

LES BARRIÈRES STRUCTURELLES EN MILIEU SCOLAIRE : QUELLE PLACE  
POUR LES JEUNES TRANS\* ET NON BINAIRE ?

Par  
Karine Chartrand

Mémoire déposé à  
l'École de service social  
en vue de l'obtention de la maîtrise en service social

Sous la direction de M. Alexandre Baril

Université d'Ottawa  
9 août 2019

## Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier mon directeur de mémoire, M. Alexandre Baril. Tes nombreux conseils, ta grande ouverture d'esprit, ta présence, ton expertise, tes explications supplémentaires, les pistes de réflexion sur lesquelles tu m'as guidée tout au long de cette année d'étude ont su me faire réfléchir, m'encourager à continuer et à prendre des décisions éclairées. Tu as été une grande source d'inspiration et de soutien, tant au niveau intellectuel qu'émotionnel. Je n'aurais pu y arriver sans ton soutien continu. Merci énormément!

Je souhaite également remercier mes parents pour leur soutien inimaginable. Pour toutes les fois où j'ai douté de mes compétences à franchir cette étape de ma vie, où j'ai eu de la difficulté à accepter les barrières que je rencontrais, où j'ai pleuré car j'avais envie de tout lâcher, où j'ai ventilé parce que je sentais que je manquais de temps, vous avez toujours été là pour me rassurer et me dire que tout irait bien. Je n'aurais pu passer à travers cette étape sans votre appui et vos « *check-in* » quotidiens sur mon cheminement dans la rédaction. Je vous remercie également pour les nombreuses lectures, re-lectures et corrections des différents chapitres de mon mémoire ; votre aide à ce niveau m'a enlevé un énorme poids sur les épaules, et je vous en suis très reconnaissante. Je vous aime!

Un merci tout particulier à mes ami.e.s pour leur soutien émotionnel et psychologique, tant dans les bons moments que dans les moments plus difficiles. Vos encouragements, vos conseils, votre écoute, votre appui ainsi que votre temps pour m'aider à analyser le pour et le contre de chacune des situations que je rencontrais ont été plus qu'appréciés. Vous m'avez tous.tes appris à prendre des décisions pour moi, à suivre mon « *gut feeling* », sans me soucier de ce que les autres penseraient de ces décisions. Je l'apprécie plus que mes mots ne peuvent vous l'exprimer. Sans votre appui, je ne serais pas où je le suis aujourd'hui. Merci pour tout!

Merci également à mes collègues de classe pour le soutien offert au cours des derniers mois, en plus des discussions intéressantes et enrichissantes dans les salles d'études. Ces moments m'ont permis de décompresser et d'apprécier chaque étape particulière de la maîtrise. Merci!

## Résumé

Les élèves trans\* au sein des écoles secondaires constituent un groupe largement discriminé et oublié dans le milieu de l'éducation. Ces élèves sont victimes de multiples formes de discrimination, notamment de la violence physique, verbale et sexuelle, d'autant plus que ces formes de violence entraînent de nombreuses répercussions dans la vie des élèves, telles l'isolement, l'absentéisme scolaire, des troubles de santé mentale, pour ne nommer que celles-ci. Malgré l'ajout de l' « identité de genre » et de l' « expression de genre » comme motifs illicites de discrimination dans la *Charte des droits de la personne* et le fait que les curriculums en éducation au cours des dernières années se soient efforcés d'inclure plusieurs groupes d'élèves, par exemple les élèves de diverses religions et cultures, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, les élèves de différentes orientations sexuelles, etc., force est de constater que les élèves trans\* demeurent majoritairement exclu.e.s ou oublié.e.s dans ces initiatives. De fait, pour favoriser l'inclusion au sein des institutions scolaires, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario et le Gouvernement de l'Ontario ont créé des politiques, des lignes directrices et un curriculum scolaire prônant l'équité et l'éducation inclusive. Pour bien comprendre comment ces politiques d'inclusion et ces lignes directrices se disent inclusives de tous.les élèves, mais semblent oublier les élèves trans\*, l'analyse critique de discours (ACD) est utilisée dans cette recherche afin d'analyser ces documents et pour répondre aux trois objectifs suivants : 1) Expliquer les difficultés que rencontrent les élèves trans\* en milieu scolaire, en analysant notamment les discours qui guident les pratiques en milieux scolaires ; 2) Explorer comment les politiques d'inclusion, les lignes directrices quant à l'inclusion de tous.les élèves et le curriculum scolaire rédigé.e.s par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario et le Gouvernement de l'Ontario définissent l'inclusion ainsi que les groupes inclus et exclus de cette définition ; et 3) Envisager les possibilités de rendre les milieux institutionnels fréquentés par les élèves du secondaire davantage inclusifs de tous.les, sans exceptions. Quatre documents relevant du Ministère de l'Éducation de l'Ontario et un document relevant du Gouvernement de l'Ontario ont été sélectionnés, lus dans leur intégralité et analysés au moyen de l'ACD, à partir d'un cadre théorique fondé sur les théories trans qui tentent de comprendre les conditions sociales qui maintiennent les personnes trans\* dans des situations d'oppression. L'analyse a démontré que les politiques, les lignes directrices et le curriculum scolaire étudiés demeurent cisgenristes, cisnormatifs, privilégient les personnes cisgenres et cissexuelles, tout en faisant vivre des micro-agressions aux élèves trans\*. Quelques recommandations sont également énumérées pour les milieux scolaires afin d'intégrer davantage les élèves trans\* dans leurs écoles et diminuer la discrimination dont ils.elles sont victimes, de même que pour la rédaction des documents ministériels et gouvernementaux pour faire preuve d'une plus grande inclusion lors de la rédaction de leurs documents. Ce mémoire souhaite donc mettre de l'avant les barrières rencontrées par les élèves trans\* dans les milieux scolaires, rendre compte de ce qui est déjà instauré dans les écoles ainsi que ce qu'il reste à concrétiser pour faire preuve d'une réelle inclusion.

**Mots clés** : analyse critique de discours ; barrières ; cisgenrisme ; jeunes trans\* ; politiques d'inclusion ; milieu scolaire ; curriculum scolaire ; théories trans.

## Table des matières

<b>Liste des sigles et abréviations.....</b>	<b>vi</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
Mise en contexte.....	1
Problème et question de recherche .....	4
Objectifs de recherche .....	7
Structure du mémoire .....	7
<b>Chapitre 1 : Recension des écrits .....</b>	<b>10</b>
1.1 Intérêt pour les enfants et les jeunes trans* .....	10
1.1.1 La santé mentale et les jeunes trans* .....	11
1.2 Les expériences de victimisation des jeunes trans* en milieu scolaire .....	12
1.2.1 Barrières rencontrées dans les milieux scolaires .....	14
1.3 Facteurs de résilience .....	19
1.3.1 Le soutien familial.....	19
1.3.2 Le soutien en milieu scolaire .....	20
1.4 Approches proposées dans les écrits scientifiques pour soutenir les jeunes trans* .....	21
1.5 Conclusion.....	23
<b>Chapitre 2 : Méthodologie et cadre théorique .....</b>	<b>24</b>
2.1 Sélection des matériaux à utiliser .....	24
2.2 Approche méthodologique .....	25
2.2.1 Définition de l'analyse critique de discours .....	25
2.2.2 Pourquoi adhérons-nous aux discours que nous entendons ?.....	27
2.2.3 Pertinence en lien avec les enjeux trans* .....	28
2.2.4 Positionnement de la chercheure .....	30
2.3 Cadre théorique : les théories trans.....	31
2.3.1 Événements historiques ayant précédé la naissance des études trans*.....	31
2.3.2 Naissance des études trans*.....	34
2.4 Concepts clés en études trans .....	37
2.4.1 Privilèges cis* .....	37
2.4.2 Cisgenrisme .....	40
2.4.3 Cisgenre normativité/cisnormativité.....	42
2.4.4 Micro-agressions .....	44
2.5 Conclusion.....	46
<b>Chapitre 3 : Résultats de recherche.....</b>	<b>48</b>

3.1 Analyse de politiques ministérielles.....	48
3.2 Que disent les politiques en matière d'inclusion des personnes trans* et non binaires ?.....	49
3.2.1 <i>Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (2009)</i> .....	49
3.2.2 <i>Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario (2013)</i> .....	54
3.2.3 <i>Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques (2014)</i> .....	58
3.2.4 <i>Éducation sexuelle en Ontario (2015)</i> .....	66
3.2.5 <i>Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année : Éducation physique et santé (2015)</i> .....	69
3.3 Conclusion.....	75
<b>Chapitre 4 : Discussion .....</b>	<b>77</b>
4.1 <i>Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (2009)</i> .....	77
4.2 <i>Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario (2013)</i> .....	80
4.3 <i>Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques (2014)</i> .....	83
4.4 <i>Éducation sexuelle en Ontario (2015)</i> .....	90
4.5 <i>Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année : Éducation physique et santé (2015)</i> .....	92
4.6 Conclusion.....	95
<b>Chapitre 5 : Recommandations.....</b>	<b>96</b>
5.1 Recommandations pour les milieux scolaires .....	97
5.1.1 Pour les enseignant.e.s.....	97
5.1.2 Pour le personnel du soutien administratif .....	99
5.1.3 Pour les directeurs.trices d'école .....	101
5.1.4 Pour les professionnel.le.s .....	104
5.2 Recommandations pour la rédaction de documents ministériels et gouvernementaux .....	106
<b>Conclusion.....</b>	<b>112</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>118</b>

## Liste des sigles et abréviations

ACD : Analyse critique de discours

LGBTQ+ : lesbiennes, gais, bisexuel.le.s, transgenres, transsexuel.le.s, queer ou en questionnement, et autres orientations sexuelles et identités de genre.

LGBQ : lesbiennes, gais, bisexuel.le.s, queer ou en questionnement

Table nationale : Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation

TGR : *Transgender Studies Reader*

## Introduction

### Mise en contexte

When I walk into school, I feel like I'm stepping into landmines not knowing what will happen. "Will I be bullied today, or won't I? Will I have to lay low and be careful of what I say, walking on eggshells, or can I say something?" People think I'm so happy, but I'm putting on a show and a mask for my own protection (Élève, cité dans Taylor et Peter, 2011, p. 77).

Ce témoignage, tiré d'un projet de recherche mené par Taylor et Peter en 2011, provient d'un.e élève interrogé.e quant à savoir pourquoi les élèves de la communauté LGBTQ omettaient de faire leur « *coming out* » dans leur milieu scolaire. Force est de constater, au moyen de ce témoignage, que les milieux scolaires sont parfois des lieux hostiles où plusieurs incidents de discrimination peuvent survenir à la suite du dévoilement de son identité. Pourtant, différentes lois, politiques et lignes directrices disent protéger toute personne contre la discrimination, comme c'est le cas avec le projet de loi C-16 et *La loi sur l'Éducation*. Le projet de loi C-16 souhaite protéger toute personne contre la discrimination en ce qui a trait à l'expression de genre et à l'identité de genre. Il vise :

à protéger les personnes contre la discrimination dans les champs de compétence fédéral et contre la propagande haineuse, quand celles-ci mettent en cause l'identité ou l'expression de genre. Ainsi, il ajoute l'identité et l'expression de genre à la liste des motifs de distinction illicite prévus par la *Loi canadienne sur les droits de la personne* et à la liste des caractéristiques des groupes identifiables auxquels le *Code criminel* confère une protection contre la propagande haineuse (Walker, 2016, p. 1).

Quant à elle, la *Loi canadienne sur les droits de la personne*, lors de sa première parution en 1977, protégeait de la discrimination et du harcèlement les personnes travaillant dans les milieux gouvernementaux, les entreprises découlant du gouvernement fédéral ainsi que les personnes recevant des services de ces milieux (Commission canadienne des droits de la personne, s. d., s. p.).

Par contre, « il n'y avait, dans la liste des motifs de distinction illicite, rien qui puisse protéger les

droits des gais et des lesbiennes ou de toute autre minorité sexuelle » (Walker, 2016, p. 3). Autrefois intégrés dans le « motif de la discrimination en raison du sexe ou en raison des motifs combinés du sexe et de la déficience » (Walker, 2016, p. 4), la Ministre de la Justice de l'époque soutenait que l'identité sexuelle devrait être inscrite comme motif illicite de discrimination, dans une section propre à elle. C'est en 2016 qu'a été proposé le projet de loi C-16 souhaitant protéger toute personne contre la discrimination. Depuis cette proposition, « la plupart des provinces et des territoires canadiens ont ajouté l'identité sexuelle ou l'identité de genre – et, dans plusieurs cas, l'expression de genre – à la liste des motifs de discrimination illicite énumérés dans leurs lois respectives sur les droits de la personne » (Walker, 2016, p. 4). C'est par contre en 2017 que « l'identité et l'expression de genre ont été clairement codifiées dans toutes les lois fédérales, provinciales et territoriales concernant les droits de la personne » (L'Association du barreau canadien, s. d., s. p.). Le projet de loi C-16 apporte également quelques modifications à deux articles du *Code criminel*, en ajoutant l'identité ou l'expression de genre en lien avec la « propagande haineuse » et la « détermination de la peine à infliger pour les crimes motivés par la haine » (Walker, 2016, p. 6). Ces changements ont donc créé une plus grande reconnaissance sociale des identités trans\*<sup>1</sup>, malgré que cette reconnaissance ne soit toujours pas acceptée par tous.tes encore aujourd'hui.

Dans le sillon de ces diverses réformes légales, la province de l'Ontario modifie pour sa part la *Loi sur l'Éducation* (1990) et « mentionne l' "identité sexuelle" et l' "expression de l'identité sexuelle" dans le contexte de la lutte contre l'intimidation à l'école et de la promotion d'un climat scolaire positif et propice à l'épanouissement » (Walker, 2016, p. 4). C'est donc dire

---

<sup>1</sup> « Le terme trans\* avec un astérisque est inclusif de différentes identités de genre qui outrepassent les cadres binaires de sexe et de genre, comme les personnes transsexuelles, transgenres, non binaires, bigenrées, agenrées, bispirituelles, travesties, etc. » (Baril, 2017, p. 287). Dans le cadre de ce mémoire, les individus inclus dans cette définition sont les personnes transgenres, transsexuelles et non binaires.

que les milieux éducatifs, suite à des changements sociolégaux, s'identifient désormais comme étant inclusifs et s'affirment comme des environnements de vie pour les jeunes où la discrimination fondée sur l'identité et l'expression de genre n'a pas sa place.

Par ailleurs, afin de bien comprendre les implications de ces importantes transformations sociopolitiques, légales et au plan de l'éducation dans la vie des jeunes trans\*, il importe de bien définir les termes employés dans ces lois et politiques. Le vocabulaire utilisé pour parler des personnes trans\* diffère largement de celui utilisé pour parler des membres de la communauté LGBTQ. Il importe donc de bien connaître le vocabulaire propre à chacune de ces communautés, ainsi que les différences existantes entre les termes. Par exemple, en ce qui concerne l'expression de genre et l'identité de genre (ou identité sexuelle) mentionnées ci-dessus, il s'agit de deux termes que l'on doit nettement distinguer. Alors que l'expression de genre renvoie à la façon dont une personne s'expose aux gens qui l'entourent, c'est-à-dire par ses comportements, façons de faire, son code vestimentaire et autres façons d'exprimer son genre (Gouvernement du Canada, 2016 ; Sauvé, 2015), l'identité de genre réfère davantage à « la réponse offerte à la question visant à savoir si l'on est un homme, une femme, ou autre, en considérant que c'est personnel et susceptible d'évolution » (Sauvé, 2015, p. 110). C'est donc dire que l'identité de genre se vit intérieurement, lorsque la personne s'identifie à un genre en particulier et que l'expression de genre vient à la suite de l'identification de son identité (Wyss, 2004).

Lorsque nous rencontrons une personne, peu importe son âge, son apparence ou le contexte dans lequel la rencontre a lieu, il semble souvent « naturel » pour quiconque de prendre pour acquis, en fonction des normes dominantes, que les traits physiques d'une personne, tels la longueur de cheveux, son habillement et sa gestuelle, concordent avec la façon dont elle s'identifie. Il est très rare qu'une personne pensera que son interlocuteur.trice qui apparaît à première vue de sexe féminin, par exemple, s'identifie comme homme : « People do not expect a mismatch between

“biological” credentials and gender presentations but rather assume that gendered appearances reflect a biologically sexed reality » (Schilt et Westbrook, 2009, p. 443). Il faut aussi mentionner que « [l]’identité de genre y est considérée comme pouvant être multiple et prendre différentes formes, changer dans le temps ou rester stable » (Medico, 2014, p. 111). Elle peut donc changer à tout moment dans la vie d’un individu. Étant donné cette inhérente complexité de l’identité et de l’expression de genre, il est parfois difficile de déterminer l’identité et l’expression de genre d’une adolescent.e, qui passe parfois par différentes expériences qui façonnent son identité et qui essaie divers styles vestimentaires et stylistiques afin de découvrir et exprimer son identité. L’auto-identification d’une personne devient alors très importante ; si on ne peut déterminer l’identité de genre d’une personne en la regardant, on ne peut donc pas prendre pour acquis qu’elle s’identifie à un sexe/genre en particulier. L’identité de genre d’une personne trans\* diffère du modèle traditionnel binaire homme/femme, alors que ce n’est pas toujours le cas pour l’expression de genre. Prenons l’exemple d’une femme trans\* : son identité sera celle d’une femme trans\* puisqu’il y a eu transition, mais son expression de genre peut être féminine, tout comme elle peut présenter une expression de genre non binaire, voire plus masculine. Certaines personnes auront alors une expression de genre correspondant au modèle binaire homme/femme, alors que d’autres auront une expression de genre qui différera totalement. Somme toute, à cause des décalages qui existent entre l’identité et l’expression de genre des personnes trans\* et celles promues en fonction des normes dominantes, les personnes trans\* sont souvent confronté.e.s à de multiples barrières, notamment au sein des milieux scolaires, qui seront présentées dans le prochain chapitre.

### **Problème et question de recherche**

Les élèves trans\* rencontrent de nombreuses difficultés dans le milieu scolaire. Plusieurs barrières se dressent sur leur chemin, notamment en lien avec les espaces genrés, c’est-à-dire les lieux séparés par sexe/genre, avec les procédures administratives pour utiliser leur(s) prénom(s) et

pronom(s) préférés, avec le non-respect de leurs prénoms et pronoms choisis ainsi qu'avec le manque de connaissances des membres du personnel scolaire et des élèves cisgenres et cissexuel.le.s (c'est-à-dire non transgenres ; *c. f.* 2.4.1 : Privilèges cis\*) quant aux barrières que rencontrent les élèves trans\*. Leur identité marginalisée fait en sorte qu'ils.elles sont victimes d'actes discriminatoires, tant verbaux que physiques et sexuels et que les difficultés qu'ils.elles rencontrent dans le milieu scolaire ne sont pas toujours prises au sérieux. Ce manque de reconnaissance des difficultés vécues occasionnent de nombreuses répercussions, notamment de l'absentéisme scolaire, une faible estime personnelle, de la discrimination, de l'isolement, etc. Pour pallier aux difficultés que rencontrent les jeunes en milieux scolaires qui vivent d'importantes barrières qui ont des répercussions dans leur cheminement scolaire, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario et le Gouvernement de l'Ontario ont élaboré des politiques, des lignes directrices ainsi qu'un curriculum scolaire prônant l'équité et l'éducation inclusive afin de protéger tous.les élèves de la discrimination, sans égard à la race, à la religion, au statut et à l'orientation sexuelle, pour ne nommer que quelques exemples. Plusieurs documents ont été rédigés au fil des années, souvent en faisant une mise à jour des documents élaborés dans les années précédentes. À la lumière de la lecture de ces documents, force est de constater que plusieurs groupes sont inclus dans les politiques, par exemple les élèves LGBTQ, les élèves de diverses religions et cultures, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, mais les élèves trans\* s'y retrouvent majoritairement exclu.e.s. Les élèves trans\* ne sont que peu inclus dans les milieux scolaires, dans les politiques, dans les documents de lignes directrices ainsi que dans les curriculums scolaires et plusieurs études démontrent qu'ils.elles sont victimes de multiples formes de discrimination, comme nous le verrons dans les prochains chapitres. Les documents dits inclusifs du Ministère et du Gouvernement de l'Ontario échouent alors à répondre aux enjeux de discrimination, de violence et d'exclusion que vivent les élèves trans\*. Le Ministère et le Gouvernement échouent également à

inclure les élèves trans\* dans leurs publications. Protéger les élèves contre la discrimination et la violence est une chose, inclure les élèves trans\* dans les documents en est une autre. Alors que le premier aspect protège les élèves contre des éventualités négatives, le second valorise la beauté de la diversité. Or, un enjeu important au cœur de ce projet de recherche est le manque d'inclusion des élèves trans\* dans les documents publiés par le Ministère de l'Éducation et le Gouvernement de l'Ontario, malgré les discours positifs d'inclusion qu'ils promeuvent.

Afin de comprendre de quelle(s) façon(s) les élèves trans\* sont exclu.e.s des facteurs de protection contre la discrimination, quatre documents du Ministère de l'Éducation de l'Ontario et un document du Gouvernement de l'Ontario ont été sélectionnés et lus dans leur intégralité. Ces cinq documents sont composés de deux politiques, soient *Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009) et *Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario* (2013), d'une ligne directrice, *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques* (2014), du programme cadre d'éducation sexuelle, *Éducation sexuelle en Ontario* (2015) et du curriculum scolaire d'éducation physique et santé, *Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année : Éducation physique et santé* (2015). Puisque les enjeux trans\* font habituellement partie du programme d'éducation sexuelle, il est important d'étudier ce document pour comprendre comment les notions liées à l'identité et à l'expression de genre, entre autres, sont présentées d'une année à l'autre. Avec l'ajout du curriculum d'éducation physique et santé au secondaire, il est tout aussi possible d'explorer si les enjeux trans\* sont abordés ou non au fil des années et comment le Ministère suggère d'en discuter avec les élèves. La question générale de recherche qui guide ce mémoire est donc la suivante : **quelles sont les barrières rencontrées par les jeunes trans\* et non binaires dans les écoles secondaires ontariennes ?**

## Objectifs de recherche

Afin de répondre à la question de recherche susmentionnée, une recherche des travaux scientifiques sur la thématique des jeunes trans\* et des difficultés rencontrées, notamment en milieux scolaires, a été effectuée pour obtenir de multiples données. Cette littérature provient de diverses études menées dans les milieux scolaires au Canada et aux États-Unis ; par contre, la population ciblée dans ce mémoire est les jeunes trans\* en milieu scolaire Ontarien. Trois objectifs principaux ont guidé cette recherche afin de traiter de cette question et d'exposer autant que possible les difficultés rencontrées par les élèves trans\*. Voici donc ces trois objectifs :

- 1) Expliquer les difficultés que rencontrent les élèves trans\* à l'école secondaire, en analysant notamment les discours qui guident les pratiques en milieux scolaires ;
- 2) Explorer comment les politiques d'inclusion, les lignes directrices quant à l'inclusion de tous.les les élèves et le curriculum scolaire rédigé.e.s par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario et le Gouvernement de l'Ontario définissent l'inclusion ainsi que les groupes inclus et exclus de cette définition ;
- 3) Envisager les possibilités de rendre les milieux institutionnels fréquentés par les élèves du secondaire davantage inclusifs de tous.les, sans exceptions.

## Structure du mémoire

Dans le but d'atteindre ces objectifs, ce mémoire propose cinq chapitres. Le **premier chapitre** présente une recension des écrits sur les enjeux vécus par les jeunes trans\* dans les écoles secondaires. Plusieurs auteur.e.s ont effectué des recherches empiriques auprès des élèves trans\* afin de bien comprendre les défis qu'ils.elles rencontrent au quotidien et leurs données seront mobilisées dans ce chapitre pour montrer les barrières que rencontrent les jeunes trans en milieux scolaires. Le **deuxième chapitre** présente la méthodologie utilisée, soit l'analyse critique de

discours (ACD), ainsi que le cadre théorique privilégié dans ce mémoire, à savoir les théories trans. L'ACD souhaite expliquer comment sont construits les discours sociaux auxquels nous adhérons, ainsi que les processus qui mènent les gens au pouvoir à prendre certaines décisions favorisant les groupes majoritaires de la société, au détriment des groupes minoritaires. En ce qui concerne les théories trans, elles cherchent à comprendre les conditions de vie particulières qui teintent les expériences de vie des personnes trans\* ainsi que les barrières qu'elles rencontrent et qui les maintiennent dans des situations d'oppression. Cela permet alors de conceptualiser la façon dont les personnes trans\* perçoivent leur propre situation. Quelques concepts issus des théories trans sont mobilisés dans ce mémoire, soit ceux des privilèges cis\*, du cisgenrisme, de la cisgenrenormativité et des micro-agressions. Le **troisième chapitre** présente l'analyse des politiques, des lignes directrices et du curriculum qui abordent notamment l'aspect de l'inclusion dans les milieux scolaires. Le premier document analysé s'intitule *Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Il s'agit d'une politique rédigée en 2009 par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario souhaitant répondre aux normes d'exigences établies par la Loi sur l'éducation et les politiques d'aménagement linguistiques. Le second document étudié est la politique d'*Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*, rédigée en 2013 par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario, souhaitant mettre à jour l'ancienne politique du même nom afin d'être conformes aux nouvelles lois sur l'éducation. Pour sa part, le troisième document analysé est la ligne directrice intitulée *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, rédigée en 2014 par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario, ayant pour but de mettre à jour la première politique analysée dans ce mémoire, soit celle de 2009. Le quatrième document concerne le programme cadre d'*Éducation sexuelle en Ontario*, rédigé en 2015 par le Gouvernement de l'Ontario, qui guide les enseignant.e.s dans l'enseignement

des notions liées à l'identité de genre, l'expression de genre et l'orientation sexuelle dans le cadre du cours d'éducation physique et santé. Finalement, le cinquième document est *Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année : Éducation physique et santé*, mis à jour en 2015 par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario, qui souhaite mettre de l'avant les avancées émises par le gouvernement. Une analyse fut effectuée afin d'y voir si certains termes liés à la diversité sexuelle et de genre étaient présents dans les documents. Au moyen de cette analyse, il est possible de constater que les politiques souhaitent instaurer des mesures d'inclusion au sein des pratiques scolaires, mais que par ailleurs les élèves trans\* sont souvent exclu.e.s de ces politiques d'inclusion. Le **quatrième chapitre** offre une discussion des résultats présentés dans le chapitre 3, en mobilisant les théories trans et les quatre concepts du cadre théorique susmentionnés. Les contenus peu inclusifs des politiques, des lignes directrices et du curriculum peuvent de fait être compris à travers les notions de privilèges cis\*, de cisgenrisme, de cisgenrenormativité et de micro-agressions qui règnent dans la société et dans les milieux scolaires. Le **cinquième et dernier chapitre** propose des recommandations afin de rendre les milieux scolaires davantage inclusifs, c'est-à-dire des pratiques pouvant être mises en place au sein même des écoles pour que les élèves trans\* s'y sentent davantage inclu.e.s et représenté.e.s. Des recommandations sont également offertes pour l'élaboration de politiques, de lignes directrices et d'un curriculum véritablement inclusifs des élèves trans\* et non binaires. **En conclusion**, je réitère l'importance de reconnaître nos propres préjugés à l'égard des groupes minoritaires, les privilèges que nous détenons en tant que personnes cisgenres et cissexuelles, d'être ouvert.e au changement, faire ce qui est en notre pouvoir pour créer de nouvelles opportunités pour finalement créer une société exempte de préjugés.

