disponibles à toutes les écoles publiques comprennent les suivantes:

- **Passeport pour Internet:** Cette ressource enseigne aux plus jeunes (4^e à 8^e année) l'utilisation des outils en ligne et des sites Web de manière éthique et sécuritaire. En utilisant des simulations des environnements Internet les plus populaires, cette ressource interactive est axée sur la sécurité en ligne, la façon de déterminer si l'information est crédible, le repérage des techniques de cyberpublicité, la protection de leur confidentialité, la bonne gestion de leurs relations en ligne et la façon de réagir adéquatement à la cyberintimidation.
- **MonUnivers:** Cette ressource aide les élèves de la 9^e à la 12^e année à développer les habiletés d'analyse et de prise de décision nécessaires pour utiliser les médias numériques de manière positive. MonUnivers utilise des imitations d'environnements en ligne comme des moteurs de recherche, la messagerie instantanée, les sites de réseautage social et de partage de fichiers pour enseigner aux élèves les compétences en matière de littératie numérique. Les élèves qui participent à MonUnivers assument une diversité de rôles – élève, ami, pair et mentor – lorsqu'ils utilisent les outils simulés en ligne pour examiner le comportement éthique et l'intimidation, faire des devoirs, gérer des relations et protéger leur confidentialité.
- **La Toile et les jeunes:** Six ateliers de perfectionnement professionnel aident les éducateurs et les parents à comprendre et à régler les problèmes liés à la cyberintimidation, la sécurité en ligne, le marketing, la protection de la vie privée et l'authentification de l'information. Cette ressource est destinée à l'usage des éducateurs, des parents et du personnel du district scolaire pour faciliter la tenue d'ateliers.

Les enseignants et les élèves accèdent aux ressources, disponibles en français et en anglais, en ouvrant une session sur un site Web à l'aide d'un nom d'utilisateur et d'un mot de passe fournis par leur école.

Neuf éléments de la citoyenneté numérique

Les travaux de Mike Ribble (2013) décrivent neuf éléments de la citoyenneté numérique. Ils peuvent être classés en trois catégories et sont résumés dans le graphique suivant et décrits dans la section Neuf éléments de la citoyenneté numérique.



Ribble a aussi élaboré un modèle pour enseigner la citoyenneté numérique en classe, de la maternelle jusqu'à la 12^e année. Ribble suggère que les concepts plus généraux du Respect de soi et d'autrui; de l'Éducation de soi et l'établissement de liens avec d'autres; et de la Protection de soi et des autres (les REP – *Respect for self and others*, *Educate yourself and connect with others*, *Protect yourself and others*), soient enseignés à chaque niveau – primaire, élémentaire, intermédiaire et secondaire. Il recommande aux enseignants de niveau primaire et élémentaire d'axer l'enseignement sur l'étiquette, la communication, les droits et les responsabilités. Les enseignants du de l'intermédiaire devraient axer l'enseignement sur l'accès, la littératie et la sécurité (cybersécurité). Au niveau du secondaire, la citoyenneté numérique devrait être axée sur la loi, le commerce, la santé et le bien-être.

Les REP de Ribble

	Primaire et élémentaire	Intermédiaire	Secondaire
Le respect de soi et d'autrui	L'étiquette	L'accès	La loi
L'éducation de soi et l'établissement de liens avec d'autres	La communication	La littératie	Le commerce
La protection de soi et des autres	Les droits et les responsabilités	La sécurité (la cybersécurité)	La santé et le bien-être

Common Sense Media est un organisme apolitique basé aux États-Unis qui fournit de l'information et des ressources, gratuitement, aux éducateurs, aux parents et au public sur les enjeux qui façonnent l'influence des médias sur les élèves. Les écoles et les enseignants peuvent s'inscrire à www.commonsensemedia.org/educators/scope-and-sequence (disponible en anglais ou en espagnol). L'inscription donne l'accès à des plans de leçons pour l'enseignement de la citoyenneté numérique à chaque niveau scolaire. *Common Sense Media* présente un survol des leçons pour chaque niveau :

Maternelle à la 2^e année: Jeter les bases de solides des compétences en matière de citoyenneté numérique en inculquant les concepts de bienveillance, de curiosité et de sécurité qui sont présent dans l'éducation élémentaire. Ces leçons de 45 minutes adaptées à l'âge présentent aux jeunes apprenants des comportements et des concepts concrets dans le monde abstrait de la littératie et de la citoyenneté numérique. Ces quinze leçons offrent aux élèves une avenue sécuritaire pour explorer tout ce que peut offrir la technologie en abordant les rudiments de la sécurité, la confidentialité et de la sûreté sur Internet; en introduisant les concepts de littératie informationnelle et en insistant sur les habiletés interpersonnelles en ligne.

Littératie et citoyenneté numérique pour les élèves de la 3^e à la 5^e année: Aide les élèves de niveau élémentaire à apprendre à équilibrer la responsabilité inhérente à notre accès à un monde numérique en constante évolution. Les leçons de ces unités reprennent les rudiments de la sécurité, de la protection des renseignements personnels, de la sûreté et de la littératie informationnelle sur Internet couverts dans les unités pour les élèves de la maternelle à la 2^e année, en abordant les défis et les possibilités qu'offre la collaboration dans des communautés en ligne. Ces leçons de 45 minutes mettent davantage l'accent sur les concepts liés à l'importance de devenir un communicateur responsable et respectueux en ligne plutôt que ceux destinés aux élèves d'école primaire. Inscrivez-vous au *Digital Passport* (Passeport numérique), le compagnon interactif au module 1 GRATUIT afin de familiariser les élèves aux rudiments de la littératie et de la citoyenneté numérique. Veuillez noter que cette ressource est disponible en anglais seulement

Littératie et citoyenneté numérique pour les élèves de la 6^e à la 8^e année: Répondez à la volonté des élèves de l'intermédiaire d'expérimenter et d'explorer l'univers en ligne avec ces quinze leçons. Outillez-les pour qu'ils puissent porter un regard critique sur leur vie numérique : leur utilisation des médias, leur compréhension de cet univers plus général et leur participation à une communauté en constante activité. Ces leçons adaptées au niveau de développement encouragent les élèves de

niveau intermédiaire à perfectionner leurs compétences en matière de citoyenneté et de littératie numériques en mettant un accent particulier sur le mode d'interaction des personnes avec les autres et leur influence sur les autres dans le monde numérique. Différents sujets sont abordés, notamment, le maintien de relations saines, la communication respectueuse et l'établissement d'une réputation positive en ligne.

Citoyenneté et littératie numérique pour les élèves de la 9^e à la 12^e année: Ces leçons invitent les élèves de l'école de niveau secondaire à réfléchir sur les opportunités et les piges potentiels du monde numérique. Ces leçons adaptées à l'âge de 45 minutes misent sur les discussions enrichissantes et les débats éthiques pour couvrir les sujets relatifs à la littératie et à la citoyenneté numérique, notamment les relations, l'identité, le respect et la protection de la vie privée. Elles expliquent comment les adolescents peuvent prendre soin de leur empreinte numérique et de quelle façon ils peuvent prendre la responsabilité de leurs rôles numériques en utilisant les technologies d'aujourd'hui pour créer, publier et partager leurs travaux créatifs.

HabiloMédias est un organisme de bienfaisance canadien, sans but lucratif, qui offre des ressources bilingues en littératie numérique et en éducation aux médias. Ces ressources sont disponibles aux éducateurs, aux parents et au grand public gratuitement. Elles ont pour objectif d'encourager les enfants et les adolescents de développer une pensée critique qui leur permette d'utiliser les médias à titre de citoyens numériques actifs et éclairés.

Les écoles et les enseignants peuvent trouver des plans de leçons et des fiches-conseils sur ce site. Ils trouveront aussi un survol des programmes de Terre-Neuve-et-Labrador avec des liens aux ressources *MediaSmarts* (disponible en anglais seulement). Une série de vidéos portant sur chacun des concepts clés de la littératie médiatique est aussi disponible; chaque vidéo est accompagnée d'un plan de leçon qui réitère les idées principales des vidéos et qui aide les élèves à développer et à appliquer ce qu'ils ont appris. Toutes ces ressources se trouvent à l'adresse suivante : <http://habilomedias.ca/ressources-pedagogiques>.

En outre, HabiloMédias a élaboré un cadre de littératie numérique pour les écoles canadiennes. Les trois principes à la base du cadre sont : *utiliser, comprendre et créer*. Le cadre se sert de sept aspects clés de la littératie numérique et fournit aux enseignants des leçons de soutien et des ressources interactives qui sont liées aux résultats d'apprentissage des programmes pour chaque province et territoire. *Utiliser, comprendre et créer : Un cadre de littératie numérique pour les écoles canadiennes* fournit un cadre pour chaque niveau. Vous pouvez télécharger une copie du cadre à l'adresse suivante : <http://habilomedias.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/cadre-litteratie-numerique.pdf>.

Neuf éléments de la citoyenneté numérique

1. Accès au numérique:

la participation électronique complète dans la société

Les utilisateurs de la technologie ne doivent pas oublier que tous n'ont pas les mêmes avantages lorsqu'il est question de technologie. Le point de départ de la citoyenneté numérique consiste à s'efforcer d'établir l'égalité des droits numériques et l'accès électronique. L'exclusion numérique fait qu'il est de plus en plus difficile de croître, en tant que société, qu'utilise ces outils. Tous les citoyens numériques devraient avoir pour objectif de fournir et d'élargir l'accès à la technologie. Les utilisateurs doivent garder à l'esprit que certaines personnes ont peut-être un accès limité à cette technologie de sorte que d'autres ressources peuvent devoir être fournies. Pour devenir des citoyens productifs, nous devons nous engager à veiller à ce que personne ne soit exclu du monde numérique.

2. Commerce électronique:

l'achat et la vente électronique de biens

Les utilisateurs de la technologie doivent comprendre qu'une grande partie des transactions dans le marché sont effectuées par voie électronique. Les échanges sont légitimes et légaux, mais l'acheteur ou le vendeur doit connaître les problèmes qui sont rattachés à ces transactions. La disponibilité générale d'articles destinés à la vente dans Internet comme des jouets, des vêtements, des voitures, des aliments, etc. sont devenus monnaie courante pour les utilisateurs. En même temps, une quantité égale de biens et de services qui contreviennent aux lois ou aux principes moraux de certains pays font surface (il peut s'agir, par exemple, d'activités comme le téléchargement illégal, la pornographie, le jeu en ligne). Les utilisateurs doivent apprendre à être des consommateurs avertis dans la nouvelle économie numérique.

3. Communication numérique:

l'échange électronique d'informations

L'un des changements importants de la révolution du numérique est la capacité d'une personne de communiquer avec d'autres. Au 19^e siècle, les formes de communication étaient limitées. Au 21^e siècle, les options de communication se sont décuplées et l'on offre aujourd'hui une grande diversité de choix (p. ex., courriel, téléphone cellulaire, messagerie instantanée). La gamme croissante d'options de communication numérique a tout révolutionné parce que les personnes sont maintenant en mesure de maintenir des communications constantes entre elles. Maintenant, tout le monde peut communiquer et collaborer avec quiconque, n'importe où et n'importe quand. Malheureusement, nombre d'utilisateurs n'ont pas appris à prendre des décisions judicieuses devant un choix aussi nombreux d'options de communication numérique.

4. Littératie numérique:

le processus d'enseignement et d'apprentissage de la technologie et de ses usages

Bien que les écoles aient accompli des progrès remarquables dans le domaine de l'enseignement de la technologie, il reste encore beaucoup à accomplir. Un accent renouvelé devrait être placé sur l'enseignement des technologies et la façon de les utiliser. Les nouvelles technologies qui font leur chemin jusque dans le milieu de travail ne sont pas utilisées dans les écoles (p. ex., vidéoconférence, espaces de partage en ligne comme les wikis). En outre, les travailleurs de différentes professions ont besoin d'une information immédiate (information en temps opportun). Ce processus exige des compétences raffinées en matière de recherche et de traitement (c.-à-d., littératie informationnelle). Les apprenants doivent apprendre comment apprendre dans une société numérique. En d'autres termes, les apprenants doivent apprendre comment apprendre tout, en tout temps, n'importe où. Le milieu des

affaires, le monde militaire et la médecine sont d'excellents exemples d'une utilisation différente de la technologie au 21^e siècle. Alors que les nouvelles technologies émergent, les apprenants doivent apprendre comment utiliser cette technologie rapidement et de manière appropriée. La citoyenneté numérique consiste à éduquer les gens d'une nouvelle façon – ces personnes ont besoin d'un niveau élevé de compétence en matière de littératie informationnelle.

5. Étiquette en ligne (Nétiquette):

les normes de conduite ou de procédure dans le domaine numérique

Les utilisateurs de la technologie perçoivent souvent ce domaine comme l'un des problèmes les plus urgents lorsqu'il est question de la citoyenneté numérique. Nous reconnaissions un comportement inapproprié lorsque nous l'observons, cependant, les gens n'apprennent pas l'étiquette en ligne (c.-à-d., comportement approprié) avant d'utiliser la technologie. Bon nombre de personnes se sentent mal à l'aise de discuter avec d'autres de leur étiquette en ligne. Bien souvent, les règles et les règlements sont créés où la technologie est simplement bannie pour mettre fin à une utilisation inappropriée. Il ne suffit pas de créer des règles et des politiques, nous devons enseigner comment devenir des citoyens numériques responsables dans cette nouvelle société.

6. Loi numérique:

la responsabilité des agissements personnels en matière de numérique

La loi numérique traite de l'éthique de la technologie dans une société. L'utilisation non éthique se manifeste sous la forme de vol ou de crime. L'utilisation éthique se manifeste sous la forme du respect des lois de la société. Les utilisateurs doivent comprendre que le fait de voler ou de porter atteinte aux travaux, à l'identité ou à la propriété d'autrui en ligne constitue un crime. Il y a certaines règles de la société que les utilisateurs doivent connaître dans une société éthique. Ces règles s'appliquent à quiconque travaille ou joue en ligne. Le piratage de l'information des autres, le téléchargement illégal de musique, le plagiat, la création de vers destructeurs (ver informatique) de virus ou de cheval de Troie, l'envoi de pourriel (« spam ») ou le vol d'identité ou de la propriété sont non éthique.

7. Droits et responsabilités en ligne:

ces libertés et exigences étendues à tous dans un monde numérique

Il existe un ensemble fondamental de droits de tous les citoyens numériques. Les citoyens numériques ont le droit à la protection de la vie privée, à la liberté d'expression, etc. Les droits numériques fondamentaux doivent être abordés, discutés et compris dans le monde numérique. Ces droits sont aussi accompagnés de responsabilités. Les utilisateurs doivent définir comment la technologie sera utilisée de manière appropriée. Dans une société numérique, ces deux domaines doivent travailler de concert pour que tous soient productifs.

8. Santé et bien-être en ligne:

le bien-être physique et psychologique dans un monde numérique

La sécurité oculaire, le syndrome du stress répétitif et les pratiques ergonomiques sûrs sont des enjeux qui doivent entrer en ligne de compte dans un nouveau monde technologique. Au-delà des problèmes physiques, il y a les problèmes psychologiques qui deviennent de plus en plus prévalents comme la dépendance à Internet. Les utilisateurs doivent apprendre à connaître les dangers inhérents à la technologie. La citoyenneté numérique est aussi une culture où les utilisateurs de la technologie apprennent à se protéger par l'éducation et la formation.

9. Cybersécurité (autoprotection):

les précautions électroniques pour garantir la sécurité

Dans toute société, il y a des individus qui volent, brisent la propriété des autres ou les dérangent. Il en va de même dans la communauté numérique. Il ne suffit pas de faire confiance aux autres membres de la communauté pour assurer sa propre sécurité. Dans nos résidences, nous installons des verrous sur les portes et des alertes d'incendie afin d'assurer un certain niveau de protection. Il en va de même de la sécurité numérique. Nous devons nous protéger contre les virus informatiques, faire la sauvegarde de nos données et protéger notre équipement contre la surtension. En tant que citoyens responsables, nous devons protéger notre information des forces externes susceptibles de leur porter atteinte ou préjudice.



Écoles accueillantes et sécuritaires

Procédure 6

Progrès de la mise en œuvre de la
Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires

Progrès de la mise en œuvre de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires

En élaboration



Écoles accueillantes et sécuritaires

Procédure 7

Lignes directrices sur les pratiques d'inclusion
des personnes LGBTQ

Remerciements

Nous remercions le ministère de l'Éducation de l'Alberta et le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse d'avoir bien voulu partager leurs publications *Lignes directrices en matière de pratiques exemplaires : Crée des environnements d'apprentissage qui respectent les diverses orientations sexuelles, identités de genre et expression de genre, 2016* et *Lignes directrices pour le soutien aux élèves transgendres et non conformistes de genre, 2014* afin de nous aider à rédiger les présentes lignes directrices à l'intention de Terre-Neuve-et-Labrador. Le ministère de l'Éducation de l'Alberta et le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse a élaboré le contenu de sa publication à l'aide du soutien et de l'orientation du Toronto School District (Conseil scolaire du district de Toronto) et de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Nous remercions également toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration des présentes lignes directrices par leur expérience et leur connaissance.

- Newfoundland and Labrador English School District
- Égale Canada
- Rob Sinnott – Eastern Health (Régie régionale de la santé de l'Est)
- Julia Temple – Unité de recherche pédiatrique Janeway, Université Memorial
- Carol Anne Wight – Directrice régionale du service de santé mentale et des dépendances, Western Health (Régie régionale de la santé de l'Ouest)
- Ulrica Pye – Coordonnatrice de la santé des parents et de l'enfant, Western Health (Régie régionale de la santé de l'Ouest)
- Dr. Tim Griffin – Médecin, clinique familiale
- Dr. Nicole Penney – Médecin
- Kailey Pauls – Agente de liaison régionale pour la promotion des écoles en santé, Newfoundland and Labrador English School District (région de l'Ouest), Régie régionale de la santé de l'Ouest
- Tammy Breen – Coordonnatrice à l'accueil/Chef d'équipe, Blomidon Place, Western Health (Régie régionale de la santé de l'Ouest)

Tout a été mis en œuvre pour mentionner les sources originales de manière adéquate. Merci d'avertir le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de Terre-Neuve-et-Labrador si certaines sources semblent erronées.

Lignes directrices sur les pratiques d'inclusion des personnes LGBTQ

Introduction

L'établissement d'écoles accueillantes, sécuritaires et inclusives est un processus qui exige un soutien, une direction et une attention continus de la part de tous les intervenants. Une école accueillante, sécuritaire et inclusive permet à tous les élèves, y compris ceux qui ont des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes d'avoir accès à l'éducation et au soutien dont ils ont besoin pour réussir à l'école, et dans la vie en général.

Un système accueillant, sécuritaire et inclusif exige que toutes les écoles mettent en œuvre des pratiques fondées sur des données probantes afin de garantir la sécurité, le sentiment d'appartenance et l'entièvre participation de tous les membres de la communauté scolaire.

Objet des présentes lignes directrices

Les présentes lignes directrices ont pour objet d'appuyer l'établissement et le maintien d'environnements d'apprentissage accueillants, sécuritaires et inclusifs en favorisant une culture scolaire positive, et valorisant la diversité, le sentiment d'appartenance et l'estime de soi de tous les élèves. Les présentes lignes directrices présentent aux écoles les pratiques exemplaires sur ces points.

Les présentes lignes directrices encouragent :

- la création d'une culture scolaire qui appuie une communication ouverte avec les élèves, le personnel, les familles et la communauté, et permet de mieux connaître et comprendre la diversité;
- la révision des politiques, des pratiques et des procédures existantes pour s'assurer qu'elles correspondent aux présentes lignes directrices;
- la représentation des présentes lignes directrices dans l'élaboration des nouvelles politiques, réglementations, procédures et ressources;
- la planification de l'apprentissage professionnel et des échanges professionnels.

Principes indispensables aux lignes directrices :

Les présentes lignes directrices sont articulées autour des principes suivants :

- tous les élèves et membres du personnel avec des orientations sexuelles, des identités sexuelles et expressions de genre différentes :
 - sont traités avec dignité et respect;

- sont le droit d'exprimer librement leur nature sans craindre des conséquences indésirables;
- sont droit à la vie privée et à la confidentialité;
- font concrètement partie du Processus de prise de décisions collaboratif établi dans le cadre des présentes lignes directrices;
- l'auto-identification est le seul indicateur de l'orientation sexuelle, de l'identité sexuelle ou de l'expression de genre d'une personne.

Exigences en matière de lois et de politiques

Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires (Révisée 2013)

La *Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires* (Révisée 2013) préconise l'acceptation et l'inclusion de toutes les personnes sans égard à la situation économique, à l'origine nationale ou ethnique, à la religion, à la culture, à la forme du corps, au sexe, à l'orientation sexuelle, à l'identité sexuelle, à l'âge ou aux habiletés. Cette politique précise que tous les membres de la communauté scolaire ont le droit de se sentir en sécurité dans l'ensemble des activités scolaires et partagent la responsabilité de s'en assurer.

Un environnement scolaire accueillant, sécuritaire et inclusif exige que les écoles mettent l'accent sur l'établissement de relations respectueuses et accueillantes pour tous les membres de la communauté scolaire – parmi les élèves, les adultes et entre les élèves et les adultes. Il est important que les pratiques scolaires s'inscrivent dans cette optique, car elles se rapportent à tous les membres de la communauté scolaire, y compris ceux qui ont des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes.

La philosophie d'inclusion scolaire de Terre-Neuve-et-Labrador permet à tous les élèves d'apprendre de façon enrichissante sans égard au sexe, à l'identité sexuelle, à l'expression de genre, à l'orientation sexuelle ou tout autre facteur. Le paragraphe 4.6.4 de la *Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires* (Révisée 2013) précise que les écoles veilleront à ce que les pratiques mises en œuvre dans l'école et en classe soient inclusives. Voici quelques exemples de pratiques inclusives :

- Une culture scolaire accueillante qui favorise un sentiment d'appartenance chez tous les membres de la communauté scolaire, qui sentent qu'ils ont la possibilité de réaliser leur potentiel et de contribuer à la vie de l'école.
- Un solide partenariat avec les familles et les organismes externes pour promouvoir la célébration de la diversité.
- Un réseau de ressources et de soutien pour favoriser la diversité.
- La disponibilité d'une salle de bains unisex à usage individuel pour les élèves, le personnel et les visiteurs de l'école.
- La programmation scolaire, la documentation et les ressources disponibles pour les enseignants et les élèves qui reflètent les visages multiples de la diversité (ethnité, habiletés, composition familiale, identité sexuelle, etc.).
- Des profils de classe reflétant la diversité des élèves, y compris les styles d'apprentissage, les intérêts, les besoins et la préparation à l'apprentissage.
- Des formulaires scolaires qui exigent uniquement les renseignements pertinents.

Schools Act, 1997 (Loi de 1997 sur les écoles) de Terre-Neuve-et-Labrador

En vertu de la *Schools Act, 1997*, les districts scolaires ont la responsabilité de favoriser un environnement d'apprentissage accueillant et sécuritaire. Elle exige que les écoles établissent, mettent en œuvre et maintiennent un code de conduite qui définit clairement les normes de bon comportement.

La loi stipule que chaque élève doit adopter un comportement qui contribue à rendre les environnements d'apprentissage accueillants, sécuritaires et inclusifs.

Human Rights Act, 2010 (Loi relative aux droits de la personne de 2010) de Terre-Neuve-et-Labrador

Le paragraphe 9(1) de la *Human Rights Act, 2010*, de Terre-Neuve-et-Labrador protège toutes les personnes contre la discrimination, y compris celles qui ont des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes. Cette *Human Rights Act, 2010*, a préséance sur toutes les autres législations provinciales.

Lorsqu'une personne prétend être victime de discrimination dans une école, cette dernière est tenue d'atténuer ou de limiter les incidences négatives découlant de la prétendue discrimination. La meilleure façon d'y parvenir est d'engager un dialogue respectueux (défini dans les présentes lignes directrices dans le cadre du Processus de prise de décisions collaboratif) afin de parvenir à un ou des accommodements raisonnables que l'école est en mesure d'instaurer pour atténuer ou limiter la situation et que la personne n'ait pas à continuer à vivre cette situation indésirable.

Un accommodement est habituellement considéré comme étant raisonnable lorsqu'il répond aux besoins de la personne qui en fait la demande, dans la mesure du possible, sans que cela entraîne de préjudice indu, et qu'il respecte la dignité de cette personne. Ce qui est qualifié de préjudice indu varie d'un cas à l'autre, et n'est pas spécifiquement défini. En général, un préjudice doit représenter une entrave substantielle au fonctionnement de l'école pour être qualifié d'indu.

Lignes directrices

Les lignes directrices suivantes élaborées en vue de soutenir les élèves et les membres du personnel avec des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes sont fondées sur les pratiques les plus fréquemment citées dans la recherche actuelle et la littérature professionnelle, et donnent aux écoles la flexibilité nécessaire pour prévoir des accommodements raisonnables.

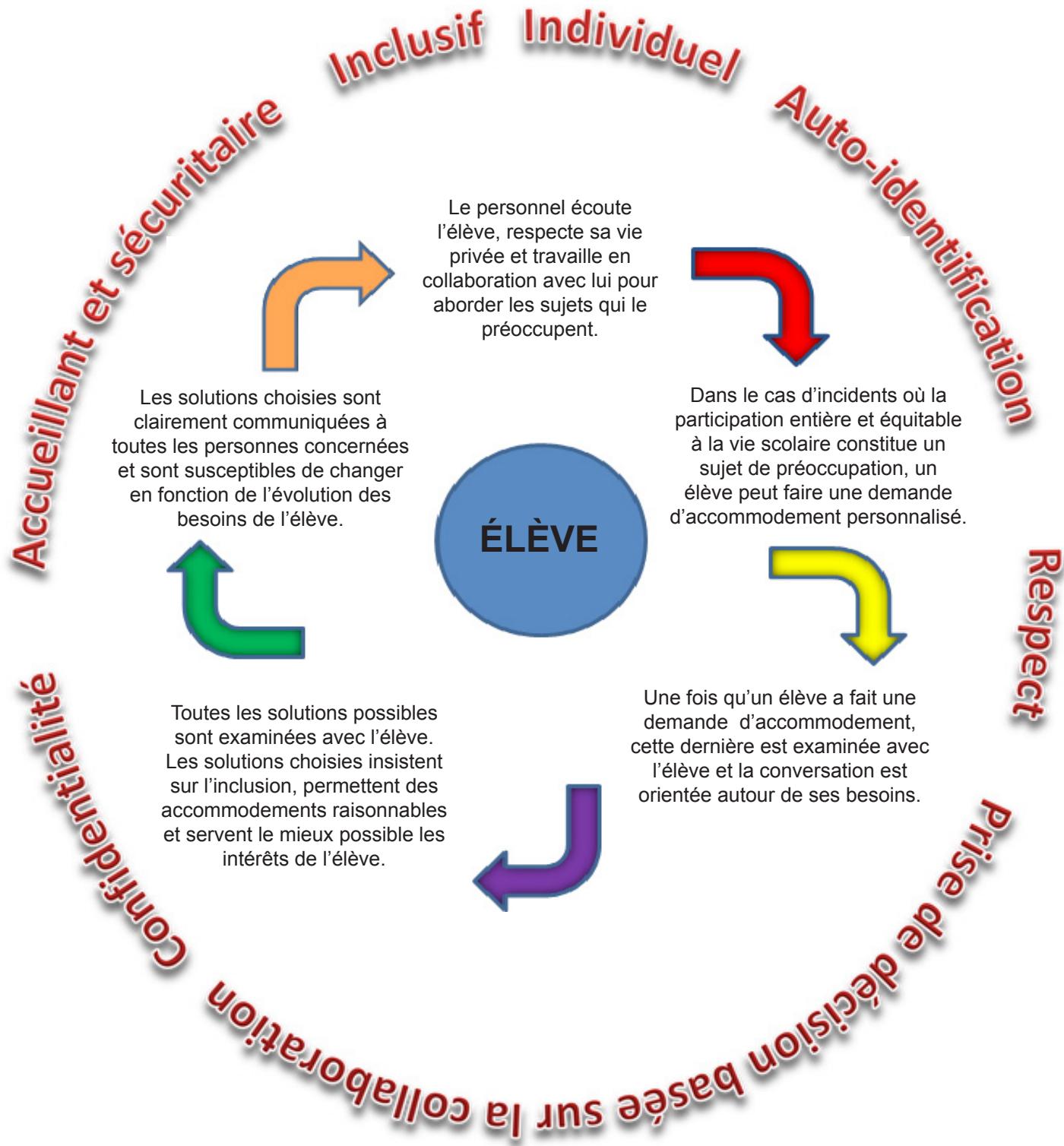
Elles sont importantes pour offrir des environnements accueillants, sécuritaires et inclusifs aux élèves, au personnel, aux familles et à tous les autres membres de la communauté scolaire.

1. Répondre aux besoins individuels des élèves.
2. Respecter le droit à l'auto-identification des personnes.
3. Conserver les dossiers scolaires en respectant le droit à la vie privée et à la confidentialité.
4. S'assurer que les codes vestimentaires respectent l'identité sexuelle et l'expression de genre des personnes.
5. Minimiser les activités effectuées selon le sexe.
6. Permettre aux élèves avec des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes de participer pleinement, de façon sécuritaire et équitable aux activités scolaires et parascolaires.
7. Procurer un accès sécuritaire aux salles de bains et aux vestiaires.
8. Offrir des possibilités de perfectionnement professionnel qui aide le personnel à comprendre et à soutenir les orientations sexuelles, les identités sexuelles et les expressions de genre différentes.
9. Adopter une approche globale à l'échelle de l'école pour promouvoir l'établissement de relations saines ainsi que prévenir et réprimer les comportements d'intimidation.
10. S'assurer que les élèves sont compatissants, qu'ils ont les capacités et des occasions de contribuer à des environnements d'apprentissage accueillants, sécuritaires et inclusifs, qui respectent la diversité et nourrissent un sentiment d'appartenance tout en encourageant l'estime de soi.
11. S'assurer que les familles sont bien accueillies et soutenues en tant que membres estimés de la communauté scolaire.
12. S'assurer que le personnel de l'école travaille dans un environnement qui le protège de la discrimination fondée sur son orientation sexuelle, son identité sexuelle et son expression sexuelle.

Ces douze lignes directrices sont complémentaires et interdépendantes. Chacune d'elles est développée plus en profondeur dans la prochaine section avec une courte description et des applications concrètes des pratiques exemplaires.

Étant donné que les interprétations relatives aux orientations sexuelles, aux identités sexuelles et aux expressions de genre évoluent et que les environnements d'apprentissage ainsi que les communautés scolaires changent, il est important de savoir que les pratiques exemplaires évolueront et changeront également.

Processus de prise de décisions collaboratif



1. Répondre aux besoins individuels des élèves

Tous les élèves, y compris ceux qui ont des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes, ont chacun leur personnalité et par conséquent des besoins qui leur sont propres. Le soutien apporté à un élève peut tout simplement ne pas fonctionner avec un autre. Dans le cas d'une demande d'accommodement particulier ou personnalisé, un Processus de prise de décisions collaboratif axé sur l'élève est appliqué. Veuillez vous reporter au diagramme présenté plus haut pour plus de détails.

Application concrète des pratiques exemplaires

- 1.1 Les élèves avec des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes se sentent à l'aise de parler de leurs besoins particuliers, de leurs intérêts et de leurs préoccupations avec les membres du personnel.
- 1.2 Le personnel écoute les préoccupations de l'élève de façon active, respecte la vie privée et le droit à la confidentialité de l'élève, et travaille en collaboration avec lui pour trouver et mettre en œuvre les pratiques exemplaires qui apporteront des changements positifs dans la vie de l'élève.
- 1.3 Dans le cas d'incidents où la participation pleine et équitable à la vie scolaire constitue un sujet de préoccupation, un élève peut faire une demande d'accommodement particulier. Une conversation respectueuse (Processus de prise de décisions collaboratif) peut par la suite être engagée afin de déterminer les solutions qui servent le mieux possible les intérêts de l'élève.
- 1.4 Les demandes d'accommodement sont étudiées au cas par cas et les solutions sont personnalisées afin de respecter le mieux possible les besoins de l'élève qui a fait la demande.
- 1.5 Les solutions choisies sont clairement communiquées à toutes les personnes concernées, et sont susceptibles de changer en fonction de l'évolution des besoins de l'élève.
- 1.6 Le personnel soutient et aide l'élève (ou la famille de l'élève) à trouver les ressources pertinentes et appropriées ainsi que les soutiens offerts au sein de la communauté.
- 1.7 Le personnel encourage l'établissement et la nomination des alliances gai-hétéro ou de groupes élèves et de soutien similaires (alliance des genres et de la sexualité) lorsque les élèves en expriment l'intérêt.

Pour plus d'information sur l'alliance gai-hétéro :

<http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/safeandcaring/index.html> (en anglais seulement)

Pour des renseignements en français, consultez les sites suivants :

http://www.cfsn.ca/Your_Sexual_Health/Gender-Identity-and-Sexual-Orientation/Gay-Straight-Alliance.aspx

<http://egale.ca/>

<http://www.prevnet.ca/fr/intimidation/educateurs/aider-les-eleves-lgbtq-a-se-sentir-en-securite>

2. Respecter le droit à l'auto-identification des personnes

L'unique condition pour proposer un accommodement à des élèves ou des membres du personnel est que la personne s'identifie elle-même. Les personnes peuvent s'autoidentifier par rapport aux situations suivantes :

- leur orientation sexuelle
- leur sentiment intérieur d'être un homme, une femme, les deux ou aucun des deux
- leur façon de s'exprimer en tant qu'homme, femme, les deux ou aucun des deux.

Certaines personnes peuvent demander à être appelées par le nom qu'elles ont choisi ou en utilisant des pronoms de leur choix qui correspondent à leur identité sexuelle ou expression de genre. Ces personnes peuvent se sentir exclues lorsqu'on utilise les pronoms « il » ou « elle » et préférer d'autres pronoms comme « ille », « lel » ou « iels » ou souhaiter s'exprimer elles-mêmes ou s'autoidentifier d'une autre façon.

Le personnel de l'école et du conseil scolaire met tout en œuvre pour obtenir le consentement de l'élève avant de communiquer avec les parents. Cela permet de s'assurer que les responsables du conseil scolaire et de l'école sont bien informés et de tenir compte des circonstances particulières comme la sécurité de l'élève ou des préoccupations relatives à son âge s'il est mineur ou majeur au moment de déterminer les pratiques exemplaires dans un cas en particulier.

Application concrète des pratiques exemplaires

- 2.1 Informer l'élève des limites relatives à l'utilisation du nom qu'ils ont choisi et de leur identité sexuelle ou de leur expression de genre en ce qui concerne le registre officiel de l'école qui exige que le changement de nom légal et l'indication du sexe soient documentés.
- 2.2 Consulter l'élève pour déterminer la façon la plus appropriée de faire référence à son identité sexuelle, son expression de genre, son nom et les pronoms à utiliser dans son environnement scolaire.
- 2.3 Le personnel et les pairs utilisent constamment dans leurs interactions quotidiennes le nom et les pronoms que l'élève a choisis tel qu'il l'a demandé.
- 2.4 Au début de l'année scolaire, l'école demande en privé aux élèves qui ont demandé des accommodements s relativement au nom et au prénom qu'ils ont choisis comment ils veulent que l'on s'adresse à eux dans les correspondances envoyées à leur domicile ou pendant les réunions avec leurs parents ou les gardiens.

3. Conserver les dossiers scolaires en respectant le droit à la vie privée et à la confidentialité

La *Schools Act, 1997*, exige que les écoles conservent un dossier scolaire de tous les élèves « prescrites par le ministre dans ses directives d'orientation ». Ce dossier contient le nom légal et le sexe de l'élève. Les politiques relatives à la tenue des dossiers du conseil scolaire doivent s'aligner sur la législation provinciale.

En vertu de la *Change of Name Act, 2009* (Loi concernant les changements de nom), un élève a le droit de changer son nom sur tous les documents légaux, notamment son dossier scolaire. Une fois qu'elle aura reçu un document officiel d'approbation du changement de nom, l'école changera le nom sur tous les documents légaux de l'école et du conseil scolaire.

http://www.servicenl.gov.nl.ca/birth/legal_name_change/index.html (en anglais seulement)

La *Vital Statistics Act, 2009* (Loi de 2009 sur les services de l'état civil), a été modifiée en avril 2016 en vue de cesser d'exiger une chirurgie de réaffectation sexuelle pour que les personnes puissent changer l'indication de leur sexe sur les documents produits par le gouvernement. Aux termes de la modification législative, Service Terre-Neuve-et-Labrador a révisé la demande de changement de l'identité sexuelle sur un extrait de naissance.

http://www.servicenl.gov.nl.ca/birth/changing_your_sex_designation/index.html (en anglais seulement)

Application concrète des pratiques exemplaires

- 3.1 Le personnel de l'école garantit la confidentialité des renseignements concernant l'élève en ne divulguant aux pairs, aux responsables ou aux autres adultes l'information sur son orientation sexuelle, son identité sexuelle, son expression de genre ou des aspects juridiques tels que son changement de nom qu'après avoir obtenu expressément son autorisation. Lorsque le consentement de l'élève ne peut être obtenu, les motifs de l'absence de consentement constitueront un élément critique (p. ex. la sécurité de l'élève) de la façon d'aborder ces circonstances.
- 3.2 Le nom légal d'un élève est systématiquement utilisé sur tous les documents juridiques.
- 3.3 Le nom préféré de l'élève est systématiquement utilisé sur les documents produits par l'école comme les listes de classe, *PowerSchool* ou autres documents scolaires, ainsi que par tous les membres de la communauté scolaire.
- 3.4 Les listes d'élèves ne comportent pas l'indication de genre à moins que cette information doive apparaître pour des raisons particulières. Dans un tel cas, l'indication de genre devrait comprendre une case « autre ».

4. S'assurer que les codes vestimentaires respectent l'identité sexuelle et l'expression de genre des personnes

Un code vestimentaire souple et inclusif envers les identités de genre reconnaît à tous les élèves et au personnel le droit de s'habiller d'une façon qui correspond à leur identité sexuelle ou expression de genre. Un accommodement en ce qui a trait à la tenue vestimentaire et à l'apparence générale fait partie du respect des différences individuelles de chacun, y compris de ceux qui ont des identités sexuelles et des expressions de genre différentes.

Imposer un certain type de vêtement, comme les jupes, qui ne sera porté que par les membres d'un certain sexe n'est pas une pratique respectueuse et inclusive. Respecter les choix vestimentaires fait partie du respect des différences individuelles de chacun, indépendamment de l'identité sexuelle ou de l'expression de genre.

Application concrète des pratiques exemplaires

- 4.1 Les codes vestimentaires respectent et englobent tous les élèves, y compris ceux qui ont des identités sexuelles et des expressions de genre différentes.

5. Minimiser les activités effectuées selon le sexe

Dans la mesure du possible, minimiser les activités qui séparent les élèves par catégories comme le sexe et éviter de structurer des activités fondées sur des rôles stéréotypés. Cela permet davantage de respecter l'entièvre expression de la nature des élèves et leur donne la possibilité de jouer, d'apprendre, de s'habiller, de se présenter et de s'exprimer d'une façon modulable et diversifiée en harmonie avec leur identité sexuelle ou expression de genre.

Application concrète des pratiques exemplaires

- 5.1 Les écoles évitent de structurer des cours ou des activités en se fondant sur les rôles propres à chaque sexe tels que les « garçons » contre les « filles » dans les concours scolaires, sportifs ou de talents.
- 5.2 Dans les rares circonstances où les activités sont organisées en fonction du sexe, tous les élèves ont accès à des activités et des espaces inclusifs compatibles avec leur identité sexuelle ou expression de genre.
- 5.3 Les activités pour lesquelles un hébergement ou un logement pour la nuit sont nécessaires sont étudiées au cas par cas. Le personnel de l'école prend toutes les mesures raisonnables pour offrir à l'élève des solutions accueillantes, sécuritaires, inclusives et acceptables. Ces solutions n'entraînent pas de coûts ou de charges supplémentaires pour l'élève. Les écoles doivent suivre le Processus de prise de décisions collaboratif.

6. Permettre aux élèves avec des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes de participer pleinement, de façon sécuritaire et équitable aux activités scolaires et parascolaires

Tous les élèves, indépendamment de leur identité sexuelle ou expression de genre, ont le droit de participer à toutes les activités. Ces activités scolaires et parascolaires se déroulent dans des environnements inclusifs et respectueux, ainsi que de façon accueillante, sécuritaire et sans réserve quant aux orientations sexuelles, identifications sexuelles et expressions de genre des élèves.

Application concrète des pratiques exemplaires

- 6.1 Les politiques et procédures relatives aux activités scolaires et parascolaires englobent tous les élèves, y compris ceux qui ont des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes.
- 6.2 Tous les élèves participent aux cours d'une façon qui leur est agréable et sans réserve quant à leurs orientations sexuelles, identités sexuelles et expressions de genre différentes. Le recours à des ressources diversifiées, par rapport au regroupement par sexe, est envisagé pour répondre aux différents besoins des élèves.
- 6.3 Lorsqu'un élève fait une demande d'accommodement, l'école suit le Processus de prise de décisions collaboratif pour déterminer les mesures appropriées. Les choix de l'élève quant à la façon dont il se sent le plus en sécurité et le plus à l'aise orientent la conversation.
- 6.4 Tous les élèves participent aux activités parascolaires d'une façon qui leur est agréable et sans réserve quant à leurs orientations sexuelles, identités et expressions de genre.
- 6.5 Les politiques et procédures à l'intention des élèves concernant les activités sportives doivent englober les différentes orientations, identités sexuelles et expressions de genre. Les élèves qui souhaitent devenir membres d'une équipe sportive de l'école doivent être en mesure de le faire d'une façon qui s'harmonise avec leur identité sexuelles et expression de genre.
- 6.6 Les élèves qui se considèrent eux-mêmes comme étant transgenres doivent pouvoir être admis au sein d'une autre équipe que celle qui correspond à leur orientation biologique. L'école doit permettre aux élèves de faire partie d'une équipe du sexe qui correspond à celui auquel ils s'identifient en suivant le processus décrit dans le *Transgender Policy of the School Sport NL Handbook* (manuel des politiques portant sur le sport à l'école pour les transgenres de T.-N.-L.).

<http://www.schoolsportsnl.ca/wp-content/uploads/2016/09/SSNL-Handbook-Main-Text.pdf>
(en anglais seulement)

- 6.7 Les écoles et les conseils scolaires donnent aux entraîneurs, aux enseignants-guides et aux bénévoles de la communauté la possibilité de renforcer leurs capacités en vue de s'assurer que les activités parascolaires sont accueillantes, sécuritaires et inclusives pour tous les élèves, y compris ceux qui ont des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes.

7. Procurer un accès sécuritaire aux salles de bains et aux vestiaires

Tous les élèves ont le droit de se sentir à l'aise lorsqu'ils utilisent des installations, telles que les salles de bains et les vestiaires, et ces installations doivent être en harmonie avec leurs orientations sexuelles, leurs identités sexuelles et leurs expressions de genre. Cela est applicable pendant les heures de classe et les activités scolaires qui se déroulent à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (comme les sorties scolaires, les événements artistiques ou sportifs).

Bien qu'il puisse parfois être nécessaire de créer des espaces séparés, l'accent devrait être mis sur l'établissement d'espaces sécuritaires et inclusifs. Dans le cadre d'une approche globale instaurée à l'échelle de l'école, des stratégies devraient être mises en œuvre en vue de s'assurer que toutes les aires de l'école sont sécuritaires pour tous les élèves, en tout temps. Cette approche pourrait consister à mettre en œuvre des stratégies proactives telles que communiquer clairement à tous les élèves les attentes en matière de comportement (*Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires*, Révisée 2013), s'assurer que les élèves sont adéquatement supervisés, et surveiller les endroits de l'école où il a été défini dans les données scolaires (Examen 360) que des comportements à risque pouvaient être fréquents.

Application concrète des pratiques exemplaires

- 7.1 Les élèves ont accès à des salles de bains qui sont en harmonie avec leur identité sexuelle. Ils peuvent utiliser des salles de bains séparées unisexes s'ils le veulent uniquement, il ne s'agit pas d'une exigence obligatoire.
- 7.2 Les codes de conduites des écoles décrivent clairement les attentes en ce qui concerne les salles de bains et les vestiaires. Ces attentes en matière de comportement sont communiquées sans équivoque de façon à ce que les élèves, le personnel et les bénévoles les comprennent bien.
- 7.3 Il est suggéré que les écoles fournissent des salles de bains séparées ou unisexes aux élèves qui désirent une plus grande intimité, quelle que soit la raison (santé, comportement, identité sexuelle, expression de genre, etc.). Ces salles de bains devraient être facilement accessibles au sein de l'école.
- 7.4 Dans la mesure du possible, les écoles disposent de plusieurs salles de bains unisexes.
- 7.5 Tous les élèves ont accès à des vestiaires qui répondent à leurs besoins individuels et respectent leur vie privée. Les options suivantes pourraient être envisagées :
 - un endroit privé dans le vestiaire (comme une cabine verrouillable ou un endroit séparé par un rideau); ou
 - un endroit privé à proximité (comme une salle de bains à proximité).
- 7.6 Un élève qui ne veut pas partager la salle de bains ou le vestiaire avec un élève transgenre ou d'identité sexuelle différente a le choix d'utiliser une autre installation (ce scénario s'applique également lorsqu'un parent ou un gardien de l'élève s'oppose au nom de l'enfant à ce que les salles de bains ou les vestiaires soient partagés).
- 7.7 Lors des déplacements pour les compétitions ou d'autres événements se déroulant dans une autre école, si un élève fait une demande d'accommodement spécial en ce qui concerne les vestiaires, les douches ou les salles de bains, le personnel s'assurera que la demande est communiquée et que tout est mis en œuvre pour y répondre. Le personnel garde l'identité de l'élève confidentielle et ne divulgue pas les renseignements concernant son orientation sexuelle, identité sexuelle ou expression de genre sans son autorisation directe.