## Chapitre 1 : Recension des écrits

« There is going to be a lot of students who ... don't know how to treat transgender people. And unfortunately, with a lack of education and lot of ignorance, that might cause a lot of disrespect towards trans people » (Élève, cité dans Draaisma, 2018, s. p.).

La présence de personnes trans\* dans la société n'est pas un phénomène nouveau. Par contre, ce n'est qu'au cours des dernières décennies que cette réalité est de plus en plus abordée dans différents contextes sociaux, notamment dans les discours publics et médiatiques. Avec l'explosion des études trans\* au début du XXI<sup>e</sup> siècle (*c. f.* Chapitre 2 : Méthodologie et cadre théorique), on constate que les enfants, les adolescent.e.s, les adultes ainsi que les personnes âgées peuvent s'auto-identifier comme étant trans\*. Ainsi, une personne peut ressentir un sentiment de non-conformité entre son sexe et son genre assignés à la naissance dès l'âge de 3 ou 4 ans, mais peut aussi réaliser que ce sentiment d'incongruité est profondément ancré en elle vers l'âge de 10, 25, 40 ou 55 ans et s'identifiera ainsi comme étant une personne trans\* (Pullen-Sansfaçon, 2015 ; Grossman et D'Augelli, 2006). Dans le cadre de ce mémoire, seuls les enjeux liés aux adolescent.e.s trans\* en milieu scolaire seront abordés, enjeux qui ont été largement documentés par de nombreux.es auteur.e.s.

### 1.1 Intérêt pour les enfants et les jeunes trans\*

Toute personne peut faire une transition de sexe et de genre à l'âge qui lui convient. Alors qu'entre les années 1960 et 2000 les recherches se concentraient davantage sur les transitions effectuées à l'âge adulte, plusieurs auteur.e.s se sont intéressé.e.s dans les vingt dernières années aux enfants et aux jeunes trans\* (Pullen-Sansfaçon, 2015 ; Medico et Pullen-Sansfaçon, 2017 ; Taylor et Peter, 2011 ; Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Grossman et D'Augelli, 2006 ; Grossman et D'augelli, 2007 ; Clark et al., 2014 ; Toomey et al., 2010 ; Raymond, Blais, Bergeron

et Hébert, 2015). Ces auteur.e.s traitent de différents thèmes liés aux enfants et aux jeunes trans\*, notamment la santé mentale (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Richard et Chamberland, s. d. ; Chamberland et al., 2008 ; Taylor et Peter, 2011 ; Sausa, 2005 ; Chamberland et Puig, 2015 ; Cénat et al., 2015 ; Griffin et Ouellett, 2002), les barrières rencontrées dans les écoles secondaires (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Taylor et Peter, 2011 ; Table nationale de lutte contre l’homophobie et la transphobie des réseaux de l’éducation [ci-dessous cité Table nationale], 2017 ; Grossman et D’Augelli, 2006), les facteurs de résilience, entre autres le soutien familial (Pullen-Sansfaçon, 2015 ; Medico et Pullen-Sansfaçon, 2017 ; Aramburu Alegria, 2016 ; Burgess, 1999 ; Iguarta et Montoro, 2015) et le soutien en milieu scolaire (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Taylor et Peter, 2011 ; Table nationale, 2017). La santé mentale et le soutien familial ne seront développés que brièvement, puisque l’intérêt de ce mémoire porte sur les barrières rencontrées en milieu scolaire.

### **1.1.1 La santé mentale et les jeunes trans\***

La littérature en ce qui a trait à la détresse psychologique que vivent les jeunes trans\* est en pleine expansion. D’après certaines recherches, les personnes trans\* semblent très à risque d’internaliser leur détresse plutôt que de la partager avec leur entourage (Dhejne, Van Clerken, Heylens et Arcelus, 2016 ; Timmins, Rimes et Rahman, 2017). Plusieurs facteurs peuvent entraîner cette détresse psychologique dans les milieux scolaires, qu’il s’agisse de l’intimidation subie par les pair.e.s à l’école, d’une faible estime de soi liée à l’exclusion et au rejet vécu à l’école, du manque de soutien parental lors du dévoilement de l’identité, d’un sentiment de non-conformité au genre, surtout lorsque les élèves trans\* se font continuellement rappeler leur « différence » par les élèves cisgenres et cissexuel.le.s, de multiples formes de violence ou de discrimination vécues dans le milieu scolaire, pour ne nommer que ces éléments (Grossman et D’augelli, 2007 ; Raymond,

Blais, Bergeron et Hébert, 2015 ; Almeida et al, 2009 ; Robinson et Espelage, 2011). La continuité de la recherche sur ce sujet permettra d'établir davantage de liens entre la discrimination vécue par les élèves trans\* à l'école et les effets que cela entraîne sur leur bien-être psychologique.

## **1.2 Les expériences de victimisation des jeunes trans\* en milieu scolaire**

Bien que l'adolescence soit une période critique en soi, notamment lors du passage de l'élémentaire au secondaire, la formation des cercles d'amis, la puberté, etc., les adolescent.e.s trans\* ressentent une constante pression d'avoir une identité et expression de genre qui se conforment aux « normes » préétablies (Pullen-Sansfaçon, 2015, p. 96). Selon de nombreuses études, les élèves trans\* sont confronté.e.s à maints obstacles découlant d'épisodes de transphobie / cisgenrisme<sup>2</sup> (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Taylor et Peter, 2011 ; Table nationale, 2017 ; Chamberland et Puig, 2015 ; Richard et Chamberland, s. d. ; Nicollazo, 2015). En fait, ils.elles constituent un des groupes d'adolescent.e.s parmi les plus vulnérables (Human Rights Watch, 2001 ; Sausa, 2005). Quelques auteur.e.s expliquent que les élèves trans\* peuvent être victimes de cisgenrisme, selon leur niveau de non-conformité au genre assigné à la naissance (Richard et Chamberland, s. d. ; Chamberland et al., 2008 ; Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Taylor et Peter, 2011 ; Chamberland et Puig, 2015). D'abord, les élèves victimes de cisgenrisme ne sont pas nécessairement trans\*, mais les élèves cisgenres et cissexuel.le.s les traitent différemment à partir de leur expression de genre qui diffère des normes établies, présupposant que ces personnes sont trans\* (Richard et Chamberland, s. d. ; Chamberland et al., 2008 ; Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Taylor et Peter, 2011 ; Chamberland et Puig, 2015). Il arrive fréquemment qu'à la suite de ces épisodes, les élèves qui sont effectivement trans\* éviteront de révéler leur identité de genre, de peur d'être davantage victimisé.e.s. Ils.Elles tenteront alors de

---

<sup>2</sup> Le cisgenrisme est un système d'oppression contre les personnes trans\*. Pour plus de détails sur ce terme, voir la section 2.4.2 : Cisgenrisme.

« passer » pour une personne cisgenre et cissexuelle pour éviter de vivre de quelconques formes d'intimidation (Richard et Chamberland, s. d.). Lorsque les élèves s'identifient trans\* et qu'ils.elles rencontrent des obstacles « spécifiques à leur situation » (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011, p. 1), c'est alors qu'ils.elles sont victimes de cisgenrisme.

Il est à noter que ces épisodes de victimisation ont fréquemment lieu dans les endroits moins supervisés de l'école, tels les couloirs, les cages d'escalier, les toilettes, les vestiaires, le gymnase ainsi qu'à la cafétéria (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Taylor et Peter, 2011 ; Table nationale, 2017). Ceci découle d'épisodes cisgenristes, comprenant notamment plusieurs formes de violences, dont la violence physique (coups, être poussé.e contre un casier, se faire trébucher), la violence verbale (insultes, rumeurs, utiliser les mauvais prénoms et pronoms, commentaires péjoratifs) et la violence sexuelle. Ces épisodes de victimisation entraînent de nombreuses répercussions chez les élèves qui en sont victimes, notamment des problèmes de santé mentale (dépression, anxiété, baisse d'estime personnelle). Nous pouvons également inclure l'absentéisme et le décrochage scolaire, l'absence d'un sentiment de sécurité à l'école, l'isolement, le rejet, une baisse du rendement scolaire et la discrimination à cette liste de répercussions (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Richard et Chamberland, s. d. ; Chamberland et al., 2008 ; Goguen, 2015 ; Saint-Pierre, 2016 ; Grossman et D'Augelli, 2006 ; Toomey et al, 2010 ; Taylor et Peter, 2011 ; Sausa, 2005 ; Chamberland et Puig, 2015 ; Cénat et al., 2015 ; Dorais, 2014 ; Dorais et Chamberland, 2013 ; Griffin et Ouellett, 2002 ; Peters, 1997 ; Uribe et Harbeck, 1992 ; Table nationale, 2017). À cet effet, voici quelques statistiques rapportées par Taylor et Peter en 2011, dans le cadre d'une étude souhaitant connaître les expériences vécues par les élèves de minorité sexuelle et de genre :

**90%** of trans youth hear transphobic comments daily or weekly from other students [...]; A quarter of trans students reported having been physically harassed (**25%**) or having had property stolen or damaged (**24%**) because of being LGBTQ ; [...] more than three-quarters (**78%**) of trans students indicated feeling unsafe in some way at school. **44%** of trans students reported being likely to miss school because of feeling unsafe and **15%** reported having skipped more than 10 days because of feeling unsafe at school » (Taylor et Peter, 2011, p. 23).

Bien que les élèves trans\* vivent chacun.e les difficultés rencontrées à leur façon, les statistiques présentées ci-haut montrent que les expériences vécues au quotidien se ressemblent et que ces difficultés méritent d’être prises au sérieux par les institutions scolaires.

### **1.2.1 Barrières rencontrées dans les milieux scolaires**

Comme il est possible de le constater dans les travaux scientifiques sur le sujet, les jeunes trans\* rencontrent de multiples barrières, tant personnelles, sociales, légales, qu’institutionnelles, tout au long de leur transition, leur parcours de vie et leur parcours scolaire. Puisque ce mémoire s’intéresse spécifiquement aux barrières rencontrées par les élèves trans\* en milieu scolaire, quatre barrières fréquemment rencontrées par ces jeunes trans\* rapportées dans la littérature seront discutées ci-dessous : 1) les espaces genrés ; 2) la rigidité des systèmes administratifs ; 3) le non-respect des prénoms et pronoms des élèves trans\* ; et 4) le manque de soutien des membres du personnel scolaire.

Une des premières barrières rencontrées par les élèves trans\* est la présence d’espaces genrés au sein des institutions scolaires (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Sausa, 2005 ; Seelman, 2014 ; Nicollazo, 2015). Dans toutes les écoles ou presque, nous retrouvons des toilettes et des vestiaires désigné.e.s pour les personnes s’identifiant exclusivement au sexe féminin, de même que pour celles s’identifiant exclusivement au sexe masculin. Par contre, pour les élèves trans\*, il s’avère extrêmement difficile de savoir quelle toilette et quel vestiaire ils.elles doivent utiliser dans un contexte de choix habituellement si binaire et non inclusif. Utiliser les toilettes ou

vestiaires du sexe et genre assignés à la naissance tout comme ceux du sexe et du genre d'auto-identification sont toutes deux de mauvaises options qui les exposent à certains risques, tels ceux d'être exclu.e.s et battu.e.s. Pour éviter toute confrontation, plusieurs élèves éviteront d'utiliser les toilettes de l'école pendant la journée ou opteront plutôt pour les toilettes d'un lieu public, là où se trouvent parfois des toilettes non genrées (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Sausa, 2005 ; Table nationale, 2017, p. 36). Selon l'étude menée par Taylor et Peter (2011), le pourcentage des élèves se sentant en danger dans les vestiaires et toilettes est relativement élevé, soit près d'une personne sur deux : « [...] LGBTQ participants were most likely to identify their Phys. Ed. change rooms as being unsafe (**48,8%**), followed by washrooms (**43,1%**) » (Taylor et Peter, 2011, p. 78). Le manque de supervision d'un adulte dans ces lieux peut augmenter le risque d'être victimes de multiples formes de violence. Une autre étude menée par Bauer et Scheim (2015) montre également que les personnes trans\* évitent différents lieux publics qu'elles jugent comme étant non-sécuritaires :

Approximately two-thirds of trans people in Ontario had avoided public spaces or situations because they feared harassment, being perceived as trans, or being “outed” as trans. [...] The majority (57%) of trans Ontarians had avoided public washrooms due to these safety fears. Gyms, travel abroad, malls, schools and restaurants were also commonly avoided (p. 5).

Ces données démontrent bien la dangerosité des lieux publics pour une personne qui s'identifie trans\* et qui est à risque de vivre de multiples formes de violence.

Une seconde barrière rencontrée par les élèves trans\* est la rigidité des systèmes administratifs des milieux scolaires quant au changement de nom et de mention de sexe dans les documents internes des écoles (Nicollazo, 2015 ; Sausa, 2005 ; Chamberland, Baril et Duchesne, 2011). Au niveau légal, afin de pouvoir effectuer un changement de prénom de son propre gré, une personne résidant en Ontario doit être âgée d'au moins 16 ans, mais la demande doit être signée

par toutes les personnes qui ont sa garde légale (Gouvernement de l'Ontario, 2015a, s. p.). Un.e personne âgée de moins de 16 ans doit donc obtenir l'approbation de ses parents pour modifier son prénom ; si ces derniers refusent, l'élève ne peut pas demander le changement. Certaines écoles permettent d'ajouter un prénom préféré dans le système informatique. Par contre, cet ajout ne s'observe que sur les listes de présence des élèves et non dans les adresses courriel des élèves ou sur les papiers d'identification ou diplôme de l'élève (Sausa, 2005, p. 24). Bauer et Scheim (2015) soutiennent que « 58% [of trans Ontarians] could not get academic transcripts with the correct name or sex designation » (p. 3). D'autant plus que les formulaires d'inscription et tout autre formulaire administratif à remplir pour les milieux scolaires sont cisgenre normatifs (*c. f.* 2.3.3 : Cisgenre normativité), dans le sens où ils demandent aux élèves d'identifier leur sexe, n'ayant souvent comme seules options, fille et garçon (Nicollazo, 2015).

Une troisième barrière rencontrée concerne la rigidité des enseignant.e.s, directions d'école ou élèves cisgenres et cissexuel.le.s à adopter et respecter le prénom préféré d'un.e élève trans\* (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Nicollazo et Marine, 2015 ; Unique en son genre, 2016 ; Grossman et D'Augelli, 2006). Afin d'être soutenu.e.s dans leur nouvelle identité, les élèves partageront leur prénom préféré dans la communauté scolaire. Évidemment, ce ne sont pas tous.les les élèves qui souhaitent l'annoncer au grand public dès le départ :

certains entreprendront des démarches plus formelles auprès de la direction de leur école, d'autres demanderont informellement aux enseignants, enseignantes de les interpeller avec leur nouveau prénom (et les pronoms correspondants), d'autres encore n'exigeront ce changement qu'auprès de leurs amis, amies et proches dans le milieu scolaire (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011, p. 17).

La responsabilité revient donc à l'élève de décider à qui il.elle veut révéler son identité et de quelle façon. Par contre, lorsque ces démarches ont été entamées et que les élèves trans\* continuent de se faire nommer par leur prénom assigné à la naissance, il.elle sont alors victimes de morinommage :

Appeler volontairement ou involontairement une personne par son nom quand elle a demandé qu'on l'appelle par le ou les noms qu'elle a choisis est une forme de transphobie. [...] [L]orsqu'un enfant ou un jeune s'identifie comme une personne transgenre, genderqueer et/ou bispirituelle, il est important de lui demander comment il aimerait qu'on l'appelle (Ministère des Services à l'enfance et des Services sociaux et communautaires, 2018, s. p.).

Les élèves trans\* peuvent également être victimes de mégenrage, qui consiste à utiliser les mauvais pronoms lorsque l'on parle ou réfère à une personne : « L'usage de mauvais pronoms (« il » pour une personne utilisant « elle »), de mauvais accords (« étudiante » pour une personne utilisant les accords masculins) ou de mauvais termes genrés (« princesse » pour un homme) peuvent tous constituer une forme de mégenrage (Unique en son genre, 2016, cité dans Ashley, 2017, p. 36). Certain.e.s enseignant.e.s, directeur.trices d'école et élèves accepteront d'utiliser ces prénoms et pronoms et en prendront note, alors que d'autres auront de la difficulté à faire le changement, ou refuseront tout simplement de le faire. Lorsque les enseignant.e.s refusent de faire les efforts nécessaires pour interpeler les élèves trans\* par leurs prénoms et pronoms préférés, cela peut influencer du même coup les actions des élèves cisgenres et cissexuel.le.s : « Teachers don't realize [...] that when they call me by my 'government name,' everyone is going to call me that [...] » (Grossman et D'Augelli, 2006, p. 122). Lorsque cette dernière situation se présente, les élèves trans\* risquent de ne pas être respecté.e.s dans leur identité par les élèves cisgenres et cissexuel.le.s, qui n'utiliseront pas les pronoms et prénoms préférés de l'élève en question. D'ailleurs, il semble assez fréquent que cette demande ne soit pas respectée dans les écoles : « Le non-respect des pronoms et accords est fréquent en contexte scolaire (Chamberland et Puig, 2015, p. 8). Leur respect est une des revendications principales des communautés trans et non binaires (Singh, Meng et Hansen, 2013, p. 215, cité dans Ashley, 2017, p. 37). Respecter le pronom choisi d'un.e élève est une preuve de respect de base. Comme le dit Alexandre Baril, « [c]'est une marque de respect, c'est une marque de reconnaissance et c'est également très important dans le processus de transition

pour s'accepter soi-même et de sentir que [...] les gens nous acceptent » (Baril, 2017a, cité dans Ashley, 2017, p. 37). Le respect du prénom, étant le nom auquel une personne s'identifie, et des pronoms, étant des mots qui remplacent un nom propre, est important pour que la personne trans\* puisse s'accepter (Ashley, 2017). Un.e élève peut avoir de la difficulté à s'identifier et accepter sa nouvelle identité s'il.elle n'obtient pas le soutien qu'il.elle nécessite durant sa transition. Ne pas respecter le choix de l'élève occasionne un climat de méfiance plutôt que de confiance envers l'enseignant.e, et ce, chaque fois que l'élève nécessitera de lui adresser la parole.

Finalement, une dernière barrière fréquemment rencontrée par les élèves trans\* en milieu scolaire est le manque de connaissances des membres du personnel enseignant, de la direction ainsi que du personnel administratif en ce qui a trait aux enjeux trans\* (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Taylor et Peter, 2011 ; Nicollazo et al., 2017). Ce ne sont pas tous.les enseignant.e.s et membres à la direction qui possèdent les connaissances nécessaires pour intervenir lorsqu'ils.elles entendent des propos péjoratifs à l'égard des élèves trans\* ou qui ont le courage d'intervenir. Plusieurs préféreront donc fermer les yeux sur les formes de violence et de discrimination qu'ils.elles observent (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011, p. 23 ; Mims et al, 2016). De plus, les enseignant.e.s peuvent parfois émettre des commentaires négatifs envers les élèves trans\* : « [...] almost a quarter (**23%**) of trans students reported hearing teachers use transphobic language daily or weekly » (Taylor et Peter, 2011, p. 23 ; Mims et al., 2016). De fait, certain.e.s enseignant.e.s semblent ne pas intervenir car ils.elles entretiennent des préjugés et biais personnels à l'égard des personnes de minorités sexuelles et de genre : « In short, they are very unresponsive to the needs of LGBT youth due to their own pre-conceived biases and being uninformed about the special needs and problems of this group » (Uribe et Harbeck, 1992, cité dans Mims et al, 2016, p. 3). La méconnaissance chez les enseignant.e.s en ce qui a trait aux enjeux vécus par les élèves trans\* peut également créer davantage de décalage entre les présomptions et les réalités vécues

(Richard, Chamberland et Petit, 2013). En effet, selon l'étude menée par ces dernières auteures, « les participants ont dit être craintifs par rapport à la nature des propos sur la diversité sexuelle tenus par leurs enseignants. Ils estiment que ceux-ci pourraient faire plus de tort que de bien en véhiculant des informations erronées au sujet de la [transsexualité] » (Richard, Chamberland et Petit, 2013, p. 392). De plus, « par la nature des propos qu'ils tiennent, par leur degré de promptitude à réagir pour mettre un terme à des épisodes d'homophobie [et de transphobie], ils contribuent à établir un climat de classe sécuritaire, ou au contraire, hostile à une discussion qui devrait être empreinte de tolérance et de respect » (Richard, Chamberland et Petit, 2013, p. 398). Ce manque de connaissances fait en sorte que l'appui que les enseignant.e.s apportent aux élèves trans\* peut être moindre, puisqu'ils.elles ne sont pas conscient.e.s de l'impact de leurs comportements et attitudes sur les conditions de vie des élèves.

### **1.3 Facteurs de résilience**

#### **1.3.1 Le soutien familial**

Plusieurs auteur.e.s ont documenté l'importance de recevoir du soutien lorsqu'une personne s'identifie trans\*, surtout lorsque cette personne est en bas âge puisqu'elle ne possède pas encore une certaine indépendance vis-à-vis sa famille (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Table nationale, 2017 ; Pullen-Sansfaçon, 2015 ; Iguarta et Montoro, 2015 ; Medico et Pullen-Sansfaçon, 2017). Lorsqu'un.e enfant fait part de son identité à sa famille, cela peut engendrer certaines difficultés, voire même une crise, au sein du nid familial, notamment en ce qui a trait au soutien que les parents sont prêt.e.s à fournir ou non à leur jeune. Le soutien familial est nécessaire pour qu'une personne puisse accepter et vivre son identité comme elle le souhaite ; il procure une « meilleure santé mentale » et une « bonne estime de soi » chez les enfants trans\* (Pullen-Sansfaçon, 2015, p. 97). Par contre, « [s]i le soutien fort des parents à l'égard de leur jeune est

essentiel à son épanouissement, le processus menant à cette acceptation n'est pas vécu sans difficulté, et peut être lent » (Pullen-Sansfaçon, 2015, p. 98). Il n'est jamais facile pour un parent d'apprendre que son enfant ne s'identifie pas au sexe et genre qui lui ont été assignés à la naissance, bref accepter cette nouvelle peut s'avérer une tâche difficile, mais cela n'est pas impossible et plusieurs outils sont désormais offerts aux familles pour mieux comprendre la réalité de leur jeune.

### **1.3.2 Le soutien en milieu scolaire**

En plus de recevoir le soutien de leur famille, les adolescent.e.s trans\* ont également besoin d'être soutenu.e.s dans leur milieu scolaire, puisqu'ils.elles passent une grande majorité de leur temps à cet endroit. Nombreuses sont les écoles où un.e travailleur.euse social.e ou autre professionnel.le assure une présence de façon quotidienne et ces personnes peuvent jouer un rôle clé dans le soutien offert aux élèves trans\*. Les enseignant.e.s, les autres membres du personnel scolaire ainsi que les élèves ont également un rôle à jouer quant au soutien que reçoivent les jeunes trans\* à l'école (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Table nationale, 2017). En effet, l'étude de Chamberland, Baril et Duchesne (2011) énumère sept facteurs pouvant potentiellement affecter les élèves trans\*, c'est-à-dire soit les aider à bâtir leur résilience, soit les rendre davantage vulnérables. Parmi les sept facteurs identifiés, cinq sont liés au milieu scolaire et pourraient contribuer au développement de la résilience des élèves. Je reformule ici les cinq facteurs énumérés par Chamberland, Baril et Duchesne (2011) : 1) « l'attitude de la direction de l'établissement scolaire » (p. 2), c'est-à-dire que les membres à la direction doivent prendre position sur les comportements discriminatoires qui ont lieu dans leur école, mettre en place des stratégies de prévention, d'acceptation et d'intervention pour créer un milieu scolaire davantage inclusif et faire connaître les réalités trans\* ; 2) « les attitudes du personnel enseignant » (p. 2), donc être formé.e.s pour (re)connaître les formes de discrimination possible, apprendre les techniques d'intervention

pour mettre fin à une situation d'intimidation ainsi qu'être allié.e.s des élèves trans\* ; 3) « le rôle du personnel d'intervention » (p. 2), soit d'aiguiller les élèves vers des ressources externes et de répondre à leurs besoins et questionnements, en plus d'être réellement connaissant.e.s en la matière, malgré que leur présence ne soit pas toujours constatée par les élèves et que leurs compétences quant aux enjeux trans\* soient remises en question ; 4) « le fait de parler des transidentités en classe » (p. 2), ce qui a pour effet d'aider les élèves trans\* à bâtir leur résilience et à se sentir respecté.e.s dans leurs classes ; 5) « le réseau amical » (p. 2), qui est grandement nécessaire pour les élèves trans\*, au niveau du « soutien et acceptation ; protection psychologique et physique ; aide à l'affirmation identitaire » (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011, p. 27). Les ami.e.s sont souvent les premières personnes à qui l'identité sera révélée, donc entretenir de bons liens amicaux est important pour obtenir le soutien dont ils.elles ont besoin.

#### **1.4 Approches proposées dans les écrits scientifiques pour soutenir les jeunes trans\***

Dans l'optique de résoudre les enjeux que rencontrent les élèves trans\* à l'école secondaire, plusieurs recommandations ont été suggérées pour adopter des approches d'intervention qui permettent aux élèves de vivre leur identité comme ils.elles le souhaitent, tout en questionnant les structures sociales qui maintiennent les groupes marginalisés dans leur situation d'oppression. Deux approches pourraient être adoptées, soit l'approche anti-oppressive et l'approche transaffirmative.