8. Offrir des possibilités de perfectionnement professionnel qui aide le personnel à comprendre et à soutenir les orientations sexuelles, les identités sexuelles et les expressions de genre différentes

Le personnel participe à des activités de perfectionnement professionnel fondées sur des données probantes qui les aident à mieux comprendre les orientations, les identités et les expressions de genre différentes. L'attention doit être portée sur les implications pour l'enseignement et l'apprentissage, le bien-être social et émotionnel, ainsi que la sécurité personnelle. L'information et les stratégies présentées facilitent l'établissement de milieux accueillants et sécuritaires qui englobent et respectent tous les membres de la communauté scolaire.

Application concrète des pratiques exemplaires

- 8.1 Le personnel des écoles et des conseils scolaires travaillent ensemble de façon à offrir du perfectionnement professionnel fondé sur des études sérieuses, qui permet d'échanger les pratiques exemplaires, reflète des connaissances pratiques et des expériences vécues de personnes transgenres, et crée une compréhension et un respect mutuels.
- 8.2 Les enseignants déterminent et choisissent les ressources d'apprentissage de façon à mettre en œuvre des méthodes pédagogiques inclusives et respectueuses des orientations, identités et expressions de genre différentes.
- 8.3 Le personnel travaille dans un esprit de collaboration en vue de déceler et réprimer les attitudes et les comportements discriminatoires qui empêchent les élèves avec des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes de participer aux activités et de poursuivre leur apprentissage.
- 8.4 Les écoles entretiennent des relations positives et mutuellement respectueuses avec les différents groupes de soutien. Ces groupes partagent leurs ressources et leur expertise les uns avec les autres de façon à ce que les environnements scolaires accueillants, sécuritaires et inclusifs continuent d'évoluer.

9. Adopter une approche globale à l'échelle de l'école pour promouvoir l'établissement de relations saines ainsi que prévenir et réprimer les comportements ou les actes d'intimidation

D'après le sondage sur le climat de l'école mené en 2014-2015, environ cinquante pour cent des élèves dans les écoles intermédiaires et secondaires déclarent que les élèves ne traitent pas les autres avec respect.

En 2009, Égale a mené la première enquête nationale sur les expériences des LGBTQ en matière de sécurité dans les écoles du Canada. Dans le cadre de cette enquête, les chercheurs ont interrogé plus de 3 000 élèves de l'école secondaire d'un bout à l'autre du Canada; près des deux tiers des jeunes LGBTQ interrogés ont indiqué ne pas se sentir en sécurité dans leur vie quotidienne. C'est également le cas pour les élèves qui pourraient être perçus comme étant lesbiennes, gais,

bisexuels, transgenres, bispirituels, allosexuels (*queer*) ou en questionnement, ainsi que pour les élèves qui sont harcelés à cause de l'orientation, de l'identité ou de l'expression sexuelle réelle ou perçue de leur famille ou de leurs amis.

La promotion d'une culture qui permet de mieux comprendre et de mieux connaître la diversité et qui nourrit un sentiment d'appartenance a plus de chances de réussir lorsqu'elle est effectuée selon une approche qui :

- s'échelonne sur une longue période;
- est intégrée dans les activités scolaires et parascolaires, les politiques et les pratiques scolaires;
- consolide les capacités de la communauté scolaire;
- est soutenue par du perfectionnement professionnel continu;
- implique des partenariats avec les familles et la communauté.

Pour plus d'information sur l'élaboration d'un code de conduite efficace, veuillez vous reporter à la *Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires* (Révisée 2013) :

<http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/safeandcaring/index.html>

Application concrète des pratiques exemplaires

- 9.1 Le personnel recourt au renforcement positif du comportement à l'échelle de l'école, met en œuvre des pratiques inclusives et favorise l'apprentissage socio-émotionnel ainsi que les relations saines de façon à réduire la possibilité d'actes d'intimidation (comportements intimidants), y compris l'intimidation homophobe et transphobe.
- 9.2 Le code de conduite de l'école est élaboré en collaboration avec le personnel, les élèves et les autres membres de la communauté scolaire.
- 9.3 Le code de conduite de l'école répond aux exigences légales telles qu'elles sont indiquées dans le paragraphe 26.1 de la *Schools Act, 1997*.
- 9.4 Le code de conduite de l'école suit les lignes directrices et le modèle de la *Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires* (Révisée 2013).
- 9.5 Le code de conduite de l'école vise principalement à promouvoir un milieu d'apprentissage et de travail accueillant, sécuritaire et inclusif pour tous les membres de la communauté scolaire en encourageant le respect, le civisme et l'excellence scolaire.
- 9.6 Tous les membres adultes de la communauté scolaire, y compris les parents, les tuteurs et les familles, comprennent et appuient le code de conduite de l'école.

- 9.7 L'école suit le *Protocole d'intervention contre l'intimidation (Procédure 3)* de la *Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires* (Révisée 2013) qui est utilisé pour signaler le comportement, intervenir et faire une enquête.
- 9.8 Toutes les plaintes relatives à de la discrimination et des comportements ou des propos intimidants sont prises au sérieux, étayées et traitées de manière efficace et en temps opportun conformément au code de conduite de l'école, et documentées à l'aide de la base de données d'Examen 360.
- 9.9 Du soutien est apporté aux élèves victimes de d'actes d'intimidation ainsi qu'à ceux qui adoptent des comportements intimidants.

Pour plus d'information sur la prévention de l'intimidation, veuillez vous reporter à **Intimidation : Sensibilisation et prévention :**

<http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/bullying/index.html> (en anglais seulement)

10. S'assurer que les élèves sont compatissants, qu'ils ont les capacités et des occasions de contribuer à des environnements d'apprentissage accueillants, sécuritaires et inclusifs, qui respectent la diversité et nourrissent un sentiment d'appartenance tout en encourageant l'estime de soi

L'alinéa 11a) de la *Schools Act, 1997*, précise que les élèves ont la responsabilité de s'assurer de se conduire eux-mêmes d'une façon qui favorise un environnement d'apprentissage accueillant et sécuritaire. Le personnel, les parents et les tuteurs jouent un rôle important dans le façonnement de la culture de l'école, mais pour que les changements aient un impact et soient durables, les élèves doivent faire partie intégrante du processus.

Les élèves doivent faire partie des mesures de prévention et également de la résolution des problèmes. Ils ont besoin d'avoir des occasions concrètes de partager leurs idées en matière de sécurité, d'inclusion, de leadership et de responsabilité au sein de la communauté scolaire. Cette participation permet de créer un sentiment d'appartenance pour le bien-être de la communauté scolaire et encourage les élèves à défendre leurs propres intérêts et ceux des autres de façon personnelle et collective.

Les enseignants sont des modèles pour les élèves et remettent les stéréotypes en question en intégrant du contenu sur l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle et l'expression de genre dans leur enseignement quotidien. Reconnaître officiellement les orientations sexuelles, les identités sexuelles et les expressions de genre différentes nourrit un sentiment d'appartenance chez les élèves et encourage leur estime de soi.

Application concrète des pratiques exemplaires

- 10.1 Les élèves comprennent bien les attentes en matière de comportement au sein de leur école et assument la responsabilité de leur propre comportement.

- 10.2 Les élèves traitent tous les membres de la communauté scolaire avec respect, compassion et gentillesse.
- 10.3 Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance tient compte de la diversité des genres et intègre du contenu positif à l'égard des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes dans les programmes existants et nouvellement élaborés.
- 10.4 Les dirigeants des écoles et des conseils scolaires acquièrent, pour les écoles, des ressources matérielles et de la documentation inclusives qui mettent l'accent sur une meilleure compréhension de la diversité et une prise de conscience des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes.
- 10.5 Les élèves comprennent la définition de l'intimidation.
- 10.6 Les élèves s'abstiennent d'adopter des comportements intimidants et de tenir des propos péjoratifs ou discriminatoires, tant à l'école qu'en ligne.
- 10.7 Les élèves renoncent à prendre part aux comportements intimidants d'autres élèves, à les encourager ou à y assister en tant que témoins.
- 10.8 Les élèves signalent tout comportement intimidant dont ils ont été témoins ou victimes (y compris l'intimidation en ligne ou la cyberintimidation) à un adulte à l'école, à la maison ou au sein de la communauté.
- 10.9 Les élèves comprennent l'importance de contribuer à leur communauté scolaire de façon positive, et déterminent des façons officielles et non officielles de le faire.
- 10.10 La communauté scolaire donne aux élèves des moyens concrets d'apporter leur contribution en mettant en place des activités visant à renforcer la communauté telles que du mentorat par les pairs, des conseils d'élèves, des comités dirigés par les élèves de l'école (p. ex. justice sociale) et du bénévolat.
- 10.11 Les élèves comprennent qu'ils ont le droit de mettre en place une organisation d'élèves bénévole ou de proposer une activité axée sur la promotion d'un environnement accueillant, sécuritaire et inclusif qui encourage la diversité, y compris les alliances gais-hétéros ou les alliances allosexuelles (queer) - hétérosexuelle.

Pour plus d'information sur les alliances gais-hétéros ou les alliances allosexuelles (queer) - hétérosexuelles, veuillez vous reporter à :

<http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/safeandcaring/index.html>

11. S'assurer que les familles sont bien accueillies et soutenues en tant que membres estimés de la communauté scolaire

Le sentiment de se sentir estimé au sein d'une communauté est essentiel au renforcement des familles et améliore le bien-être et le succès des élèves au sein de la communauté scolaire.

Des études démontrent que le rendement d'un élève s'améliore lorsque les parents, tuteurs et gardiens jouent un rôle actif dans l'éducation de l'enfant, et que même les bonnes écoles s'améliorent lorsque les parents et les familles s'impliquent. Une communauté accueillante, sécuritaire et inclusive découle du partenariat qui s'établit lorsque les parents, les tuteurs, les enseignants, les élèves, les directions d'école et toute autre personne sont vus par les uns et les autres comme contribuant à l'éducation des enfants.

Les parents, les tuteurs et autres membres de la famille avec des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes ont pu être victimes de discrimination et ne pas se sentir accueillis ou inclus dans la communauté scolaire de leur enfant. Dans ce cas, il est nécessaire de mettre en œuvre des procédures précises qui soutiennent une démarche intentionnelle et inclusive visant à construire des partenariats entre l'école, les familles et la communauté de façon à établir des relations positives et aider les élèves et leurs familles à se sentir soutenus et estimés en tant que membres de la communauté scolaire.

Application concrète des pratiques exemplaires

- 11.1 Les formulaires des écoles, les sites Web, les lettres et autres formes de communication sont rédigés dans un style épicène et inclusif (p. ex. les parents, les tuteurs, les élèves ou « les » au lieu de « lui » ou « elle »).
- 11.2 Le personnel utilise un langage approprié et convenu pour informer les familles et communiquer avec elle. En cas d'incertitude quant au langage approprié à utiliser, le personnel se renseigne en premier lieu auprès de l'élève, puis auprès des parents ou des tuteurs.
- 11.3 L'école organise des activités qui donnent de nombreuses occasions aux élèves, aux parents ou aux tuteurs et au personnel de célébrer la diversité, et de contribuer au développement continu d'une culture scolaire accueillante.
- 11.4 Le personnel respecte le droit à la vie privée et à la confidentialité des parents ou des tuteurs et des familles en ce qui concerne l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle et l'expression de genre.

12. S'assurer que le personnel de l'école travaille dans un environnement qui le protège de la discrimination fondée sur son orientation sexuelle, son identité sexuelle et son expression de genre

Aux termes de l'alinéa 75 c.1) de la *Schools Act, 1997*, il revient aux conseils scolaires de s'assurer de la promotion des environnements accueillants et sécuritaires. L'orientation sexuelle, l'identité sexuelle et l'expression de genre font partie de la liste des motifs de distinction illicite indiqués au paragraphe 9(1) de la *Human Rights Act, 2010*, de Terre-Neuve-et-Labrador.

Des études confirment que les personnes avec des orientations sexuelles, des identités sexuelles ou des expressions de genre différentes sont plus susceptibles d'être victimes de discrimination et de harcèlement sur leur lieu de travail.

En communiquant clairement les attentes en matière de respect dans le comportement et les interactions, en élaborant des pratiques d'intégration et de soutien, et en facilitant la discussion et l'apprentissage professionnel, les dirigeants des écoles et des conseils scolaires assurent à l'ensemble du personnel la possibilité d'évoluer dans un environnement accueillant et sécuritaire, ce qui aura en retour des répercussions positives sur les élèves.

Application concrète des pratiques exemplaires

- 12.1 Le personnel est soutenu dans sa collaboration avec une alliance gai-hétéro ou toute autre organisation d'élèves bénévole destinée à promouvoir un environnement d'apprentissage accueillant, sécuritaire et inclusif qui respecte la diversité et renforce le sentiment d'appartenance.
- 12.2 Les dirigeants des écoles et des conseils scolaires soutiennent et valorisent la diversité du personnel, y compris les orientations sexuelles, les identités sexuelles et les expressions de genre différentes.
- 12.3 Le personnel entretient un environnement accueillant, sécuritaire et inclusif où les membres du personnel avec des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes peuvent s'exprimer en toute sécurité.
- 12.4 Les dirigeants des écoles et des conseils scolaires ainsi que les membres du personnel respectent la vie privée du personnel et assurent la confidentialité des renseignements concernant leur orientation sexuelle, leur identité sexuelle et leur expression de genre.
- 12.5 Les demandes de soutien sont traitées au cas par cas et les solutions sont personnalisées de façon à respecter le mieux possible les besoins du membre du personnel qui a déposé la demande.
- 12.6 Les dirigeants des écoles et des conseils scolaires communiquent les attentes à savoir que l'ensemble du personnel doit interagir de façon respectueuse et que les propos discriminatoires ou les comportements de harcèlement ne sont pas acceptables, et ils donnent eux-mêmes l'exemple.

- 12.7 Les incidents de harcèlement, d'intimidation ou de discrimination contre le personnel de l'école en lien avec l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle et l'expression de genre réelles ou perçues provoqués par n'importe quel membre de la communauté scolaire sont pris au sérieux, étayés et traités de manière efficace et en temps opportun.
- 12.8 Le personnel emploie systématiquement un langage inclusif et non sexiste (p. ex. partenaire) et planifie des activités scolaires inclusives.
- 12.9 Les dirigeants des écoles et des conseils scolaires, ainsi que le personnel, ont des conversations professionnelles sur des sujets tels que les différences en matière d'orientation sexuelle d'identité sexuelle et d'expression de genre, ainsi sur que d'autres sujets portant sur la diversité, l'équité et les droits de la personne dont il est question dans l'environnement de travail.

En résumé

Le respect des différents besoins des élèves exige une collaboration polyvalente centrée sur l'élève. Les présentes lignes directrices **ne requièrent pas** que les écoles changent immédiatement toutes leurs procédures et politiques, ou qu'elles mettent en œuvre les pratiques exemplaires qui y sont énumérées. Elles exigent que les procédures scolaires tiennent compte des présentes lignes directrices et correspondent aux pratiques exemplaires. Chaque situation étant unique, les mesures préconisées sont par conséquent également uniques. Il convient en outre de porter une attention toute particulière lorsque vient le temps de traiter les demandes des élèves. En tant qu'éducateurs, nous ne devons pas oublier qu'au cœur d'une demande, il y a l'identité d'un être humain.

La Procédure 7 : Lignes directrices concernant les pratiques d'intégration des personnes LGBTQ de la Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires a pour but d'aider les conseils scolaires et les écoles à répondre aux besoins individuels des élèves, du personnel et des membres de la famille avec des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes. En suivant les présentes lignes directrices, et en mettant en œuvre le Processus de prise de décisions collaboratif décrit dans le présent document, les écoles s'assureront d'entretenir des environnements accueillants, sécuritaires et inclusifs.

Des ressources supplémentaires se trouvent sur le site Web du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Ces ressources fournissent des renseignements concrets sur la façon de créer des environnements accueillants, sécuritaires et inclusifs pour les élèves et le personnel avec des orientations sexuelles, des identités sexuelles et des expressions de genre différentes. Les conseils scolaires et les écoles peuvent recourir à ces ressources pour encadrer la mise en œuvre des présentes lignes directrices, et appliquer les pratiques exemplaires de façon concrète.

Lois et règlements de Terre-Neuve-et-Labrador (En anglais seulement lorsque le titre est en anglais.)

Terre-Neuve-et-Labrador. 2009. *Change of Name Act.*

<http://www.assembly.nl.ca/Legislation/sr/statues/c08-1.htm>

Terre-Neuve-et-Labrador. 2010. *Human Rights Act.*

<http://www.assembly.nl.ca/Legislation/sr/statues/h13-1.htm>

Terre-Neuve-et-Labrador. 1997. *Schools Act.*

<http://www.assembly.nl.ca/Legislation/sr/statutes/s12-2.htm>

Terre-Neuve-et-Labrador. 1997. *Loi de 1997 sur les écoles.*

[http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/languepremiere/Loi_sur_les_ecoles\(version%202016\).pdf](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/languepremiere/Loi_sur_les_ecoles(version%202016).pdf)

Terre-Neuve-et-Labrador. *Vital Statistics Act.*

<http://www.assembly.nl.ca/Legislation/sr/statutes/v06-01.htm>

Terre-Neuve-et-Labrador, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Révisée 2013. Écoles accueillantes et sécuritaires – *Politique.*

http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/safeandcaring/pdf/fr/Policy_FR.pdf

Références

Cho, S., C. Laub, S. Wall, C. Daley, et C. Joslin. 2004. *Beyond the Binary: A Tool Kit for Gender Identity Activism in Schools.*

<http://gsanetwork.org/files/getinvolved/BeyondtheBinary-Manual.pdf> (en anglais)

Toronto School District. 2011. *TDSB Guidelines for the Accommodation of Transgender and Gender Non-Conforming Students and Staff*

www.tdsb.on.ca/Portals/0/AboutUs/Innovation/docs/tdsb%20transgender%20accommodation%20FINAL.1.Pdf

Être en sécurité, être soi-même : résultats de l'enquête canadienne sur la santé des jeunes trans

https://saravyc.sites.olt.ubc.ca/files/2015/05/SARAVYC_Trans-Youth-Health-Report_FR_Final_Web2.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. 2016. *Lignes directrices en matière de pratiques exemplaires : Créer des environnements d'apprentissage qui respectent les diverses orientations sexuelles, identités de genre et expressions de genre*

https://education.alberta.ca/media/3069599/lignes_directrices_2016.pdf

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse. 2014. *Lignes directrices pour le soutien aux élèves transgenres et non conformistes de genre.*

https://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Guidelines%20for%20Supporting%20Transgender%20Students_FR_0.pdf

School Sports Newfoundland and Labrador. 2016 2017 Handbook

<http://www.schoolsportsnl.ca/wp-content/uploads/2016/09/SSNL-Handbook-Main-Text.pdf>

Taylor, C., et al. 2011. Every Class in Every School: The first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools. Toronto, ON: Fonds Égale Canada pour les droits de la personne.

<http://egale.ca/wp-content/uploads/2011/05/EgaleFinalReport-web.pdf>

Transgender & Gender Nonconforming Youth in School. Fact Sheet. Site Web.

<http://srlp.org/resources/fact-sheet-transgender-gender-nonconforming-youth-school>

Wells, K., G. Roberts, et C. Allan. 2012. *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.* Ottawa (Ontario), Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.



Lignes directrices pour créer des écoles accueillantes, sécuritaires et inclusives pour les élèves et le personnel avec des orientations sexuelles, des identités de genre et des expressions de genre différentes

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

Objectif des lignes directrices

- Créer une culture scolaire qui instaure une communication ouverte et permet de mieux connaître et comprendre la diversité.
- Examiner et réviser les politiques, réglementations et procédures existantes.
- S'assurer d'intégrer ces pratiques exemplaires dans l'établissement des nouvelles politiques, réglementations, procédures et ressources.
- Planifier les formations professionnelles et faciliter les échanges professionnels.

Principes directeurs

Les élèves font concrètement partie du processus de prise de décision sur :

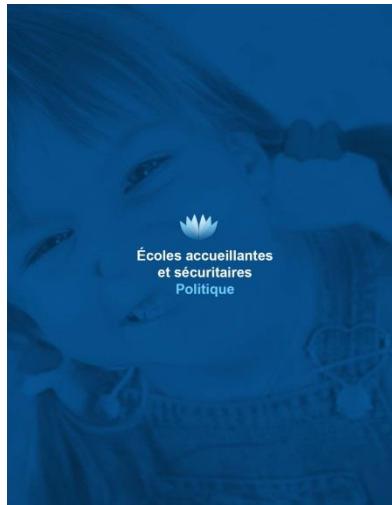
- la protection des renseignements personnels et la confidentialité,
- le respect, la dignité et l'ouverture.

Les prises de décisions sont orientées sur les droits et les besoins des élèves.

L'auto-identification est le seul indicateur de l'orientation sexuelle, l'identité de genre (identité sexuelle) ou l'expression de genre d'une personne.



Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires (révisée 2013)



Selon la *Politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires (révisée 2013)*, un environnement scolaire accueillant, sécuritaire et inclusif doit mettre l'accent sur l'établissement de relations respectueuses et accueillantes dans l'ensemble de la communauté scolaire – parmi les élèves, les adultes et entre les élèves et les adultes.

Il est important que les pratiques scolaires s'inscrivent dans l'établissement de relations respectueuses et accueillantes entre tous les membres de la communauté scolaire, y compris ceux qui ont des orientations sexuelles, des identités de genre et des expressions de genre différentes.

Projet d'inclusion scolaire

La philosophie d'inclusion scolaire permet à tous les élèves d'apprendre de façon enrichissante et d'utiliser le matériel pédagogique approprié sans égard au genre, à l'identité de genre, à l'expression de genre, à l'orientation sexuelle ou tout autre facteur.



Schools Act, 1997 (Loi de 1997 sur les écoles)

La *Schools Act, 1997* (Loi de 1997 sur les écoles) exige que les écoles établissent, mettent en œuvre et maintiennent un code de conduite qui définit clairement les normes de bon comportement et les comportements qui sont appropriés. Elle stipule que chaque élève doit adopter un comportement qui contribue à rendre l'environnement d'apprentissage accueillant, sécuritaire et inclusif.



Human Rights Act, 2010 (Loi relative aux droits de la personne de 2010)

La *Human's Rights Act, 2010* de Terre-Neuve-et-Labrador protège toutes les personnes contre la discrimination fondée sur leur orientation sexuelle, identité de genre ou expression de genre réelle ou perçue.

L'orientation sexuelle, l'identité de genre et l'expression de genre font partie de la liste des motifs de distinction illicite indiqués au paragraphe 9(1) de la loi.

La *Human Rights Act, 2010* a préséance sur toutes les autres législations provinciales.



Quelles sont les incidences de la Human Rights Act, 2010 sur les écoles?

- Lorsqu'une personne prétend être victime de discrimination dans une école, cette dernière est tenue d'atténuer ou de limiter les incidences négatives découlant de la prétendue discrimination.
- La meilleure façon d'y parvenir est d'engager un dialogue respectueux (défini dans les présentes lignes directrices dans le cadre du Processus de prise de décisions collaboratif) afin de parvenir à un ou des accommodements raisonnables.
- Un accommodement est habituellement considéré comme étant raisonnable lorsqu'il répond aux besoins de la personne qui en fait la demande, dans la mesure du possible, sans que cela entraîne de préjudice indu, et qu'il respecte la dignité de cette personne.
- L'accommodelement doit permettre d'atténuer ou de limiter la situation de façon à ce que la personne n'ait pas à continuer de vivre cette situation indésirable.