L'approche anti-oppressive est une approche découlant de diverses écoles de pensées qui cherchent toutes à comprendre comment les privilèges accordés aux groupes majoritaires créent des barrières sociales aux groupes marginalisés (Baines, 2017 ; Dominelli, 2002 ; Pullen-Sansfaçon, 2013 ; Mullaly, 2010b). En effet, l'approche anti-oppressive est « historically rooted in approaches to social problems that focus on how the larger system protects the unearned privilege

and power some groups of people while generating difficult and unfair conditions for many others » (Baines, 2017, p. 2). Cette approche peut s'exercer au plan individuel, de groupe ou communautaire et a pour objectif la transformation sociale (Pullen-Sansfaçon, 2013 ; Pullen-Sansfaçon et Boucher-Guèvremont, 2017). Cette approche permet aux travailleurs.euses sociaux.ales de comprendre ce que vivent les élèves trans\* qu'ils.elles aident et situer ces difficultés dans l'espace social (Pullen-Sansfaçon, 2013 ; Sakamoto et Pitner, 2005). C'est donc dire que les difficultés rencontrées par les élèves trans\* ne sont pas le résultat de carences individuelles, mais bien de problèmes sociaux :

Au lieu de présumer que les personnes engendrent leurs propres difficultés en raison de leur « déficience » personnelle, cette épistémologie critique décrit la source de l'oppression comme étant produite par les rapports sociaux qui façonnent des lois et des institutions sociales favorables aux intérêts des groupes dominants (Mullaly, 2010, cité dans Lee et al., 2017, p. 8).

Dans les milieux scolaires, les travailleurs.euses sociaux.ales peuvent travailler conjointement avec les élèves ainsi qu'avec les membres du personnel pour promouvoir les droits des élèves trans\*. Les petits changements et l'acceptation des identités trans\* au sein des écoles peuvent éventuellement mener à des changements sociaux.

Pour sa part, l'approche transaffirmative est une « intervention qui soutient le développement de l'identité affirmée de la personne, plutôt qu'une intervention qui tente de la modifier » (Pullen-Sansfaçon, 2015, p. 94). Puisque les « thérapies correctives du genre » autrefois pratiquées sont bannies dans plusieurs provinces, l'approche transaffirmative est prônée auprès des travailleurs.euses sociaux.ales afin de respecter davantage le code d'éthique et de soutenir l'identité de la personne trans\* (Pullen-Sansfaçon, 2015 ; Austin, Craig et Alessi, 2016 ; Medico et Pullen-Sansfaçon, 2017 ; Pullen Sansfaçon et Bellot, 2016 ; Pyne, 2014 ; Hidalgo et al., 2013 ; Tishelman et al., 2015). Pour le.la professionnel.le, il s'agit de considérer l'identité de genre comme étant

changeante et sur un continuum, et de réapprendre le genre, ne le considérant pas seulement comme étant binaire :

Ainsi, une intervenante qui a « réappris le genre » comprendra qu’il existe plusieurs expressions et identités de genre, et que ces expressions et identités font partie de la diversité humaine. [...] il importe de mieux comprendre ce qu’est l’identité de genre, et de prendre conscience qu’elle peut naturellement s’exprimer sur un continuum, et non de manière strictement binaire (Pullen-Sansfaçon, 2015, p. 100).

Il est donc important d’être conscient.e de ces multiples identités possibles, de soutenir l’autodétermination de l’élève trans\* et de travailler de concert avec lui.elle pour répondre à ses besoins, sans stigmatiser son identité et son expression de genre. Cette approche vise également à soutenir les membres de l’entourage de la personne trans\*, de les encourager à utiliser les prénoms et les pronoms auxquels la personne s’identifie (Pullen-Sansfaçon, 2015).

## **1.5 Conclusion**

Les élèves trans\* dans les écoles secondaires sont confronté.e.s à de multiples barrières qui les empêchent de vivre l’identité de genre à laquelle ils.elles s’identifient. Plusieurs facteurs peuvent être en cause, que ce soit les espaces genrés, les structures administratives rigides quant au changement de prénom et de pronoms, le non-respect de leur prénom et pronoms ainsi que le manque de connaissances des adultes et élèves cisgenres et cissexuel.le.s de l’école quant aux enjeux rencontrés par les élèves trans\*. Le prochain chapitre présente la méthodologie utilisée ainsi que le cadre théorique choisi pour analyser les enjeux vécus par les élèves trans\* et proposer des solutions pour y remédier.

## Chapitre 2 : Méthodologie et cadre théorique

### 2.1 Sélection des matériaux à utiliser

Entre les années 2000 et 2017, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario et le Gouvernement de l'Ontario ont publié de nombreux documents en ce qui a trait aux milieux scolaires, notamment sur le respect de la diversité, sur les curriculums scolaires inclusifs ainsi que sur l'inclusion générale de tous.les élèves. Cinq documents ont été sélectionnés selon deux critères primaires (*c. f.* 3.1 : Analyse de politiques ministérielles) ; quatre de ces documents découlent du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, et un découle du Gouvernement de l'Ontario. Les textes sélectionnés sont composés de deux politiques, d'une ligne directrice, du programme cadre d'éducation sexuelle ainsi que du curriculum scolaire d'éducation physique et de santé des écoles secondaires. Les deux politiques et le document de lignes directrices ont été sélectionnés puisqu'ils parlent d'équité et d'inclusion pour tous.les élèves. Le programme cadre d'éducation sexuelle a été sélectionné afin de voir si les notions d'identité de genre et d'expression de genre étaient incluses dans les cours où la diversité sexuelle et de genre sont discutées. Finalement, le curriculum d'éducation physique et santé fait partie de l'analyse puisqu'il s'agit d'un cours où les notions de sexe, de genre et de sexualité sont habituellement abordés, ce qui n'est peut-être pas le cas pour les autres cours offerts à l'école secondaire. Ces textes sont tous importants puisqu'ils abordent les notions de diversité, d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles élémentaires et secondaires ontariennes. De plus, ces textes sont les premiers apparaissant dans les résultats de recherche lorsque les termes « équité » et « éducation inclusive » sont écrits dans la barre de recherche. D'autres documents auraient pu être sélectionnés, notamment le curriculum d'éducation physique des écoles élémentaires, le curriculum des écoles catholiques, les documents cités dans les textes lus, mais le choix s'est arrêté sur les documents mentionnés, pour les raisons indiquées ci-dessus. Chacun de ces documents sera analysé individuellement, puis une analyse globale sera présentée dans le but

d'identifier les ressemblances et les différences entre ces documents dits « inclusifs », d'explorer s'il y a possibilité d'exprimer son identité et expression de genre en milieu scolaire, les conséquences liées au manque d'inclusion, etc. L'analyse critique de discours, présentée dans la section suivante, constitue un excellent modèle d'analyse en ce qui concerne les enjeux trans\* à l'école secondaire.

## **2.2 Approche méthodologique**

### **2.2.1 Définition de l'analyse critique de discours**

L'analyse critique de discours (ACD), couramment utilisée dans les recherches en sciences sociales, est une méthodologie qui permet d'analyser les discours promus dans la société et de voir comment ils créent des systèmes inégalitaires entre les différents groupes sociaux (Fairclough, 2001 ; Van Dijk, 2001 ; Baril, 2013). Van Dijk (2001) décrit comme suit cette méthodologie : « Critical discourse analysis (CDA) is a type of discourse analytical research that primarily studies the way social power abuse, dominance, and inequality are enacted, reproduced, and resisted by text and talk in the social and political context » (p. 352). L'analyse critique de discours ne s'inscrit pas dans une seule école de pensée. De plus, elle souhaite offrir une nouvelle perspective d'analyse et de compréhension des réalités vécues par les groupes marginalisés de la société (Van Dijk, 2001). Les discours qui délégitiment les gens sont observables sous diverses formes, que ce soit par les discours écrits (politiques publiques, documents de référence), verbaux (conférences de presse, entrevues), médiatisés (radio ou télévision) ou autres (Van Dijk, 2001). Le langage est à la base de tous ces discours ; il est alors nécessaire d'analyser les relations existant entre le langage utilisé et les discours promus et de décortiquer les éléments de pouvoir qui régissent ces discours : « These dimensions are the object of moral and political evaluation and analyzing them should have effects in society : empowering the powerless, giving voices to the voiceless, exposing power abuse, and mobilizing people to remedy social wrongs » (Blommaert et

Bulcaen, 2000, p. 449). En redonnant du pouvoir aux groupes qui n'en ont que très peu, nous démontrons que le pouvoir est bel et bien ce qui régit les discours sociaux.

Il va sans dire que le pouvoir est au cœur de l'analyse critique de discours. Les discours analysés par les chercheurs.euses qui effectuent de l'ACD sont alimentés par une forme quelconque de pouvoir détenu par les groupes dominants de la société que les analyses tentent de déceler : « une analyse critique de discours déconstruit les textes en les plaçant dans les contextes sociaux et en essayant d'expliquer les forces sociales derrière le discours. Une lecture critique permet les connections entre le langage et les relations de pouvoir et de contrôle » (Caldas-Coulthard, 1997, p. 13). Il est à noter que tout.e citoyen.ne peut exercer une certaine forme de pouvoir sur un.e autre, qu'il.elle en soit conscient.e ou non : « [...] power is not always exercised in obviously abusive acts of dominant group members, but may be enacted in the myriad of taken-for-granted actions of everyday life » (Van Dijk, 2001, p. 355). À titre d'exemple, lorsque nous rencontrons une personne dans la rue, nous pouvons la saluer en lui disant « Bonjour madame, bonjour monsieur ». Cette salutation ne semble pas problématique pour la plupart des gens ; mais pour ceux.celles ne s'identifiant pas au sexe et genre féminin et/ou masculin, elle constitue une agression, subie par une personne appartenant à un groupe minoritaire de la société, soit les personnes trans\* et non binaires de genre.

Dans le cadre de la présente recherche, l'analyse critique de discours permettra non seulement d'analyser diverses politiques ministérielles qui guident les pratiques des milieux scolaires, mais également de comprendre comment ces politiques et les discours qui y sont tenus exercent un pouvoir sur la façon d'agir des individus œuvrant au sein de ces écoles. L'ACD permettra de faire la lumière sur la façon qu'ont les gens au pouvoir d'établir des politiques d'inclusion, tout en excluant certains groupes de celles-ci. Afin d'être respectée dans toutes ses composantes, l'analyse critique de discours doit non seulement se concentrer sur un problème

social et ses répercussions politiques, mais aussi démontrer comment les discours s'insèrent dans les pratiques sociales dominantes que l'ACD dénonce et souhaite transformer : « More specifically, CDA focuses on the ways discourse structures enact, confirm, legitimate, reproduce, or challenge relations of *power* and *dominance* in society » (Van Dijk, 2001, p. 353). Toutefois, avant de procéder à l'ACD des politiques ministérielles, il importe de comprendre les raisons pour lesquelles les gens adhèrent à certains discours sociaux.

### **2.2.2 Pourquoi adhérons-nous aux discours que nous entendons ?**

Van Dijk (2001) énumère quatre raisons pour lesquelles nous adhérons aux discours qui nous entourent, sans nécessairement réaliser les impacts qu'ils ont sur nous. Premièrement, selon le statut et la position sociale que nous occupons, nous avons tendance à accepter les croyances, connaissances et opinions des gens que nous voyons comme étant des figures d'autorité, dignes de confiance et crédibles (Van Dijk, 2001). Les auteur.e.s, expert.e.s et professionnel.le.s font partie de ces personnes émettant des discours qui semblent à prime abord véritables et sans conséquences apparentes. Lorsque nous intégrons ces discours et les croyances, connaissances et opinions qu'ils présupposent, nous acceptons les discours émis, trouvons une façon de les faire correspondre avec nos valeurs personnelles et ne voyons pas ou peu d'inconvénients à ces façons de penser. Deuxièmement, selon la situation dans laquelle nous nous trouvons, il se peut que nous soyons obligé.e.s d'adhérer à certains discours pour continuer de faire partie d'une communauté, sans quoi nous nous y verrons exclu.e.s (Van Dijk, 2001). Par exemple, dans les institutions scolaires ainsi que sur le marché du travail, certaines politiques et procédures sont mises en place par ces institutions et doivent être respectées pour répondre aux normes établies par les dirigeant.e.s de l'établissement. Troisièmement, dans la plupart des cas, on présente peu d'alternatives aux discours émis, ce qui n'offre souvent qu'une seule et unique façon de penser et de concevoir certains enjeux (Van Dijk, 2001). En ce qui a trait aux enjeux trans\*, les politiques scolaires mises en application

ont tendance à taire les discussions sur ce sujet dans les établissements et lorsque des discussions ont lieu, elles manquent souvent de richesse, complexité et nuances. Quatrièmement, il est possible que nous ne possédions pas les connaissances et croyances nécessaires pour remettre en question les idéologies qui nous sont présentées (Van Dijk, 2001 ; Gauthier, 2018 ; Fricker, 2007). Par exemple, si nous adhérons à certains discours dès notre enfance, nous n'avons probablement pas connu autre chose que ce qui nous a été enseigné en lien avec certains sujets et nous ne sommes sans doute pas bien outillé.e.s pour analyser de façon critique les discours que nous entendons et ainsi y offrir des visions alternatives.

### **2.2.3 Pertinence en lien avec les enjeux trans\***

En dépit de l'augmentation du nombre visible de personnes trans\* dans la société, les réalités auxquelles elles sont confrontées demeurent inconnues pour une grande majorité d'individus. De fait, de plus en plus de discours émergent sur les réalités trans\*, tant au niveau médiatique que politique. Ces discours sont empreints de rapports de pouvoir qu'il importe de déconstruire, et constituent donc, par le fait même, une excellente source d'analyse pour l'ACD. Au cours d'une de mes expériences de stage<sup>3</sup>, j'ai rapidement constaté que les élèves trans\* se sentaient exclu.e.s ou à l'écart des autres élèves. Le fait d'être laissé.e.s de côté en raison de leur identité de genre, de ne pas avoir une place dans les groupes genrés (pour filles ou garçons) ou de ne pas être en mesure de se faire nommer par leur prénom préféré, entre autres, résulte de plusieurs composantes. Les politiques scolaires, incluant le curriculum d'éducation, demandent aux titulaires de classe d'enseigner aux élèves les notions selon les sexes et genres promus dans la société, tout en excluant la possibilité qu'il y ait des élèves qui ne s'identifient à aucun de ces deux sexes et genres. Ces milieux, qui se disent « inclusifs », le sont-ils autant qu'ils le prétendent ? Selon les

---

<sup>3</sup> Mon dernier stage au baccalauréat spécialisé approfondi en service social a été effectué dans une école secondaire, où j'ai côtoyé quelques élèves trans\*.

politiques scolaires, tout individu a droit à la protection et à la non-discrimination dans les écoles, sans égard à la race, à la religion, à son sexe, à la langue, à l'orientation sexuelle, etc. Par contre, aucune de ces politiques n'aborde spécifiquement la question des identités trans\*. Il s'avère aussi qu'une majorité d'enseignant.e.s se dit inconfortable à l'idée d'aborder cette thématique, même en rencontre individuelle avec l'élève en question. En outre, plusieurs enseignant.e.s semblent fermé.e.s à l'idée d'avoir des élèves trans\* dans leur classe, ce qui les empêche de voir ce qu'ils.elles pourraient faire pour répondre aux besoins des élèves (Uribe et Harbeck, 1992 ; Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Grossman et D'Augelli, 2006 ; Richard, Chamberland et Petit, 2013). Les expériences ainsi que les croyances personnelles des enseignant.e.s sont façonnées par les discours véhiculés dans la société, dans les médias ainsi que dans les politiques institutionnelles qui les guident dans leur travail. C'est à la suite de cette expérience que j'ai exploré la possibilité de faire une recherche plus approfondie à ce sujet. L'ACD permet alors de comprendre et de décortiquer comment les discours politiques influencent la façon dont sont traitées les personnes trans\* dans les milieux scolaires.

Il me semble apparent que l'analyse critique de discours est la méthodologie la plus adaptée pour répondre aux objectifs du présent mémoire de recherche. Tout d'abord, pour bien comprendre les réalités vécues par les élèves trans\* en milieu scolaire, il est primordial d'explorer ce qui empêche les élèves d'exprimer leur identité et expression de genre comme ils.elles le souhaitent et de se faire accepter et respecter dans ce milieu fréquenté sur une base quotidienne. L'analyse critique de discours permettra d'analyser divers documents émis par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario ainsi que par le Gouvernement de l'Ontario et permettra de mettre de l'avant que les politiques dites « inclusives » du Ministère et du Gouvernement incluent une panoplie de groupes sociaux, mais en écartent également plusieurs autres, dont les élèves trans\*. Ces discours créent donc des barrières quant à l'expression de l'identité de genre des élèves trans\* dans les milieux

scolaires. Pour ces élèves, le fait de n'être que peu ou pas représenté.e.s dans des politiques scolaires fait en sorte qu'ils.elles ne peuvent utiliser les toilettes et vestiaires qu'ils.elles souhaitent, ni se faire respecter pour qui ils.elles sont réellement.

#### **2.2.4 Positionnement de la chercheure**

Bien que le sujet exploré dans le présent mémoire soit un phénomène grandissant dans notre société actuelle, plusieurs enjeux d'envergure se dressent devant nous. Je suis entièrement consciente du fait que dans ce mémoire, j'utilise des données déjà produites sur la population trans\* et j'analyse les enjeux rencontrés par les jeunes trans\*, tout en étant une chercheure cisgenre et cissexuelle. La recherche impliquant un travail de terrain a été écartée pour plusieurs raisons : la courte période de temps accordée à la rédaction du mémoire ; le fait que la population cible est en majorité d'âge mineur – et n'est donc pas en mesure de fournir un consentement sans accord parental pour participer à une recherche-terrain au moyen d'entretiens - ; et que ma « curiosité » de chercheure cisgenre pourrait nuire à la récolte des données. En effet, comme le mentionne la revue du CRÉMIS, les chercheur.e.s sont davantage intéressé.e.s par la marginalité que par la « normalité », ce qui fait qu'ils.elles peuvent parfois être tenté.e.s de poser certaines questions qu'ils.elles ne poseraient aux groupes aisés de la société (CRÉMIS, 2008). Les résultats émergeant de ces entretiens seraient alors biaisés, puisque certaines questions auraient pu être posées dans le but de satisfaire ma propre curiosité et non car ces questions permettraient de faire avancer la recherche. De plus, les récentes compressions budgétaires en éducation faites par le gouvernement provincial élu ne facilitent en rien le travail de toutes les personnes impliquées de près ou de loin auprès de la population trans\*. En effet, il s'avère impossible pour quiconque effectuant un stage en milieu scolaire d'élaborer un ou des plans stratégiques ainsi que d'instaurer des politiques en quelques semaines seulement, dans le but de susciter un quelconque changement au sein du milieu ; la tentation serait alléchante, mais les stages sont de courte durée, alors que l'élaboration d'une

politique peut prendre quelques mois, voire quelques années. C'est pourquoi j'ai opté pour la production d'un mémoire parfois dit « théorique » et non empirique, c'est-à-dire qui se concentre sur une analyse critique de politiques ministérielles, de lignes directrices ainsi que du curriculum scolaire d'éducation physique et santé. Le but de ce mémoire est d'analyser les documents d'inclusion régis par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario et par le Gouvernement de l'Ontario à tous les niveaux. Parmi les documents existants, certains sont davantage inclusifs que d'autres ; dans certains cas, quelques actions sont déjà entamées pour rendre l'environnement scolaire plus inclusif. Dans d'autres cas, les documents nécessitent plusieurs améliorations pour intégrer tous les élèves dans les écoles, sans exception. L'objectif est donc de favoriser une prise de conscience au sujet des enjeux et du manque d'inclusion que créent ces documents auprès des élèves trans\*. Après avoir discuté avec certain.e.s élèves trans\* dans le cadre de mes dernières expériences de stage, j'ai compris que les discours auxquels adhèrent un grand nombre d'élèves, de membres du personnel enseignant, de directeur.trices d'école et de professionnel.le.s sont cisnormatifs ; ils ne refusent pas ou ne rejettent pas catégoriquement les identités trans\*, mais omettent de les inclure dans diverses sphères de leur vie quotidienne et surtout, conservent le référent cis (*c. f.* 2.4.1 : Privilèges cis\*) comme norme implicite.

## **2.3 Cadre théorique : les théories trans**

### **2.3.1 Événements historiques ayant précédé la naissance des études trans\***

Les théories trans sont nées à la suite de multiples revendications effectuées par plusieurs groupes issus des minorités sexuelles et de genre. Plusieurs événements depuis les années 1960 ont contribué à faire émerger ce champ d'expertise. Tout d'abord, il y a eu la révolte de Stonewall en 1969 (History.com, 2018). Dans les années 1960, la communauté LGBTQ+ n'était pas la bienvenue dans tous les États et pays et ses membres étaient davantage surveillés par le corps

policier. Puisque certains comportements étaient interdits dans la sphère publique, par exemple se tenir la main, s'embrasser ou danser avec un partenaire de même sexe, ou encore porter les vêtements du sexe/genre dit « opposé », les personnes LGBTQ+ se rendaient dans des bars gais pour se retrouver entre elles, même si les bars ne pouvaient leur servir d'alcool (History.com, 2018 ; Wikipédia, 2019). Quelques années plus tard, Stonewall Inn ouvrait ses portes. Un bar acheté à prix réduit par une famille criminelle supervisée par la mafia, qui menaçait les usagers de dévoiler leur identité à leur famille respective et à leur employeur. Étant donné l'illégalité de cet endroit, il n'a fallu que très peu de temps aux policiers.ères avant d'y effectuer une descente pour y arrêter les propriétaires, les employé.e.s ainsi que plusieurs visiteurs dont l'habillement ne correspondait pas au sexe et au genre assignés à la naissance (History.com, 2018). Une femme lesbienne fut également arrêtée et supplia ses confrères.consoeurs de l'aider à s'en sortir en lançant des objets aux policiers.ères, qui, à leur tour, se sont barricadé.e.s dans le bar, incendié par les individus LGBTQ+. Cette manifestation, dont la seule intention était de démontrer la solidarité des populations LGBTQ+, a duré six jours. Bien que cet événement n'ait pas créé les mouvements LGBTQ+, il a été reconnu comme ayant contribué à l'acquisition de droits pour ces communautés (History.com, 2018).

Alors que les mouvements féministes ont émergé dans les années 1800, une deuxième vague féministe est née vers la fin des années 1960 (Hirata et al., 2000). On pourrait facilement imaginer que tous les groupes marginalisés se soutiendraient et uniraient leurs voix pour faire reconnaître leurs droits au sein de notre société cis-hétéronormative (ce terme combine les deux systèmes d'oppression, c'est-à-dire la cisnormativité (*c. f.* 2.3.2 : Cisgenre normativité/cisnormativité) et l'hétéronormativité [l'hétérosexualité étant considérée la norme]). Par contre, au cours des années 1970-2000, de nombreuses barrières se sont dressées entre ces différentes communautés, créant ainsi une certaine amertume entre les communautés

féministes, d'un côté, et la communauté transgenre et transsexuelle, de l'autre. Il s'ensuivit un interminable débat entre les activistes féministes et les activistes trans\*, résultant ainsi en d' « importantes ruptures et de déchirants conflits » (Baril, 2015, p. 121). En effet, ce ne sont pas toutes les féministes qui percevaient les personnes trans\* de la même façon, ce qui a incité plusieurs d'entre elles à rejeter les identités trans\* ou à les critiquer. Pour sa part, Janice Raymond (1981) écrivit un livre contre les personnes trans\*, relatant que ces dernières avaient une mauvaise conscience d'eux-mêmes, ce qui expliquerait leur identité trans\* (Stryker, 2006, p. 4). Elle était l'une des féministes qui ne concevait pas la modification du corps comme étant possible. L'auteure dénonçait même que les personnes trans\* n'étaient pas en mesure d'analyser les sources d'oppression relatives au genre : « Rather than working to create equality by overthrowing the gender system itself, they internalized outmoded masculine or feminine stereotypes and did harm to their bodies in order to appear as the men and women they considered themselves to be » (Stryker, 2006, p. 4). Selon Raymond (1981), la décision de « changer de sexe » ne fait que « déplacer le problème » et « reconduire l'oppression » (Baril, 2015, p. 127).

La parution de ce livre ébranla un grand nombre de personnes trans\*, dont Sandy Stone, qui rétorqua à cette insulte en publiant, en 1991, un manifeste intitulé « The Empire Strikes Back : a Posttranssexual Manifesto ». Plutôt que de critiquer les propos de Raymond, Stone opta pour une formule davantage descriptive (AngelFire, s. d. ; Stone, 2015). Elle offrit donc une définition des termes tout en déconstruisant celles énoncées par Raymond, résuma l'histoire de la transsexualité et parla de la dépathologisation. Stone utilisa également l'autobiographie de quatre personnes transsexuelles afin de mettre en lumière le chemin parcouru pour en arriver à leur transition, la complexité de ne pas entrer dans les catégories binaires imposées par la société, les critères à respecter pour avoir droit à la chirurgie, entre autres choses (AngelFire, s. d.). Elle mit également l'accent sur les sentiments ressentis par les personnes trans\* quant à leur vie avant la transition,

leur désir de « passer » pour une personne du sexe et genre auxquels elles voulaient s'identifier. C'est suite à ces quelques événements décrits dans le texte de Stone que le champ des études trans\* a vu le jour, soutenant que ce champ d'études était bel et bien par et pour et les personnes trans\*. Ayant émergé dans les années 1990, ce champ d'études présentait de nouvelles possibilités de penser, parler, soutenir et vivre en tant que personne trans\* (Stryker et Aizura, 2013).

### **2.3.2 Naissance des études trans\***

Dans le but de soutenir le mouvement trans\* qui émergeait et de continuer à informer la population générale sur les réalités que rencontraient les personnes trans\*, Susan Stryker et Stephen Whittle écrivirent, en 2006, le *Transgender Studies Reader 1*. Ce livre, par sa grande voluminosité, est considéré comme étant la « Bible » des études trans\*, offrant notamment une définition détaillée des études trans\*. Ce champ d'études cherche à comprendre tout ce qui est considéré comme déviant des normes cisgenres et cissexuelles :

anything that disrupts, denaturalizes, rearticulates, and makes visible the normative linkages we generally assume to exist between the biological specificity of the sexually differentiated human body, the social roles and statuses that a particular form of body is expected to occupy, the subjectively experienced relationship between a gendered sense of self and social expectations of gender-role performance, and the cultural mechanisms that work to sustain or thwart specific configurations of gendered personhood. The field of transgender studies seeks not only to understand the contents and mechanisms of those linkages and assumptions about sex and gender, biology and culture; it also asks who “we” are – we who make those assumptions and forge those links – and who “they” are, who seem to “us” to break them. The field asks why it should matter, ethically and morally, that people experience and express their gender in fundamentally different ways (Stryker, 2006, p. 3).

Les études trans\* tentent de mettre de l'avant les conditions sociales qui maintiennent les personnes trans\* dans des situations d'oppression, pour ainsi déceler comment ces oppressions s'observent dans la sphère publique : « Ultimately, it is not just transgender phenomena per se that are of interest, but rather the manner in which these phenomena reveal the operations of systems

and institutions that simultaneously produce various possibilities of viable personhood, and eliminate others » (Stryker, 2006, p. 3). C'est à travers l'analyse de discours des personnes trans\* qu'il est possible d'explorer l'ampleur des barrières rencontrées au niveau social, politique, économique et institutionnel, de comprendre leur point de vue et perspectives sur leur positionnement au sein de la société et ainsi d'intégrer leurs expériences de vie aux discours sociaux. Lorsque je parle des barrières rencontrées, je fais référence à la discrimination, aux diverses formes de violence, au harcèlement, à l'exclusion des services de santé, à la marginalisation, pour n'en nommer que quelques-unes (Ungar, 2000 ; Feinberg, 2001 ; Moran et Sharpe, 2004 ; Tacaks, 2006 ; Serano, 2007 ; Lombardi et al., 2002 ; Bauer et al., 2009 ; Schilt et Westbrook, 2009 ; Baril, 2009 ; Nadal, Skolnik et Wong, 2012 ; Stryker et Aizura, 2013 ; Kamgain, 2015 ; Martinez-San Miguel et Tobias, 2016).

Un autre livre incontournable en études trans\* est celui de Julia Serano, publié en 2007 et intitulé *Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism And The Scapegoating of Feminity*. Ce livre grand public visait à faire le point sur les enjeux que rencontraient les personnes trans\* dans nos sociétés. Avec cette publication, l'auteure déconstruisit les mythes existant à l'égard des femmes trans\* ainsi que les fausses conceptions relatives au genre (Serano, 2007, p. 6). De plus, Serano souhaitait démontrer à quel point les femmes trans\* sont ridiculisées et effacées de la société, non seulement car elles ne répondent pas aux normes de genre socialement établies, mais aussi car elles choisissent de devenir *femme* et de traverser le lot d'épreuves que cette transition exige (Serano, 2007). Serano a notamment créé et intégré les concepts de cissexisme et de transféminisme dans son livre ; elle souhaitait faire de cet ouvrage une ressource incontournable dans les milieux universitaires et les milieux trans\*. En 2013, Susan Stryker et Aizura publièrent une seconde version du *Transgender Studies Reader 2*. Cet ouvrage permit d'apporter un nouvel angle d'analyse du champ d'études, car il « highlights some of the best of the most recent work in

the field ; it tries to orient its audience to a vast amount of new material, and it identifies some main lines of investigation in this burgeoning field of knowledge » (Stryker et Aizura, 2013, p. 4). Le champ des études trans\* cherche alors non seulement à comprendre les réalités vécues par les populations trans\*, mais également à transformer et réévaluer ces conditions d'existence difficiles, ainsi qu'à continuer de lutter pour défendre leurs droits : « Such work reminds us of the need to keep transgender studies relevant to its roots in social work justice – without, we hope, defining beforehand precisely what justice might consist of, or who the proper subject of transgender politics ought to be » (Stryker et Aizura, 2013, p. 6). C'est à partir de ce moment qu'une approche davantage intersectionnelle est adoptée, et que le champ des études trans est mieux établi dans le milieu académique. Transformer ces réalités pourrait contribuer davantage à une meilleure acceptation de ces identités.

Afin d'appuyer le champ des études trans\* et de connaître les termes qui y sont rattachés, plusieurs auteur.e.s dans ce domaine d'études ont publié des articles sur quelques quatre-vingts (80) concepts clés, tous rassemblés dans un numéro inaugural de la revue intitulée *TSQ: Transgender Studies Quarterly* (Stryker, 2014). Les articles de ce numéro sont plutôt courts et n'offrent pas de définitions complètes des termes ; par contre, ils sont assez développés pour offrir aux lecteurs.trices une idée globale des concepts importants dans le champ des études trans. Dans le cadre de ce mémoire, quatre concepts sont mobilisés au cœur des analyses que j'effectuerai. Bien que certains de ces concepts aient été élaborés dans ce numéro inaugural de la revue *TSQ*, d'autres n'en faisaient pas partie, démontrant ainsi l'évolution rapide des notions, idées et concepts dans ce champ d'études en pleine émergence. Dans le dessein d'analyser de façon détaillée les barrières rencontrées par les personnes trans\* dans leur vie quotidienne, j'ai opté pour quatre concepts clés en études trans\*, soit les privilèges cis\*, la cisgenre normativité/cisnormativité, le cisgenreisme ainsi que les micro-agressions, qui seront analysés dans les prochaines pages. La

compréhension des origines de ces concepts permettra l'analyse des conditions de vie actuelles des personnes trans\* ancrées dans certains contextes sociopolitiques influencés par des discours qui seront au cœur de la présente analyse. Les raisons de ces conditions difficiles découlent de la rigidité binaire des structures sociales ainsi que la cisnormativité qui guide nos pratiques quotidiennes.

## 2.4 Concepts clés en études trans

### 2.4.1 Privilèges cis\*

« Privilege is not something I take and which I therefore have the option of not taking. It is something that society gives me, and unless I change the institutions which give it to me, they will continue to give it, and I will continue to have it, however noble and egalitarian my intentions »  
(Brod, 1989, dans Mullaly, 2010a, p. 287).

Alors qu'autrefois, la notion de privilège avait une connotation positive et était davantage accordée individuellement pour éviter une sanction ordonnée par la Loi (Kruks, 2005), les privilèges sont actuellement accordés aux groupes dominants de la société, qui détiennent un pouvoir quelconque (Baril, 2009, p. 267-268).

Le terme cis est un terme spécialisé en études trans qu'il importe de définir. Le préfixe *cis* signifie du même côté, donc qui ne varie pas (Baril, 2009, p. 283-284). En greffant ce préfixe aux termes sexe et genre, pour ainsi former les termes cisgenre et cissexuel.le, nous faisons référence à une personne qui n'entreprend pas de transition de genre ; le sexe et le genre auxquels une personne s'identifie correspondent au sexe et genre qui lui ont été assignés à la naissance (Baril, 2009 ; Serano, 2007 ; Bauer et al., 2009). Quant à lui, le préfixe *trans* signifie qu'il y a transformation(s) (Baril, 2009). Les personnes transgenres et transsexuelles sont partie intégrante de cette seconde définition.

Dans son texte intitulé « Unpacking Our Knapsacks of Invisible Privilege », Mullaly (2010a) énumère certaines catégories de gens privilégiés, telles qu'être de sexe masculin, blanc, hétérosexuel, riche et n'ayant aucun handicap. Les femmes, les personnes de la communauté LGBTQ+, les personnes racisées, pauvres et handicapées se retrouvent bien malgré elles en situation d'oppression, non car elles le méritent, mais bien parce que les groupes socialement privilégiés omettent de reconnaître qu'ils exercent un pouvoir quelconque sur les autres groupes qui ne bénéficient pas des mêmes privilèges. Ce sont ces mêmes privilèges accordés aux groupes dominants qui maintiennent les personnes opprimées dans leur situation marginale : « It is far easier to explore the problems faced by oppressed groups than it is to explore our own roles in perpetuating inequality [...] We are not schooled to recognize our privileges in the same way that we are schooled to recognize and be wary of people who are members of subordinate groups » (Mullaly, 2010a, p. 287 ; 291). En omettant d'aborder ces problèmes au niveau macrosocial, les gens privilégiés continuent de nier les privilèges qui leur sont accordés et contribuent ainsi à maintenir des écarts entre les différents groupes sociaux.

Mullaly (2010a) identifie une cinquantaine de privilèges accordés aux personnes blanches, notamment qu'il leur est plus facile de se retrouver en compagnie des gens du même groupe racial qu'elles, de dandiner dans les rues sans avoir peur d'être suivies ou harcelées par la police, d'obtenir des services médicaux adaptés à leur culture, de n'avoir ni à parler, ni à défendre publiquement les gens de leur groupe social, entre autres choses (Mullaly, 2010a). Après la parution de cette publication, plusieurs auteurs ont élaboré à leur tour des listes de privilèges accordés à différents groupes, notamment les privilèges hétérosexuels, non-handicapés et masculins (Mullaly, 2010a).

En 2007, Julia Serano popularise le concept de privilèges cisgenres et cissexuels (ci-dessous appelés les privilèges cis\*). Les privilèges cis\* renvoient à l'idée qu'il existe des doubles standards

voulant que les « transsexual genders are distinct from, and less legitimate than, cissexual genders » (Serano, 2007, p. 52). La majorité des personnes cisgenres et cissexuelles ne voient pas leur identité cis\* et les bénéfices qu'elles en tirent comme étant des privilèges, puisqu'elles considèrent souvent que tout individu doit obligatoirement s'identifier au sexe masculin ou féminin (Serano, 2007). En fonction des normes dominantes, nous déterminons l'identité d'une personne selon ses caractéristiques physiques, son ton de voix et selon nos perceptions individuelles de ce qu'est censé être un homme et une femme, ce que Serano baptise le processus de *gendering* (Serano, 2007). Le simple fait d'identifier une personne selon ses caractéristiques physiques peut paraître passif et sans équivoque, mais résulte plutôt d'un processus inconscient et automatique qui se produit chez une majorité d'individus, puisque le sexe/genre que nous donnons à une personne correspond souvent au sexe et au genre auquel elle s'identifie : « A major reason the act of gendering remains invisible to most people is that, in the vast majority of cases, our assessment of a person's gender tends to be in agreement with that person's gender identity and the gender assignments made by other people » (Serano, 2007, p. 53). Nous prenons toujours pour acquis qu'une personne est hétérosexuelle, cisgenre et cissexuelle jusqu'à preuve du contraire (Serano, 2007). Une personne cisgenre et cissexuelle ne se verra jamais questionnée quant à savoir pourquoi elle a décidé de conserver son sexe et genre de naissance, n'a pas à obtenir d'opinions médicales sur la façon de vivre son sexe et genre, non plus qu'elle n'a à faire de « *coming out* » sur son identité de genre, cette dernière étant prise pour acquis par ses interlocuteurs.trices (Baril, 2009, p. 285 ; Kitzing, 2005). Les personnes trans\*, pour leur part, vivent toutes ces formes d'oppression au quotidien de la part des personnes cisgenres et cissexuelles. Au final, il importe de reconnaître que la société attribue des privilèges aux personnes correspondant aux normes de genre et aux individus qu'elle voit comme étant plus « méritants », ayant comme seuls critères de base leurs traits physiques apparents et leur expression de genre conforme au sexe et au genre assignés à la naissance.

### 2.4.2 Cisgenrisme

La transphobie consiste en un dégoût émotionnel ainsi qu'en une peur irrationnelle envers les personnes trans\*, ou de celles qui ne se conforment pas aux attentes de la société (Ansara et Hegarty, 2012 ; Serano, 2007 ; Chang et Chung, 2015). La transphobie résulte également en l'expression d'une insécurité ressentie par une personne qui craint d'avoir à vivre et à partager l'espace avec une personne trans\* (Serano, 2007). Elle prend une place prépondérante dans notre société et exerce une pression énorme sur tous les individus pour qu'ils se conforment aux attentes, restrictions et privilèges associés à leur sexe et genre assignés à la naissance (Serano, 2007). Certains gestes transphobes desquels sont victimes les personnes trans\* s'observent à différents niveaux, tels que juridique, politique, social, économique et médical (Baril, 2015). Bauer et al. (2009) soutiennent que la transphobie est souvent exercée de façon indirecte, mais qu'elle affecte tout autant les personnes trans\*.

En ce qui a trait à la notion de phobie, Baril (2013) soutient que celle-ci sous-tend une perspective plus individuelle et pathologisante :

[L]orsque l'on parle de phobie, on prend pour acquis que le problème se situe dans l'individu qui est phobique : ce dernier a un problème psychologique, pathologique, qui doit être guéri et réglé. Implicitement, ce concept stipule que les individus homophobes ne représentent pas la norme, mais sont plutôt considérés comme ceux qui ont un problème à comparer du reste des personnes qui sont présumées non homophobes (p. 401).

Par contre, lorsque nous abordons les questions des communautés trans\*, force est de constater que les attitudes négatives ressenties à l'égard de ces personnes sont partagées par un grand nombre d'individus cisgenres et cissexuels et qu'il ne s'agit donc pas d'attitudes relevant de phobies individuelles (Baril, 2013). En ce qui a trait aux personnes trans\*, Baril (2013) explique qu'il est difficile de croire que « les attitudes négatives et les discriminations envers les personnes trans relèvent d'abord et avant tout d'une peur exclusive à quelques individus isolés et phobiques.

Au contraire, ce sont des comportements et des pensées très répandus à l'intérieur des sociétés » (p. 401). La plupart des gens ont grandi dans une société où il n'y avait majoritairement que deux seuls sexes et genres, ne laissant ainsi aucune place aux identités trans\*. Ils.Elles en sont donc venu.e.s à intérioriser certaines attitudes et conceptions négatives au regard des individus trans\*, qui ont été transmises d'une génération à l'autre. Paré (2017) parle d'attitude habituelle, faisant ici référence aux croyances adoptées par une société de ce que devrait être le sexe et le genre. Plusieurs personnes adhèrent aux principes suivants, sans toutefois en être conscientes : « il n'y a que deux genres; le genre d'une personne est invariable; le genre d'une personne est indiqué par des caractéristiques anatomiques; tout passage allégué ou apparent d'un genre à un autre est illusoire; toute exception à ce système ne mérite pas d'être prise au sérieux » (Paré, 2017, p. 234-235). Ces principes insinuent alors que les personnes trans\* constituent un groupe distinct de la société, ce qui renforce la cisnormativité et l'appréciation des corps et identités cisgenres, l'utilisation d'un langage genré ainsi que l'existence d'une pathologie chez les individus trans\* (Paré, 2017).

Au fil des années, de multiples analyses ont été effectuées à propos du concept de transphobie. Ansara et Hegarty (2012) ont émis deux critiques majeures à l'égard de cette terminologie, en disant qu'elle omet de remettre en question certaines notions :

The first is the notion that is implicit in the terms 'trans' and 'gender variant', that people with self-designated gender lie 'across from' or 'vary from' normative human development. Second, the transphobia framework fails to challenge the assumption that 'trans people' and 'cisgender or cissexual people' constitute distinct classes of individuals (Ansara et Hegarty, 2012, p. 5).

Compte tenu que la transphobie renvoie davantage à une attitude individuelle, mais que les gestes discriminatoires s'observent également au niveau social, deux nouveaux termes ont été créés pour rendre justice à cette attitude sociale. Julia Serano (2007) crée le terme *cissexism*, pour mettre de l'avant la croyance selon laquelle les personnes transsexuelles sont inférieures ou moins

authentiques que les personnes cissexuelles (Serano, 2007, p. 8). Elle soutient également que le cissexisme, l'homophobie et la transphobie s'inscrivent dans l' « oppositional sexism, which is the belief that female and male are rigid, mutually exclusive categories, each possessing a unique and nonoverlapping set of attributes, aptitudes, abilities, and desires » (Serano, 2007, p. 8). Puisque les traits et caractéristiques associées aux personnes de sexe féminin et de sexe masculin sont différents dès la naissance, plusieurs personnes croient qu'il est alors impossible de changer de sexe et de genre.

Pour donner suite à leur critique sur la transphobie, Ansara et Hegarty ont théorisé en 2012 le concept de cisgenrisme, pour mettre en lumière l'idéologie véhiculée dans la société selon laquelle les personnes trans\* sont classées dans une catégorie sociale distincte parce qu'elles dérogent de la norme (Ansara et Hegarty, 2012). Le cisgenrisme est alors défini ainsi : « We consider cisgenderism to be a form of “othering” that takes people categorised as “transgender” as “the effect to be explained” » (Ansara et Hegarty, 2012, p. 5). On observe donc un lien avec les privilèges cis\*, qui se doivent d'être reconnus par tout individu cisgenre et cissexuel pour améliorer les relations sociales : « Once we understand cissexual privilege, it becomes evident that many acts of discrimination that have previously been lumped under the term “transphobia” are probably better described in terms of cissexism » (Serano, 2007, p. 62). Prendre du recul et analyser nos gestes posés à l'égard des groupes marginalisés a pour effet de nous aider à mieux comprendre l'oppression vécue au quotidien et voir ce qui peut être fait au niveau social pour améliorer leurs conditions de vie.

### **2.4.3 Cisgenrenormativité/cisnormativité**

La cisgenrenormativité et la cisnormativité sont des synonymes, ce dernier terme étant plus couramment utilisé dans les recherches. Le concept de cisnormativité, créé en anglais en 2009 par Greta Bauer et al., sous le nom de *cisnormativity*, décrit les attentes de la société à ce que tout

individu soit cisgenre et cissexuel (Bauer et al., 2009). Selon ces auteur.e.s, les personnes assignées hommes à la naissance doivent devenir hommes, et celles assignées femmes à la naissance doivent devenir femmes (Bauer et al., 2009). Il est parfois difficile de reconnaître la cisnormativité, puisqu'elle semble ancrée dans les pratiques quotidiennes des gens et institutions qui nous entourent (Bauer et al., 2009). Le fait de ne reconnaître que les personnes cisgenres et cissexuelles contribue à l'effacement des identités trans\* et à la non-reconnaissance de leurs droits à recevoir des services essentiels, puisque les institutions offrant ces services ne semblent pas préparées à faire face à cette réalité (Bauer et al., 2009).

Au même moment où Bauer créait cette terminologie en anglais, Alexandre Baril (2009, p. 284) la créait en français, en lui donnant la définition suivante : « La cisgenre normativité postule que les personnes qui s'accommodent du genre assigné à leur naissance sont plus normales que les personnes qui décident de vivre dans un autre genre et qui effectuent des transitions de sexe ». Les recherches sur ce concept demeurent toutefois limitées puisque son invention est récente. Toutefois, la cisgenre normativité s'observe lorsque les oppressions vécues par les personnes trans\* concernent les normes sociales cis (Baril, 2009). Comme l'explique Baril (2015, p. 121) : « Le cisgenre isme est un système d'oppression qui touche les personnes trans, parfois nommé transphobie. Il se manifeste sur le plan juridique, politique, économique, social, médical et normatif. Dans ce dernier cas, il s'agit de cisgenre normativité. [...] ».

Selon plusieurs auteurs (Namaste, 2000 ; Baril, 2009 ; Baril, 2015 ; Bauer et al., 2009 ; Pyne, 2011), la cisnormativité exclut les personnes trans\* de certaines institutions sociales, voyant leurs identités comme impensables. En effet, les structures instaurées au sein de la société sont cisnormatives : elles profitent aux personnes cisgenres et cissexuel.le.s en offrant des services et espaces genrés, puisque plusieurs assument que chaque individu entrera dans les cases binaires imposées (Newbury, 2011 ; Pitcher, 2017). Sur le plan social, les personnes trans\* se voient

souvent dans l'obligation de former les professionnel.le.s sur les réalités qu'ils.elles rencontrent : « Trans patients have often taken on the burden of attempting to educate providers they have gone to for specific expertise » (Bauer et al., 2009, p. 356). Cette dernière citation relate la façon dont la cisnormativité est présente dans la société et comment elle occasionne des défis de grande envergure pour les personnes trans\* lorsqu'elles rencontrent des professionnel.le.s de la santé, qui sont souvent sous-éduqué.e.s quant aux services à offrir à cette population.

#### **2.4.4 Micro-agressions**

Bien que la littérature existante sur le concept des micro-agressions soit plutôt limitée dans le champ des études trans\* et qu'elle étudie ce groupe de façon homogène (en raison du faible nombre d'articles à ce sujet), il est tout de même pertinent de l'analyser et de voir de quelle(s) façon(s) ce concept est traité en lien avec les communautés trans\* (Chang et Chung, 2015). De par sa définition, une micro-agression est une action ou un message, souvent non-intentionnels et inconscients, que nous envoyons de diverses façons à nos interlocuteurs.trices : « They are verbal, non-verbal, environmental, and they can appear in facial expressions, body language, terminology, representation or remarks » (Nordmarken, 2014, p. 129). Ces actions et ces messages sont souvent brefs et perçus comme ayant peu d'impacts sur la personne qui les reçoit, mais ont en fait de profondes significations, notamment à cause de leur caractère répété et cumulatif. Ces micro-agressions peuvent s'observer sous forme d' « unthinking slights, snubs, insults, or other dignities, frequently embedded within a stream of communication » (Sue, 2010, cité dans Nordmarken, 2014, p. 129). Les micro-agressions peuvent être difficiles à percevoir lorsqu'elles sont commises, puisqu'elles font régulièrement partie des gestes et paroles utilisés par les personnes cisgenres et cissexuelles au quotidien (Nordmarken, 2014). Il arrive fréquemment à une personne cisgenre et cissexuelle de poser des questions à une personne trans\* concernant sa vie sexuelle et son corps, que ce soit par simple curiosité ou dans le but de mieux la comprendre. À première vue, ces

questions semblent bien inoffensives, voire anodines, mais en fait, elles constituent des micro-agressions aux yeux des personnes trans\*, qui se font questionner sur ces éléments plusieurs fois par jour et par des centaines de personnes au cours de leur vie. Ces questions sont intrusives, car elles questionnent la vie intime de la personne, d'autant plus qu'elles reposent sur des doubles standards, qui obligent les personnes trans\* à répondre aux questionnements des gens, mais qui protègent les personnes cisgenres et cissexuelles d'y répondre. Ces questions ne font qu'ajouter au stress et autres micro-agressions vécues quotidiennement par les personnes trans\*. Bref, les micro-agressions se vivent dans plusieurs sphères de la vie d'une personne, que ce soit dans son milieu de travail, dans sa vie familiale, avec des amis, en thérapie, dans les institutions scolaires ou de soins de santé et des services sociaux ainsi qu'auprès d'inconnus (Nordmarken, 2014).

Les micro-agresseur.e.s possèdent un certain vocabulaire contenant des termes très péjoratifs, qu'ils.elles n'ont pas peur d'utiliser pour rappeler à une personne sa « différence » : « tranny, she-male, he-she, chicks with dicks », en plus d'utiliser les mauvais prénoms et pronoms lorsqu'ils.elles s'adressent à une personne trans\*, les questionner quant à leur dite réelle identité, ainsi que leur demander d'expliquer cette dernière (Nordmarken, 2014). De plus, les micro-agresseur.e.s ont régulièrement tendance à croire que leur conception du sexe et genre d'une personne trans\* est meilleure que celle de la personne trans\* (Nordmarken, 2014). Par contre, force est de constater, selon cet article, que lorsqu'une personne est confrontée par rapport à ses comportements agressifs, elle a tendance à les nier, à les excuser, ainsi qu'à devenir défensive de son image (Nordmarken, 2014).

Une étude menée par Nadal, Skolnik et Wong (2012) a mis en lumière les multiples formes de micro-agressions que vivent les personnes trans\*. Les auteur.e.s ont repris les sept premières micro-agressions indiquées auparavant par Nadal, Rivera et Corpus (2010), pour ensuite ajouter cinq autres éléments qui sont ressortis à la suite de leur propre étude. Ensemble, ces deux études

ont permis d'énumérer douze formes de micro-agressions dirigées à l'égard des personnes trans\* que je présente ici :

1) « utiliser un langage cisgenriste ainsi que le morinommage et le mégenrage (utiliser les mauvais prénoms et pronoms de la personne trans\*) » (p. 64-65) [...] 2) « prendre pour acquis que toutes les personnes trans\* vivent la même expérience à travers le monde » (p. 65) [...] 3) « exotiser les personnes trans\* (les déshumaniser et les traiter comme des objets) » (p. 66) [...] 4) « ressentir un inconfort et désapprouver les personnes trans\* (leur manquer de respect) » (p. 66) [...] 5) « renforcer la culture cisgenre normative du sexe et du genre (tout le monde doit être hétérosexuel.le et s'identifier au sexe et au genre qui leur a été assignés à la naissance) » (p. 67) [...] 6) « nier l'existence du cisgenrisme (lorsqu'une personne cisgenre et cissexuelle dit ne pas reconnaître que les personnes trans\* vivent des expériences négatives) » (p. 67) [...] 7) « assumer que les personnes trans\* sont anormales ou atteintes d'une pathologie (considérer les personnes trans\* comme déviantes, ou faisant tous.les le même emploi [ex : les femmes trans\* sont toutes des travailleuses du sexe]) » (p. 68) [...] 8) « faire des menaces physiques, verbales et harcèlement » (p. 68) [...] 9) « nier ses attitudes individuelles cisgenristes (ne pas reconnaître ses propres préjugés) » (p. 69) [...] 10) « rejeter la vie privée des personnes trans\* (poser des questions sur leur sexualité, leur identité et leur corps) » (p. 69-70) [...] 11) « vivre des micro-agressions familiales (rejet par certains membres de la famille) » (p. 70-71) [...] et 12) « vivre des micro-agressions systémiques et environnementales (dans les systèmes institutionnels de la société, dans les espaces genrés, le système légal et de santé) » (p. 71) (ma traduction) (Chang et Chung, 2015).

Ces douze formes de micro-agressions ont donné lieu à de nombreuses discussions entre les chercheurs et les participant.e.s, ces derniers.ères ayant eu l'opportunité de s'exprimer sur la façon dont ces micro-agressions sont vécues et ressenties quotidiennement.

## **2.5 Conclusion**

Tout au long de ce mémoire, les théories trans, de même que les concepts de privilèges cis\*, du cisgenrisme, de la cisgenre normativité/cisnormativité ainsi que des micro-agressions alimenteront les analyses et discussions présentées. Ce cadre d'analyse permettra non seulement de comprendre comment le manque d'inclusion de l'expression et de l'identité de genre dans les politiques ministérielles crée des barrières institutionnelles pour les élèves trans\*, mais également de comprendre d'où provient le raisonnement derrière l'élaboration de ces politiques, lignes

directrices et du curriculum scolaire. Vivant dans une société encore très cisnormative, les élu.e.s politiques, étant majoritairement des personnes cisgenres et cissexuelles, ne possèdent peut-être pas les connaissances nécessaires relatives aux enjeux trans\* pour trouver des moyens d'intégrer les besoins de ces élèves dans leurs publications. De ce fait, les élèves trans\* se retrouvent donc non-protégé.e.s et non inclus.e.s à différents niveaux, ce qui influence, du même coup, la façon dont ils.elles sont perçu.e.s dans le milieu scolaire. N'avoir aucune politique relative à l'inclusion de l'expression de genre ainsi que sur l'identité de genre comme motif de non-discrimination renvoie l'idée que les personnes trans\* constituent un groupe distinct de la société et qu'elles ne peuvent s'identifier comme elles le souhaitent, contrairement à leurs confrères.consœurs cisgenres et cissexuel.le.s.