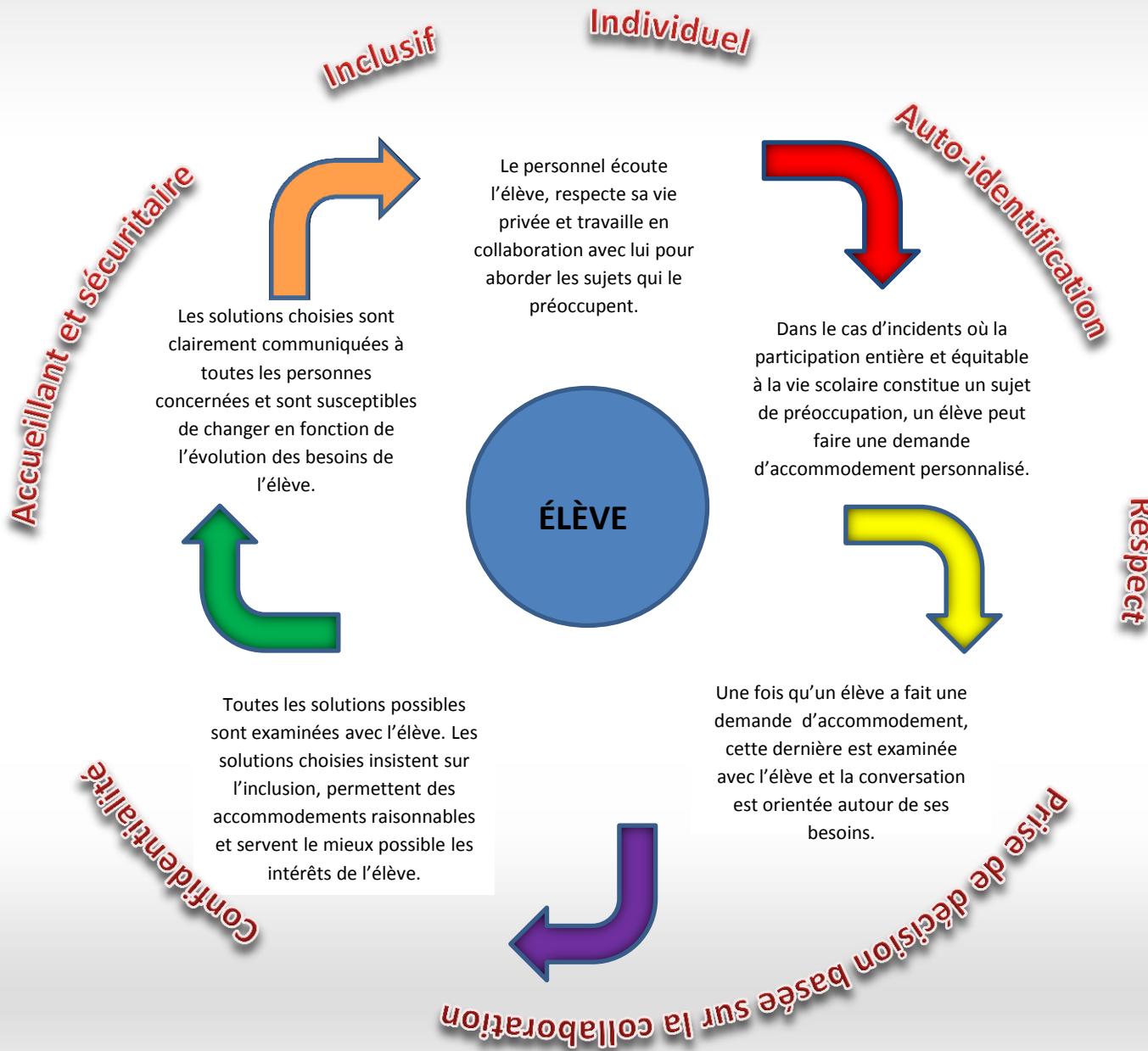
Quelles mesures les écoles peuvent-elles prendre?

Quelles mesures les écoles peuvent-elles prendre pour respecter la *Human Rights Act*?



- Lorsqu'une personne prétend être victime de discrimination, l'école est tenue d'atténuer ou de limiter les incidences négatives découlant de la prétendue discrimination. La meilleure façon d'y parvenir est d'engager un dialogue respectueux (défini dans les présentes lignes directrices dans le cadre du Processus de prise de décisions collaboratif).
- Les écoles peuvent prendre des mesures pour éviter la discrimination en établissant des politiques qui soutiennent les différentes orientations sexuelles, identités sexuelles et expressions de genre des élèves, en mettant ces politiques en œuvre de façon constante et en offrant une formation professionnelle aux enseignants et au personnel.
- Les conseils scolaires et les écoles sont mieux protégés lorsque les accommodements particuliers demandés sont étudiés au cas par cas et personnalisés de façon à mieux répondre aux besoins de l'élève.
- Le personnel de l'école doit obtenir le consentement de l'élève ou le consulter avant de communiquer avec les parents. Cela permet de s'assurer que les responsables du conseil scolaire et de l'école sont bien informés des circonstances particulières comme la sécurité de l'élève ou des préoccupations relatives à son âge s'il est mineur ou majeur.

Processus de prise de décisions collaboratif



Les lignes directrices

Les lignes directrices sont :

- fondées sur les pratiques les plus fréquemment citées dans la recherche actuelle et la littérature professionnelle.
- complémentaires et interdépendantes.
- évolutives, car à mesure que la prise de conscience et les interprétations relatives aux orientations sexuelles, aux identités de genre et aux expressions de genre évoluent et que les environnements d'apprentissage ainsi que les communautés scolaires changent, les pratiques exemplaires évolueront et changeront également.
- suffisamment souples pour offrir une protection juridique maximale.



Les lignes directrices

- Il y a douze lignes directrices.
- Les sept premières sont axées sur les élèves, et les cinq autres portent davantage sur l'école dans son ensemble et se concentrent sur l'expansion constante d'une culture scolaire diversifiée.
- Chaque ligne directrice comporte une courte description et des applications concrètes des pratiques exemplaires.
- Les lignes directrices s'appuient sur un Processus de prise de décisions collaboratif pour la mise en œuvre.





Les lignes directrices

1. Répondre aux besoins individuels des élèves.
2. Respecter le droit à l'auto-identification des personnes.
3. Conserver les dossiers scolaires en respectant le droit à la vie privée et à la confidentialité.
4. S'assurer que les codes vestimentaires respectent l'identité sexuelle (l'identité de genre) et l'expression de genre des personnes.
5. Minimiser les activités effectuées selon le sexe.
6. Permettre aux élèves avec des orientations sexuelles, des identités de genre et des expressions de genre différentes de participer pleinement, de façon sécuritaire et équitable aux activités scolaires et parascolaires.
7. Procurer un accès sécuritaire aux toilettes et aux vestiaires.



Les lignes directrices

8. Offrir des possibilités de perfectionnement professionnel qui aide le personnel à comprendre et à soutenir les orientations sexuelles, les identités sexuelles et les expressions de genre différentes.
9. Adopter une approche globale à l'échelle de l'école pour promouvoir l'établissement de relations saines ainsi que prévenir et réprimer les comportements d'intimidation.
10. S'assurer que les élèves sont compatissants, qu'ils ont les capacités et des occasions de contribuer à des environnements d'apprentissage accueillants, sécuritaires et inclusifs, qui respectent la diversité et nourrissent un sentiment d'appartenance tout en encourageant l'estime de soi.
11. S'assurer que les familles sont bien accueillies et soutenues en tant que membres estimés de la communauté scolaire.
12. S'assurer que le personnel de l'école travaille dans un environnement qui le protège de la discrimination fondée sur son orientation sexuelle, son identité de genre ou son expression de genre.

Activité de groupe

Formez quatre groupes différents.

- Groupe 1 : lignes directrices 1, 5, 9.
- Groupe 2 : lignes directrices 2, 6, 10.
- Groupe 3 : lignes directrices 3, 7, 11.
- Groupe 4 : lignes directrices 4, 8, 12.

QU'EN
PENSEZ
VOUS ?

Activité de groupe

- **1^{re} partie**

Lisez les lignes directrices attribuées à votre groupe. À l'aide du tableau suivant, analysez chacune d'elle, puis évaluez leurs incidences pour l'école ainsi que les formations nécessaires sur le sujet.

- **2^e partie**

Choisissez une personne pour représenter votre groupe et présenter au personnel les renseignements que vous avez inscrits dans votre fiche d'activités.

Activité de groupe

Points de
discussion

Incidences pour
l'école

Formation nécessaire

GLOSSAIRE¹

Les définitions suivantes visent à créer un langage commun, à répondre aux questions et à donner aux enseignants des indications sur les concepts, la terminologie et les thèmes reliés aux identités et aux expériences des personnes trans, de sexe divers et LGBTQ. Sans être exhaustive, cette liste fournit une terminologie générale qui vous aidera à aborder le sujet dans vos plans de cours.

TERMES GÉNÉRAUX

GENRE

Le genre est un système utilisé dans un contexte social pour classer les personnes par catégorie, souvent en fonction de leur sexe assigné. Cette classification prend dans bien des cas une forme binaire « homme » ou « femme », mais elle peut parfois couvrir un plus large spectre.

SEXÉ/BIPARTITION DU GENRE

Notion selon laquelle il n'existe que deux sexes (mâle/femelle) et deux genres (homme/femme) possibles qui représentent des catégories opposées, distinctes et uniformes. Selon cette conception, le genre est déterminé par le sexe.

LGBTQ

Sigle désignant « lesbienne, gai, bisexuel(le), transgenre, transsexuel(le), bispirituel(le), allosexuel(le) et en questionnement ». Ce sigle est souvent utilisé comme un terme générique pour parler des identités au sens large reliées au genre et à l'attraction. Il peut être présenté sous différentes formes dont : LGBPTTIQQ2sAAS+.

ALLIÉ

Un allié est une personne qui croit en la dignité et au respect de tous et qui prend des mesures en soutenant ou en défendant des groupes confrontés à des injustices sociales. Un allié n'est pas considéré comme étant un membre du groupe qu'il soutient (p. ex. une personne hétérosexuelle peut agir en tant qu'alliée des homosexuels et des communautés gaies; une lesbienne cisgenre peut défendre les transgenres et les communautés transgenres).

Selon cette définition, deviennent alliées les personnes qui ne se considèrent pas elles-mêmes comme étant des personnes trans; ce sont généralement des personnes cisgenres. Les particularités d'un allié dépendent de la situation, mais elles peuvent se résumer par les mesures qu'il prend pour soutenir et intégrer les identités trans dans

¹ Le Fonds Égale Canada pour les droits de la personne est le seul organisme de bienfaisance canadien voué à la promotion des droits des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, trans, allosexuelles/queer et en questionnement, intersexuelles et bispirituelles grâce à la recherche, à l'éducation et à la mobilisation communautaire. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador aimerait remercier Égale de leur contribution à la préparation de cette ressource à l'intention des élèves de notre province.

toutes les sphères de la communauté. Une autre particularité importante des alliés est qu'ils offrent leur soutien sans relâche, et qu'ils ne font pas que participer à un objectif ou à un résultat en particulier qui, une fois atteint, sera oublié. Agir à titre d'alliés des communautés trans signifie une réévaluation constante de leur entourage en ce qui a trait à l'inclusion et à l'accès des membres des communautés trans. Faire connaître et intégrer les voix, ainsi que les besoins et les attentes des membres de la communauté trans constituent un aspect essentiel du rôle des alliés. Sans cela, les alliés risquent de mécontenter et de marginaliser encore plus les communautés qu'ils essaient de soutenir. Le rôle des alliés est un processus éducatif sans fin, car ils en apprennent toujours davantage sur les systèmes sociaux et les institutions qui continuent d'isoler, de stigmatiser et de discriminer les personnes trans et intergenres. Seule l'éducation permettra aux alliés d'acquérir les compétences et le langage nécessaires pour faire connaître et interrompre les rouages de ces systèmes qui sont autrement invisibles à de nombreuses personnes cisgenres.

INTERSECTIONNALITÉ

Optique d'analyse employée pour désigner les relations et les structures sociales d'une société en particulier. Le concept d'intersectionnalité tient compte de la façon dont chaque personne vit simultanément plusieurs catégories d'identités qui s'entrecroisent (y compris sur le plan, entre autres, des capacités, de l'attraction, de la taille corporelle, de la citoyenneté, de la classe, des croyances, de l'appartenance ethnique, de l'identité sexuelle, de l'expression de genre, de la race ou de la religion). L'interrelation de ces catégories d'identités et la manière dont elles sont perçues par les institutions sociales se répercutent sur la façon dont une personne ressent les priviléges ou les oppressions systématiques dont elle fait l'objet.

SPECTRE DU GENRE

Terme souvent associé au sexe ou au genre pour tenir compte du fait que les personnes peuvent vivre un éventail d'expériences (et de réalités) dans ces deux aspects de l'identité.

LES COMPOSANTES DE L'IDENTITÉ

SEX/SEX ASSIGNÉ

Le sexe ou le sexe assigné est la classification d'une personne en tant que personne de sexe masculin, féminin ou intersexuée selon les caractéristiques biologiques telles que les chromosomes, les hormones, les organes génitaux externes et reproducteurs. Nous employons le terme « sexe assigné » et non « sexe biologique » pour tenir compte du fait que le sexe est souvent une valeur déterminée par les médecins généralement assignée aux nouveau-nés après une évaluation visuelle des organes génitaux externes. Nous y avons ajouté la catégorie reconnue d'« intersexualité », souvent négligée dans les discussions sur le sexe, pour rappeler que le sexe n'est pas un système binaire, même sur le plan de la biologie.

IDENTITÉ DE GENRE/IDENTITÉ SEXUELLE

L'identité sexuelle renvoie à l'expérience intime et personnelle qu'une personne a de son genre. Cela peut être le sentiment personnel d'être un homme, une femme, les deux ou un autre être sexué à part entière. L'identité sexuelle d'une personne peut correspondre ou ne pas correspondre aux attentes sociales liées au sexe qui lui a été assigné à la naissance. Comme l'identité sexuelle est une perception intime, elle n'est pas nécessairement visible pour les autres. Il est important de ne pas oublier que l'identité sexuelle n'est pas la même que celle qui est liée au sexe ou au sexe assigné.

EXPRESSION DE GENRE

Façon dont une personne se présente et communique selon son genre dans un contexte social. L'expression de genre peut se manifester par l'habillement, l'élocution, le langage corporel, le style de coiffure, la voix ou l'importance plus ou moins grande accordée aux caractéristiques physiques ou aux comportements qui sont souvent associés à la masculinité et à la féminité. Les façons dont les genres sont exprimés sont culturelles et peuvent changer au fil du temps. On parle aussi d'apparence des genres ou de performance des genres.

ATTIRANCE

Faisant souvent référence à l'orientation sexuelle, l'attrirance catégorise le penchant émotionnel, intellectuel, spirituel, intime, romantique ou sexuel d'une personne envers les autres, souvent en fonction de son sexe ou de son genre. L'attrirance peut constituer la base des aspects identitaires ou comportementaux d'une personne.

TERMES ASSOCIÉS AU SEXE ET AU SEXE ASSIGNÉ

INTERSEXÉ

L'intersexualité fait référence à une personne dont les caractéristiques sexuelles chromosomiques, hormonales ou anatomiques ne correspondent pas aux catégories conventionnelles des hommes et des femmes. Les personnes peuvent considérer la désignation « intersexué » comme étant stigmatisante puisque, dans le passé, des praticiens imposaient ce diagnostic à des nourrissons, des enfants et de jeunes adultes (il arrive que certaines personnes ne puissent être considérées comme étant « intersexuées » avant la puberté ou même plus tard) comme devant être corrigé, souvent au moyen d'une intervention pharmaceutique ou chirurgicale non consensuelle.

FAAB

Signifiant « Female-Assigned at Birth », cet acronyme désigne une personne à qui on a assigné le sexe féminin à la naissance. On utilise aussi l'acronyme CAFAB, qui signifie « Coercively Assigned Female at Birth » et pourrait se traduire par « sexe féminin assigné à la naissance de façon coercitive ».

MAAB

Signifiant « Male-Assigned at Birth », cet acronyme désigne une personne à qui on a assigné le sexe masculin à la naissance. On utilise aussi l'acronyme CAMAB, qui signifie « Coercively Assigned Male at Birth » et pourrait se traduire par « sexe masculin assigné à la naissance de façon coercitive ».

TERMES ASSOCIÉS À L'ATTIRANCE

HÉTÉROSEXUELLE

Personne attirée par les personnes de sexe ou de genre opposés. On utilise aussi le terme raccourci « hétéro ».

GAI

Personne attirée par une personne du même sexe ou du même genre; les gais peuvent englober des individus considérés comme étant des hommes et des individus considérés comme étant des femmes, ou seulement des individus considérés comme étant des hommes.

LESBIENNE

Personne considérée comme étant une femme attirée par les personnes de même sexe ou de même genre.

BISEXUEL

Personne attirée autant par les hommes que par les femmes. Certaines personnes bisexuelles utilisent ce terme pour exprimer leur attirance envers leur propre sexe ou genre, ainsi que pour les personnes de sexe ou de genre opposés.

ASEXUEL

Personne qui ne ressent aucune attirance sexuelle ou qui a peu d'intérêt, voire aucun, pour les activités sexuelles.

PANSEXUEL

Personne attirée par les personnes de tous sexes ou genres. Le terme pansexuel reflète un désir de reconnaître qu'il est possible d'être attiré par tous les sexes et les genres du spectre et de sortir du système binaire du sexe ou du genre.

TERMES ASSOCIÉS À L'IDENTITÉ DE GENRE (IDENTITÉ SEXUELLE)

CISGENRE

Personne dont l'identité sexuelle correspond aux attentes sociales associées au sexe qui lui a été assigné à la naissance. Prenons l'exemple d'un nouveau-né. La sage-femme qui vient d'effectuer l'accouchement regarde les organes génitaux externes du nouveau-né. Constatant qu'il s'agit d'une vulve, elle déclare « c'est une fille! », et assigne alors à l'enfant le sexe « féminin ». Sur la base de ces informations,

on peut assumer que cette enfant grandira en s'identifiant comme étant une fille, puis une femme. Si c'est le cas, on peut la décrire comme étant cisgenre. Le terme « cisgenre », ou « cis », est particulièrement important, car il décrit une identité sexuelle extrêmement courante, et en fait socialement dominante, en corrélation avec le sexe assigné à la naissance. À première vue, il est souvent difficile pour les personnes de faire la distinction entre le sexe ou le sexe assigné et l'identité sexuelle, généralement en raison du fait que les deux sont fréquemment présentés comme étant principalement la même chose. Cela tient notamment au fait que de nombreuses personnes considèrent que leur identité sexuelle est très proche du sexe qui leur a été assigné à la naissance par un médecin. Le terme « cisgenre » décrit ce type particulier de relation. Avant ce terme, les personnes avaient souvent recours à des expressions telles que « des hommes et des femmes normaux » ou « de vrais hommes et de vraies femmes ». Utiliser les adjectifs « vrai » ou « normal » pour comparer les personnes cisgenres aux personnes trans peut s'apparenter à un acte de violence verbale, car cela implique par conséquent que les hommes et les femmes trans ne sont pas vrais ou normaux. Ces propos inexacts excluent et éloignent les personnes trans de la communauté, en plus de propager des comportements transphobes. Cisgenre est le terme approprié pour décrire les personnes dont l'identité sexuelle correspond aux attentes sociales définies en fonction du sexe qui leur a été assigné à la naissance.

LE GÉNÉRIQUE « TRANS »

Souvent utilisé comme générique pour une variété d'autres termes tels que transgenre ou transsexuel, le terme « trans » peut également faire référence aux personnes allosexuelles, sans genre, bi-genres, bispirituelles, etc. Certaines personnes peuvent s'identifier à ces termes ou à d'autres termes précis, mais pas au terme « trans ». Parallèlement, certaines personnes peuvent s'identifier au terme « trans », mais pas aux autres termes compris dans ce générique. Chacun de ces termes peut simplement avoir des points communs avec le terme « trans » ou apporter une indication particulière sur un contexte et des relations entre les conceptions d'identité sexuelle et de sexe assigné.

Il est important d'utiliser des termes variés pour parler des identités trans, simplement en raison du fait qu'il existe de nombreuses variantes dans les expériences et les identités que vivent les personnes pouvant être identifiées comme étant trans ou décrites comme telles. L'exemple du nouveau-né présenté plus haut ne représente qu'une infime partie des possibilités, et surtout celles qui restent à l'intérieur d'un système binaire de genre (mâle, femelle). En réalité, de nombreuses personnes affichent une identité sexuelle qui ne correspond pas forcément aux attentes sociales définies en fonction du sexe qui leur a été assigné à la naissance, ni à aucune des options de genre disponibles à l'intérieur d'un système binaire. Pour tenir compte de ce fait, il faut passer d'un système binaire de genre à une meilleure description métaphorique, comme un spectre avec des jeux de lumière illimités, ou un univers dans lequel pourrait s'inscrire une myriade infinie de genres.

TRANSGENRE

Personne qui ne s'identifie pas, en tout ou en partie, au genre associé au sexe qui lui a été assigné à la naissance; souvent utilisé comme terme générique pour représenter une vaste gamme d'identités sexuelles et d'expressions de genre.

HOMME TRANS

Personne décrétée de sexe féminin à la naissance ou intersexuée, et qui s'identifie en tant qu'homme trans. On dit aussi de FtM/F2M (Female-to-Male) ou ItM/I2M (Intersex-to-Male).

FEMME TRANS

Personne décrétée de sexe masculin à la naissance ou intersexuée, et qui s'identifie en tant que femme trans. On dit aussi de MtF/M2F (Male-to-Female) ou ItF/I2F (Intersex-to-Female).

DIVERS GENRES

Terme générique utilisé pour les identités sexuelles ou les expressions de genre qui diffèrent des attentes culturelles et sociétales définies en fonction du sexe assigné. On utilise aussi les termes « variance de genre » et « genre non conforme ». La variance de genre, les divers genres ou le genre non conforme diffèrent du transgenre, qui se rapporte à une identité précise (par exemple, un enfant qui préfère les vêtements de fille est différent de celui qui dit être une fille).

FLUIDITÉ DE GENRE

La fluidité de genre fait référence à la possibilité de changer d'idées, d'expériences et d'expressions de genre à un niveau individuel ou sociétal. Ce concept reconnaît le fait qu'une personne peut évoluer dans le spectre des genres sur le plan de sa présentation individuelle ou de son expression. Pour certaines personnes, le fait de s'auto-identifier de « genre fluide » concrétise ce concept. Les définitions suivantes visent à créer un langage commun, à répondre aux questions et à donner des indications sur les divers termes liés aux identités des LGBTQ. Sans être exhaustive, cette liste fournit une terminologie générale permettant de présenter les sujets connexes aux expressions suivantes :

ALTERSEXUEL/ALLOSEXUEL/QUEER

Personne dont l'identité sexuelle ou l'expression de genre ne correspondent pas nécessairement aux attentes sociales et culturelles en matière de genre. Les personnes qui se disent altersexuelles peuvent évoluer entre les genres, s'identifier à plusieurs genres ou rejeter le genre binaire ou tous les genres.