## Chapitre 3 : Résultats de recherche

### 3.1 Analyse de politiques ministérielles

Ce chapitre est consacré à l'analyse de documents ministériels qui explorent l'aspect de l'équité et de l'inclusion de tous.les élèves dans les milieux scolaires. Les cinq documents présentés dans cette analyse ont tous été rédigés soit par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario, soit par le Gouvernement de l'Ontario. Nous trouvons donc dans cette analyse les documents suivants : deux politiques, soit 1) *Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009) et 2) *Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario* (2013), 3) un document de lignes directrices, *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques* (2014), 4) le programme cadre d'éducation sexuelle, *Éducation sexuelle en Ontario* (2015), ainsi que 5) le curriculum scolaire du cours d'éducation physique et de santé, *Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année : Éducation physique et santé* (2015). À cet effet, il importe de distinguer une politique d'une ligne directrice. Le Gouvernement du Canada (2017) définit une politique comme étant un document qui « décrit les principes » (s. p.), qui « évolue en réponse aux modifications apportées à la mission, à la philosophie, aux rapports ou aux questions émergentes d'une institution » (s. p.), qui « change peu souvent » (s. p.), qui « émerge d'une compréhension des besoins de votre institution » (s. p.) et qui met « à jour toute l'information que vous avez besoin de connaître afin de prendre des décisions éclairées » (s. p.). Pour sa part, le Ministère de l'Éducation (2014) définit une ligne directrice comme un guide pour aider les institutions à « développer, à mettre en œuvre et à suivre leurs politiques » (p. 8). C'est donc dire que les lignes directrices guident les institutions dans la mise en œuvre de leurs politiques.

Les cinq documents analysés dans les prochaines pages sont présentés dans l'ordre décrit précédemment. Cet ordre de présentation a été choisi ainsi pour respecter les dates de parution de chacun des documents et pour constater les progrès au cours de la dernière décennie. Les politiques, les lignes directrices et le curriculum ont été sélectionnés selon deux critères primaires ; le premier étant les motifs de non-discrimination déjà inscrits dans ces documents, tels la race, la religion, le statut socio-économique, l'orientation sexuelle, entre autres, afin d'y découvrir si les élèves trans\* y étaient inclus.e.s. Le second, quant à lui, consistait en la présence ou l'absence de certaines stratégies d'intervention visant à éventuellement enrayer les gestes discriminatoires à l'égard des élèves trans\*. Pour chaque document choisi, une analyse fut effectuée pour déterminer les termes incorporés dans le vocabulaire utilisé. De ce fait, la première partie de l'analyse est effectuée à partir des termes suivants : 1) « identité de genre » ; 2) « expression de genre » ; 3) « trans » avec troncature pour trouver les termes « transgenre » et « transsexuel.le ou transsexualité » ; 4) « non binaire » ; 5) « non binarité » pour dénombrer la fréquence ou constater l'absence de ces termes. La seconde partie de l'analyse consiste en une lecture intégrale des documents pour bien comprendre leurs raisons d'être, leurs forces et limites, afin d'en faire une critique plus juste dans le chapitre suivant. L'analyse critique de discours et les concepts du cadre théorique permettront, dans le prochain chapitre, d'expliquer les politiques, les lignes directrices et le curriculum qui se disent inclusifs.ives de tous.tes les élèves, sans égard aux différences, mais qui omettent souvent d'inclure les élèves trans\*.

### **3.2 Que disent les politiques en matière d'inclusion des personnes trans\* et non binaires ?**

#### ***3.2.1 Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (2009)***

La première politique étudiée, ayant pour titre *Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, a été rédigée en 2009 par le Ministère de

l'Éducation de l'Ontario. De par ses trente-quatre pages, elle « vise à promouvoir le respect des droits fondamentaux de la personne prévus au *Code des droits de la personne de l'Ontario* et à la *Charte canadienne des droits et libertés*, auxquels les conseils scolaires ont déjà l'obligation de se conformer » (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 13). De plus, cette politique se veut un « prolongement des initiatives du gouvernement, du Ministère, des conseils scolaires et des écoles qui ont déjà aidé l'Ontario à créer une société juste et équitable » (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 14). De cette lecture, on constate que le gouvernement, le Ministère de l'Éducation, les conseils scolaires de même que les écoles sont tous.tes d'accord pour l'égalité de tous.tes les élèves.

Les termes « identité de genre », « expression de genre », « trans » (avec troncature pour transgenre, transsexuel.le et transsexualité), « non binaire » et « non binarité » ont été recherchés à l'intérieur du texte. Cette recherche a permis de démontrer que les termes « identité de genre », « expression de genre », « transsexuel.le », « non binaire » et « non binarité » sont complètement exclus de cette politique. Pour ce qui est du terme transgenre, il revient à deux reprises, la première dans un exemple découlant de certaines actions entreprises par un conseil scolaire dans l'établissement de partenariats avec des organismes communautaires pouvant offrir du soutien aux élèves trans\* et la seconde dans le contenu d'une formation offerte aux membres du personnel d'un autre conseil scolaire. Bien que ces termes soient presque absents de ce document, il est tout de même intéressant de noter que les auteur.e.s de cette politique parlent d'identité fondée sur le genre (qui ressemble au critère de recherche initial) et d'orientation sexuelle comme étant des facteurs pouvant mener à certains obstacles sociaux rencontrés par les membres de la communauté LGBTQ. Le terme « identité fondée sur le genre » n'est présent qu'une seule fois dans cette politique, dans la définition de la diversité. Il est donc possible d'en déduire que l'identité fondée sur le genre était

autrefois abordée dans les milieux scolaires, mais que les discussions tournant autour de ce sujet étaient minimes.

Dès les premières pages de cette publication, la Ministre de l'Éducation, Mme Kathleen Wynne, fait mention que « chacune et chacun, quels que soient ses antécédents et ses circonstances personnelles, doit se sentir accueilli et accepté afin de pouvoir réaliser son plein potentiel » (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 2). Elle ajoute que « le rendement des élèves s'améliorera lorsque les entraves à l'inclusion seront identifiées et éliminées, et lorsque tous les élèves seront respectés et se reconnaîtront dans leur apprentissage et leur environnement » (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 2). Plusieurs critiques peuvent émerger de ce discours. D'abord, comment faire pour reconnaître les entraves à l'inclusion ? Quelles sont-elles ? Sous quels critères s'observent-elles ? Comment déterminer lorsqu'elles seront éliminées ? À quel moment saurons-nous que tous.les les élèves seront respecté.e.s ? Tant de questions sans réponses précises et définitives. Il est excessivement difficile de déterminer ce qui est sous-entendu par « inclusion » et surtout, qui est visé par cette inclusion ; cela réfère-t-il aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage ? Aux élèves racisé.e.s ? Aux élèves appartenant à une autre culture/religion ? Aux élèves trans\* et non binaires, LGBTQ+, handicapé.e.s ? Dans quelle(s) mesure(s) sera-t-il possible d'admettre que le rendement académique des élèves en sera amélioré lorsque les embûches seront identifiées et éliminées ? L'atteinte de cet objectif sera très difficile à justifier. En effet, il s'avère complexe d'évaluer si le rendement positif d'un.e élève sera causé par un sens d'inclusion dans son milieu ou simplement attribuable à d'autres facteurs, comme l'amélioration de sa situation familiale, la meilleure connexion avec une nouvelle personne dans le corps enseignant, le soutien offert au plan pédagogique par des spécialistes, etc. D'affirmer que tous.les les élèves amélioreront leur rendement scolaire me paraît un peu simpliste alors qu'en réalité, nous n'avons aucune certitude que cela sera le cas, même si nous pouvons évidemment penser qu'une meilleure

inclusion et acceptation se traduiront par une meilleure intégration au plan scolaire. Un.e enseignant.e pourrait déterminer qu'un.e élève qu'il.elle présuppose comme étant cisgenre et cissexuel.le est bien intégré.e dans l'école puisqu'il.elle réussit bien en classe, mais cela ne signifie en rien que l'intégration de cet élève, peut-être trans\* sans avoir fait son « *coming out* », se passe comme prévu. Cet.te élève performe peut-être bien en salle de classe, mais peut souffrir en silence.

Notons ensuite les définitions données en ce qui concerne la diversité, l'équité et l'éducation inclusive. Tout d'abord, le Ministère de l'Éducation définit la diversité de la façon suivante :

Présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les dimensions de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, au sexe, à l'identité sexuelle, à l'identité fondée sur le genre, à l'orientation sexuelle, à la langue, aux capacités physiques ou intellectuelles, à la race, à la religion et au statut socioéconomique (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 4).

En ce qui concerne l'équité, elle est décrite comme étant un « principe de traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes. L'équité ne signifie pas que tout le monde est traité de la même façon, sans égard aux différences individuelles » (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 4). Finalement, l'éducation inclusive s'articule comme suit : elle « veille à ce que tous les élèves se sentent respectés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat de même que dans le milieu scolaire en général dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes sont respectées » (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 4).

Il est intéressant de noter qu'il y a une dizaine d'années, l'identité fondée sur le genre était l'expression utilisée pour inclure les membres de la diversité sexuelle et de genre dans les motifs de non-discrimination, plutôt que d'énumérer chacun des groupes. Aujourd'hui, un plus grand nombre d'élèves s'identifient comme étant trans\* ou non binaires, mais ils.elles ne semblent toujours pas bénéficier de protections adéquates en matière d'intimidation et de violence, puisque

ces épisodes de violence sont parfois difficiles à déceler. Je suis consciente qu'il est complexe d'être équitable envers tous.tes les élèves puisque le parcours de chacun.e est unique. Par contre, puisque l'équité consiste à prendre en compte les différences individuelles de chaque élève, n'y aurait-il pas lieu de rencontrer les élèves trans\* qui ressentent plus ou moins un lien d'attachement à leur milieu, de dialoguer avec eux afin de déterminer ce qui pourrait être mis en place pour répondre à certains de leurs besoins ? S'il est possible de créer des plans d'enseignement individualisés (PEI) pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, il devrait être réaliste de trouver des aspects de l'école à améliorer pour favoriser l'inclusion des diverses identités de genre.

Un autre point pertinent à considérer concerne l'énoncé selon lequel le Ministère indique avoir une vision qui souhaite créer des milieux scolaires inclusifs : « Nous voulons amener tous les membres du personnel et les élèves à valoriser la diversité, à montrer du respect pour les autres et à s'efforcer de créer une société équitable et soucieuse du bien-être de chacun » (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 10). Il souhaite également, par l'entremise de cette politique, « promouvoir l'éducation inclusive en plus d'aider à comprendre, à déceler et à éliminer les préjugés, les obstacles et la dynamique des pouvoirs qui limitent les possibilités d'apprentissage et d'épanouissement des élèves et leur pleine contribution à la société » (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 11). La formulation de ces propos n'est pas problématique en soi, puisque les objectifs décrits sont clairs ; il s'agit plutôt de la façon dont cette politique est mise en application dans les milieux scolaires qui soulève des questionnements. Comment cette politique assure sa redevabilité au Ministère de l'Éducation ? Comment les écoles présentent-elles l'atteinte de cet objectif ? Comment est-il possible de créer des milieux inclusifs pour tous.tes lorsque dès qu'une personne ne répond pas à une norme sociale quelconque, elle se retrouve exclue et marginalisée ? Ne faudrait-il pas revoir la mise en place des stratégies d'inclusion ? Bien que cette politique ait été rédigée il y a une dizaine d'années, on constate qu'encore aujourd'hui, ces politiques d'inclusion

demeurent difficiles à concrétiser, tout comme il sera possible de le constater dans les autres documents analysés dans les pages suivantes.

### ***3.2.2 Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario (2013)***

La politique n° 119, intitulée *Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*, a été publiée le 22 avril 2013 par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Cette politique de 10 pages souhaite mettre à jour la politique précédemment énoncée afin de revoir ses priorités et valeurs et explorer comment ses priorités s'articulent aujourd'hui dans les écoles : « la présente note a pour objet de guider les conseils scolaire en matière de révision, d'élaboration, de mise en œuvre et de suivi de politiques d'équité et d'éducation inclusive afin de favoriser le rendement et le bien-être des élèves » (Ministère de l'Éducation, 2013, p. 2). Les termes « identité de genre », « expression de genre », « trans » (avec troncature pour transgenre, transsexuel.le et transsexualité), « non binaire » et « non binarité » ont été recherchés à l'intérieur du texte. Aucun de ces termes n'a été trouvé, mais la politique aborde tout de même ces termes d'une façon différente, en expliquant que la présente note « met aussi à jour la note n° 119 (2009) pour refléter le fait que l'identité sexuelle, l'expression de l'identité sexuelle et l'identité fondée sur le genre sont des dimensions de la diversité au titre du *Code des droits de la personne* de l'Ontario » (Ministère de l'Éducation, 2013, p. 3). Par contre, à l'exception du terme « expression de l'identité sexuelle », qui apparaît à 19 reprises, ces termes ne sont pas réellement élaborés dans le reste de la politique ; ils apparaissent seulement à titre de motif de non-discrimination dans le Code des droits de la personne, ainsi que parmi la liste de groupes faisant partie de la diversité. Le terme « identité fondée sur le genre », bien qu'il ne constitue pas un critère de recherche, est présent à deux reprises, soit dans l'extrait présenté ci-dessus et dans la définition de la diversité.

En premier lieu, lorsque le Ministère se voit dans l'obligation d'élaborer certaines politiques, il doit non seulement mettre en place un protocole assurant une protection quelconque à tous.les les élèves, mais doit également élaborer un plan d'action qui dirigera les écoles dans les actions à entreprendre pour favoriser des milieux d'apprentissage inclusifs :

Le plan d'action contenu dans le document est axé sur le respect de la diversité, la promotion de l'éducation inclusive et l'identification et l'élimination des problèmes de discrimination, des obstacles systémiques et de la dynamique des pouvoirs qui nuisent à l'apprentissage et au développement des élèves et à leur contribution à la société (Ministère de l'Éducation, 2013, p. 2).

À la lumière de cet énoncé, on observe que la politique souhaite identifier et éliminer les dynamiques de pouvoir, alors que les personnes régissant cet énoncé possèdent différents pouvoirs qui ne sont pas toujours reconnus comme tels. Si les diverses dynamiques de pouvoir étaient réellement prises en compte dans l'élimination des obstacles rencontrés par les multiples groupes marginalisés, tous.les les élèves seraient égaux.égales à tous les niveaux, seraient accepté.e.s pour qui ils.elles sont réellement et auraient le droit de parole, ce qui n'est pas le cas. En théorie ou sur papier, il s'avère très facile de traiter tous.les les élèves de façon équitable, mais qu'en est-il lors de la mise en œuvre de la dite théorie ? Comment accorder à tous.les le droit de parole qui leur revient lorsque les membres du personnel détiennent ce pouvoir de connaissances des notions et matières à enseigner aux élèves, en plus de détenir du pouvoir sur la gestion de classe, sur l'environnement physique, sur les activités choisies, sur l'atmosphère de la classe, etc. ? Même son de cloche en ce qui a trait à l'élimination de la discrimination. Comment la reconnaître au quotidien ? Ce ne sont pas tous.les les membres du personnel scolaire qui sont en mesure de reconnaître un geste discriminatoire, d'intervenir auprès de l'élève ayant émis le propos discriminant et de donner une conséquence adaptée au comportement. Bien que le Code des droits de la personne protège tout individu contre la discrimination, ce ne sont pas tous les gestes

discriminatoires qui sont soumis à une conséquence quelconque, puisque certaines de ces discriminations ne sont pas perçues comme telles, par exemple rire d'un.e autre élève, tenir des propos cisgenristes, exclure un.e élève d'un groupe, interpeler un.e élève par un prénom auquel il.elle ne s'identifie pas.

En second lieu, il est énuméré à plusieurs endroits que les élèves devraient être représenté.e.s dans le curriculum pour qu'ils.elles puissent assumer leur place au sein de leur institution scolaire :

Les élèves devraient se sentir représentés dans le curriculum, dans les programmes et dans la culture de l'école. De même, puisque les écoles jouent un rôle central en matière de formation de la main-d'œuvre de demain, les élèves devraient se voir représentés au sein du personnel enseignant, du personnel administratif et du personnel de soutien de l'école (Ministère de l'Éducation, 2013, p. 6).

Que signifie la représentation dans le curriculum pour le Ministère de l'Éducation ? Comment s'articule-t-elle concrètement ? Est-ce seulement de nommer les groupes marginalisés dans ses publications ? Est-ce de discuter des difficultés rencontrées par les groupes minoritaires et de voir de quelle(s) façon(s) on peut améliorer leur qualité de vie ? Si cette dernière option énumérée est la réponse souhaitée, force est de constater, tant à travers la lecture du curriculum que par mon expérience en stage, que les élèves ne sont que très peu représenté.e.s au sein du curriculum. En effet, la matière présentée en salle de classe ainsi que dans les livres et manuels scolaires n'abordent pas les enjeux rencontrés par les élèves trans\* ; l'accent est davantage mis sur les identités cisgenres et cissexuelles (Richard, 2015 ; Richard et Alessandrin, 2019). De plus, les élèves trans\* ne sont que très peu représenté.e.s au sein du personnel scolaire. De fait, quelques recherches démontrent que le pourcentage de personnes trans\* embauchées dans différents milieux de travail n'est que très minime :

À l'heure des nouvelles lois à propos des droits trans\*, des transformations des politiques publiques et institutionnelles à leur sujet, notamment dans les universités, et

d'une présence accrue des personnes trans\* dans la sphère sociale et médiatique, il est choquant de constater qu'en 2017, seulement huit personnes auto-identifiées comme trans\* spécialisées dans ces enjeux occupent des postes permanents de professeur.e.s dans tout le Canada (Baril, 2017b, p. 291-292).

De plus, l'étude de Bauer et Scheim (2015) montre elle aussi que les personnes trans\* sont régulièrement exclues des possibilités d'emploi qui sont offertes à la population générale :

Among trans Ontarians, 13% had been fired for being trans (another 15% were fired, and believed it might be because they were trans). Because they were trans, 18% were turned down for a job ; another 32% suspected this was why they were turned down. Additionally, 17% declined a job they had applied for and were actually offered, because of the lack of a trans-positive and safe work environment (Bauer et Scheim, 2015, p. 3).

Avec ces données, nous pouvons supposer qu'il y a peu d'enseignant.e.s, de directeur.trices et de professionnel.le.s trans\* ou non binaires travaillant dans les écoles. Il s'avère donc difficile pour les élèves d'être représenté.e.s dans ce milieu lorsque très peu d'adultes y travaillant sont membres de la diversité de genre. Il serait alors utile de repenser la représentation des différents groupes sociaux à la fois au sein du curriculum scolaire et au sein du personnel dans les écoles pour que tous.tes s'y voient inclus.e.s et respecté.e.s pour qui ils.elles sont.

En dernier lieu, même si les écoles souhaitent être davantage inclusives pour tous.tes les élèves, il semble difficile pour le Ministère de reconnaître que les élèves trans\* demeurent spécifiquement un groupe exclu des politiques d'inclusion :

Même si de nombreuses mesures ont été prises, et continuent de l'être, pour encourager la capacité du système d'éducation financé par les fonds publics à favoriser l'équité et l'inclusion dans les conseils scolaires et les écoles, la pratique montre que certains groupes d'élèves continuent de faire face à des problèmes de discrimination qui nuisent à leur apprentissage (Ministère de l'Éducation, 2013, p. 3).

Pourquoi ne pas nommer spécifiquement les groupes exposés à certaines formes de discrimination, dont les personnes trans\* ? Est-ce parce qu'il est difficile pour les membres du personnel enseignant de reconnaître certaines formes de discrimination ? Est-ce parce que nommer les

groupes victimes pourrait les mettre davantage à risque de discrimination ? Est-il est néfaste de les nommer ? À mon avis, les identifier pourrait aider les conseils scolaires et les écoles à rester à l'affût des groupes qui vivent plus d'une forme de discrimination, émettre des conséquences pour les élèves qui transgresseront les règlements établis et ainsi mettre en place des moyens de sensibilisation quant aux effets à long terme de la discrimination. Ne pas révéler le nom des groupes marginalisés est comme dire qu'un grand nombre d'élèves vivent de la discrimination mais qu'il n'est pas nécessaire de prendre des mesures spécifiques pour modifier leurs conditions de vie particulières dans le présent. Ce manque de représentation fait un parallèle avec le manque d'accommodements offerts aux personnes trans\*, qui sera discuté dans la prochaine section.

### ***3.2.3 Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques (2014)***

La ligne directrice intitulée *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques* a été rédigée en 2014 par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Elle avait pour but de réviser et d'effectuer une mise à jour « à la suite des progrès apportés depuis la publication de 2009 de *Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* et des modifications pour des écoles tolérantes qui ont été adoptées le 1<sup>er</sup> septembre 2012 dans la *Loi sur l'éducation* » (Ministère de l'Éducation, 2014, p. 5). L'objectif était de découvrir où les conseils scolaires, les écoles ainsi que le Ministère en étaient rendus dans la mise en application des stratégies proposées. Cette politique de 108 pages fait le point sur les multiples procédures et marches à suivre déjà en vigueur afin de créer des milieux sécuritaires, respecter la diversité et favoriser l'équité et l'éducation inclusive à différents paliers (Ministère de l'Éducation, 2014, p. 8). Ces lignes directrices cherchent à répondre à trois objectifs précis, soient 1) faire preuve de « leadership collectif et engagé » en impliquant les organismes partenaires existant en éducation, 2) rédiger des « politiques et pratiques

d'équité et d'éducation inclusive » pour créer des milieux d'apprentissage positifs pour tous.les les élèves, et 3) faire preuve de « responsabilité » et de « transparence » grâce à des indicateurs de succès (Ministère de l'Éducation, 2014, p. 7). En combinant ces trois objectifs, on observe que les décideur.e.s politiques souhaitent éliminer la discrimination présente dans les milieux scolaires, de sorte que les élèves se sentent interpellé.e.s et engagé.e.s dans leur apprentissage.

Une recherche à l'intérieur de ce document a été effectuée à partir des termes « identité de genre », « expression de genre », « trans » (avec troncature pour transgenre, transsexuel.le et transsexualité) et « non binaire » et « non binarité ». Les résultats de cette recherche démontrent que le terme « transsexuel.le » apparaît à une seule reprise dans le glossaire et que le terme « transgenre » apparaît à sept reprises, dont six d'entre elles se trouvent dans le glossaire également. Les autres termes recherchés sont absents de cette politique volumineuse. Le terme « identité fondée sur le genre » ne fait pas partie des critères initiaux de recherche, mais apparaît à sept reprises dans cette ligne directrice, soit cinq fois dans le glossaire, et deux fois dans une politique intégrée dans ce document.

D'abord, par son premier objectif, le Ministère se donne le mandat d'éliminer la discrimination, les préjugés et les obstacles rencontrés : « Le leadership collectif et engagé du Ministère, des conseils scolaires et des écoles joue un rôle de premier plan dans l'élimination de la discrimination en identifiant et en éliminant les préjugés et les obstacles » (Ministère de l'Éducation, 2014, p. 7). C'est un objectif louable en théorie, mais qu'advient-il lors de la mise en application de celui-ci ? Comment les écoles peuvent-elles évaluer leur efficacité à éliminer la discrimination si ce ne sont pas tous.les ses membres qui travaillent dans cette optique ? Les actions posées par l'école peuvent-elles être jugées dans leur globalité ? Est-ce qu'une seule action posée par un membre du personnel suffit pour dire qu'une partie de l'objectif est atteint ? En quoi consiste l'élimination des obstacles ? Sont-ils des obstacles physiques, institutionnels, bureaucratiques ?

Que faire pour y remédier ? Afin de rendre cet objectif davantage réaliste, il serait judicieux, à mon avis, lors d'une rencontre du personnel d'une école, de nommer des exemples de discrimination à bannir, de définir ce qui constitue un préjugé ou un obstacle, d'établir des conséquences à accorder liées aux actions discriminatoires commises, de même que de déterminer les moyens à entreprendre pour sensibiliser l'ensemble des élèves aux réalités vécues par les élèves trans\*. De cette façon, il serait plus facile d'évaluer si l'objectif est atteint et de travailler sur les prochaines étapes à suivre pour créer des milieux davantage inclusifs.

Tout comme dans la politique précédente, le Ministère de l'Éducation définit ce qu'est l'équité et comment elle doit s'appliquer auprès des élèves : « L'équité ne signifie pas un traitement identique pour tous les élèves. Bien au contraire, il s'agit de combler les besoins individuels de chaque élève et de fournir les conditions nécessaires et les mesures d'intervention requises pour l'aider à réussir » (Ministère de l'Éducation, 2014, p. 16). L'équité et l'éducation inclusive ciblent et protègent donc différents groupes d'élèves, tels les élèves LGBTQ, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, les élèves de diverses religions et cultures, mais semblent oublier les élèves trans\*. À cet effet, on aperçoit à différents endroits dans ce document des exemples d'adaptations pour soutenir les élèves de diverses religions dans leurs pratiques religieuses. Par exemple, un conseil scolaire catholique indique l'adaptation suivante :

[Prendre] des mesures pour accepter les élèves d'autres confessions religieuses et pour respecter leurs croyances. Ces mesures comprennent par exemple l'autorisation pour les élèves musulmans du secondaire d'utiliser un endroit dans leur école pour faire leur prière et de porter le voile ou des symboles religieux avec leur uniforme scolaire. De même, le curriculum du palier secondaire peut être modifié dans les secteurs où les élèves sont souvent physiquement actifs – comme *Éducation physique et santé* – pour les élèves qui jeûnent pendant les jours saints. Ces pratiques sont conformes aux valeurs catholiques évangéliques et à la politique d'équité du conseil scolaire (Ministère de l'Éducation, 2014, p. 30).

Voici quelques autres adaptations que les conseils scolaires mettent sur pied pour répondre aux besoins des élèves qui ne sont pas de religion catholique : « modifier les responsabilités d'un élève selon le calendrier d'examen ou lors de la participation à une sortie éducative ; permettre le port de vêtements ou de symboles religieux comme le turban, le hijab ou un kirpan (épée de cérémonie) » (Ministère de l'Éducation, 2014, p. 30). Bien que cela constitue une avancée importante que les écoles catholiques offrent des accommodements pour répondre à la diversité religieuse, il est décevant de constater qu'aucun accommodement ne soit offert pour la diversité de genre.