TRANSITION

Les discussions sur les identités des personnes trans portent souvent sur la manière dont les personnes peuvent harmoniser leurs aspects identitaires et corporels avec leur identité sexuelle. Bien que l'expression « changement de sexe » soit fréquemment utilisée dans la culture populaire, le terme « transition », privilégié et utilisé par les

membres des communautés trans, est beaucoup plus approprié. Il renvoie à une variété de changements sociaux, médicaux ou juridiques que certaines personnes trans peuvent entreprendre afin d'affirmer leur identité sexuelle. Pour bon nombre de personnes trans, une certaine forme de transition est essentielle à leur santé et à leur bien-être en général. Les données de recherche liées aux répercussions des transitions sur les comportements suicidaires au sein des communautés trans sont sans équivoque. Par exemple, l'étude Trans Pulse de l'Ontario a déterminé que 27 % des répondants qui prévoyaient faire une transition, mais qui ne l'avaient pas encore commencée, avaient tenté de se suicider au cours de l'année précédente, comparativement à 1 % des répondants qui avait subi une transition médicale (Bauer, Hammond, et Travers 2010). Les éléments possibles d'une transition peuvent être regroupés en trois catégories. Il est important de souligner qu'aucune de ces trois catégories ne constitue une étape nécessaire à un processus de transition. Le processus de transition est très personnel. Chaque personne trans décidera de la façon dont elle veut effectuer sa transition, ou pas, en fonction des éléments avec lesquels elle se sent à l'aise et qui lui sont accessibles.

TRANSITION SOCIALE

Cette expression est utilisée pour décrire les moyens courants par lesquels une personne peut choisir d'affirmer publiquement son identité sexuelle dans un environnement social. Elle peut notamment changer les éléments suivants :

- le ou les noms
- les pronoms
- l'expression de genre (p. ex. les vêtements, les accessoires, les manières, la façon de parler, etc.)
- l'accès aux espaces réservés aux hommes ou aux femmes (p. ex. les toilettes, les vestiaires, les espaces religieux ou communautaires)

La transition sociale constitue souvent le moyen le plus couramment utilisé dans les écoles primaires et secondaires. Les enseignants peuvent créer des espaces plus sécuritaires et inclusifs à l'intention des élèves trans en transition sociale en leur donnant la possibilité d'indiquer les noms et les pronoms qu'ils préfèrent et en respectant ces demandes tout au long de l'année. Il est également important d'instaurer au sein des classes une culture de respect et d'empathie, notamment en établissant des lignes directrices claires sur les façons dont chaque personne, y compris les élèves trans et de divers genres, peut faire preuve de respect envers les diverses expressions de genre. Ces mesures pourraient comprendre des plans de cours, des médias, des livres, des films, des émissions de télévision, des pièces de théâtre, de la musique et du contenu sur le Web qui intègrent les personnes trans et reflètent la diversité des genres.

TRANSITION MÉDICALE

La transition médicale est souvent au cœur des discussions sur les identités trans, malgré le fait que ce terme ne représente qu'une partie possible du processus de

transition. À l'instar de la transition sociale, la transition médicale peut comprendre plusieurs procédures et traitements. Les grandes lignes d'une transition médicale peuvent être les suivantes :

- la consultation/le soutien (avec des psychologues, des professeurs de diction ou en comportement, des travailleurs sociaux, etc.)
- l'hormonothérapie (p. ex. administration de testostérone, d'œstrogènes, de bloqueurs d'hormones)
- les interventions chirurgicales visant à affirmer le genre (p. ex. hysterectomie, orchidectomie, ovariectomie, vaginoplastie, phalloplastie, mastectomie, chondrolaryngoplastie, féminisation du visage, etc.)

En Ontario par exemple, certaines de ces étapes de transition sont remboursées par le Régime d'assurance-maladie de l'Ontario (RAMO). Cela signifie que les résidents de la province n'auront pas besoin de payer les services de soutien de leur poche.

Cependant, il est souvent difficile d'accéder à ces services en raison du nombre limité de professionnels de la santé et d'installations équipées pour les offrir. Les listes d'attentes sont longues et les frais de déplacement peuvent être exorbitants pour ceux qui vivent à l'extérieur des grands centres urbains. Bon nombre de personnes trans et leur famille sont incapables d'avoir accès à des soins de santé inclusifs, et la communauté est en train de se mobiliser pour que des améliorations soient apportées en ce sens dans le système de santé. À l'instar de n'importe quelle procédure médicale, les détails d'une transition médicale font partie de la relation privée entre une personne et les prestataires de soins qui s'en occupent. Sur le plan personnel, toute personne souhaitant effectuer une transition a le droit de décider des processus qu'elle entreprendra. Il n'existe pas de modèle universel sur les aspects d'une transition médicale, et il est impossible de présumer du sexe ou de l'identité sexuelle d'une personne simplement en sachant quelles procédures d'autres personnes ont ou n'ont pas entreprises. Il est important d'instaurer un dialogue empathique sur les corps et la transition dans une classe inclusive. Les limites établies dans le cadre des discussions sur les corps en transition peuvent faire partie de discussions plus larges sur le respect de la vie privée des autres (y compris le fait de prendre conscience des questions inappropriées comme demander à la personne trans si elle a subi une intervention chirurgicale « intime » pour affirmer son genre ou pas). Les enseignants peuvent créer des espaces plus sécuritaires pour les élèves en transition médicale en faisant leurs propres recherches sur le sujet. De cette façon, ils n'auront pas à demander des précisions aux élèves, ou aux membres de leur famille, qui ont pu effectuer une transition ou commencer les étapes pour une transition.

TRANSITION JURIDIQUE

Dans l'ensemble, la transition juridique renvoie au processus visant à changer la façon dont la documentation officielle (provinciale ou fédérale) indique le sexe d'une personne. Ce processus diffère considérablement d'une région et d'une province ou territoire à l'autre, mais il peut inclure la mise à jour des documents suivants :

- extrait de naissance
- passeport
- carte de citoyenneté
- permis de conduire
- carte d'assurance-maladie

Le processus d'identification du genre affirmé peut s'avérer très long et complexe. De nombreux pays, dont le Canada, n'ont pas encore établi de catégories pour désigner le sexe ou le genre qui prennent en compte la diversité qui existe actuellement au sein de leur population. Des pays tels que l'Allemagne, le Népal et l'Australie ont reconnu la nécessité d'effectuer de telles mises à jour en matière d'identité et ont établi d'autres options d'identification en dehors du système binaire de genre ou de sexe qui tiennent compte d'un spectre d'identité plus large. Les enseignants ont la responsabilité de protéger la confidentialité et le caractère privé des renseignements sur les identifications officielles des élèves; ces renseignements peuvent être particulièrement délicats pour les élèves trans. Le sexe, ou le nom, indiqué les documents officiels n'est pas une information qui doit être partagée. Cela peut être pertinent si vous consultez les documents des élèves lors du processus d'inscription ou dans le cadre d'une excursion scolaire. Comme toujours, la meilleure façon de procéder est de s'en tenir aux volontés des élèves ou des membres de la communauté en ce qui concerne les pronoms ou les identificateurs de genre à utiliser.

TERMES ASSOCIÉS À L'IDENTITÉ SEXUELLE ET L'ATTIRANCE

ALLOSEXUEL (OU QUEER)

Terme utilisé par certaines communautés LGBTQ, en particulier par les jeunes, comme symbole de fierté et d'affirmation de la diversité. Allosexuel, ou queer, est un terme qui exprime la diversité d'identités existant en dehors des catégories rigides associées au sexe, au genre ou à l'attirance. Il peut être utilisé par une communauté pour englober un large spectre d'identités relié au sexe, au genre ou à l'attirance (tout comme le sigle LGBTQ), ou par une personne pour refléter l'interdépendance de ces aspects avec son identité. Terme historiquement employé de façon péjorative pour indiquer une différence, queer était utilisé en particulier pour insulter les personnes homosexuelles et LGBTQ. Bien qu'il soit toujours utilisé comme une insulte par certaines personnes, le terme a été récupéré par certains membres des communautés LGBTQ.

EN QUESTIONNEMENT

Terme générique qui reflète un processus permettant de réconcilier trois types de renseignements différents : 1) Les sentiments que vous éprouvez relativement à vos attirances ou à la façon dont vous vivez votre genre; 2) Le vocabulaire dont vous disposez pour formuler ces sentiments; 3) L'idée que vous vous faites des répercussions que cela aura sur vos interactions sociales avec les autres.

BISPIRITUEL

Terme générique qui englobe les nombreux termes autochtones utilisés pour confirmer l'interdépendance des multiples aspects de l'identité, y compris le genre, la sexualité, la communauté, la culture et la spiritualité. Avant l'institution de la notion de sexe ou de genre binaire par les colonisateurs européens, certaines cultures autochtones considéraient les personnes bispirituelles comme des membres respectés de leurs communautés. Les personnes bispirituelles se voyaient souvent accorder un statut particulier en raison de leurs capacités uniques à comprendre autant les hommes que les femmes; elles étaient visionnaires, guérisseuses et médecins. Certains Autochtones se considèrent comme des personnes bispirituelles au lieu, ou en plus, de se dire lesbiennes, gaies, bisexuelles, trans ou allosexuelles.

TERMES ASSOCIÉS À LA DISCRIMINATION À L'ÉGARD DE L'IDENTITÉ SEXUELLE ET DE L'ATTIRANCE

CISNORMATIVITÉ

Préjugé culturel et sociétal, souvent inconscient, qui privilégie les identités cisgenres et les normes sexuelles et ignore ou sous-représente les identités trans ou les genres divers en supposant que toutes les personnes sont cisgenres et qu'elles exprimeront leur genre d'une façon conforme aux normes sexuelles perçues.

CISSEXISME

Préjudice et discrimination contre les identités ou les expressions des personnes trans ou de genres divers. Il suppose que le fait d'être cisgenre constitue une identité sexuelle supérieure et plus souhaitable.

TRANSPHOBIE

Crainte ou haine découlant du sentiment d'une transgression des normes sexuelles, prenant souvent la forme d'injures, d'intimidation, d'exclusion, de préjugés, de discrimination ou d'actes violents; toute personne transgenre (ou considérée comme telle) peut être victime de transphobie.

HÉTÉRONORMATIVITÉ

Préjugé culturel et sociétal, souvent inconscient, qui privilégie l'hétérosexualité et ignore ou sous-représente la diversité sur le plan de l'attraction et du comportement en supposant que toutes les personnes sont hétérosexuelles.

HÉTÉROSEXISME

Préjugé et discrimination favorables à l'hétérosexualité. Il suppose que l'hétérosexualité est une orientation sexuelle supérieure et plus souhaitable.

HOMOPHOBIE

Crainte ou haine de l'homosexualité, prenant souvent la forme d'injures, d'intimidation, d'exclusion, de préjugés, de discrimination ou d'actes violents; toute personne LGB (ou considérée comme telle) peut être victime d'homophobie.

MONONORMATIVITÉ

Préjugé culturel et sociétal, souvent inconscient, qui privilégie l'attrance envers un seul sexe ou un seul genre et ignore ou sous-représente la diversité sur le plan de l'attrance et du comportement en supposant que toutes les personnes sont monosexuelles.

MONOSEXISME (BINÉGATIVITÉ)

Préjudice et discrimination favorable à l'attrance envers un seul sexe ou un seul genre. Il suppose que la monosexualité est une forme d'attrance supérieure et plus souhaitable.

BIPHOBIE

Peur ou haine de la bisexualité, prenant souvent la forme d'injures, d'intimidation, d'exclusion, de préjugés, de discrimination ou d'actes violents; toute personne bisexuelle ou attirée par plusieurs sexes ou genres peut être victime de biphobie.

IDENTITÉ SEXUELLE PERÇUE

Supposition qu'une personne est trans, cisgenre ou altersexuelle sans vraiment connaître son identité sexuelle. Les perceptions concernant l'identité sexuelle sont souvent fondées sur des stéréotypes liés à l'expression de genre (p. ex. ce à quoi un homme est « censé » ressembler).

ATTIRANCE PERÇUE

Supposition qu'une personne est lesbienne, gaie, bisexuelle ou hétérosexuelle sans savoir par quel type de personne elle est attirée. Les perceptions concernant l'attrance sont souvent fondées sur des stéréotypes liés à l'expression de genre (p. ex. ce à quoi une femme hétérosexuelle est « censée » ressembler).

Convention de classe pour un environnement plus sécuritaire

Les conventions de classe ou les pactes communautaires regroupent les paramètres de base que les élèves doivent suivre afin que les discussions et les activités auxquelles ils participent soient plus sécuritaires et productives. Chacun de ces paramètres peut faire l'objet d'une convention au sein de votre propre classe. Avant d'établir un pacte communautaire, il peut être utile de revoir toutes les mesures de reddition de comptes dont vous disposez, comme un code de conduite ou une politique contre le harcèlement ou l'intimidation, par exemple. Ces documents vous aideront à renforcer l'importance de ces paramètres lorsque vous rédigerez le pacte ou la convention, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. N'hésitez pas à demander à la direction d'école ou au conseil scolaire de vous aider à faire ressortir l'importance de cette mesure au sein de la communauté scolaire.

Nous vous recommandons de rédiger votre convention de classe en collaboration avec les élèves, ce qui augmentera la probabilité qu'ils l'utilisent pendant les discussions. Plus important encore, assurez-vous que tout le monde comprend bien les paramètres, et y adhère, avant de poursuivre la discussion. Affichez-les ensuite au mur pour qu'il soit possible de s'y reporter plus tard et de les modifier si nécessaire. Vous pouvez vous servir du paragraphe suivant, ou d'un texte similaire, pour présenter le processus de rédaction d'une convention ou d'un pacte à vos élèves :

« Aujourd'hui, j'aimerais que nous posions des questions et que nous apprenions de nouvelles informations. Pour cela, je voudrais voir avec vous ce que nous pouvons faire pour que tout le monde puisse participer à la conversation de façon sécuritaire et respectueuse. J'ai quelques idées à vous proposer pour commencer, puis j'aimerais entendre ce que vous avez à dire sur le sujet. Allons-y! »

Vous pouvez également utiliser les six paramètres et outils suivants :

- **Le respect**

Le respect englobe un grand nombre d'informations dans un seul mot. Dans ce cas-ci, vous pouvez demander aux élèves ce que sont, d'après eux, une conversation et un dialogue respectueux. Vous pouvez y intégrer des paramètres comme ne pas couper la parole aux autres, ne pas tous parler en même temps (p. ex. lever la main pour demander la parole ou utiliser un bâton d'orateur) ou utiliser un langage approprié. N'ayez aucune tolérance pour les termes ou les phrases homophobes ou transphobes tels que « travesti », « garçon manqué », « c'est si gai » ou « gouine ». Il faudrait idéalement faire allusion à la « Règle d'or », selon laquelle les élèves devraient traiter les autres comme ils voudraient l'être. Dans la mesure du possible, vous pouvez parler de la politique de l'école qui définit le comportement attendu des élèves en matière de respect.

- **L'ouverture d'esprit**

L'ouverture d'esprit renvoie plus précisément à la façon dont une personne accueille les termes, les idées et les expériences des autres personnes de la classe. Elle peut être présentée en parlant du fait que chaque personne qui participe à une conversation apporte une expérience et des idées qui lui sont propres, et que les élèves peuvent par conséquent se trouver confrontés à des perspectives nouvelles et différentes. Ce paramètre encourage les élèves à demeurer réceptifs aux différents points de vue présentés par les autres élèves de leur classe pendant une conversation.

- **Les énoncés formulés à la première personne**

Les énoncés formulés à la première personne peuvent simplement être expliqués comme le fait de tenir des propos en fonction de ses propres expériences en utilisant le pronom « je » (p. ex. « je pense que », « je n'arrive pas à comprendre... » ou « j'ai déjà connu... »). Le recours aux énoncés formulés à la première personne est une technique de conversation permettant de discuter en mettant l'accent sur sa propre expérience tout en limitant la possibilité de généraliser ou de jouer à « l'avocat du diable ».

- **La confidentialité**

Dans ce cas-ci, la confidentialité renvoie à l'importance de comprendre comment nous pouvons tous partager les histoires et les propos des autres d'une manière appropriée et consensuelle. Au sein d'un groupe de conversation, les élèves peuvent considérer ces aspects lorsqu'ils répètent les histoires de leurs amis, leurs familles ou les gardiens et les tuteurs. La personne dont ils répètent les propos leur a-t-elle expressément donné l'autorisation de le faire? Ont-ils pensé aux répercussions s'ils répètent une histoire ou une information? Vous pouvez encourager les élèves à évaluer chacun de ces points avant de répéter une histoire entendue avant, pendant ou après la séance.

- **Le partage en classe**

Dans ce contexte, le « partage en classe » renvoie au temps que prend un élève pour parler ou partager ses idées pendant une activité. Invitez les élèves à évaluer leur partage en classe. Parlent-ils plus ou moins longtemps que les autres? Que peuvent-ils faire pour s'assurer d'être entendus, tout en laissant de la place aux autres pour qu'ils puissent également s'exprimer?

- **Les malaises, c'est normal!**

Vous pouvez rappeler aux élèves que le travail en matière d'équité en éducation et de justice sociale consiste en grande partie à aborder et « déballer » des thèmes

forts d'une façon qui fait que les participants se sentent souvent maladroits sur le plan émotionnel et deviennent parfois mal à l'aise. Rappelez-leur que ce phénomène est courant et qu'il accompagne souvent un certain travail d'introspection et d'interrogation nécessaire pour remettre en question les stéréotypes bien établis et les préjugés ancrés dans notre culture. Par exemple, le malaise et la gêne éprouvés lorsqu'on parle des femmes trans proviennent souvent des définitions rigides enracinées au sein de la société sur la bipartition du genre et la façon dont les hommes ou les femmes doivent « soi-disant » agir, ainsi que d'un sexisme socialement approuvé et d'un dénigrement de la fémininité. De tels sentiments encouragent les élèves à se demander « pourquoi » ils se sentent mal à l'aise et constituent un moyen de les aider éventuellement à en apprendre davantage. Parallèlement, les élèves doivent être encouragés à exprimer leurs préoccupations lorsqu'une conversation ou un sujet devient traumatisant ou leur rappelle éventuellement d'anciens traumatismes.

Les paramètres suggérés ci-dessus pour votre classe ne constituent qu'un aperçu de ce qui pourrait être une liste plus longue et plus précise. Lorsque vous rédigerez un document similaire avec vos élèves, assurez-vous d'en réviser tout le contenu une dernière fois avant de leur demander d'approuver à l'unanimité de travailler selon les dispositions de votre convention ou de votre pacte. Rappelez aux élèves que leur groupe peut en réviser le contenu chaque fois qu'ils pensent que les paramètres ne sont pas observés ou respectés.

En quoi consistent le harcèlement et l'intimidation transphobes et basés sur la cisnORMATIVITé¹

La plupart des gens connaissent les termes anglais ouvertement transphobes comme « tranny », « he-she », « he-woman », ou le terme français « garçon manqué » et il faut espérer qu'ils interviendraient immédiatement dans de tels cas. Bien qu'il demeure peu probable que de tels termes soient fréquemment utilisés dans un cadre scolaire, l'intimidation transphobe continue de se manifester de différentes manières.

La liste suivante présente les termes et les actes qui constituent de l'intimidation. Elle est conçue pour donner aux lecteurs une meilleure idée de la nature et de l'apparence de la transphobie.

Elle indique les sources de la transphobie, puis certains énoncés et phrases courants transphobes qui en découlent. Pour savoir comment intervenir en cas d'intimidation transphobe, veuillez vous reporter aux documents *Intervenir en cas de sexismE, d'homophobie et de transphobie : Conseils aux parents et aux éducateurs de jeunes enfants*.

Refus délibéré de reconnaître l'identité de genre (identité sexuelle)

- Refuser délibérément d'utiliser le pronom de genre qui correspond à l'identité de genre d'une personne telle qu'elle l'a demandé.
 - Par exemple, refuser de passer du « elle » au « il » quand une personne s'identifie en tant que garçon ou homme.
- Utiliser des pronoms déshumanisants tels que « on » pour parler d'une personne trans.
- Refuser délibérément d'utiliser le prénom qu'une personne trans a choisi et insister pour l'appeler par son nom de baptême.
- Demander à la personne son « vrai » nom, puis l'appeler par le prénom qu'elle a reçu à la naissance.

Exclusion d'espaces réservés aux hommes ou aux femmes correspondant à leur identité de genre

- Exclure ou bannir quelqu'un d'un endroit réservé aux hommes ou aux femmes.
- Forcer une personne trans à recourir à une option non sexospécifique en raison de son identité de genre.
 - Par exemple, forcer un élève trans à utiliser les toilettes du personnel ou des toilettes unisexes alors qu'il a clairement indiqué vouloir utiliser des toilettes correspondant à son identité de genre.
- Interdire à un élève une classe d'éducation physique ou autre qui correspond à son identité de genre.
- « Tu ne peux pas jouer avec nous, c'est pour les filles/les garçons. »

¹ Le Fonds Égale Canada pour les droits de la personne est le seul organisme de bienfaisance canadien voué à la promotion des droits des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, trans, allosexuelles/queer et en questionnement, intersexuelles et bispirituelles grâce à la recherche, à l'éducation et à la mobilisation communautaire. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador aimerait remercier Égale de leur contribution à la préparation de cette ressource à l'intention des élèves de notre province.

- « Tu ne peux pas venir à la soirée de filles/gars. »
- « Je n'invite que des filles/gars pour mon anniversaire. »

Commentaires considérant que les personnes trans sont malades

- « Je ne soutiendrai pas quelqu'un qui souffre d'une maladie mentale. »
- « Cette personne est malade. Elle a besoin d'aide, pas d'encouragement. »
- Tout commentaire insinuant que le fait d'être une personne trans peut être « contagieux ».
 - Les parents qui demandent que leur enfant ne soit pas mis dans la même classe qu'un élève trans.
 - Les parents qui demandent qu'un enfant trans ne participe pas aux voyages ou aux sorties sportives en groupe, etc. pour lesquels des dispositions pour dormir ou des espaces rapprochés sont nécessaires.

Proposition délibérée insinuant que l'identité de genre demeure un choix

- « Que veux-tu être : une fille, un garçon, ni l'un ni l'autre? »
- « Pourquoi voudrais-tu te mutiler le corps? »
- « Pourquoi quelqu'un voudrait-il être quelque chose qu'il n'est pas? »
- « Je vais dire que je suis une fille, comme cela, je pourrai prendre ma douche avec les filles après l'éducation physique. »
- « Bon, je choisis d'être une girafe aujourd'hui. Puis-je avoir mes propres toilettes pour girafes? »
- « Tu fais semblant que tu es un/une [genre] pour que tu puisses [action]. »
- « Tu as juste besoin d'attention. Tu changeras d'idée. »
- « Je ne crois pas au *transgenderisme* ou au fait d'être *transgenre*. »

Application intentionnelle de la cisméritivité

Appliquer la cisméritivité, c'est imposer une compréhension stricte de l'identité de genre comme « correspondant » toujours au sexe assigné à la naissance. Par exemple, une personne qui a été de sexe masculin à la naissance doit inévitablement s'identifier comme étant un homme, et s'exprimer de façon masculine.

Les commentaires destinés à soutenir que le sexe, la biologie ou les organes génitaux définissent inévitablement l'identité de genre d'une personne sont cisméritatifs et peuvent être motivés par la transphobie.

Par exemple :

- « Tu n'es pas une *vraie* fille/un *vrai* gars. »
- « Si tu as un pénis, tu utilises les toilettes des hommes. »
- « Si tu peux avoir un bébé, c'est que tu es une femme. Point à la ligne. »
- « Dieu ne se trompe jamais, tu ne peux pas être né dans le mauvais corps. »

- Le concept même de « mauvais corps » peut être considéré comme étant un terme transphobe, puisqu'il suppose que certains corps, et par conséquent certaines personnes, sont « bons » et d'autres « mauvais ».
- « Savais-tu que [nom de la personne] est *vraiment* un gars/une fille? »
- « Si tu es né homme, et que tu ressembles à un homme, alors tu es un homme. »

Cela peut également prendre la forme d'une taquinerie ou de questions personnelles sur les organes génitaux et la chirurgie :

- des questions sur les organes génitaux d'une personne trans
- des taquineries sur les opérations pour « changer de sexe »
- des questions pour savoir si la personne est « pré-op » ou « post-op »
- des questions pour savoir si la personne ressemble *totalelement* à un homme ou à une femme lorsqu'elle est nue
- des commentaires disant qu'une personne trans *devra* subir une chirurgie pour être *vraiment* un garçon ou une fille

Obliger une personne trans à adopter des rôles de genre en fonction de son identité de genre :

- « Si tu es une femme, pourquoi ne portes-tu pas de jupes ou de robes? »
- « Si tu es un homme, tu dois avoir des allures moins efféminées. »

Douter délibérément de la capacité d'une personne trans à « agir » selon son identité de genre :

- « Tu es juste un garçon/homme qui porte une robe. »
- « Tu es laid en femme. »
- « Aucun maquillage ne parviendra à te faire belle ou te faire avoir l'air d'une fille. »
- « T'es une moumoune! »
- « Tu ne seras jamais aussi forte/coriace qu'un vrai mec. »
- « Tu es trop belle pour être un gars. »

Imposer la bipartition du genre aux personnes altersexuelles/allosexuelles/queer, de genres fluides, de genres divers ou non conformes en matière de genre :

- Des commentaires refusant de reconnaître que les personnes peuvent exister en dehors de la bipartition du genre garçon/fille, homme/femme.
- « Les genres non binaires n'existent pas, c'est juste de la politicaillerie. »
- « Ils ont juste à choisir l'un ou l'autre. »
- « T'es quoi : un gars ou une fille? »
- « Alors, tu n'es rien? »
- Utiliser le pronom « on » pour parler d'une personne qui se situe en dehors de la bipartition du genre.

- Soutenir que les pronoms de genre neutre constituent une « faute de grammaire. »
- « Tu ne peux pas faire partie d'un système non binaire, à moins que tu sois aussi une personne intersexé. »

Misogynie, sexismes et transphobie

- « Les hommes qui veulent s'émasculer... »
- « Les hommes qui veulent se les couper pour devenir une femme... »
- « Appeler un *homme* une femme est une insulte. »
- « Les garçons ne devraient pas *s'habiller comme des filles, agir comme des filles ou ressembler à des filles.* »
- « Bien sûr, elle veut être un homme, qui voudrait être une fille?! »
- « Il veut juste jouer dans des équipes de filles, comme ça, ce sera lui la vedette. »
- Sexualiser ou traiter une femme trans comme un objet en la sifflant ou en la chahutant, en adoptant des comportements comme « Si tu étais une femme, tu prendrais ça comme un compliment. »

Cela peut également se manifester dans tous les cas d'« hommes habillés en femme » pour faire rire ou imposer une sorte de pénalité :

- Costumes d'Halloween
 - Si un garçon veut s'habiller en fille pour l'Halloween, et que c'est vraiment ce qu'il souhaite, ou qu'il veut s'habiller comme une femme célèbre qu'il admire, c'est parfait. Par contre, si un garçon veut s'habiller en fille parce que « c'est drôle » qu'un gars veuille être une fille ou agir comme une fille, alors c'est inapproprié. C'est une démonstration sexiste de l'idéologie qu'être une fille n'est rien d'autre qu'une bonne blague.
- Objectifs de financement
 - Les écoles vont parfois établir des objectifs pour les collectes de fonds dans le but de motiver les élèves. Cela devient problématique si les objectifs impliquent que des membres masculins « s'habillent en fille ». Par exemple, à 5 000 \$, M. X portera une robe ou des chaussures à talons aiguilles roses toute la journée. Cela donne l'impression qu'être une fille est au bout du compte quelque chose d'hilarant; cela réduit la féminité à une blague à laquelle l'homme est prêt à s'abaisser, et rend le fait d'être une femme comme étant une « conséquence humiliante ».

Agressions physiques et sexuelles

- Peloter ou se livrer à des attouchements.
 - Peloter la poitrine de quelqu'un pour « voir si c'est des vrais ».
 - Toucher l'entrejambe de quelqu'un pour « chercher le paquet ».
 - Attraper quelqu'un par la gorge pour regarder s'il y a une pomme d'Adam.
- Exhiber les corps.

- Soulever les jupes ou les robes.
- Baisser le pantalon de quelqu'un.
- Faire subir à une personne non consentante des attouchements sexuels parfois en utilisant le prétexte de son identité de genre.
 - « Tu veux être une fille, alors je te traite comme une fille. »

Autres aspects à considérer en matière de harcèlement et d'intimidation transphobe

Cibles de l'intimidation transphobe

Les actes d'intimidation transphobe peuvent se dérouler dans toutes sortes d'endroits et viser différentes personnes :

- Ils peuvent parfois être perpétrés davantage pour attirer l'attention des autres plutôt que pour cibler quelqu'un en particulier.

Remarque : Certaines situations peuvent devenir des cas d'« incitation à la haine » condamnés par le Code criminel.

- Il peut arriver que les actes d'intimidation soient commis sur des personnes associées à une personne trans, comme ses amis, ses alliés, ses frères et sœurs, ou ses relations amoureuses.
- Les actes d'intimidation peuvent bien entendu directement viser la personne trans.

C'est pourquoi il est important de rester à l'écoute des différentes formes d'intimidation et des différents niveaux d'oppression.

Répercuter la transphobie sur les frères et les sœurs :

- Exclusion et isolement en raison du lien familial.
- « Est-ce que tes parents essaient aussi de te faire devenir bizarre? »
- « Est-ce que vous avez été agressé sexuellement par vos parents? Est-ce que c'est pour cela que vous avez un frère/une sœur trans? »
- « Quand est-ce que tu vas sortir du placard [terme transphobe] toi aussi? »

Faire des blagues sur les relations intimes ou sexuelles avec une personne trans :

- « Je parie que [nom de la personne visée] sortirait avec [nom de la personne trans] ou [emphase sur le prénom]. »
 - Par exemple : « – Je parie que René sortirait avec Caylin Jenner!
– Il est trans? Oh. Quelqu'un comme Chloé sortirait avec *lui*! »
- « Je parie que [nom de la personne] coucherait avec [nom de la personne trans]. »
- « Est-ce que *tu* sortirais avec [nom de la personne trans]? »
- Intimidation homophobe d'une personne qui sort avec une personne trans.

- Par exemple, traiter un garçon qui sort avec une femme trans de « pédé » ou autre terme homophobe. Ou traiter une fille qui sort avec un garçon trans de « gouine » ou autre terme homophobe.
- Transphobie et culture du secret
 - À cause de la culture transphobe et des stigmates sociaux qui y sont associés, beaucoup de personnes cisgenres cachent leurs partenaires trans à leurs réseaux sociaux et à leur famille.

Culture scolaire

Il est également important de rester à l'écoute des types de transphobie « codés » qui peuvent exister dans n'importe quelle culture scolaire. Ayant beaucoup d'imagination, les enfants peuvent commettre des actes d'intimidation d'une façon propre à leur classe ou aux élèves qui risque de paraître comme étant inoffensive aux yeux du personnel.

- Par exemple, le terme « transformateur » peut être employé pour « signaler » une opposition envers un élève trans ou pour humilier ce dernier. Ce terme peut avoir une signification particulière pour les élèves et entraîner des sourires en coin ou des gloussements; par contre, il peut paraître sans conséquence aux yeux d'un enseignant qui n'y prête pas attention.

C'est pourquoi il est important de rester à l'écoute des réactions émotionnelles des élèves trans, quel que soit le contexte social. Il est également important de surveiller si leurs réactions émotionnelles, ou leur manque de réactions, sont congruentes avec les réactions des autres élèves en fonction de la situation.

Si vous pensez qu'il s'agit d'un acte d'intimidation, mais que vous n'êtes pas certain du langage codé utilisé ou de la situation à proprement parler, il est important d'intervenir de la meilleure façon possible selon les outils dont vous disposez à cet instant-là. Une façon de procéder est de leur indiquer de façon claire et explicite que l'école s'est engagée à ce que tous les élèves soient traités avec respect et dignité, et de leur dire de venir vous voir immédiatement si des élèves agissent de manière inappropriée ou irrespectueuse, afin que vous puissiez prendre les mesures qui s'imposent.

Endroits où les élèves sont les plus vulnérables

Il est également crucial de vérifier les endroits qui présentent un risque accru pour les personnes trans lors des activités scolaires ou éducatives. Les endroits où les élèves sont le plus vulnérables sont les toilettes, les vestiaires et autres endroits isolés où la supervision ou l'achalandage est moindre, ainsi que les couloirs, les cages d'escaliers et les terrains de l'enceinte scolaire. En raison du risque tout à fait réel d'agression sexuelle ou physique et d'attaques personnelles dans ces endroits, il est important que le personnel de l'école réfléchisse à une façon d'en renforcer la sécurité.

Une solution pourrait être d'augmenter les heures de supervision. Une autre façon de procéder pourrait être de demander aux membres du personnel de passer le plus souvent possible dans ces endroits lorsqu'ils vaquent à leurs occupations quotidiennes ou de délibérément se présenter plus souvent dans ces endroits sans prévenir. L'école peut également prendre la décision de mettre en évidence visuellement des affiches ou des rappels signalant qu'il s'agit d'un espace ouvert aux personnes trans et souligner la responsabilité de tous les élèves de se conformer aux politiques ou au code de conduite de l'école relativement à l'obligation de traiter tous les membres de l'établissement avec respect et dignité.

Plateformes

Les idéologies transphobes et basées sur la cismormativité, ainsi que les termes utilisés pour les exprimer, peuvent être véhiculés en personne ou en ligne. Il est important que le personnel de l'école prenne les actes d'intimidation au sérieux, car ils peuvent être commis en personne si les auteurs de ces actes sont des élèves de l'établissement.

Les élèves trans et leurs alliés devraient être formellement autorisés et encouragés à dénoncer en ligne (SMS, réseaux sociaux) les cas d'intimidation transphobe. Les auteurs des actes d'intimidation doivent être responsabilisés par rapport aux politiques contre l'intimidation et le harcèlement ainsi qu'aux codes de conduite de l'école.

Vous trouverez des moyens d'aborder le sujet en classe dans *Draw the Line* (en anglais) à <http://dtl.egale.ca/>.

Intervenir en cas de sexism, d'homophobie et de transphobie : Conseils aux parents et aux éducateurs de jeunes enfants¹

Pour aider les enfants à s'y retrouver en matière de diversité et les outiller de façon à ce qu'ils traitent les élèves différents avec autant de respect et dignité que les autres, il faut commencer par mettre fin aux idées qui limitent le genre, aux cas de calibrage du genre ou du contrôle du respect des normes du genre (« *gender policing* ») et également aux comportements qui découlent du sexism, de l'homophobie et de la transphobie.

Il faut également engager avec les enfants un dialogue qui leur demandera de jeter un regard critique sur les messages qu'ils reçoivent des autres et leur permettra par la même occasion d'élargir leur perspective du monde.

Les difficultés éventuelles pour lancer ce type de conversations avec les enfants

Répondre aux enfants qui contestent votre intervention

Lorsque les enfants commenceront à intérioriser les messages qu'ils reçoivent du vaste monde qui les entoure pour guider et affirmer leurs propres identités en tant qu'êtres sexués, l'observation stricte de la société à l'égard de la bipartition du genre et de ses normes relatives au comportement et aux intérêts des garçons et des filles aura une influence considérable sur eux.

Il est possible qu'ils contredisent votre message d'égalité de genre et d'universalité, car celui-ci va à l'encontre de l'avalanche de sources affirmant que leur identité en tant que garçon ou fille repose sur les vêtements qu'ils portent ou ne portent pas, leur style de coiffure et la façon dont ils agissent.

Il s'agit d'une réaction normale, qui démontre combien il est important de mettre fin à ce genre de comportements. La meilleure façon de traiter avec les enfants qui contestent vos interventions est de recourir à la stratégie classique du « disque rayé ».

Si vous avez déclaré que les jouets sont pour tout le monde et qu'il n'y a pas de « jouets pour les filles » ni de « jouets pour les garçons », alors continuez de répéter votre message calmement et de façon intentionnelle. Il n'est pas nécessaire d'ajouter de nouveaux éléments; tenez-vous-en simplement à vos propos jusqu'à ce qu'ils soient entendus, ou que vous deviez passer à autre chose.

Préparer les alliés aux situations où ils n'ont pas protesté

Lorsque les adultes préparent les enfants à devenir des allié(e)s, ils leur apprennent souvent le vocabulaire à utiliser et comment passer de « spectateurs » ou « témoins » (en anglais « *bystander* ») à « acteurs » ou « défenseurs » (en anglais « *upstander* »).

Nous devons cependant tenir compte du sentiment de culpabilité qui peut survenir si les enfants savent qu'ils auraient pu protester, mais qu'ils ont eu peur de le faire en raison des circonstances ou de la rapidité de l'événement et qu'ils n'ont rien dit.

Dans ce genre de situation, les enfants peuvent penser qu'ils ont fait quelque chose de répréhensible en restant silencieux, et par conséquent ne rien dire à un adulte par crainte de représailles.

¹ Le Fonds Égale Canada pour les droits de la personne est le seul organisme de bienfaisance canadien voué à la promotion des droits des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, trans, allosexuelles/queer et en questionnement, intersexuelles et bispirituelles grâce à la recherche, à l'éducation et à la mobilisation communautaire. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador aimerait remercier Égale de leur contribution à la préparation de cette ressource à l'intention des élèves de notre province.

Il faut faire comprendre aux enfants qu'il est normal d'avoir parfois peur de protester, et que c'est normal d'avoir voulu le faire, mais de ne pas avoir réussi. Tout le monde peut parfois avoir peur de tenir tête aux agresseurs (intimidateurs), même les adultes. Si ce genre de situation se produit et qu'ils ne font rien sur le coup, ils devraient toutefois en informer un adulte par la suite, et lui demander d'intervenir. Ils ne se feront pas réprimander en racontant à quelqu'un ce qui s'est passé, même s'ils ne sont pas intervenus.

Mettre la conversation en contexte

Parfois, les enfants réagissent mieux lorsque le dialogue sur l'égalité sociale et les alliés est multimédia. Nous suggérons donc aux adultes d'engager la conversation avec les enfants au moyen d'une vidéo, d'une histoire ou d'un événement qui attire déjà leur attention sur le sujet que vous voulez aborder.

Le calibrage du genre et le sexism

Mettre fin aux normes qui limitent le genre et au calibrage du genre ou du contrôle du respect des normes du genre

« *Tu ne peux pas jouer à la poupée! C'est pour les filles!* »

« *Tu ne peux pas être une princesse. Seules les filles peuvent être des princesses!* »

« *Tu ne peux pas jouer au football! C'est pour les garçons!* »

Mettre fin aux cas de calibrage du genre ou du contrôle du respect des normes du genre :

Exemples de réponses pour les adultes :

Réponses rapides :

- Il n'y a pas de « jouets pour les filles » ou de « jouets pour les garçons ».
- Les jouets sont pour tout le monde.
- Des jouets sont des jouets! Ils n'ont pas de sexe. Tu peux aimer tous les jouets qui t'intéressent.
- Les garçons peuvent être des princesses et les filles peuvent être des princes. Cela n'a pas d'importance.
- Tout le monde a le droit de s'amuser avec les jeux qu'il veut.

Réponses sous forme de dialogue :

- C'est vrai que certains garçons n'aiment pas jouer à la poupée, mais il y en a qui aiment ça!

C'est comme pour vous; certains d'entre vous aiment dessiner, et d'autres pas!

Personne ne devrait avoir à choisir ce qu'il aime simplement parce que c'est un garçon ou une fille.

- C'est vrai que certaines filles aiment être des princesses! Mais ce ne sont pas *que* les filles qui aiment ça.

Pourquoi penses-tu que les garçons ne peuvent pas être des princesses?

Tous les enfants peuvent être des princesses! Et tous les enfants peuvent être des princes, ou de super héros!

Tout le monde mérite d'être heureux, et si être une princesse te rend heureux, alors être fille ou garçon n'a aucune importance.

- Agir d'une certaine façon, comme s'intéresser au sport, relève de la personnalité et des intérêts de la personne, cela n'a rien à voir avec le fait que ce soit un garçon ou une fille.
Tout le monde a le droit de s'amuser avec les jeux qu'il veut.
Ce n'est pas bien d'exclure des personnes.
Je m'attends qu'à [nom de l'école], vous traitez tout le monde de façon équitable.

Encourager les allié(e)s :

Donner aux enfants la capacité verbale de mettre fin au calibrage du genre ou du contrôle du respect des normes du genre :

Que peux-tu répondre si quelqu'un te dit : « Tu ne peux pas le prendre! C'est pour les garçons (ou les filles)! »

- Il n'y a rien qui ne soit que « pour les garçons » ou « pour les filles ».
- Les jouets n'ont pas de sexe. Tout le monde peut s'amuser avec eux.
- C'est peut-être un problème pour toi, mais pas pour moi.

Enseigner les conséquences des termes et des phrases qui découlent du sexisme

Dire à quelqu'un qu'il est « une fille » ou « efféminé » pour se moquer ou l'insulter.

Les phrases telles que « Tu cours comme une fille! », « Ne fais pas la fille! » ou « Arrête de faire comme les filles! »

Mettre fin aux cas de calibrage du genre ou du contrôle du respect des normes du genre :

Exemples de réponses pour les adultes :

Réponses rapides :

- Ce n'est pas bien de dire à quelqu'un qu'il est une « fille » pour l'agacer. C'est blessant, parce que cela insinue qu'il y a quelque chose de mal à être une fille, ce qui est faux.
- Toutes les personnes sont égales les unes aux autres. Être une fille n'est pas une insulte.
- Tout le monde peut s'exprimer comme il le veut.
Ce n'est pas à toi de décider comment les autres doivent agir ou s'ils agissent comme des « fillettes » ou des « petits garçons ».

Réponses sous forme de dialogue :

- Quand tu dis à quelqu'un que c'est une fille, pour plaisanter ou pour que la personne se sente mal à l'aise, tu es en train de dire que ce n'est pas bien ou que c'est mal d'être une fille.

C'est irrespectueux.

Les personnes de tous genres sont égales les unes aux autres, et j'espère que tu traiteras tout le monde de cette façon.

- Dire « tu cours comme une fille », c'est dire que les filles ne courent pas aussi bien que les garçons.

La façon dont tu cours n'a rien à voir avec ton genre.

Les déclarations comme celle-ci sont blessantes et inacceptables.

- Je t'ai entendu dire : « Arrête de faire la fille! » Je suis curieux, que voulais-tu dire exactement?

[Exemple de réponses : Ben, il voulait jouer le rôle de la fille dans le jeu. Ben, elle avait peur de se salir.]

Est-ce que [action à préciser] est quelque chose que vivent seulement les garçons ou les filles?

Je connais beaucoup de [personnes de tous genres] qui font également du [action à préciser], et c'est très bien ainsi.

En plus, dire à quelqu'un qu'il *ne devrait pas* agir comme une fille veut dire que ce n'est pas bien ou que c'est mal d'être une fille.

C'est de l'intimidation et ce n'est pas acceptable.

Encourager les allié(e)s :

Donner aux enfants la capacité verbale de mettre fin au sexisme anodin :

Que se passe-t-il si un de vos camarades de classe dit à quelqu'un : « Tu es rien qu'une fille! »

Ou si quelqu'un vous dit : « Dépêche-toi! Tu cours comme une fille! »

D'après vous, que pouvez-vous faire ou dire ?

- Mettre fin à l'insulte :
 - Et alors? Il n'y a rien de mal à être une fille. Tous les genres sont aussi bons et valables que les autres.
 - Être une fille n'est pas une insulte.
- Le prendre comme un compliment ou un fait indéniable :
 - Merci!
 - Quand je pense à une « fille », je vois de la force, de la sagesse et de la puissance.
 - Merci. Je suis une fille.
 - J'espère que je [action à préciser], comme cela je [résultat atteint].
 - Par exemple :
 - J'espère que je cours comme une fille! Les filles que je connais sont bien plus rapides que moi!
 - J'espère que je répondrai à l'interrogation d'aujourd'hui comme une fille! Comme ça, j'aurai un A+!
 - Je suis une fille? Vraiment! C'est trop génial, les filles sont formidables.
 - Roberta est *bien plus* rapide que moi, j'espère que je cours comme une fille!

Remarque : « Roberta » pourrait être n'importe quel prénom de l'élève la plus rapide de la classe ou du groupe. Cela pourrait être « ma sœur est... » ou « ma tante », « ma mère », « ma meilleure amie », etc.

Le langage homophobe et anti-LGBTQ

Enseigner à être respectueux plutôt que non irrespectueux en utilisant des termes tels que « gai » et « lesbienne »

Bien qu'il soit crucial de mettre fin à l'utilisation péjorative du terme, il est également primordial qu'ils apprennent la signification, au contexte et à l'utilisation respectueuse du langage.

« Lorsque les élèves de ma classe utilisaient le mot *gai* de façon péjorative, je leur disais toujours de ne pas employer ce mot. Un jour, j'ai par hasard entendu un élève qui parlait de façon très respectueuse d'un membre de sa famille *gai* avec ses amis. Un des élèves m'a vu et a chuchoté "Chut! M. X n'aime pas les gais". J'ai fait toute une découverte cette journée-là. J'ai appris qu'il ne suffisait pas de cesser d'utiliser un certain langage de façon péjorative, mais qu'il fallait enseigner aux élèves pourquoi il était blessant et les aider à comprendre la diversité dans nos écoles et aussi dans le monde. » [traduction]

— Enseignant de 2^e année
www.welcomingschools.org: *Tips for Elementary School Educators* (en anglais)

Mettre fin aux cas d'homophobie :

Exemples de réponses pour les adultes :

Réponses rapides :

- Gai n'est pas synonyme de mauvais. Si tu veux dire que tu n'aimes pas quelque chose, alors dis cela.
- Lesbienne n'est pas une insulte. Ne l'utilise plus en ce sens, s'il te plaît.