Un second exemple d'adaptation est présenté, cette fois en ce qui concerne la diversité culturelle des enseignant.e.s :

Le Rainbow District School Board reconnaît que les enseignantes et enseignants des Premières Nations apportent des idées et une histoire culturelle précieuses dans un cadre scolaire. Le conseil scolaire a noué un partenariat avec les bandes des Premières Nations locales pour recruter des enseignantes et enseignants ojibway en renforçant ses efforts d'approche et de communication grâce à la publicité, à la distribution d'une brochure et à la participation à des salons de l'emploi des universités. Ceci a permis de recruter des enseignantes et enseignants ojibway ainsi que des employés de soutien des Premières Nations (Ministère de l'Éducation, 2014, p. 20).

Il s'agit d'une excellente initiative d'intégrer les enseignant.e.s de la diversité culturelle dans les écoles, ce qui permet aux élèves de différentes cultures d'avoir une représentation visuelle au sein de leur école. Un autre conseil scolaire, le Thunder Bay Catholic District School Board, utilise aussi les arts pour découvrir la culture autochtone : il « offre aux élèves de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année la possibilité de découvrir les arts autochtones par le biais de récits, de musique, d'œuvres d'art visuel, de mouvements d'interprétation et d'œuvres dramatique » (Ministère de l'Éducation, 2014, p. 24). Malgré le fait qu'il reste encore une longue route à parcourir pour que la diversité culturelle soit pleinement intégrée dans les conseils scolaires de l'Ontario, ces initiatives sont très positives et devraient servir d'exemples pour des initiatives similaires au sujet des enjeux trans\*.

Un troisième exemple d'adaptation est en lien avec les besoins particuliers des élèves, c'est-à-dire pour venir en aide aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage :

Le Règlement de l'Ontario 181/98 a également introduit le plan d'enseignement individualisé (PEI) qui est aujourd'hui au cœur de la prestation des programmes et services d'éducation aux élèves ayant des besoins particuliers. Le PEI est un outil d'équité qui a été conçu pour aider à assurer la mise en place de mesures d'adaptation et d'attentes modifiées en matière d'apprentissage pour permettre aux élèves de fréquenter une école, de réaliser leur plein potentiel, de saisir chaque occasion d'accéder au curriculum et de participer à la vie scolaire avec tous les autres élèves (Ministère de l'Éducation, 2014, p. 11).

Le PEI est une adaptation aujourd'hui bien connue dans les milieux scolaires. Cette adaptation peut être en vigueur pour toutes les matières apprises par l'élève, tout comme elle peut l'être pour certaines matières spécifiques.

Ces exemples d'adaptation, en lien avec l'appartenance religieuse, ethnique et culturelle ou les capacités intellectuelles et d'apprentissage, permettent de constater que certains groupes sociaux sont pris en considération au sein des milieux scolaires et du Ministère. Ces initiatives sont remarquables et souhaitables pour que tous.tes se sentent représenté.e.s dans leur milieu. Par contre, il semble que les élèves trans\* soient oubliés car peu ou pas d'accommodements sont présentés dans ce document. Le principe d'équité est d'abord et avant tout d'offrir aux élèves les outils et mesures nécessaires pour qu'ils.elles se sentent accepté.e.s, que leur apprentissage soit positif et qu'ils.elles puissent s'épanouir. Ceci dit, tous.tes les élèves nécessitant une adaptation quelconque devrait se la voir accorder, dans la mesure du possible, de sorte que le principe d'équité soit appliqué et respecté pour tout le monde.

En ce qui concerne la rédaction du curriculum scolaire, la présente ligne directrice indique que celui-ci se doit d'être révisé à maintes reprises pour s'adapter aux réalités changeantes des élèves :

La politique du Ministère en matière de curriculum soutient le respect et l'acceptation de la diversité dans les écoles de l'Ontario. Tout au long du processus de révision du curriculum de l'Ontario, le curriculum est constamment revu de façon à maintenir, voire à améliorer, sa pertinence face aux besoins changeants des élèves et à leur vie en pleine mutation. Les attentes, les contenus d'apprentissage, les exemples et les questions du personnel enseignant pour alimenter la discussion tiennent tous compte des notions de diversité, notamment les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (Ministère de l'Éducation, 2014, p. 25).

Les besoins des élèves changent rapidement, et ce, au cours d'une même année scolaire. La révision du curriculum s'avère donc nécessaire, voire primordiale pour permettre à chacun.e d'être représenté.e au sein de ce dernier et de voir que leurs besoins sont pris en considération par le personnel scolaire. Il est indiqué que les contenus d'apprentissage et les exemples tiennent compte des notions de diversité, entre autres en ce qui concerne les autres peuples avec qui nous partageons l'espace public. Par contre, la diversité ne peut être représentée seulement au niveau culturel et intellectuel. Dans la ligne directrice présentement étudiée, il semble que la diversité fait davantage référence aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, aux élèves ayant un handicap ainsi qu'aux divers groupes culturels / religieux. Par exemple, dans le document de 108 pages présentement analysé, le terme « culture » (avec troncature qui comprend également les termes « ethnoculturel.le », « culturel.le », « culturel.le.s »), revient à 56 reprises ; le terme « religion », à 62 reprises ; le terme « handicap » (avec troncature comprenant notamment le terme « handicapé.e.s »), à 31 reprises ; « l'orientation sexuelle », à 22 reprises ; le terme « trans » (avec troncature comprenant « transgenre », « transsexuel », « transsexuelle » et « transsexualité »), à 8 reprises. Plusieurs groupes sont nommés, mais rarement voyons-nous la diversité de genre abordée. Différents aspects de la diversité de genre peuvent être présentés dans de multiples contextes ; il n'en tient qu'à nous de créer les opportunités pour intégrer cette composante à notre quotidien.

Comme mentionné précédemment, les deux exemples abordant la diversité de genre concernent également l'orientation sexuelle, cette dernière étant énumérée dans les listes de motifs

de non-discrimination ainsi que dans une discussion sur ce que peuvent faire les enseignant.e.s pour faire appliquer les principes d'équité et d'éducation inclusive. À chaque année, le Ministère établit certaines attentes de perfectionnement professionnel envers les enseignant.e.s œuvrant dans les conseils scolaires, qui se doivent de trouver des moyens pour parvenir à les atteindre. Afin d'être en mesure d'aider les enseignant.e.s à comprendre les questions relatives à l'orientation sexuelle et au sexe, le Ministère propose de leur offrir des sessions d'informations et de sensibilisation, pour augmenter leurs habiletés d'intervention :

On attend des conseils scolaires, d'une part, qu'ils offrent au personnel enseignant – y compris aux conseillères et conseillers d'orientation -, au personnel de soutien, aux gestionnaires et aux conseillères et conseillers scolaires des possibilités de suivre une formation et un apprentissage professionnel sur des sujets comme la lutte contre le racisme, la discrimination et la violence fondée sur le sexe et, d'autre part, qu'ils fournissent aux élèves et aux parents des informations pour améliorer leurs connaissances et leur compréhension en matière d'équité et d'éducation inclusive. En outre, on s'attend à ce que les conseils scolaires fournissent une formation de sensibilisation aux questions liées au sexe et à l'orientation sexuelle, ainsi qu'un apprentissage professionnel sur les stratégies et pratiques efficaces d'intervention précoce et de prévention qui visent à faire face aux incidents liés au racisme, à la violence fondée sur le sexe, à l'homophobie, au harcèlement sexuel et au comportement sexuel inapproprié (Ministère de l'Éducation, 2014, p. 34).

Cet exemple démontre bien que le Ministère souhaite faire connaître davantage l'orientation sexuelle et le sexe, mais passe sous silence la diversité de genre. Il est décent que les conseils scolaires souhaitent que les enseignant.e.s soient mieux formé.e.s quant à la diversité sexuelle et de genre, entre autres, pour développer des stratégies d'intervention. Par contre, est-ce que cela se concrétise réellement sur le terrain ? Qui fait le choix (et à partir de quels critères) de l'organisme qui viendra présenter ces informations aux enseignant.e.s et le contenu à livrer ? Y a-t-il une façon d'évaluer si l'essence du message véhiculé a été retenue par les enseignant.e.s ? Comment engager les enseignant.e.s qui ne souhaitent pas participer à cette formation ? Pour que tous.tes les enseignant.e.s aient les mêmes informations et les mêmes stratégies d'intervention, il ne faudrait

pas que les conseils offrent la « possibilité » de participer aux formations, mais bien que celles-ci soit obligatoires, sans quoi un grand nombre de personnes pourraient décider de s'absenter. Par expérience lors de mon stage, je sais qu'il y a certain.e.s enseignant.e.s qui ne souhaitent pas participer à ces formations, puisqu'ils.elles croyaient que cela ne les concernait pas. Il s'agit donc de trouver un juste en milieu et une formule gagnante pour que tous.tes reçoivent la formation.

Le Ministère de l'Éducation (2014) possède également des « ressources » (p. 59) et des « stratégies pédagogiques » (p. 59) inclusives dans le curriculum, c'est-à-dire des processus d'évaluation permettant de « repérer tout préjugé discriminatoire » (p. 59) dans le matériel pédagogique, qui respectent le « Code des droits de la personne de l'Ontario » (p. 59). Par contre, il les présente d'une façon assez normative : « Les ressources et les stratégies pédagogiques [...] montrent des personnes de toutes races, des deux sexes et de tous âges dans des milieux, des métiers et des activités non stéréotypés » (Ministère de l'Éducation, 2014, p. 59). L'inclusion des deux sexes souhaite prendre en considération le sexisme, ce qui est très bien, mais la reconnaissance du sexisme ne doit pas se faire au détriment des personnes trans\* et non binaires, ce qui a pour effet d'effacer leur présence. Cela démontre, une fois de plus, que les décideur.e.s politiques rédigeant les lois, les lignes directrices et les politiques demeurent inconscient.e.s des répercussions du langage et des concepts qu'ils.elles utilisent, ce qui perpétue la cisnormativité dans les institutions sociales, dont les institutions scolaires.

Un dernier point intéressant à noter est le fait que certains termes liés à la diversité sexuelle et de genre ont été ajoutés dans le glossaire du document *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, tels que « bisexuel », « bispirituel », « identité fondée sur le genre », « LGBT », « transgenre » et « queer », mais ces termes ne sont que peu ou pas discutés, voire même énumérés dans le corps de la ligne directrice en lui-même. Le glossaire a pour objectif d' « aider le personnel enseignant à

comprendre les différents termes utilisés dans ce document, ainsi que les termes qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans le contexte de discussions sur l'équité et l'éducation inclusive » (Ministère de l'Ontario, 2014, p. 92). Puisqu'une discussion sur ces termes s'avère aujourd'hui nécessaire lorsque nous parlons d'équité et d'éducation inclusive, il serait nécessaire d'en parler davantage dans tous les documents publics du Ministère de l'Éducation de l'Ontario et de donner des exemples concrets de discussion et d'activités à faire en lien avec ces termes et non seulement reléguer ces termes dans un glossaire à la fin d'un document de plus de 100 pages. De plus, puisque les termes mentionnés ci-dessus ne sont que peu présents dans ce document de 108 pages, il est peu probable que ces contenus soient étudiés lors des ateliers de formations donnés aux enseignant.e.s.

#### ***3.2.4 Éducation sexuelle en Ontario (2015)***

Ce programme cadre d'*Éducation sexuelle en Ontario* de 12 pages, rédigé par le Gouvernement de l'Ontario en 2015 et mis à jour en 2019, est présenté dans les écoles, tant à l'élémentaire qu'à l'intermédiaire et au secondaire. Il est divisé de façon à nommer les éléments appris dans chaque niveau d'étude. Comme les enjeux LGBTQ+ sont généralement abordés dans les cours d'éducation physique et santé à l'intérieur des milieux scolaires, il importe dans ce mémoire de discuter de ces cours qui traitent de l'éducation sexuelle. Le cours d'éducation physique et santé est divisé en quatre composantes, soit les « habiletés de vie », la « vie active », la « compétence motrice » ainsi que la « vie saine » (Gouvernement de l'Ontario, 2015b, p. 1) et « l'éducation sexuelle fait partie du domaine "Vie saine", sous le volet "Développement et santé sexuelle", qui représente environ 10 p. 100 du programme-cadre » (Gouvernement de l'Ontario, 2015b, p. 1). Une recherche à l'intérieur de ce document a été effectuée à partir des termes « identité de genre », « expression de genre », « trans » (avec troncature pour « transgenre »,

« transsexuel.le » et « transsexualité »), « non binaire » et « non binarité ». À la suite de cette recherche, force est de constater que le terme « identité de genre » est abordé à cinq reprises entre la 6<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup> année ; « expression de genre », une seule fois en 8<sup>e</sup> année ; et que les termes « transgenre », « transsexuel.le », « non binaire » et « non binarité » sont absents du vocabulaire utilisé dans ce document. Pour ce qui est de la critique de ce programme, je crois que ce dernier possède plusieurs forces et qu'il est plutôt bien proportionné au niveau des thèmes abordés à l'école élémentaire, mais certaines limites émergent en ce qui a trait à l'enseignement des notions d'identité et d'expression de genre à l'intermédiaire et au secondaire.

Tout d'abord, ce document présente les contenus à l'étude pour chaque niveau d'étude ; il donne une brève description des thèmes abordés, puis les décrit un peu plus en profondeur dans les pages suivantes. Il est intéressant de noter que les notions liées à l'identité de genre et la diversité des familles sont enseignées dès la 3<sup>e</sup> année du primaire, où les élèves apprennent

en quoi le respect des différences visibles (p. ex., la couleur de peau, des cheveux et des yeux, l'habillement, les aptitudes physiques) et des différences invisibles (p. ex., la capacité d'apprentissage, les valeurs culturelles et les croyances, l'identité de genre, les divers types de familles comme les familles monoparentales, les familles composées de deux parents, de deux mères ou de deux pères, grands-parents, tuteurs) permet d'apprécier le fait que chaque personne est unique » (Gouvernement de l'Ontario, 2015b, p. 8).

Une force de ce programme est qu'en apprenant ces notions dès leur jeune âge, les élèves grandiront avec une certaine acceptation de ce que représente la diversité et y seront plus ouvert.e.s, peu importe sous quelle(s) forme(s) elle se présente. Par contre, jusqu'à quel point la discussion est-elle élaborée ? Prône-t-elle réellement le respect des différences, ou ne fait-elle qu'effleurer le sujet pour expliquer aux élèves qu'il peut y avoir divers types d'identités et de familles ? Une première limite du programme réside dans le fait que si le sujet n'est que peu abordé et développé dès les premières années du primaire, il sera difficile pour les enfants de comprendre les différences et

d'associer les termes avec leurs définitions. Bien que plusieurs puissent croire que les élèves soient peut-être un peu jeunes pour apprendre tout ce qui est lié à l'identité de genre d'une personne, malgré que cette idée soit débattue (Pullen Sansfaçon, 2015 ; Pullen Sansfaçon et Bellot, 2016), il n'en demeure pas moins important d'en discuter et de mettre l'accent sur le fait que les personnes trans\* sont des personnes à part entière et uniques qui doivent être respectées comme tout autre individu.

Par la suite, aucun contenu en lien avec l'identité et l'expression de genre n'est abordé en 4<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> année. En 6<sup>e</sup> année, les élèves apprennent « comment les stéréotypes comme l'homophobie et les idées préconçues sur le genre, la race, l'orientation sexuelle, l'ethnicité, la culture et les habiletés, peuvent influencer sur la façon dont une personne se sent vis-à-vis d'elle-même, sur son sentiment d'appartenance et sur ses relations avec les autres » (Gouvernement de l'Ontario, 2015b, p. 9). Ceci constitue une force et je trouve remarquable que de discuter avec les élèves comment les pensées et préjugés que nous entretenons à propos de divers groupes sociaux ne sont que bien souvent des réflexions et valeurs qui nous ont été transmises, sans que nous ne possédions les connaissances nécessaires pour analyser et remettre en question l'information qui nous a été apprise. Toutefois, bien que cette énumération comprenne divers motifs de non-discrimination, l'identité et l'expression de genre sont passées sous silence, ce qui constitue une limite du programme.

En 7<sup>e</sup> année, aucun contenu relatif à l'identité et à l'expression de genre n'est présenté. En 8<sup>e</sup> année, les élèves apprennent « les notions d'identité de genre, d'expression de genre et d'orientation sexuelle, et à identifier les facteurs qui peuvent aider tous les jeunes à acquérir un concept de soi positif » (Gouvernement de l'Ontario, 2015b, p. 10). En 9<sup>e</sup> année, les élèves se voient enseigner les éléments suivants :

les notions d'identité de genre et d'orientation sexuelle, et verront comment, par exemple, l'acceptation, la stigmatisation, les stéréotypes, la conscience de soi, la culture, la religion et les médias peuvent influencer sur la connaissance de soi d'une personne, et comment identifier les ressources offrant du soutien à tous les élèves (Gouvernement de l'Ontario, 2015b, p. 11).

En début d'adolescence, il est important que les enseignant.e.s amènent les élèves à réfléchir à leurs actions de tous les jours, aux stéréotypes et préjugés qu'ils.elles entretiennent et à se questionner quant aux gestes, discriminatoires ou non, qu'ils.elles peuvent commettre quotidiennement à l'égard des élèves trans\*. Pour qu'un.e élève puisse s'identifier comme il.elle le souhaite et exprimer son identité, il faut d'abord qu'il.elle sente que le milieu dans lequel il.elle s'affiche soit ouvert à la diversité et comprenne des ressources pouvant offrir du soutien en cas de nécessité. Afin de créer une école inclusive, il est essentiel d'analyser les diverses sources de discrimination que vivent les élèves trans\*, d'en discuter ouvertement en classe pour démystifier les mythes et préjugés et pour que tous les élèves aient les mêmes informations quant à ce qui peut être fait pour soutenir les élèves dans l'affirmation de leur identité. Le curriculum d'éducation physique et santé présenté dans la prochaine section discutera davantage de l'éducation sexuelle présentée au secondaire.

### ***3.2.5 Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année : Éducation physique et santé (2015)***

Le dernier document analysé, soit *Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année : Éducation physique et santé*, a été rédigé en 2015 par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ce curriculum est présenté au palier secondaire, soit de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, dans les écoles publiques francophones de l'Ontario :

Le présent document, *Le curriculum de l'Ontario, de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année – Éducation physique et santé, édition révisée*, 2015, est destiné aux écoles de langue française; il remplace *Le curriculum de l'Ontario, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> – Éducation physique et santé*, 1999 et *Le*

*curriculum de l'Ontario, 11e et 12e – Éducation physique et santé, 1999. À compter de septembre 2015, tous les cours d'éducation physique et santé de la 9e à la 12e année seront fondés sur les attentes et les contenus d'apprentissage énoncés dans cette édition révisée du programme-cadre (Ministère de l'Éducation, 2015, p. 3).*

Ce document volumineux de 248 pages a été lu dans son intégralité afin d'y voir les contenus abordés. Une recherche a été effectuée afin de voir si les termes « identité de genre », « expression de genre », « trans » (avec troncature pour transgenre, transsexuel.le et transsexualité), « non binaire » et « non binarité » s'y trouvaient. Lors de cette recherche, les résultats ont été quelque peu différents des autres recherches effectuées. D'abord, le terme « identité de genre » est abordé à 15 reprises (5 mentions en 9<sup>e</sup> année, 2 mentions en 10<sup>e</sup> année, 6 mentions dans les pages précédant le début du curriculum par niveau, et 2 mentions dans le glossaire) ; le terme « transgenre » revient quant à lui à 8 reprises ; le terme « transsexuel.le » à une reprise, dans le glossaire. Par contre, les termes « non binaire », « non binarité » et « expression de genre » ne sont pas abordés. Le terme « identité fondée sur le genre » n'est abordé qu'à deux reprises, dans le glossaire du curriculum.

Alors que dans le programme d'éducation sexuelle de l'élémentaire (1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> années), l'identité de genre est discutée avec différents groupes d'âge, force est de constater qu'au palier intermédiaire (7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années), une seule mention en lien avec l'identité et l'expression de genre est faite, et qu'au secondaire (9<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> années), les enjeux trans\* ou la diversité de genre ne sont que peu abordés au fil des années (5 mentions en 9<sup>e</sup> année, 2 mentions en 10<sup>e</sup> année, aucune mention en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année). À travers mes expériences en milieu scolaire à travers mes stages, j'ai constaté que les élèves affirment davantage leur identité trans\* à l'adolescence qu'en bas âge ; bien que ces termes soient abordés à plusieurs reprises, ils ne sont abordés que dans le contexte où sont énumérés plusieurs facteurs de protection ou facteurs de non-discrimination. Les discussions tournent autour de ce que peuvent ressentir les élèves trans\* et ce qui peut être fait pour leur venir en aide, mais peu de discussions tournent autour des difficultés qu'ils.elles peuvent rencontrer. Je trouve donc

curieux que les embûches rencontrées ainsi que la discrimination dont ils.elles sont victimes ne soient pas abordées dans les discussions ; si les enseignant.e.s et élèves souhaitent appuyer les élèves trans\*, ils.elles se doivent avant tout de connaître les difficultés auxquelles ils.elles sont confronté.e.s.

Comme mentionné dans les politiques analysées précédemment, les milieux scolaires souhaitent offrir à tous.tes les élèves des milieux sécuritaires où ils.elles se sentent accepté.e.s pour qui ils.elles sont, tant au niveau émotionnel que social. Certains sujets abordés dans les cours de santé touchent notamment la santé mentale, ainsi que d'autres thèmes qui demeurent plus ou moins tabous dans notre société et où il est parfois risqué d'en discuter :

Ce qui se passe à l'école peut avoir une incidence majeure sur le bien-être de tous les élèves. En étant plus sensible aux questions de santé mentale, le personnel scolaire peut planifier des stratégies pédagogiques qui contribuent à créer un climat propice à l'apprentissage dans toutes les matières, à sensibiliser les gens à la santé mentale et à diminuer la stigmatisation qui accompagne les troubles mentaux (Ministère de l'Éducation, 2015, p. 7).

Nous avons souvent tendance à croire que certains sujets sont difficiles à aborder parce que la société appose des étiquettes sur certains comportements, groupes d'individus ou croyances. Par contre, tout sujet peut être abordé sans danger lorsque nous sommes conscient.e.s des termes à utiliser pour ne pas stigmatiser davantage de personnes. Lorsqu'un.e élève ressent peu d'acceptation de son identité dans son milieu scolaire, sa santé mentale (ou bien-être mental) peut en être affectée (Grossman et D'Augelli, 2006 ; Raymond, Blais, Bergeron et Hébert, 2015 ; Grossman et D'Augelli, 2007 ; Almeida et al, 2009 ; Pullen Sansfaçon, 2015). Il semble en effet que si les enseignant.e.s sont sensibles à ce qui touche la santé mentale, ils.elles peuvent intervenir différemment :

En étant plus sensible aux questions de santé mentale, le personnel scolaire peut planifier des stratégies pédagogiques qui contribuent à créer un climat propice à

l'apprentissage dans toutes les matières, à sensibiliser les gens à la santé mentale et à diminuer la stigmatisation qui accompagne les troubles mentaux (Ministère de l'Éducation, 2015, p. 7).

Comment les enseignant.e.s sont-ils.elles sensibles à ce qui touche la santé mentale en ce qui concerne la diversité sexuelle et de genre ? Ont-ils.elles des formations précises à ce sujet ? Pour ce qui est de prévoir des stratégies pédagogiques pour créer un environnement sécuritaire, de quelle(s) façon(s) ceci s'articule-t-il ? Comment les enseignant.e.s déterminent-ils.elles les stratégies gagnantes ?

Par ailleurs, il peut parfois être complexe de diviser les élèves en équipe lorsque vient le temps de faire des sports d'équipe et de maximiser les chances d'apprendre des techniques des autres élèves de la classe. Certain.e.s enseignant.e.s ainsi que des gens du Ministère de l'Éducation pensent que séparer les groupes par sexe est une bonne solution, alors que d'autres préféreront jumeler tous.tes les élèves ensemble, peu importe leur sexe :

Même si toutes les attentes du programme-cadre peuvent être satisfaites dans des classes mixtes ou de même sexe, l'enseignante ou l'enseignant pourrait favoriser l'apprentissage de l'élève et lui permettre d'être plus à l'aise pour poser des questions en organisant certains volets du programme pour des sous-groupes de filles ou de garçons. L'élève pourrait en profiter pour discuter de certains sujets liés à la santé avec d'autres élèves du même sexe. Il pourrait également être avantageux pour l'élève d'avoir la possibilité d'acquérir et de mettre en pratique des habiletés avec d'autres élèves du même sexe. Cette approche est particulièrement pertinente durant l'adolescence (Ministère de l'Éducation, 2015, p. 69-70).

Comme nous le voyons dans cette citation, le Ministère de l'Éducation prône des groupes non mixtes selon le sexe, une approche qui est questionnée, voire critiquée et contestée par certain.e.s auteur.e.s en études trans comme nous le verrons dans le prochain chapitre. Je comprends que dans certaines occasions, les élèves aiment se retrouver entre « filles » ou « garçons ». Mais comment intégrer les élèves trans\* et particulièrement non binaires à ces équipes de travail ? Il importe de respecter les personnes trans\* et non-binaires qui ne s'identifient ni à l'un, ni à l'autre de ces

groupes. Serait-il possible de créer trois groupes ? Un premier pour les personnes s'identifiant au sexe féminin, un second pour les personnes s'identifiant au sexe masculin, et un troisième pour les personnes qui ne s'identifient à aucun de ces groupes ? Ceci pourrait s'avérer une solution plausible, notamment dans les milieux scolaires.

Dans diverses communautés rurales et urbaines, plusieurs groupes récréatifs se forment pour pratiquer diverses activités et entretenir des relations sociales : « Les clubs, les activités parascolaires et les sports, les groupes tels que les alliances homosexuelles-hétérosexuelles ou autres, offrent des occasions supplémentaires de faciliter les interactions sociales permettant à l'élève d'établir des relations saines » (Ministère de l'Éducation, 2015, p. 80). Pour ce qui est des alliances « homosexuelles-hétérosexuelles », j'ai constaté pendant mon stage que les membres de ce groupe accueillent à bras ouverts tous.les élèves qui se disent allié.e.s de la communauté trans\* et qui souhaitent appuyer les élèves dans leur démarche de reconnaissance au sein de l'école. Par contre, une fois le groupe formé, il est plutôt rare que de nouveaux élèves s'y joignent. Les interactions sociales avec les autres élèves de l'école deviennent difficiles, d'autant plus que les élèves sont curieux de savoir ce qui se passe dans le groupe Alliance, mais ne souhaitent pas faire officiellement partie du groupe pour s'informer et être sensibilisé.e.s à ces réalités. Comment interagir alors avec ces élèves lorsqu'ils.elles ne souhaitent pas s'informer sur ce que fait réellement le groupe ? Comment les sensibiliser à cette réalité ?

Enfin, en 9<sup>e</sup> année, un des objectifs du cours « Vie saine » est que les élèves puissent comprendre les multiples facettes associées au genre :

décrire des facteurs (*p. ex., acceptation, stigmat social, homophobie, stéréotypes, culture, religion, image de soi, médias, ressources communautaires, modèle*) qui ont une influence sur l'identité d'une personne, y compris sur le plan du genre (*p. ex., homme, femme, transgenre, bispituel, intersexué*), et de l'orientation sexuelle (*p. ex., hétérosexuel, gai, lesbienne, bisexuel*) (Ministère de l'Éducation, 2015, p. 115).

Pour atteindre cet objectif, plusieurs exemples de discussions sont énumérés, tant pour guider l'enseignant.e que les élèves dans leurs réflexions personnelles et collectives. Par contre, les exemples donnés sont plutôt des actions collectives et communautaires que des gestes individuels qui peuvent être pratiqués par les autres élèves de l'école :

Plusieurs collectivités comptent des organismes qui offrent des services aux jeunes gais, lesbiennes, bisexuels, transgenres et en questionnement quant à leur identité de genre ou à leur orientation sexuelle ainsi qu'aux personnes qui les épaulent. Les conseillères et conseillers en orientation, les professionnels de la santé, les adultes de confiance et les amis peuvent aussi venir en aide à ces élèves (Ministère de l'Éducation, 2015, p. 115).

Il est bien d'inclure les organismes communautaires dans l'appui aux élèves de la communauté LGBTQ+ puisque les membres de ces organismes sont souvent spécialisé.e.s dans le domaine. En ce qui concerne l'appui des membres du personnel scolaire, des ami.e.s et des professionnel.le.s de la santé, je suis entièrement d'accord pour dire qu'ils.elles peuvent écouter et appuyer les élèves lorsqu'ils.elles ont besoin d'une oreille attentive. Par contre, sont-ils.elles bien informé.e.s des réalités rencontrées par les élèves trans\* ? Jusqu'à quel point sont-ils.elles outillé.e.s pour répondre à leurs besoins ? Un autre exemple de réponse, tirée d'un autre contexte mais tout aussi applicable à celui des élèves trans\*, est ce que les autres élèves de l'école peuvent faire pour intervenir s'ils.elles sont témoins de gestes discriminatoires quelconques :

Je peux montrer l'exemple en évitant de tenir des propos irrespectueux et en ne tolérant pas ce genre de comportement si j'entends quelqu'un faire des remarques sexistes, homophobes ou racistes ou proférer d'autres remarques humiliantes, comme des commentaires sur le poids ou l'apparence d'une personne. Je peux aussi soutenir les victimes de propos irrespectueux en prenant leur défense et en demandant aux intimidateurs d'arrêter. Si la situation semble dangereuse, je peux aider la victime à s'en sortir ou trouver de l'aide (Ministère de l'Éducation, 2015, p. 121).

Évidemment, ce genre de comportement et de réponse face à des gestes inacceptables sont souhaitables. Mais comment cela se concrétise-t-il réellement sur le terrain? Il nous arrive tous.tes, à un moment ou à un autre de notre vie, de nous dire que si une situation particulière se produisait,

nous serions confiant.e.s d'intervenir pour rendre justice à la personne vivant un préjudice. Par contre, lorsqu'arrive le moment de passer à l'action, nous éprouvons parfois une certaine crainte d'intervenir et nous questionnons quant aux répercussions possibles de nos actions. Ce ne sont donc peut-être pas tous.les élèves qui auront le courage d'agir en pratiquant une action mentionnée dans l'exemple ci-dessus. Pour rendre ces dernier.ère.s davantage confiant.e.s dans leurs interventions, serait-il possible d'intégrer des exemples pratiques (p. ex., des jeux de rôle) et de les pratiquer dans la classe ? Serait-il possible de mettre en place un processus pour faciliter la dénonciation d'un geste discriminatoire et ainsi éviter que la personne qui dénonce ne devienne le souffre-douleur des autres élèves ? Cela peut sembler intimidant pour tous.les, mais je crois que cela aurait un avantage bénéfique pour les élèves d'avoir pratiqué de multiples formes d'intervention, et ce, à plus d'une reprise. Je ne dis pas que l'extrait mentionné ci-haut est problématique, mais qu'il est plus idéaliste que réaliste. En tant que personnes cisgenres et cissexuelles, nous pouvons comprendre l'impact des micro-agressions sur la vie quotidienne des élèves trans\*, mais d'un point de vue bien différent de celui des personnes trans\*. Bien que nous possédions une grande volonté pour intervenir, la dite intervention doit être pratiquée selon les règles de l'or, soit dans le respect et la dignité de tous.les et chacun.e.

### **3.3 Conclusion**

Les politiques, les lignes directrices et le curriculum scolaire affirment faire preuve d'inclusion auprès de différents groupes d'élèves, notamment les élèves de diverses religions et cultures, les élèves de la communauté LGBTQ et les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, mais laissent de côté ou parlent très peu des élèves trans\*. Afin d'analyser ces documents, l'ACD, le cadre théorique des théories trans et les quatre concepts qui y sont associés, c'est-à-dire les

privilèges cis\*, le cisgenrisme, la cisgenre-normativité/cisnormativité et les micro-agressions, seront repris dans le prochain chapitre pour émettre une analyse critique juste.

## Chapitre 4 : Discussion

Ce chapitre souhaite discuter des résultats présentés au chapitre précédent à la lumière des concepts du cadre théorique choisi. Chacun des documents analysés dans le chapitre 3, c'est-à-dire 1) *Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009), 2) *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques* (2013), 3) *Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario* (2014), 4) *Éducation sexuelle en Ontario* (2015), et 5) *Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année : Éducation physique et santé* (2015), seront repris et discutés un à la suite de l'autre, dans le même ordre d'apparition qu'au chapitre précédent. Ce ne sont pas tous les aspects énumérés dans chacun des documents présentés au chapitre 3 qui seront abordés ; seulement ceux ayant fait l'objet d'une plus grande présentation ou réflexion se retrouvent dans le présent chapitre.

### **4.1 *Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009)**

Comme mentionné dans la première politique, *Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, le Ministère de l'Éducation souhaite améliorer le rendement de tous.les élèves, éliminer les entraves à l'inclusion et faire en sorte que tous.les se reconnaissent dans leur apprentissage et dans le curriculum (Ministère de l'Éducation, 2009). Par contre, malgré la bonne volonté cachée derrière cet énoncé, il s'avère en effet très difficile d'atteindre ces objectifs si des mesures concrètes d'évaluation ne sont pas mises en place. Comment éliminer les entraves à l'inclusion à l'égard des élèves trans\* ? Comment savoir si ces derniers.ères se voient représenté.e.s dans le curriculum ? Comment savoir si l'amélioration de leur rendement est liée à un plus grand sens d'inclusion au sein du milieu scolaire ? Bien que plusieurs formes de soutien puissent être offertes aux élèves trans\*, notamment l'aide de

professionnel.le.s, les élèves trans\* vivent des difficultés particulières qu'il importe de considérer, même si ces difficultés peuvent parfois être complexes à identifier (Nordmarken, 2014 ; Chamberland et Puig, 2015 ; Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Taylor et Peter, 2011 ; Table nationale, 2017). Dans une société où le cisgenrisme et la cisnormativité règnent encore, il est rarement facile de reconnaître et d'admettre que certain.e.s élèves puissent se sentir traité.e.s différemment des autres : « Cisnormative assumptions are so prevalent that they are difficult at first to even recognize » (Bauer et al., 2009, p. 356). En effet, leurs émotions et réalités internes de vie sont souvent passées sous silence : « In a world where people are viewed as being either female or male, and where all people are assumed to be cisgendered and cissexual, those of us who are transgendered and transsexual are effectively erased from public awareness » (Serano, 2007, p. 67). Sous quelles circonstances les élèves trans\* peuvent-ils.elles donc se sentir respecté.e.s et accepté.e.s dans les milieux qu'ils.elles fréquentent ? Il serait important, dans l'élaboration ou la révision de cette politique, de mettre en place des mesures concrètes et déterminer des objectifs mesurables et atteignables afin d'être en mesure d'évaluer les avancées de ces objectifs et être le plus inclusif possible pour tous.les élèves trans\* et non binaires.

Cette politique discute aussi de l'objectif de « promouvoir l'éducation inclusive en plus d'aider à comprendre, à déceler et à éliminer les préjugés, les obstacles et la dynamique des pouvoirs qui limitent les possibilités d'apprentissage et d'épanouissement des élèves et leur pleine contribution à la société » (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 11). Comment déterminer quels obstacles doivent être éliminés ? Comment savoir quels pouvoirs limitent l'apprentissage des élèves ? De quelle(s) façon(s) pouvons-nous éliminer les préjugés circulant à l'égard des personnes trans\* lorsque les groupes privilégiés, tels les enseignant.e.s et les élèves cisgenres et cissexuel.le.s, demeurent souvent inconscient.e.s de leurs propres préjugés ? Il semble effectivement qu'une

majorité de personnes cisgenres et cissexuelles sont souvent inconscient.e.s de leurs privilèges cis\* et de leurs préjugés à l'égard des personnes trans\* :

[...] most cissexuals are unaware of their gender entitlement, because (1) the processes that enable it (i.e., gendering and cissexual assumption) are invisible to them, and (2) so long as they are cissexual and relatively gender-normative, they have likely not been inconvenienced by the gender entitlement of others. Because gender-entitled cissexuals assume that they have the ability and authority to accurately determine who is a woman and who is a man, they in effect grant a privilege—cissexual privilege—to those people whom they appropriately gender (Serano, 2007, p. 55).

De plus, comment éliminer les préjugés lorsque les enseignant.e.s et élèves cisgenres et cissexuel.le.s ne reconnaissent pas les nombreux impacts des politiques cisnormatives au sein des milieux scolaires ? Bauer et al. (2009) soutiennent que la « cisnormativity shapes social activity such as child rearing, the policies and practices of individuals and institutions, and the organization of the broader social world through the ways in which people are counted [...] » (p. 356). Comment éliminer les obstacles alors que, n'étant que souvent très peu conscient.e.s des barrières rencontrées par les jeunes trans\*, nous n'avons aucun guide ni manuel d'instructions à ce sujet pour faire davantage preuve d'inclusion ? Afin de bien comprendre ces barrières, il importe, en premier lieu, de réfléchir à nos propres privilèges en tant que personnes cisgenres et cissexuelles et de réfléchir aux gestes que nous posons envers les personnes trans\* et non binaires afin de ne pas reproduire l'oppression envers ces personnes, et ce, même à travers des actions qui visent à les aider et les inclure. Les micro-agressions commises à l'égard des groupes marginalisés, étant souvent exécutées de façon inconsciente et parfois difficiles à déceler, sont incorporées au langage et aux actions quotidiennes des personnes cisgenres et cissexuelles (Nordmarken, 2014). Puisque les enjeux trans\* demeurent encore mal connus d'un grand nombre de personnes, les gestes que nous posons ou les paroles que nous utilisons lorsque nous rencontrons une personne trans\* peuvent être très blessant.e.s pour ces personnes (Nordmarken, 2014). Que ce soit de poser des questions

intrusives aux personnes trans\* (sur leur vie privée et sur leur sexualité), les nommer par leur prénom de naissance ou utiliser les mauvais pronoms, cela constitue des micro-agressions, et rappelle aux personnes trans\* que la société les considère comme étant « différent.e.s » (Nordmarken, 2014 ; Chang et Chung, 2015 ; Nadal, 2008 ; Nadal, Rivera et Corpus, 2010 ; Nadal, Skolnik et Wong, 2012 ; Pitcher, 2017). Réfléchir à notre positionnement social et aux conséquences que nos gestes et paroles peuvent occasionner est donc nécessaire pour éviter de perpétuer toute forme d'oppression.

#### ***4.2 Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario (2013)***

Dans la seconde politique analysée, soit la politique n° 119, intitulée *Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*, le Ministère explique qu'il souhaite, par l'entremise de son plan d'action, respecter la diversité, promouvoir l'éducation inclusive ainsi qu'éliminer la discrimination présente dans les écoles, tout en tenant compte de la dynamique des pouvoirs présente dans ces milieux (Ministère de l'Éducation, 2013). Comme dans plusieurs milieux de travail, les personnes occupant des postes cadres et qui ont un certain pouvoir décisionnel sont majoritairement des individus cisgenres et cissexuels, puisque peu de personnes trans\* ou non binaires sont employées ou maintiennent leur emploi lorsqu'elles annoncent leur identité de genre (Baril, 2017b ; Bauer et Scheim, 2015). Ce sont ces mêmes individus cisgenres et cissexuels qui accordent des droits et prennent des décisions pour les groupes marginalisés de la société. Comment éliminer les dynamiques de pouvoir lorsqu'elles sont reproduites au sein des comités d'élaboration des politiques ? Comment les élu.e.s politiques parviennent-ils.elles à prendre des décisions qui s'avèrent justes et équitables pour tous.tes, alors qu'ils.elles, de par leur statut d'autorité, marginalisent ou excluent les voix des personnes trans\* et non binaires ? Impliquer des personnes trans\* ne constituerait-il pas un meilleur moyen d'assurer

la représentativité de ce groupe dans les politiques ? Il semble que la présence de personnes trans\* dans les organisations qui souhaitent devenir trans\*-inclusives est inévitable :

The first key to becoming a trans\*-inclusive organization is to have trans\* people integrated throughout the organization. It is especially important to bring trans\* people into the decision-making bodies of the organization so that their insights can help set the agenda. Whether a group is writing a strategic plan, revising its mission, setting priorities, deciding which services to provide, or choosing speakers for an event, with trans\* voices at the table the organization will be better able to make decisions that reflect the needs of the community (Société canadienne du SIDA, 2015, p. 4).

Puisque le Ministère se dit inclusif de tous.tes, l'intégration de personnes trans\* dans le groupe décisionnel serait un merveilleux atout. Quoiqu'il en soit, certaines mesures doivent inévitablement être mises en application afin d'éviter que les publications émises par le Ministère de l'Éducation s'avèrent plus oppressives qu'inclusives. Nous avons souvent tendance à croire que ce qui est déjà implanté dans la société ne peut changer, puisqu'il en est ainsi depuis quelque temps déjà ; par contre, cela est un mythe (Mullaly, 2010a, p. 290). Nous pouvons changer les choses et créer de nouveaux standards. Dans les milieux scolaires, les décideur.e.s politiques doivent d'abord et avant tout être conscient.e.s de leur positionnement social en tant que personnes majoritairement cisgenres et cissexuelles sur les décisions qu'ils.elles prennent concernant les groupes trans\* et les droits qu'ils leur confèrent. Comme l'explique Bailey (1998), « any understanding of oppression is incomplete without recognition of the role privileges plays in maintaining systems of domination » (p. 104). Cette prise de conscience pourrait diminuer les écarts de pouvoirs entre les groupes cisgenres et cissexuels, d'un côté, et les personnes trans\*, de l'autre côté.

Ensuite, il a été mentionné dans le chapitre précédent que les termes « identité de genre », « expression de genre », « trans\* » (avec troncature pour transgenre, transsexuel.le et transsexualité), « non binaire » et « non binarité » étaient complètement absents de cette politique, bien qu'ils étaient inclus dans le « *Code des droits de la personne de l'Ontario* » (Ministère de

l'Éducation, 2013, p. 3). Plus tard dans cette politique, le Ministère indique qu'il souhaite que les élèves se sentent représenté.e.s dans le curriculum, dans la culture scolaire, ainsi qu'au sein du personnel scolaire. Par contre, comment les élèves trans\* peuvent-ils se sentir représenté.e.s alors que ces termes ne sont que très peu abordés dans les milieux scolaires ? Comme nous avons vu dans le chapitre précédent, seulement huit personnes trans\* spécialisées dans ce champ d'études occupent un poste d'enseignement dans les milieux universitaires (Bail, 2017b) ; 13% ont été congédiés de leur emploi car ils.elles étaient trans\*, et 18% n'ont pas été sélectionnés pour un emploi à cause de leur identité (Bauer et Scheim, 2015). D'autres personnes trans\*, continuant de travailler dans leur milieu, « sont appelées "Madame-Monsieur" et elles sont confinées aux toilettes unisexes réservées aux personnes handicapées » (Malo et Bettache, 2017, s. p.). Ces données peuvent donc expliquer l'absence d'enseignant.e.s, de directeurs.trices, d'éducateurs.trices trans\* et non binaires dans les écoles, ce qui fait que les élèves, n'ayant peu ou pas de repères visuels à qui ou à quoi s'identifier dans l'école, la représentation de leur identité devient plus difficile. La présence d'un.e adulte trans\* dans les écoles pourrait rendre les élèves trans\* plus à l'aise de discuter des micro-agressions et des violences à caractère cisgenristes dont ils.elles sont victimes, puisque cet.te adulte comprendrait réellement ce que les élèves vivent au quotidien. Par contre, avec les statistiques présentées ci-haut, force est de constater que les élèves ne peuvent réellement bénéficier de cette représentation au sein du personnel scolaire. Nous voyons donc que l'inclusion et la représentation souhaitées dans les écoles semblent difficiles à mettre en place, étant donné les rapports de pouvoir qui se traduisent dans la rédaction des documents ministériels, dans les structures sociales et au sein des institutions scolaires.

#### **4.3 *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques (2014)***

Dans cette ligne directrice, soit *l'Équité et l'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario... Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, plusieurs points intéressants ont été ressortis. Le premier objectif du Ministère, selon cette ligne directrice, est d'éliminer la discrimination, les préjugés et les obstacles que rencontrent les élèves. Il est certain que tous.les élèves peuvent être victimes de discrimination ; or, lorsque nous parlons des élèves trans\*, ceux.celles-ci sont davantage à risque d'être confronté.e.s à de nombreux obstacles, à cause de leur identité marginalisée : « Trans students were much more likely than sexual minority or non-LGBTQ students to have been physically harassed or assaulted because of their gender expression (37% compared with 21% for sexual minority students and 10% for non-LGBTQ students) » (Taylor et Peter, 2011, p. 23). Plusieurs recherches indiquent également que le fait d'entendre régulièrement des propos cisgenristes sur une base quotidienne, de ne pas voir leurs prénoms et pronoms respectés, de ne pas pouvoir utiliser les toilettes et vestiaires du sexe auquel.le.s ils.elles s'identifient ainsi que de voir l'inaction des membres du personnel lorsque ceux.celles-ci sont témoins de gestes discriminatoires entraînent de nombreuses répercussions sur le bien-être mental des élèves trans\* et sur leur désir d'afficher leur identité dans leur école secondaire (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Taylor et Peter, 2011 ; Grossman et D'Augelli, 2006 ; Mims et al, 2016 ; Table nationale, 2017 ; Raymond, Blais, Bergeron et Hébert, 2015 ; Pullen Sansfaçon, 2015 ; Sausa, 2005 ; Richard et Chamberland, s. d. ; Chang et Chung, 2015). Ces expériences constituent toutes des épisodes de discrimination, qui devraient être éliminées par le Ministère de l'Éducation. Il serait souhaitable que tous.les s'entraident dans la reconnaissance des gestes discriminatoires et sur la mise en place de stratégies pour éliminer les préjugés véhiculés au sein des écoles. Par contre, nous ne sommes certes pas tous.les en mesure de reconnaître les préjugés des élèves cisgenres et

cissexuel.le.s et des membres du personnel à l'égard des personnes trans\*. Puisque peu de personnes cisgenres et cissexuelles reconnaissent elles-mêmes les privilèges qui leur sont accordés, il devient difficile de reconnaître et d'intervenir de façon équivoque envers tout le monde. De plus, nous ne dénonçons pas tous.tes les écarts de conduite de nos collègues et des élèves par rapport à la discrimination qu'ils.elles exercent, surtout lorsqu'il est question des enjeux trans\*, d'autant plus que ces enjeux sont encore mal connus pour une majorité d'individus. Être témoins d'incidents cisgenristes et ne pas intervenir rend les élèves trans\* victimes de micro-agressions, ces dernières étant des « subtle forms of discrimination in which brief, daily, behavioral, verbal, or environmental injustices may occur » (Chang et Chung, 2015, p. 220). Ces micro-agressions se présentent majoritairement sous trois formes : « microassaults (explicit derogation characterized by verbal or nonverbal attacks), microinsults (communications that degrades a person's identity), and microinvalidation (communications that deny the psychological thoughts, feelings, and reality of a person) » (Sue et al., 2007, cité dans Chang et Chung, 2015, p. 220). Par exemple, un.e enseignant.e qui ne respecte pas le prénom d'un élève, qui utilise les mauvais pronoms, qui demande aux élèves de la classe de se mettre en deux équipes, soit les filles d'un côté, et les garçons de l'autre, qui entend des propos dégradants de la part d'un.e élève et qui n'intervient pas, qui empêche un.e élève d'utiliser les toilettes neutres ou ne lui permet de se changer plus tôt pour le cours d'éducation physique sont tous des exemples de micro-agressions que vivent les élèves trans\* sur une base régulière à l'école (Chang et Chung, 2015 ; Nadal, Skolnik et Wong, 2012 ; Nadal, 2008 ; Sue, 2010 ; Nordmarken, 2014 ; Pitcher, 2017). Il s'avère alors difficile d'éliminer la discrimination, les préjugés et les obstacles présents dans le milieu scolaire. Pour en réduire l'impact, il faudrait davantage de sensibilisation visant la reconnaissance des pouvoirs cisgenres et cissexuels qui sont accordés, ainsi qu'arrêter de passer sous silence les différences entre différents groupes : « By identifying the race, gender, or sexual orientation of subordinate persons, we draw

attention to the markers that explain why these persons are not privileged. By not identifying the markers that are associated with privilege persons, we help to keep privilege invisible » (Mullaly, 2010b, p. 291). Il est donc important de réfléchir à tout ce qui peut constituer une micro-agression aux yeux des personnes trans\* et mettre l'emphase sur les traits uniques d'une personne plutôt que de se concentrer sur ce qui différencie une personne d'une autre, ce qui privilégie une personne au détriment d'une autre.

En ce qui a trait à l'application du principe d'équité dans les écoles, le Ministère de l'Éducation explique que les élèves devraient tous.tes voir leurs besoins individuels comblés pour les aider dans leur réussite scolaire (Ministère de l'Éducation, 2014). Ce que nous constatons est que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage obtiennent de l'aide supplémentaire et des accommodements en lien avec leurs cours, les élèves de diverses cultures se voient représenté.e.s parmi le corps enseignant ainsi que par l'enseignement de la diversité culturelle, et les élèves de diverses religions ont accès à des locaux pour pratiquer leur religion. Puisque toutes les écoles se disent inclusives, n'y aurait-il pas lieu d'intégrer les besoins des élèves trans\* dans cette politique d'équité ? Par exemple, s'ils.elles nécessitent l'appui de l'administration scolaire pour faire changer leur prénom, l'appui de leurs enseignant.e.s pour faire respecter leurs prénoms et pronoms, l'appui du Ministère afin d'y incorporer leurs besoins dans les politiques, à qui ces demandes doivent-elles être acheminées pour être ajoutées dans les politiques d'équité et d'inclusion ? Le fait de n'inclure dans ce document que des exemples concrets d'accommodements pour des groupes qui correspondent aux normes cisgenres et cissexuelles relèvent de discours cisnormatifs, puisqu'ils répondent aux normes de sexe et de genre promues dans la société. Pour répondre aux besoins des élèves trans\*, certains accommodement seraient à considérer, notamment la présence de toilettes neutres et non-genrées, de vestiaires non-genrés (ou leur fournir du temps supplémentaire pour se changer), créer des équipes sportives mixtes plutôt que séparées par sexe,

et surtout, allouer le temps nécessaire à chacun.e d'entre eux.elles pour effectuer leur transition. Chaque personne trans\* vit sa transition à son rythme, et nécessite souvent du temps supplémentaire pour tout ce qui a trait à la transition, tant avant que pendant et après celle-ci, ce que Baril (2017c) nomme la « temporalité trans-crip » :

La « temporalité trans-crip » constitue le temps supplémentaire qu'investissent les personnes trans avant, pendant et après leur transition pour se renseigner sur les options médicales, travailler des heures supplémentaires pour payer leur transition, traverser les périodes de convalescence après les chirurgies, apprendre les codes et les scripts féminins ou masculins et plus encore. Pour les personnes trans, la « temporalité trans-crip » se traduit par l'imposition d'une temporalité cisnormative à la fois dans notre expérience intime du temps et dans la manière qu'il s'inscrit sur/dans nos corps et sur nos identités sociales/légales. Dans les sociétés cisnormatives, les personnes trans comme les personnes handicapées dépendent d'un ensemble de personnes et de formes de soutien (biotechnologique, médical, juridique, etc.), ce qui demande plus de temps en raison d'obstacles systémiques (Baril, 2017c, p. 25-26).

La cisnormativité impose des normes strictes et rigides aux individus, sans nécessairement tenir compte de leurs situations spécifiques. Sachant que les personnes trans\* nécessitent elles aussi des accommodements, qui ne sont souvent que peu ou pas accordés, il est plus facile de comprendre comment elles se heurtent aux obstacles créés par la société (Bauer et al., 2015 ; Pyne, 2011). Il en va de même pour les élèves trans\*, où ce manque d'accommodement constitue des micro-agressions. Il faut comprendre que les micro-agressions vécues par les élèves découlent d'actions commises au niveau systémique : « While microaggressions often occur within individual-level and interpersonal interactions, the ideologies undergirding microaggressions are systemic » (Pitcher, 2017, p. 688). Les micro-agressions systémiques influencent les actions individuelles des personnes cisgenres et cissexuelles, qui ne remettent peut-être pas en question les actions qu'ils.elles exercent à l'égard des personnes trans\*, par exemple rire d'un.e élève, le pousser contre un casier, l'exclure d'un groupe, lui poser des questions sur sa vie privée, etc. (Nordmarken, 2014 ; Chang et Chung, 2015 ; Nadal, Skolnik et Wong, 2012 ; Nadal, 2008). Il est donc pertinent, dans

ce contexte, de comprendre comment la cisnormativité guide les pratiques du Ministère, des conseils scolaires et des écoles, tout en faisant vivre des micro-agressions aux élèves trans\*.