Réponses sous forme de dialogue :

- Tu ne voulais probablement pas blesser qui que ce soit, mais dire « c'est gai » au lieu de « c'est mauvais » ou « c'est bizarre » peut être blessant pour certaines personnes.

Sais-tu ce que « gai » veut dire?

Si ce n'est pas le cas, une réponse simple pourrait être : on utilise le mot *gai* pour décrire un homme qui aime un autre homme ou une femme qui aime une autre femme et qui veut vivre avec cette personne.

(Si c'est pertinent : Comme moi avec maman/papa/mon petit ami/ton oncle Sam, etc.)

J'espère qu'à l'avenir tu utiliseras ce mot de façon respectueuse et non blessante.

Encourager les allié(e)s :

Doter les enfants de la capacité verbale de mettre fin à l'homophobie anodine :

Que feriez-vous si demain quelqu'un disait : « Oh! Comme ces chaussures sont gaies! »

- Parler du malaise par rapport à l'utilisation du mot :
 - Utiliser le mot « gai » dans le sens de « mauvais » est blessant. Je pense que nous devrions utiliser un mot différent.
 - Certains élèves ici peuvent avoir deux mamans ou deux papas.
- Vous les blesseriez en utilisant le mot « gai » dans le sens de « mauvais ».
- Présenter le mot dans le contexte qui convient :
 - « Gai » signifie que deux femmes ou deux hommes s'aiment.
- Nous ne pouvons donc pas utiliser ce mot pour décrire des chaussures.

- « Gai » ne veut pas dire bizarre. Je pense qu'il est mieux de dire ce que nous pensons.
Par conséquent, nous pouvons dire que « ces chaussures sont bizarres ».
- Recourir à l'humour :
 - Ces chaussures sont deux garçons et elles s'aiment! C'est tellement mignon!
 - C'est vrai! Je me demande si elles vont se marier?
 - Ces chaussures sont gaies? Est-ce que ces chaussures-là sont hétérosexuelles?

Faire participer les enfants aux dialogues sur le langage homophobe d'une manière proactive

On commence à entendre dans les écoles primaires et élémentaires des termes homophobes flagrants comme « pédé », « tapette » ou « gouine ». La plupart des jeunes enfants n'en connaissent pas la signification et ne font probablement que répéter ce qu'ils ont entendu sans comprendre le contexte ou les conséquences. Certains enfants peuvent uniquement savoir que ces termes peuvent être utilisés pour rabrouer d'autres personnes, de la même façon qu'ils savent que « minable » peut être utilisé pour blesser.

Il est important de parler de ces mots avec les jeunes enfants de façon préventive. En classe, on peut aborder le sujet après avoir lu un livre sur une famille de même genre. À la maison, on peut le faire quand tout est tranquille, comme au souper ou pendant une émission télévisée avec du contenu LGBTQ. N'oubliez pas d'utiliser un ton calme et anodin et d'afficher un comportement qui fera que les enfants se sentiront à l'aise d'être honnêtes avec vous.

Exemple de conversation :

- « Avez-vous déjà entendu le mot *pédé*? »
Si c'est le cas, « où l'avez-vous entendu? »
« Savez-vous ce qu'il veut dire? »

Ces questions vous serviront de points de départ pour parler de l'origine des mots, de la raison pour laquelle les gens les utilisent, de leurs incidences sur les autres, et vous permettront d'indiquer clairement que ces mots sont blessants et de préciser vos attentes lorsque les enfants les entendront.

Voici quelques exemples de phrases que vous pouvez utiliser pour transmettre le message :

- Ces mots sont très blessants.
- Utiliser ces mots quand on sait qu'ils sont blessants, c'est de l'intimidation.
- Ce n'est pas bien d'utiliser ces mots négativement, quelle que soit la situation.
- Ce n'est pas bien non plus que les autres utilisent ces mots négativement.
Je m'excuse pour ce que les autres t'ont dit/ont dit à ton sujet.
- Si vous entendez des personnes utiliser ces mots négativement, vous pouvez leur demander de bien vouloir cesser. Si elles ne le font pas, parlez-en à un adulte ou à un enseignant.
- Ces mots sont blessants et peuvent faire en sorte qu'une personne se sente menacée ou inférieure.

Tout le monde a le droit de se sentir valorisé et en sécurité.

La transphobie et la cisnORMATIVITÉ

Comparer l'identité de genre avec les parties du corps

« *Tu ne peux pas être un garçon, tu n'as pas le corps d'un garçon.* »

« *Tu ne peux pas être une fille si tu as le corps d'un garçon.* »

Mettre fin aux cas de transphobie :

Exemples de réponses pour les adultes :

Réponses rapides :

- Être un garçon ou une fille (ou être ni un ni l'autre) n'a rien à voir avec le cerveau/l'esprit ou les parties du corps.
- L'identité de genre (identité sexuelle) vient du cerveau/de l'esprit et pas de l'apparence du corps.
- Les garçons et les filles ont toutes sortes de caractéristiques, mais ce n'est pas ce qui importe pour l'identité de genre.
- Les parties du corps des autres ne vous regardent pas. C'est privé.

Réponses sous forme de dialogue :

- La société nous dit souvent que notre genre est connecté à l'apparence de notre corps. Or, ce sont deux choses différentes.

C'est votre cerveau qui dicte votre genre, par les parties de votre corps.

Les garçons et les filles ont toutes sortes de caractéristiques. Ce qui fait qu'une caractéristique correspond « à un garçon » ou « à une fille », c'est la façon dont la personne la perçoit.

Il est important de respecter les identités de genre des personnes.

Par conséquent, une personne qui dit être une fille est une fille, et nous devons la respecter en tant que telle.

La façon dont les personnes se sentent est beaucoup plus importante que les parties du corps qu'elles peuvent avoir.

Parler des identités trans en classe¹

Malgré l'existence des nombreuses traditions culturelles de longue date du monde entier en matière de variance de genre, il est possible que les jeunes Canadiens et Canadiennes n'aient jamais entendu parler des identités trans à l'école. C'est pourquoi il est important que les enseignants réfléchissent aux étapes à suivre pour préparer le terrain et aborder le sujet. Voici quelques idées pour vous préparer :

- Évaluez votre niveau de compréhension des identités transgenres
- Interrogez-vous sur vos préjugés possibles et les priviléges des cisgenres
- Évaluez la culture de l'école et son niveau d'inclusion
- Pensez à parler au directeur ou au directeur adjoint de votre école
- Étudiez les ressources d'apprentissages préliminaires accessibles
- Préparez-vous à désigner et remettre en cause les stéréotypes et le langage inapproprié
- Établissez les paramètres des discussions de groupe
- Tenez compte des incidences sur les élèves des activités de groupe portant sur les identités trans
- Préparez des ressources de suivi
- Trouvez des façons de faire un suivi pour un apprentissage permanent et interdisciplinaire

Évaluez votre niveau de compréhension des identités transgenres

Déterminez les sujets que vous êtes à l'aise d'aborder en classe et ceux sur lesquels vous souhaitez en apprendre davantage. Vous pouvez étudier les modules en ligne d'Égale sur la variance de genre et les identités trans *Professional Learning E-Modules: An Introduction to Gender Diversity and Trans Identities* (en anglais), y compris les parties relatives à la discussion sur les genres et les composantes de l'identité des personnes, Trans 101, et les systèmes de priviléges et d'oppression pour mettre vos connaissances sur les identités trans à jour et vous préparer à répondre aux questions des élèves.

Interrogez-vous sur vos préjugés possibles et les priviléges des cisgenres

Il est important de commencer par réfléchir à ses propres préjugés et priviléges, ainsi que de se sentir à l'aise d'aborder et de remettre en question les stéréotypes éventuels des élèves ainsi que le langage inapproprié à l'égard des personnes trans.

Évaluez la culture de l'école et son niveau d'inclusion

Vos élèves ont-ils déjà entendu parler des identités trans à l'école? Il pourrait être utile de communiquer avec vos collègues pour évaluer à quel point les autres classes ont abordé le sujet de la variance de genre et ensuite déterminer le moment opportun de

¹ Le Fonds Égale Canada pour les droits de la personne est le seul organisme de bienfaisance canadien voué à la promotion des droits des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, trans, allosexuelles/queer et en questionnement, intersexuelles et bispirituelles grâce à la recherche, à l'éducation et à la mobilisation communautaire. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador aimerait remercier Égale de leur contribution à la préparation de cette ressource à l'intention des élèves de notre province.

revenir sur ces enseignements avec les élèves. Il pourrait également être utile d'approfondir votre propre connaissance du climat général de l'école à l'égard de l'inclusion des personnes trans. Y a-t-il une alliance gai-hétéro ou alliance des genres et de la sexualité (AGH)? Y a-t-il de jeunes trans dans votre école? Si c'est le cas, leurs identités de genre sont-elles respectées ou font-ils l'objet d'intimidation et de discrimination? En ce qui a trait au langage, entendez-vous dans les couloirs, les réfectoires, etc. des phrases insidieuses telles que « c'est si gai ça! » ou à l'occasion des termes péjoratifs envers les homosexuels comme « pédé » ou « gouine »?

En vue d'alimenter votre réflexion, étudiez la réaction de vos collègues en ce qui concerne le matériel trans. Leurs réponses peuvent vous révéler leur degré d'acceptation et leur intention d'utiliser du matériel en faveur des personnes trans avec leurs élèves ou non. En dernier lieu, y a-t-il des politiques ou des pratiques en place pour aider et inclure les élèves LGBTQ en général, et les élèves trans en particulier?

Pensez à parler au directeur ou au directeur adjoint de votre école

Avez-vous la possibilité de parler avec la direction de l'école de vos plans de mettre en place une discussion sur la prévention de la violence transphobe? La direction de l'école est-elle disposée à collaborer avec vous pour aider les élèves confrontés à des remarques transphobes blessantes dans leur classe? Est-elle disposée à appliquer un degré de tolérance zéro en matière de transphobie, d'homophobie, de violence sexuelle ou de misogynie? A-t-elle préparée un plan pour répondre aux appels de parents préoccupés au sujet des discussions sur l'inclusion des élèves trans et du renforcement de la sécurité dans les écoles?

Étudiez les ressources d'apprentissages préliminaires accessibles

Avant de préparer des plans de cours, il pourrait être utile de vérifier les connaissances des élèves de votre classe sur les personnes trans ou la communauté LGBTQ en général. Savez-vous si un centre communautaire de votre secteur pourrait faire un exposé sur les personnes trans ou LGBTQ à votre classe? Savez-vous si un de vos collègues est un allié fortement engagé ou connu pour faire partie de la communauté des LGBTQ, et s'il serait d'accord pour vous aider avec votre séance d'introduction ou pour parler des expériences des personnes LGBTQ ou trans? Les membres de l'alliance gai-hétéro (AGH) de votre école seraient-ils d'accord pour vous aider à préparer une session d'information ou pour parler de leurs expériences? Vous pouvez consulter le site Egale.ca pour d'autres ressources et de la formation professionnelle sur le renforcement de la sécurité et l'inclusion des LGBTQ dans les écoles.

Préparez-vous à désigner et remettre en cause les stéréotypes et le langage inapproprié

Pour plus d'information sur la façon d'intervenir de façon efficace et de mettre fin aux paroles potentiellement blessantes, vous pouvez vous reporter au document *Intervenir en cas de sexisme, d'homophobie et de transphobie : Conseils aux parents et aux enseignants de jeunes enfants*.

Établissez les paramètres des discussions de groupe

Si vous n'en avez pas déjà, préparez-vous à rédiger une convention de classe dans laquelle vous décrirez clairement les paramètres d'une discussion respectueuse et plus sécuritaire en classe. Si des paramètres de ce genre existent déjà, révisez-les afin de vous assurer que les points sur le respect de la diversité et l'application d'une tolérance zéro vis-à-vis des comportements homophobes ou transphobes y figurent. Vous trouverez des exemples dans le document *Convention de classe pour un environnement plus sécuritaire*.

Tenez compte des incidences sur les élèves des activités de groupe portant sur les identités trans

Les incidences possibles de ces discussions sur chacun des élèves devraient faire partie de l'examen des répercussions de ces conversations. Il est possible que des élèves de la classe cachent le fait qu'ils s'identifient en tant que personne trans, ou qu'ils vivent mal le statut de personne trans d'un membre de leur famille. Par conséquent, il est important de vous préparer à des incidences éventuelles sur certains élèves, et de créer un environnement d'apprentissage plus sécuritaire pour tous les élèves pouvant se sentir personnellement concernés par le matériel. Vous pouvez vous reporter au document *Convention de classe pour un environnement plus sécuritaire* pour poursuivre votre analyse.

Préparez des ressources de suivi

Pensez à déterminer et utiliser les aides qui existent au sein de votre école avant d'entreprendre les activités dans votre classe. Votre école dispose-t-elle d'un endroit plus sécuritaire comme une alliance gai-hétéro ou une alliance des genres et de la sexualité où les élèves peuvent trouver de l'information et de l'aide supplémentaires? Existe-t-il d'autres ouvrages sur le sujet à la bibliothèque? Une personne peut-elle offrir des conseils ou de l'aide aux élèves qui le demandent? Si ce n'est pas le cas, pouvez-vous trouver un moyen d'offrir ce type d'aide? Faire un bilan des ressources disponibles peut également vous aider à établir des activités de suivi avec les élèves, le cas échéant. Par exemple, si la bibliothèque contient des documents sur l'inclusion des personnes trans, les élèves pourraient fabriquer un présentoir pour les mettre en valeur.

Trouvez des façons de faire un suivi pour un apprentissage permanent et interdisciplinaire

Pendant votre évaluation non officielle du climat de l'école et du degré de soutien de vos collègues, vous avez peut-être constaté que certains d'entre eux pouvaient être des allié(e)s et vous aider à créer une communauté scolaire plus sécuritaire et plus inclusive pour les personnes trans. Parlez-leur de vos attentes à l'égard d'un apprentissage uniforme au sein de la communauté scolaire ainsi que de l'importance du sujet. Ont-ils la possibilité d'intégrer le sujet de la prévention de la transphobie dans leur propre matériel de cours? Un de vos collègues pourrait-il faire une activité de suivi avec ses élèves en utilisant les matières propres à sa classe? Par exemple, le professeur de français pourrait-il choisir un roman avec un personnage trans pour son prochain cours de littérature? Le professeur de droit pourrait-il parler du statut juridique actuel à l'égard du respect des droits de la personne dans le cas des personnes trans au Canada, tant à l'échelon fédéral que provincial, et relater des affaires judiciaires pertinentes? Le

professeur de théâtre pourrait-il intégrer un personnage trans dans la prochaine pièce de l'école, ou faire un cours sur la fluidité de genre et la créativité?

Plan de transition pour les élèves transgenres et de genres divers¹

Ce modèle propose des lignes de conduite et sert de document pour aider un élève trans ou de genre divers en transition. Il s'agit d'un document évolutif et polyvalent, qui pourra être modifié en fonction des demandes de l'élève. L'expérience d'une personne trans étant intrinsèque, il n'existe pas de plan universel.

L'élève doit diriger lui-même son processus de transition.

Quoi : L'accommodelement demandé et établi pour la transition.

Quand : La date ou le délai de mise en œuvre de l'accommodelement demandé et établi pour la transition.

Besoins préalables : Les dispositions à prendre avant la date de mise en œuvre de l'accommodelement demandé.

Par exemple, il pourrait s'agir de :

- fournir un appui pédagogique aux élèves de même niveau scolaire sur la diversité de genre et la façon de respecter leurs camarades trans.
- mettre à jour la politique de l'école contre le harcèlement ou l'intimidation de façon à y inclure l'identité de genre (identité sexuelle) et l'expression de genre.
- préparer une déclaration sur l'ouverture à l'école de toilettes unisexes ou pour tous genres : énoncé d'intention.

Plan de communication :

Description de la façon dont l'accommodelement demandé et établi ainsi que la date de mise en œuvre seront communiquées au personnel de l'école et aux autres élèves.

Par exemple :

- un élève trans a demandé à la direction de l'école d'informer le personnel de son changement de nom ou de prénom et de la date de mise en œuvre de la demande.
- les autres élèves seront informés du changement pendant une discussion avec l'enseignant (titulaire), en la présence ou l'absence de l'élève trans.
- un élève trans souhaite que ses enseignants et amis soient personnellement informés une semaine avant le reste du personnel et les autres élèves.

Confidentialité : Les limites en matière de confidentialité.

Par exemple :

- Les parents ou les tuteurs des élèves ne sont pas tous au courant, et une indiscretion peut entraîner des risques pour leur sécurité.

Besoins courants : Les dispositions prises après la mise en œuvre de l'accommodelement demandé.

Par exemple :

- Les activités éducatives pour les élèves de tous les niveaux qui n'auraient pas pu être possibles avant la transition et qui, par conséquent, doivent être immédiatement replanifiées après la mise en œuvre de l'accommodelement afin de réprimer les actes d'intimidation et de créer un environnement inclusif et sécuritaire sans se focaliser sur la transition de l'élève.

¹ Le Fonds Égale Canada pour les droits de la personne est le seul organisme de bienfaisance canadien voué à la promotion des droits des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, trans, allosexuelles/queer et en questionnement, intersexuelles et bispirituelles grâce à la recherche, à l'éducation et à la mobilisation communautaire. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador aimerait remercier Égale de leur contribution à la préparation de cette ressource à l'intention des élèves de notre province.

*Plan de transition pour les élèves trans et de genres divers
Gabarit et exemple de principaux points à prendre en considération*

Membres du personnel de l'école désignés pour faire partie de l'équipe qui aidera l'élève en transition :

Réseaux de soutien social de l'école :

Par exemple : L'alliance gai-hétéro (AGH) de l'école

Quoi	Quand	Besoins préalables	Plan de communication	Confidentialité	Besoins courants
<i>Accommodement</i>			Personnel	Élèves (Camarades de classe)	
Noms et pronoms d'affirmation du genre					
Accès aux endroits réservés uniquement aux hommes ou aux femmes					
Tous les accès unisexes/universels possibles					
<i>Ajouter des lignes, au besoin.....</i>					

Plan de transition pour les élèves trans et de genres divers
Exemple de gabarit

Quoi	Quand	Besoins préalables	Plan de communication		Confidentialité	Besoins courants
<i>Exemples de mesure d'adaptation ou d'accompagnement</i>			Personnel	Élèves (Camarades de classe)		
Nom et pronoms d'affirmation du genre	7 janvier (Après les vacances d'hiver)	<p>1. Appui pédagogique en classe aux élèves de même niveau sur la diversité de genre des personnes fréquentant l'école. Un psychologue scolaire animera ces séances avec les enseignants titulaires de chaque classe.</p> <p>2. L'enseignant titulaire donnera aux élèves de sa classe une explication claire sur l'identité de l'élève et son désir de retourner à l'école après les vacances en se faisant appeler (nom) et en utilisant les pronoms (____). Il expliquera également aux élèves comment devenir des allié(e)s et être ami(e)s avec leur camarade de classe pendant la transition.</p>	Le directeur informera le personnel de la transition à venir de l'élève lors de la réunion du personnel du 20 décembre, avant les vacances d'hiver.	<p>S'il est à l'aise et qu'il le désire, l'élève peut assister à la conversation avec sa classe titulaire afin de répondre aux questions dans ses propres mots.</p> <p>Le membre du personnel (nom de la personne) désigné pour rassurer l'élève sera informé de la date de la conversation visant à expliquer clairement la situation et restera auprès de l'élève au cas où il se sentirait dépassé par les événements et voudrait mettre fin à la conversation. Des dispositions seront prises afin de s'assurer de la disponibilité de la personne assignée au soutien de l'élève.</p>	<p>Les parents de l'élève ont communiqué avec le bureau du directeur en vue de lui faire part de leur désir de collaborer avec l'école afin de s'assurer que leur enfant est en sécurité et qu'il reçoit le soutien dont il a besoin.</p> <p>L'élève a été rencontré et nous a informés du soutien de ses parents, qui seront tenus au courant de toutes les initiatives concernant l'accompagnement demandé.</p>	<p>La première séance de formation professionnelle sera donnée lors de la réunion du personnel du 10 janvier.</p> <p>Cette réunion sera prolongée pour la formation et les discussions.</p> <p>Les parents de l'élève seront présents au début de la réunion du personnel pour souligner de l'importance de veiller à la sécurité de leur enfant et parler de leur expérience familiale.</p>
Accès aux endroits réservés uniquement aux hommes ou aux femmes	7 janvier Les mesures d'affirmation de genre seront applicables dès le retour à l'école des élèves.	<p>1. Tous les élèves doivent recevoir un appui pédagogique sur les composantes de l'identité d'une personne et la façon de devenir des allié(e)s. Le centre local LGBTQ donnera des conférences sur le sujet aux élèves de tous les niveaux en janvier.</p> <p>2. Des exemplaires de la politique de la division sur le soutien aux élèves trans et de genres divers seront imprimés et distribués dans la salle du personnel.</p> <p>3. Égale donnera une formation au personnel sur la nature et l'apparence de la transphobie et l'intimidation transphobe lors de la réunion du personnel du 10 janvier.</p>	La question de l'accès aux espaces réservés uniquement aux hommes ou aux femmes en lien avec l'identité de genre de l'élève sera abordée lors de la réunion du personnel du 20 décembre.	<p>Le changement de toilettes et de vestiaires par l'élève trans sera également clairement indiqué pendant la conversation qui aura lieu avec les élèves de même niveau.</p> <p>La question de l'affirmation de l'identité de genre (et de la responsabilité juridique connexe) pour les personnes trans à tous les points de vue (utilisation des toilettes, classe d'éducation physique, etc.) sera abordée avec les élèves de tous les niveaux lors des présentations devant toute l'école en janvier.</p> <p>Ceci a été articulé et convenu avec le centre local LGBTQ lors de l'élaboration des discussions pour</p>		<p>L'élève a indiqué vouloir éventuellement changer de classe d'éducation physique afin de pouvoir se changer dans un milieu neutre au début de sa transition, mais il ne sait pas encore s'il préfère utiliser le bureau de l'enseignant en éducation physique ou se changer après les autres élèves.</p> <p>Les parents en discuteront avec lui pendant les vacances et appelleront le directeur le 7 janvier.</p> <p>Le personnel recevra de la formation continue et du soutien, en particulier sur la façon de créer une atmosphère inclusive dans la classe et d'établir des modèles de comportement</p>

Quoi	Quand	Besoins préalables	Plan de communication	Confidentialité	Besoins courants
		4. La supervision des toilettes des (hommes ou femmes) dont se servira l'élève trans sera accrue pendant tout le mois de janvier.		organiser les séances.	<p>pour que les camarades de l'élève trans deviennent ses allié(e)s.</p> <p>Des discussions sont actuellement en cours avec le service de liaison de la division relativement à la meilleure façon de procéder.</p>

Préparer les élèves à la transition d'un de leurs camarades transgenres ou de genres divers¹

Vous venez d'apprendre qu'un élève transgenre de votre classe est en processus de transition pour affirmer son identité de genre (identité sexuelle). Vous voulez préparer vos élèves à cette transition et faire de votre mieux pour minimiser les éventuels actes d'intimidation et de harcèlement, tout en leur fournissant des moyens de s'affirmer en tant qu'amis et allié(e)s.

Par conséquent, quels sont les points que vous devriez prendre en considération pour discuter de ce sujet avec votre classe?

Le document suivant est destiné à aider le personnel de l'école avec les principaux points à considérer et le langage à utiliser pour aborder le sujet de la transition à venir d'un camarade de classe trans.

Il existe différentes façons d'aborder le sujet, selon le niveau et l'âge des élèves de la classe. Les messages suivants constituent toutefois le principal cadre de référence, quels que soient le niveau ou l'âge des élèves.

Nous vous suggérons de suivre les étapes suivantes pour aborder le sujet de la transition d'un camarade de classe trans avec vos élèves :

1. Faire preuve d'empathie
2. Enseigner les bases
3. Utiliser les formules d'affirmation en parlant de la transition
4. Parler de ce qui va changer
5. Trouver des solutions aux erreurs possibles par rapport à l'affirmation de l'identité
6. Expliquer clairement l'intimidation (transphobe)
7. Réaffirmer l'engagement de l'école envers une communauté d'apprentissage sécuritaire pour tous
8. Rester à la disposition des élèves pour répondre à leurs questions
9. Faire des suivis en petits groupes
10. Favoriser les occasions de se choisir comme allié

1. Faire preuve d'empathie

C'est vous qui dirigez la conversation. L'assurance dont vous ferez preuve au moment d'aborder le sujet de la transition et de banaliser cet aspect de la vie et de l'identité des personnes aura une grande influence sur la façon dont les élèves accueilleront l'information. Ils s'appuieront sur le sentiment d'aise que vous afficherez en parlant de la transition pour guider leurs propres réactions face à la situation.

Cette conversation constituera un moment crucial pour montrer votre empathie à l'élève en transition, ainsi que votre compassion et votre ouverture d'esprit à l'égard de la diversité de la réalité humaine.

¹ Le Fonds Égale Canada pour les droits de la personne est le seul organisme de bienfaisance canadien voué à la promotion des droits des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, trans, allosexuelles/queer et en questionnement, intersexuelles et bispirituelles grâce à la recherche, à l'éducation et à la mobilisation communautaire. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador aimerait remercier Égale de leur contribution à la préparation de cette ressource à l'intention des élèves de notre province.

En ce qui a trait au langage corporel et au ton de voix, n'oubliez pas que votre propre corps pourrait contredire votre engagement sincère d'apporter votre soutien.

Par exemple, si vous avez l'habitude de regarder directement chaque élève dans les yeux de manière à obtenir leur contribution lorsque vous abordez en classe des points importants et formulez des demandes concernant le respect, assurez-vous de montrer la même attitude confiante lorsque vous aborderez la question de la transition. Si vous changez votre façon de procéder, par exemple en ne regardant pas directement les élèves dans les yeux en parlant des conséquences de la transphobie, ou si vous prenez un ton de voix moins affirmé, ils le remarqueront assurément.

Par ailleurs, si vous avez l'habitude de parler de sujets délicats avec vos élèves en les faisant s'asseoir en cercle, assurez-vous de procéder de la même façon pour leur parler de la transition. La consistance dont vous ferez preuve permettra aux élèves d'établir un lien psychologique entre la façon de se placer dans la classe et le fait que vous vous attendiez à ce qu'ils accordent une attention particulière au sujet abordé et assument une certaine responsabilité à cet égard.

2. Enseigner les bases

Quelles que soient la façon d'aborder le sujet en fonction du niveau des élèves et la manière qui se prête le mieux aux enseignements antérieurs et à la dynamique sociale de la classe, vous pouvez vous appuyer sur les trois étapes suivantes pour enseigner les bases à vos élèves. Il va sans dire que chacune d'elles peut être adaptée à différents niveaux d'apprentissage, selon le choix de l'enseignant.

a. Laisser aux élèves la possibilité de se situer par rapport à la conversation

La première étape devrait être d'étudier la meilleure façon de laisser les élèves se situer eux-mêmes *par rapport* à la conversation sur la diversité de genre.

Une des meilleures façons de procéder est de commencer par le fait que nous avons tous une identité de genre. Chacun d'entre nous se perçoit d'une certaine façon en tant qu'homme, femme, ni l'un ni l'autre, les deux à la fois, ou une autre entité complètement différente. Nous savons aussi tous ce que cela signifie d'être associé à une identité de genre en particulier en fonction de la façon dont les autres perçoivent notre apparence, nos agissements et notre attitude.

Par la suite, vous pouvez orienter la conversation sur la bipartition du genre. Pour les élèves de niveaux plus élevés, vous pouvez aborder le sujet d'une façon plus complexe et participative, en situant la bipartition du genre dans le contexte d'une idéologie sociale européenne rapportée au Canada à l'époque de la colonisation, par exemple.

Bien que la complexité des réponses puisse varier, les réflexions suivantes sont généralement pertinentes pour toutes les tranches d'âges :

- Être un garçon ou une fille, ça signifie quoi, exactement?
- Que dit la société à propos du fait d'être un garçon/une fille/ ni l'un ni l'autre?
- Comment les élèves ont-ils eux-mêmes contredit certains de ces stéréotypes ou propos sur le fait d'être un garçon/une fille/ni l'un ni l'autre?
- Est-ce que des élèves ont déjà senti qu'ils n'étaient pas assez « masculins » ou « féminins »?

- Comment les autres ont-ils tenté de définir leur identité de genre et leur expression de genre *à leur place*, et qu'ont-ils ressenti par rapport à cela?

b. Expliquer le sigle LGBTQ

Vous pouvez commencer l'éducation de tous les élèves, de l'école primaire à l'école secondaire, en leur expliquant les identités représentées par le sigle LGBTQ : lesbienne, gai, bisexuel(le), transgenre, en questionnement.

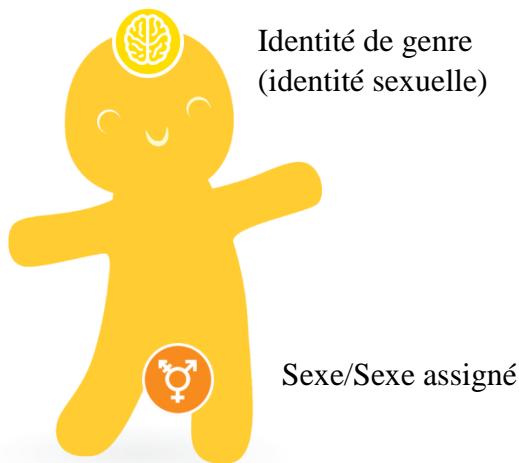
L'explication de ce sigle vous permettra d'introduire le terme « transgenre ».

À titre d'information, la définition de transgenre est la suivante :

Transgenre : renvoie à une personne qui ne se définit pas, en tout ou en partie, au genre associé au sexe qui lui a été assigné à la naissance; souvent utilisé comme un terme générique pour représenter une vaste gamme d'identités de genre et d'expressions de genre.

c. Présenter les composantes de l'identité : cisgenre et transgenre

Pour aider les élèves à comprendre les personnes transgenres, il faut obligatoirement parler des différentes composantes de l'identité. Vous pouvez utiliser le graphique visuel *The Genderbread Person* qui se trouve sur itspronouncedmetrosexual.com (en anglais) pour vous aider dans vos explications.



Le plus important est que les élèves comprennent les points suivants :

1. L'identité de genre et le sexe assigné sont deux composantes différentes et séparées de l'identité d'une personne.
2. Parfois, elles « correspondent » et, dans ce cas, on dit que la personne est *cisgenre*.
3. Parfois, elles « ne correspondent pas » et, dans ce cas, on dit que la personne est *transgenre*.
4. L'identité de genre est dictée par le cerveau (esprit), et non par l'apparence corporelle de la personne ou par ce qu'elle a dans son pantalon.

3. Utiliser les formules d'affirmation en parlant de la transition

À cette étape-ci, à condition qu'il en ait donné l'autorisation expresse et accepté que l'on parle directement de lui, vous pouvez donner le nom de l'élève transgenre et indiquer qu'il rentrera à l'école sous des allures qui refléteront sa véritable identité de genre.

Par exemple :

- Lundi, Roland rentrera à l'école sous sa véritable identité de genre, un garçon.
- Roland est un garçon, et l'a toujours été. Afin de vivre sa véritable identité, Roland rentrera à l'école lundi en garçon et sera désigné par des pronoms masculins.
- Bien que vous ayez connu Roland en tant que fille, ce n'est pas ce qu'il est, et il souhaiterait partager sa véritable identité de garçon avec vous.

Faites attention de ne pas utiliser de formules insinuant qu'il s'agit d'un « changement » de genres ou pouvant laisser penser que l'élève n'a pas *toujours* eu l'identité de genre sous laquelle il se présentera.

Les formulations suivantes peuvent laisser entendre que les identités trans sont fausses; elles sont préjudiciables et ne devraient pas être utilisées pour expliquer la transition :

- À partir de lundi, Roland *deviendra* un garçon.
- Roland *était* une fille, mais *c'est maintenant* un garçon. Par conséquent, lundi, nous utiliserons des pronoms masculins.
- Lundi, Roland *ne sera plus* une fille, et viendra à l'école en tant que garçon.
- À partir de lundi, Roland *devient* un garçon.
- Même si Roland *était* une fille, lundi, il rentrera à l'école en tant que garçon.
- *Roland* est un garçon. *[utilisation du nom de baptême au lieu du nom d'affirmation]*

4. Parler de ce qui va changer

Ensuite, vous devriez clairement indiquer et décrire les changements à venir et les attentes envers les élèves pour soutenir leur camarade de classe qui affirme son identité :

- L'apparence du genre : Si l'expression de genre de l'élève trans devient de toute évidence plus féminine, masculine ou androgyne, vous devriez en discuter avec les autres élèves.
 - Réaffirmez que tout le monde a le droit de s'exprimer de la façon qu'il le choisit et avec laquelle il se sent le plus à l'aise, quel que soit son genre. Les garçons peuvent porter des robes et du vernis à ongles, et les filles peuvent porter des maillots de sport et des chaussures de sport. Ce n'est pas parce que l'élève trans a demandé à affirmer son identité qu'il changera l'apparence de son genre ou qu'il devra se conformer à l'apparence traditionnellement associée à son identité de genre.
- Les pronoms : Indiquez clairement que l'élève utilisera dorénavant les pronoms féminins, masculins ou neutres pour affirmer son identité.
 - Par exemple : « Roland utilise les pronoms masculins. Vous direz donc *il*, *lui* et *son* lorsque vous parlerez de Roland. »
- Le nom : Si un élève change ou modifie son nom, vous devriez clairement l'indiquer.
 - Par exemple : « Rolande s'appellera dorénavant Roland, afin de mieux refléter son identité. »
- Les toilettes et les vestiaires : Si l'élève trans a exprimé la volonté d'utiliser les toilettes et les vestiaires associés à son identité de genre, vous devriez également clairement l'indiquer.

- Par exemple : « Étant donné que Roland est un garçon, il utilisera les toilettes et le vestiaire des garçons, tout comme les autres garçons. »

5. Trouver des solutions aux erreurs possibles par rapport à l'affirmation de l'identité

Les autres élèves et le personnel auront sans doute besoin d'une période d'adaptation pour affirmer l'identité de l'élève en transition. Il s'agit d'une situation normale et vous devriez la présenter en tant que telle.

Par exemple, vous pouvez dire aux élèves :

- Il n'y a rien de mal à faire des erreurs au début, c'est normal. Cependant, il est important que vous montriez que vous faites des efforts pour vous souvenir et que vous fassiez preuve de respect si vous vous trompez.

Il est important d'y donner suite en apprenant aux élèves le langage approprié de façon à ce qu'ils puissent relever leurs erreurs et celles des autres. Entamez le dialogue avec les élèves, demandez-leur ce qu'ils devraient faire s'ils font une erreur ou s'ils entendent quelqu'un utiliser le mauvais nom ou prénom par inadvertance. Mobilisez-les en tant qu'allié(e)s autant que vous le pouvez.

Les élèves devraient approuver comme solution principale de s'excuser et de se corriger automatiquement en cas d'erreur.

Par exemple :

- Demande à Roland si elle peut me prêter son taille-crayon. Pardon, je veux dire *s'il* peut me prêter son taille-crayon.
- Rolande, peux-tu me donner cette règle? *Pardon*, je veux dire *Roland*!

Les élèves devraient également s'entraîner à corriger les autres, en répétant des scénarios comme les suivants :

- É1 : Demande à Roland si elle peut me prêter son taille-crayon.
É2 : Oups, je pense que tu veux dire *s'il* peut me prêter son taille-crayon. Oui, je peux demander à Roland *s'il* peut me prêter son taille-crayon.
- É1 : Est-ce que Rolande peut venir jouer à la corde à sauter avec nous?
É2 : Tu veux dire *Roland*, n'est-ce pas? Ce serait super s'il pouvait jouer à la corde à sauter avec nous! Je vais lui demander.

6. Expliquer clairement l'intimidation (transphobe)

En plus d'apprendre aux élèves à réagir de façon respectueuse en cas d'erreur à propos du nom et des pronoms d'affirmation, il est également important de leur parler de ce qui est considéré comme étant de l'intimidation.

Pour en savoir davantage sur le sujet, veuillez vous reporter au document *En quoi consistent le harcèlement et l'intimidation transphobes et basés sur la cisnORMATIVITé*, conçu pour aider les enseignants et les élèves à comprendre la nature et l'apparence de la transphobie. Présentant les différentes formes de transphobie, ainsi que ses origines, il vous aidera à discerner les formes de transphobie les plus adaptées à l'âge des élèves avec lesquels vous aborderez le sujet.

Par exemple, avec les élèves de l'école élémentaire, vous pourriez simplement mettre l'accent sur le fait que l'utilisation intentionnelle du mauvais nom ou de pronoms inappropriés est considérée comme étant de l'intimidation. Vous pourriez également parler du calibrage du genre ou du contrôle du respect des normes du genre (« *gender policing* ») comme « Tu ne peux pas porter ça, tu es un garçon ! »

Avec les élèves de niveaux supérieurs, vous pourriez parler de la misogynie et du sexism, et de la façon dont la transphobie véhicule souvent ce genre d'attitudes. Cela peut se manifester par des sifflements à l'endroit de l'élève trans de façon à indiquer une attention d'ordre sexuel, et éventuellement des affirmations comme « Tu veux être une fille, alors je te traite comme une fille. »

Pour d'autres moyens de renforcer la capacité des élèves à agir en cas d'intimidation, veuillez vous reporter à l'annexe jointe.

7. Réaffirmer l'engagement de l'école envers une communauté d'apprentissage sécuritaire pour tous

En plus d'aider les élèves à mieux comprendre la nature et l'apparence de la transphobie, il est important de leur indiquer que les élèves qui commettent des actes d'intimidation devront rendre des comptes aux termes des politiques et des codes de conduite de l'école, et de rappeler la politique de l'école sur l'intimidation et le harcèlement.

Lisez les passages sur la responsabilité de tous les membres de l'école de traiter tout le monde de façon égale, avec respect et dignité, directement à partir du code de conduite et des politiques de lutte contre l'intimidation de l'école. Décrivez le processus pour rapporter les cas d'intimidation et de harcèlement, ainsi que les conséquences possibles d'un comportement transphobe.

En indiquant que la transphobie ne sera pas tolérée, et que l'école prend au sérieux son engagement de s'assurer que toutes les personnes soient respectées, il pourrait être utile de faire intervenir une personne qui ne fait pas partie de la classe. C'est particulièrement pertinent dans les cas où il est important que les élèves s'engagent à démontrer un comportement sécuritaire et respectueux et où la tolérance zéro à l'égard de la transphobie est prioritaire. Ce message peut provenir, par exemple, du directeur ou du directeur adjoint de l'école, d'un athlète respecté ou d'une personne connue dans la communauté, ou encore d'un membre de la police locale.

Rappelez aux élèves où ils peuvent trouver les politiques de l'école (en ligne, dans certains endroits de l'école, etc.) et à qui ils peuvent poser des questions sur leur contenu, les attentes et les protocoles pour que les agresseurs (les auteurs d'actes d'intimidation) répondent de leur comportement.

8. Rester à la disposition des élèves pour répondre à leurs questions

Terminez la conversation en indiquant aux élèves que vous restez à leur disposition s'ils ont des questions ou des préoccupations sur la façon de soutenir leur camarade transgenre en tant qu'ami(e)s et allié(e)s.

Le personnel de l'école doit s'assurer, dans la mesure du possible, que l'élève en transition ne fait pas l'objet de préoccupations et de curiosité. Ce n'est pas la responsabilité de l'élève en transition de sensibiliser les personnes autour de lui. C'est la responsabilité de l'école.

Afin de permettre aux élèves de vous consulter à titre de ressource potentielle, indiquez-leur le meilleur moyen d'entrer en communication avec vous. Par exemple, avez-vous une boîte « commentaires et questions » dans la classe pour que les élèves puissent soumettre leurs requêtes, de façon anonyme s'ils le désirent? Avez-vous des heures de travail? Avez-vous des moments dans la journée, comme à l'heure du lunch ou pendant une heure en particulier, au cours desquels les élèves peuvent passer vous voir de façon informelle? Avez-vous envisagé d'organiser un « dîner bavardage » et de réserver un moment à l'heure du midi pour discuter avec les élèves de la façon de devenir un allié des personnes trans?

D'autres moyens d'aider les élèves à se sentir soutenus dans leur apprentissage et leurs actions en tant qu'alliés devraient également être facilement accessibles. Indiquez aux élèves s'ils peuvent trouver de l'information sur les LGBTQ à la bibliothèque de l'école, expliquez-leur comment joindre l'alliance gai-hétéro (AGH) de l'école (les jours, heures et lieux de réunion), ainsi que les membres du personnel de l'école qui ont été assignés pour être des alliés et sont tout à fait disposés à discuter avec les élèves de la diversité sur le plan du genre, de l'attraction et de l'expression.

9. Faire des suivis en petits groupes

La huitième étape termine officiellement la principale conversation en classe visant à préparer les élèves à la transition à venir. Cependant, afin de confirmer qu'il ne s'agit pas d'une conversation ponctuelle, mais plutôt d'un sujet permanent qui mérite l'attention, et pour vous assurer de respecter les besoins de l'élève en transition, vous devriez prévoir un cours ou une discussion de suivi le lendemain ou deux jours après la conversation principale, une fois que les élèves auront eu le temps de réfléchir à l'information.

La conversation de suivi devrait idéalement se dérouler en petits groupes, afin que la personne ou l'enseignant qui dirige la discussion puisse porter une attention particulière à chaque élève. Dans la mesure du possible, les élèves devraient être séparés de leurs amis de façon à ce que chacun d'eux puisse s'exprimer librement, sans subir l'influence ou la pression des amis.

Lors de cette conversation, la personne ou l'enseignant qui la dirige pourrait simplement demander aux élèves en petits groupes s'ils ont des questions au sujet de la transition de leur camarade de classe, ou sur les identités trans, et leur donner la possibilité d'exprimer leurs préoccupations ou leurs requêtes sans subir la pression de la dynamique d'un groupe plus important. Cela pourrait également être l'occasion de revoir les bases et les principaux concepts enseignés aux élèves et de leur transmettre de l'information plus complexe s'il y a lieu.

10. Favoriser les occasions de se choisir comme allié(e)

Il va sans dire que des élèves de la classe voudront s'engager en tant qu'allié(e)s. Cela peut être attribuable au fait que l'élève en transition est un ami, qu'ils occupent une position de leader au sein de la communauté scolaire et qu'ils sentent que les autres s'appuient sur lui pour les guider et leur donner des réponses, ou simplement qu'ils reconnaissent la nécessité d'en apprendre davantage pour pouvoir devenir le meilleur allié possible.

Mettre des ressources d'autoapprentissage, comme des livres, des vidéoclips et des documentaires, à la disposition des élèves renforcera votre capacité à appuyer les élèves en transition et leurs camarades de classe dans leur propre cheminement. Vous devriez avoir des sites fiables à recommander tels que www.mygsa.ca (en anglais) ainsi qu'un centre

communautaire local de LGBTQ ou un groupe de soutien où les élèves pourront trouver d'autres ressources et mieux comprendre la situation. Vous pouvez aussi consulter des sites en français tels que:

- www.sexualhealthandrights.ca/fr/
- www.srhweek.ca/fr/sexual-health/sexual-orientation-gender-identity/
- www.prevnet.ca/fr/intimidation/educateurs/aider-les-eleves-lgbtq-a-se-sentir-en-securite

Vous devriez également vous renseigner sur les diverses possibilités qui s'offrent à ces élèves de démontrer leur engagement en tant qu'allié(e)s à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté scolaire. À l'école, vous pourriez proposer aux élèves de joindre ou de créer une AGH, ou de travailler avec le conseil étudiant pour entreprendre des mesures visant à intégrer les personnes trans. En dehors de l'école, les élèves pourraient soutenir la communauté en organisant un défilé de la fierté ou en aidant la communauté LGBTQ à augmenter sa visibilité pendant les fêtes de quartier et les événements locaux déjà en place.

Annexe

Vous pouvez utiliser le tableau suivant pour aider les élèves à réfléchir aux moyens qu'ils peuvent prendre pour devenir un allié de leur camarade en transition, ou de quiconque se faisant harceler ou intimider.

<i>Que puis-je faire lorsque je vois ou entends quelqu'un se faire intimider?</i>		
	Sur le coup	Plus tard
Facile		
Pas si simple		
Difficile		

Exemples d'actions possibles devant une personne se faisant insulter ou agacer :

<i>Que puis-je faire lorsque je vois ou entends quelqu'un se faire intimider?</i>		
	Sur le coup	Plus tard
Facile	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Je ne rirai pas. ▪ Je m'en irai. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Par la suite, j'irai parler à la personne qui s'est fait intimider pour vérifier qu'elle va bien, et je lui dirai que je souhaite l'aider.
Pas si simple	<ul style="list-style-type: none"> ▪ J'essaierai de changer de sujet et de faire porter l'attention ailleurs que sur la personne en train de se faire intimider. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Par la suite, j'irai avec quelques amis rapporter les événements à un enseignant et dire à la personne intimidée que nous sommes là pour l'aider.
Difficile	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Je dirai à la personne qui commet les actes d'intimidation d'arrêter. ▪ Je dirai à la personne qui commet les actes d'intimidation qu'elle fait de la discrimination et que tout le monde a le droit d'être traité sur un même pied d'égalité. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Si la personne qui a commis les actes d'intimidation est mon ami, je lui parlerai lorsque nous serons seuls. Je lui dirai que j'ai un autre ami qui est transgenre, et que cela me fait de la peine quand des personnes se moquent des gens qui sont transgenres. Je lui demanderai de bien vouloir ne plus recommencer.

Le tableau ci-dessus a été adapté d'un outil de ressources tiré de l'ouvrage suivant :

Julie C. Luecke (2011) Working with Transgender Children and Their Classmates in PreAdolescence: Just be Supportive, Journal of LGBT Youth, 8:2, 116-156, DOI: 10.1080/19361653.2011.544941