Comme mentionné dans le chapitre précédent, les discussions entourant les personnes trans\* ont majoritairement lieu dans les cours d'éducation physique étant donné leur relation supposée à la sexualité (alors qu'il s'agit d'enjeux différents mais liés). Par contre, ces discussions pourraient avoir lieu dans des cours autres que l'éducation physique et santé. À titre d'exemple, dans les cours de français, les enseignant.e.s pourraient discuter des termes non-genrés, donc qui s'appliquent à tous les sexes et genres et ainsi fournir du contenu sur l'utilisation d'un langage inclusif et neutre. Dans les cours d'histoire, l'histoire des communautés trans\* pourrait être abordée, dans le but de faire connaître le chemin parcouru pour faire valoir leur place au sein de la société. Dans les cours de biologie, les différentes variantes des corps humains pourraient être expliquées, par exemple la biologie du corps des personnes trans\* lorsque des transitions sont effectuées, la biologie humaine des personnes intersexes, etc. Dans les cours d'art dramatique, une pièce de théâtre pourrait être montée au sujet des enjeux trans\*, afin de sensibiliser l'auditoire aux réalités vécues par les élèves trans\* et expliquer l'importance d'en discuter en classe pour montrer une forme de respect et d'ouverture. Il y aurait donc place pour incorporer les personnes trans\* dans de multiples matières scolaires pour faire preuve de réelle inclusion et d'acceptation, en plus de montrer que diverses identités de genre sont possibles et qu'il est important de l'incorporer dans notre langage quotidien et dans nos connaissances générales.

Nous avons vu que le Ministère de l'Éducation de l'Ontario offre plusieurs exemples d'accommodements pour plusieurs groupes marginalisés de la société, tant pour les personnes appartenant à une autre religion, une autre culture, ou encore pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, mais que peu ou pas d'accommodements sont offerts aux élèves trans\*. Bien que

les écoles puissent mettre en place leurs propres stratégies d'intervention et leurs propres accommodements, certaines préféreront adhérer aux pratiques établies par le Ministère. Par contre, la présente ligne directrice offre un exemple d'accommodement qui a pris place dans la région de Toronto, où le Conseil scolaire de cette région a décidé d'offrir ses propres accommodements, selon les besoins des élèves. Le conseil scolaire anglophone de Toronto offre un cours complet destiné aux élèves de la communauté LGBT en ce qui a trait à l'historique de cette communauté et de leur contribution à la société, tout en offrant du counseling et en proposant aux élèves inscrits à ce cours de faire un stage avec un organisme œuvrant auprès des membres de la communauté LGBT (Ministère de l'Éducation, 2014). Il s'agit là d'une excellente initiative. Il serait bien que tous les conseils scolaires mettent en place ce type de programme et l'offrent non seulement aux élèves LGBT, mais à tous.les élèves pour qu'ils.elles soient également sensibilisé.e.s à la diversité sexuelle et de genre. C'est en offrant ce genre de programmes que nous pourrions contrer les préjugés et stéréotypes existant à l'égard des élèves trans\*, tout en faisant prendre conscience aux personnes cisgenres et cissexuelles des privilèges qu'ils.elles détiennent et de la cisnormativité qui règne dans la société. Comme l'explique Newbury (2011, para.12), « [c]isnormativity is the spatial-relational condition of privileging social-cultural-economic accessibilities to persons who are cisgender, who have cissexual bodies, or both, at the specific exclusion of or penalty to those people who do not have these – namely [...] trans people ». En prenant conscience de nos privilèges, il devient dès lors plus facile de comprendre le pouvoir que nous détenons et des conséquences de nos actions cisnormatives sur la qualité de vie des personnes trans\*.

Un autre aspect important à discuter est la façon dont le Ministère explique qu'il souhaite mettre en place des stratégies pour « repérer tout préjugé discriminatoire » dans les ressources scolaires, mais que ces ressources « montrent des personnes des deux sexes » (Ministère de l'Éducation, 2014, p. 59). Parler de personnes des deux sexes, n'est-ce pas justement un préjugé

discriminatoire, en insinuant qu'il n'y a que deux seuls sexes et genres possibles ? N'y aurait-il pas lieu de dire que les ressources montrent des personnes de tous sexes et genres ? Cet exemple démontre parfaitement la philosophie circulant dans la société que tout individu cadre dans le modèle binaire homme/femme. Comme le rappelle Serano (2007), cette façon d'inscrire tout individu dans la catégorie d'homme ou de femme est nommée la présomption cissexuelle, qui se produit lorsqu'une personne cissexuelle croit que toute autre personne est également cissexuelle et vit les mêmes expériences qu'elle :

This occurs when a cissexual makes the common, albeit mistaken, assumption that the way they experience their physical and subconscious sexes (i.e., the fact that they do not feel uncomfortable with the sex they were born into, nor do they think of themselves as or wish they could become the other sex) applies to everyone else in the world. In other words, the cissexual indiscriminately projects their cissexuality onto all other people, thus transforming cissexuality into a human attribute that is taken for granted (Serano, 2007, p. 53).

Il semble en effet commun de croire que toute personne s'identifie comme étant cisgenre et cissexuelle jusqu'à preuve du contraire (Serano, 2007 ; Schilt et Westbrook, 2009). Cette démonstration de Serano fait alors le parallèle avec l'idée véhiculée par le Ministère qu'il n'y a seulement que des personnes des deux sexes. Cela montre que les politiques cishnormatives perpétuent une certaine inconscience quant aux effets nocifs que cette affirmation peut avoir sur les personnes trans\*.

Dans cette ligne directrice volumineuse de 108 pages, un glossaire est inclus à la toute fin pour aider les lecteurs.trices à bien comprendre et à se familiariser avec le vocabulaire utilisé tout au long du document. Par contre, comme mentionné dans la section des résultats de recherche, les termes « bisexuel », « bispirituel.le », « identité fondée sur le genre », « LGBT », « transgenre » et « queer » sont énumérés à plusieurs reprises dans le glossaire, mais ne sont que peu ou pas abordés tout au long de la politique. Ne pas les inclure dans les politiques n'est-il pas la même chose que

de dire que s'il n'y a que peu ou pas d'élèves transgenres et bispirituel.les dans l'école, il n'est pas nécessaire d'en parler ? Ou encore, que les termes qu'ils.elles utilisent pour décrire leur identité ou les micro-agressions qu'ils.elles vivent ne sont pas assez importants pour être discutés dans le corps de la politique plutôt que d'être relégués dans un glossaire à la fin ? De plus, le fait que trois des termes utilisés dans l'acronyme LGBTQ+ (bisexuel.le, transgenre et queer) ne soient pas discutés dans cette ligne directrice d'équité et d'éducation inclusive autre que dans le glossaire renforce davantage les stéréotypes existant à l'égard de cette communauté. Comme nous le verrons dans la prochaine section, les études s'intéressant à la communauté LGBTQ+ s'intéressent davantage aux personnes gaies et lesbiennes qu'aux personnes trans\* (Baril, 2017c ; Richard et Chamberland, s.d.). Ceci pourrait expliquer pourquoi les identités trans\* ne sont que rarement discutées dans les mêmes recherches que les personnes gaies et lesbiennes.

#### **4.4 *Éducation sexuelle en Ontario (2015)***

Dans le programme cadre d'éducation sexuelle, le Ministère présente les contenus à l'étude pour chaque niveau d'étude, tant à l'école élémentaire qu'à l'école secondaire. Cela guide en quelque sorte les enseignant.e.s dans la préparation de leurs leçons, afin de trouver la meilleure méthode pour aborder ces contenus en salle de classe. Dans le programme cadre d'éducation sexuelle, les termes reliés aux personnes trans\* sont souvent jumelés avec les termes appartenant aux personnes LGBQ. En effet, dans la présentation de ce programme cadre d'éducation sexuelle, l'identité de genre et l'orientation sexuelle sont inscrites côte à côte : « comment les stéréotypes comme l'homophobie et les idées préconçues sur le genre, la race, l'orientation sexuelle [...] ; les notions d'identité de genre, d'expression de genre et d'orientation sexuelle [...] ; les notions d'identité de genre et d'orientation sexuelle [...] » (Gouvernement de l'Ontario, 2015b, s. p.). Ceci peut conduire les élèves cisgenres et cissexuel.le.s à penser que les personnes homosexuelles, par

exemple, présentent une identité de genre différente de celle qui leur a été assignée à la naissance, alors qu'ils.elles s'identifient au sexe et au genre qui leur ont été assignés à la naissance ; c'est leur orientation sexuelle qui est différente. Puisque l'identité de genre est discutée pour la première fois en troisième année du primaire, il serait important de bien distinguer l'orientation sexuelle de l'identité de genre, car pour plusieurs individus non formé.e.s sur ces réalités, ces termes ont la même signification, alors qu'en réalité, ce sont deux choses complètement différentes. De plus, nombreuses sont les études où les élèves trans\* sont inclus avec les élèves LGBTQ, formant ainsi l'acronyme LGBTQ+. Ceci présente de nombreux enjeux, puisque ce jumelage semble effacer les réalités vécues par les élèves trans\* :

La littérature existante ne distingue que peu, voire pas du tout, les expériences scolaires des jeunes trans de celles des jeunes LGBTQ. Bien qu'il soit impossible de réfuter l'existence de liens robustes entre l'homophobie, les stéréotypes sexuels et genrés, ainsi que la transphobie [...], fusionner par défaut les violences à l'égard des personnes trans et celles ciblant les individus LGBTQ comme relevant des mêmes mécanismes est problématique, en ce sens que cette fusion contribue à effacer la particularité des expériences des premiers (Richard et Chamberland, s. d., p. 81).

Cette fusion peut également inciter les gens à croire que les difficultés rencontrées par les membres des minorités sexuelles et de genre sont toutes les mêmes et omet de distinguer les expériences particulières de chacun des groupes. De plus, comme l'explique Baril (2017b), les recherches effectuées sur la communauté LGBTQ+ portent davantage sur les personnes lesbiennes, gais et bisexuelles que sur les personnes trans\* :

[U]ne majorité de recherches portant sur les populations LGBT se concentre sur les enjeux lesbiens, gais, bisexuels, bref sur la sexualité, sans pour autant traiter véritablement ou en profondeur des enjeux trans\*. De fait, l'identité sexuelle (ou orientation sexuelle), bien que liée à l'identité de genre, est une question différente. Plusieurs chercheur.euse.s trans\* questionnent le processus de « *tokenism* » sous-jacent à ce regroupement des personnes trans\* avec les minorités sexuelles, permettant à des chercheur.euse.s cis de se donner bonne conscience par rapport aux enjeux trans\* et d'obtenir du financement pour leurs projets de recherche (Baril, 2017b, p. 298).

Ces citations permettent de mettre en exergue que bien que les élèves trans\* vivent des difficultés très différentes des élèves LGBTQ et que leurs réalités devraient être considérées de façon distincte de celles des élèves LGBTQ, les recherches effectuées sur les minorités sexuelles incluent les élèves trans\* dans l'acronyme LGBTQ+ tant connu, sans que les résultats qui y sont présentés ne les concernent. Le fait que le Gouvernement et le Ministère présentent souvent l'identité de genre et orientation sexuelle de façon interchangeable démontrent un manque de connaissances à ce sujet et que ces deux institutions entretiennent des préjugés et produisent de multiples formes de discrimination, voire des micro-agressions, envers les personnes trans\*. Distinguer ces termes aidera les élèves à mieux les comprendre lorsque ces termes seront de nouveau présentés à l'école secondaire, aidera à démystifier les préjugés et stéréotypes existant à l'égard des personnes trans\* et aidera à différencier l'orientation sexuelle de l'identité de genre.

#### ***4.5 Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année : Éducation physique et santé (2015)***

En premier lieu, comme mentionné à maintes reprises, le Ministère se donne l'objectif de faire de l'inclusion une de ses priorités afin que tous.les élèves se sentent accepté.e.s pour qui ils.elles sont réellement. Certaines stratégies pédagogiques sont mises en place dans les salles de classe pour favoriser un climat empreint de respect et diminuer la stigmatisation liée aux groupes marginalisés. Comment ces stratégies sont-elles déterminées ? Est-il possible d'utiliser ces stratégies avec tous.les élèves de l'école, peu importe leur situation personnelle ? Comment ces stratégies s'utiliseraient-elles avec les élèves trans\* ? Les enseignant.e.s connaissent-ils.elles les enjeux liés à la santé mentale entourant les enjeux trans\* ? Nous savons que la santé mentale des personnes trans\* peut être grandement affectée s'ils.elles vivent des discriminations et violences et ne reçoivent pas le soutien nécessaire de leur entourage : troubles de santé mentale, dépression, idées suicidaires, faible estime personnelle, décrochage scolaire, isolement, etc. (Chamberland,

Baril et Duchesne, 2011 ; Richard et Chamberland, s. d. ; Chamberland et al., 2008 ; Grossman et D'Augelli, 2006 ; Toomey et al, 2010 ; Taylor et Peter, 2011 ; Sausa, 2005 ; Chamberland et Puig, 2015 ; Cénat et al., 2015 ; Dorais, 2014 ; Dorais et Chamberland, 2013 ; Table nationale, 2017). Ces difficultés surviennent notamment lorsque les milieux scolaires rencontrent des difficultés quant à la « la mise en place des mesures qui permettent au jeune de vivre son identité et son expression de genre affirmées, [ce qui] contribue à multiplier les expériences de déni et de violence auxquelles les jeunes trans et les jeunes non binaires peuvent être confrontés » (Table nationale, 2017, p. 11). Comment sensibiliser les élèves à ces réalités ? En invitant une personne trans\* à parler de ce qu'elle vit ? Je crois qu'une des façons de briser la stigmatisation entourant un sujet quelconque est justement d'inviter quelqu'un qui vit avec les conséquences qui y sont associées et de venir en parler pour sensibiliser la population générale (Société canadienne du SIDA, 2015).

En second lieu, lorsque vient le temps de faire des équipes pour travailler sur un projet quelconque, plusieurs enseignant.e.s pourraient être tenté.e.s de séparer les élèves selon leur sexe, c'est-à-dire un groupe pour les filles et un groupe pour les garçons. Séparer les élèves en équipe est une bonne option ; cela favorise les échanges et permet à tous.tes de mettre en pratique les connaissances qu'ils.elles possèdent en lien avec le sujet à l'étude. Par contre, est-il nécessaire de séparer les élèves selon leur sexe ? Ne serait-il pas plus pertinent de les séparer au hasard, ou de les laisser choisir leurs équipes ? Pour certains groupes marginalisés, tels les femmes, les personnes LGBTQ, les personnes racisées, les personnes trans\*, etc., la non-mixité est une excellente stratégie ; en effet, les personnes se retrouvant au sein d'un même groupe peuvent partager les réalités rencontrées entre elles (Baril, 2014). Toutefois, bien que « l'un des objectifs les plus importants en créant des groupes non mixtes dans les mouvements sociaux est d'assurer la présence d'espaces sécuritaires dans lesquels les personnes marginalisées se sentent à l'aise d'interagir » (Baril, 2014, p. 40), cette non-mixité est souvent pensée de façon cisnormative. Par exemple, avec les femmes

trans\*, nous voyons qu'elles sont souvent exclues des groupes de femmes en fonction des arguments cisgenristes et cisnormatifs suivants : « 1) ce ne sont pas des femmes, car elles n'ont pas une biologie féminine ; 2) ce ne sont pas des femmes, car elles ont reçu une socialisation masculine ; 3) ce ne sont pas des femmes, car elles jouissent de privilèges masculins ; 4) elles menacent la sécurité des autres femmes » (Baril, 2014, p. 39). Il est donc possible de comprendre, au moyen de ces exemples, que le fait de ne pas s'identifier au sexe et au genre qui nous ont été assignés à la naissance nous exclut de plusieurs groupes de partage selon les logiques dominantes. Le même exemple s'applique aux élèves trans\* en milieu scolaire.

En lien avec l'exemple précédent, dans le cas des élèves trans\*, à quel(s) groupes doivent-ils se joindre pour ne pas être victimes de discrimination ? Doivent-ils.elles joindre l'équipe correspondant à leur sexe et genre assignés à la naissance ou celle correspondant au sexe et genre auxquels ils.elles s'identifient ? Cette seconde option représente l'approche trans-affirmative, « c'est-à-dire qui soutien[t] les jeunes et les enfants dans leur genre désiré » (Medico et Pullen Sansfaçon, 2017, p. 27). Dans ce contexte, il peut alors être difficile pour un.e élève trans\* de sentir un quelconque sentiment d'appartenance s'il.elle est inconfortable à l'idée d'être placé.e en équipe selon un critère spécifique. D'autant plus que le Ministère indique que « dans la planification de l'enseignement ou le regroupement d'élèves, il faut prendre en compte les besoins des élèves qui s'identifient comme “garçon” ou “fille” qui sont transgenres ou de genre atypique » (Ministère de l'Éducation, 2015, p. 70). Ce dernier aspect ne semble pas réellement pris en considération si les élèves de la classe peuvent décider, ou sont invité.e.s par les enseignant.e.s, à se mettre en sous-groupe selon leur sexe et constitue une micro-agression pour les élèves trans\* qui n'ont pas l'option facile de choisir avec quel groupe ils.elles s'intégreront.

## **4.6 Conclusion**

L'analyse présentée dans ce chapitre a permis de montrer que bien que les documents émis par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario et par le Gouvernement de l'Ontario tentent d'inclure tous.tes les élèves dans les milieux scolaires, certaines failles persistent et créent des difficultés d'inclusion pour les élèves trans\*. Ce manque d'inclusion s'explique très bien par la présence de privilèges cis\*, de cisgenrisme, de cisgenre normativité/cisnormativité et de micro-agressions qui prévalent dans notre société d'aujourd'hui et qui imposent des barrières institutionnelles et structurelles aux élèves trans\*. Il est possible de pallier ces difficultés si certaines stratégies sont adoptées et mises en application, comme nous le verrons dans le prochain chapitre.

## Chapitre 5 : Recommandations

Ce dernier chapitre souhaite offrir des recommandations générales à deux niveaux. Premièrement, je crois qu'il est pertinent et important d'offrir des recommandations pour les écoles afin de promouvoir davantage la diversité de genre et de mettre en place des stratégies favorisant l'inclusion de tous.les élèves, sans exceptions. Deuxièmement, puisque les actions des écoles découlent des énoncés inscrits dans les politiques, dans les lignes directrices et dans le curriculum, des recommandations pour l'élaboration de ces documents peuvent s'avérer nécessaires pour comprendre la marche à suivre dans le but d'offrir une plus grande place aux élèves trans\* au sein des milieux scolaires. Plusieurs auteur.e.s se sont penché.e.s sur la question des recommandations, à la suite de leurs observations sur le terrain. Certaines des recommandations décrites dans les pages suivantes sont issues d'auteur.e.s du milieu de la recherche (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Taylor et Peter, 2011 ; Beemyn et al., 2005 ; Seelman, 2014 ; Table nationale, 2017 ; Sausa, 2005 ; Griffin et Ouellett, 2002 ; Pyne, 2014) ; d'autres sont issues de mes propres expériences et constats lors de mon stage en milieu scolaire. Les recommandations suggérées pour les milieux scolaires ont souvent trait à la présence de toilettes et de vestiaires non-genrés, à la création de formulaires administratifs offrant d'autres choix que les catégories binaires connues, à un système administratif qui permet de changer les prénoms et pronoms des élèves, entre autres. Certaines études ont offert des recommandations pour le personnel enseignant et pour les directions d'école, alors que d'autres en ont offert pour la pratique des travailleurs.euses sociaux.ales. Dans ce chapitre, les recommandations mentionnées précédemment ont été divisées en quatre sections, c'est-à-dire des recommandations pour les enseignant.e.s, les membres du personnel de soutien administratif, les directions d'écoles ainsi que les professionnel.le.s oeuvrant au sein des écoles, selon la personne responsable de mettre en place ces changements. J'ai donc repris les recommandations émises par ces auteur.e.s et les ai ajustées au contexte de l'école secondaire. Les

recommandations émises pour la rédaction de documents ministériels et gouvernementaux sont des recommandations pour toutes personnes faisant partie du comité de rédaction des politiques, des lignes directrices et du curriculum, afin de les outiller à prendre des décisions davantage inclusives et favorisant le bien-être de tous.les les élèves.

## **5.1 Recommandations pour les milieux scolaires**

### **5.1.1 Pour les enseignant.e.s**

D'abord, un des premiers aspects à considérer est le soutien que les enseignant.e.s apportent aux élèves trans\* lorsqu'ils.elles sont témoins de gestes et paroles cisgenristes et blessants. Afin que tous.les puissent reconnaître les gestes discriminatoires vécus par les élèves trans\*, qu'ils.elles interviennent de façon équivoque et que les conséquences imposées aux élèves ayant commis des actes inappropriés soient les mêmes pour tous.les, des formations obligatoires pour tous.les les enseignant.e.s travaillant au sein d'une même école seraient bénéfiques (Chamberland, Baril, et Duchesne, 2011). Taylor et Peter (2011) soutiennent que les « efforts begin with professional development workshops for all school division employees on intersectionality and the impact of homophobic, biphobic, and transphobic language and how to address it in classrooms, hallways, and all other parts of the school as well as the other school-related events such as during bus transportation » (p. 29). Ces formations pourraient comprendre, entre autres choses, l'enseignement des notions d'identité de genre, d'expression de genre, de conditions de vie et des barrières rencontrées par les personnes trans\*, ainsi que des stratégies d'intervention à préconiser auprès des personnes trans\*. De plus, des mises en situation (jeux de rôle, activités de classe) pourraient être intégrées à ces formations pour comprendre les différentes formes de discrimination possibles, comment elles s'observent et comment les dénoncer de manière adéquate, afin de ne pas victimiser davantage les jeunes trans\*. Les formateurs.trices pourraient aussi donner aux

enseignant.e.s de la documentation à lire sur les enjeux trans\* afin qu'ils.elles se familiarisent avec le vocabulaire en constante évolution sur cette thématique (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011). De cette façon, lorsqu'un incident cisgenriste se produirait, que ce soit un geste discriminatoire ou un commentaire péjoratif, les enseignant.e.s pourraient interpeller les élèves ayant causé un préjudice à un.e autre élève et intervenir sur-le-champ. Pour que ces stratégies soient efficaces au sein des milieux scolaires, les enseignant.e.s devraient travailler sur une stratégie à la fois, l'instaurer dans les pratiques quotidiennes de tous.les les enseignant.e.s et travailler tous.les ensemble vers l'atteinte du même objectif :

Un aspect primordial est l'importance non seulement de mettre en place des actions pratiques, mais surtout que cet exercice soit fait de façon concertée. En effet, une action, aussi bonne soit-elle, si elle est appliquée par une seule personne, n'aura que très peu d'impact au final, à moins que les autres agents concernés n'aillent tous dans le même sens. [...] Par la suite, c'est en s'appuyant sur les lignes directrices et les politiques institutionnelles en place, et sachant que la direction les soutient, que le personnel ainsi que les étudiant.e.s pourront développer des actions à plus petite échelle au sein de l'établissement (Chamberland et Puig, 2015, p. 17).

Il sera d'autant plus facile d'en évaluer les résultats si tous.les y mettent l'épaule à la roue. Lors des rencontres du personnel, ou même quelques fois par année, des rencontres pourraient également avoir lieu afin d'évaluer les progrès et envisager la possibilité d'instaurer une nouvelle approche favorisant l'inclusion.

Une autre recommandation intéressante est de demander aux enseignant.e.s d'aborder le thème des enjeux trans\* en salle de classe (Table nationale, 2017 ; Chamberland, Baril et Duchesne, 2011). Pour que les élèves trans\* puissent afficher leur identité sans craindre d'être victimes de cisgenrisme, il est primordial que les difficultés vécues soient discutées en classe, afin de faire réfléchir les élèves cisgenres et cissexuel.le.s sur les normes genrées qui régissent nos pratiques sociales ainsi qu'augmenter la sensibilisation à cet effet (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Table nationale, 2017). Cette discussion rationaliserait le fait qu'il y a des gens

qui s'identifient à diverses identités de genre, qui ont une expression de genre propre à eux.elles, mais surtout, que ces personnes doivent être traitées de la même façon que les autres. En parler en classe augmenterait également la confiance des élèves envers leurs enseignant.e.s ; en effet, ils.elles pourraient décider de se confier à ceux.celles-ci lorsqu'ils.elles seront confronté.e.s à un défi quelconque.

Une autre recommandation très importante est la sensibilisation face au respect des prénoms et des pronoms utilisés par les élèves trans\* (Table nationale, 2017). Si les enseignant.e.s sont sensibilisé.e.s à l'importance de nommer les élèves par leur prénom préféré et sont en mesure de les respecter, ils pourraient sensibiliser les élèves de leur classe, pour promouvoir un environnement empreint de respect. Puisque les élèves ont souvent tendance à suivre les actions des enseignant.e.s, le respect démontré par les enseignant.e.s pourrait encourager les élèves cisgenres et cissexuel.le.s à faire de même. Adopter le nouveau prénom et pronom d'un élève trans\* à son vocabulaire ne signifie pas que tous.tes comprennent ce que cela implique, mais plutôt que les enseignant.e.s tiennent compte des besoins des élèves trans\* et font ce qu'ils.elles peuvent pour les soutenir.

### **5.1.2 Pour le personnel du soutien administratif**

Lorsque les membres du personnel administratif (secrétaires, adjoint.e.s scolaires) sont informé.e.s du nouveau prénom et pronom d'un.e élève trans\*, et que ce.cette dernier.ère souhaite modifier ses informations dans le système informatique, la tâche d'effectuer ces modifications reviendra souvent aux secrétaires. Il serait alors important qu'ils.elles connaissent la marche à suivre pour modifier les informations nécessaires et ajouter le prénom préféré de l'élève dès que possible, sans difficultés, sans réprimande et sans faire sentir aux élèves trans\* que leur demande représente un fardeau ou nécessite beaucoup de temps, tout ceci dans le but de faciliter la tâche pour les élèves (Beemyn et al., 2005). Si cette démarche leur est inconnue, ils.elles devraient

communiquer avec le département d'informatique afin d'obtenir les instructions nécessaires.

Comme le soulignent Chamberland, Baril et Duchesne (2011) :

[d]ans la mesure du possible, le prénom d'un ou une élève trans devrait être modifié dans le système informatique de l'établissement et donc dans tous les services et correspondances (nouvelle carte étudiante, etc.). Le personnel de l'école devrait être informé si un ou une élève désire se faire interpeller par un prénom autre que celui inscrit à son acte de naissance (p. 32).

Effectuer les modifications au système informatique ainsi qu'informer les membres du personnel d'un changement de prénom d'un.e élève trans\* montrerait à l'élève qu'il.elle est accepté.e dans son milieu scolaire, peu importe son identité et son expression de genre. Les secrétaires peuvent également demander à l'élève comment il.elle souhaite se faire interpeller dans les couloirs de l'école. Cette pratique permettrait à l'élève trans\* de voir qu'il.elle est soutenu.e et respecté.e dans sa nouvelle identité. De plus, puisque ce ne sont pas tous.les élèves qui désirent s'afficher de la même façon, il serait pertinent de demander à l'élève ce qui lui convient le mieux pour respecter le rythme de sa transition, sans dévoiler son identité sans son consentement.

Une seconde recommandation pour le personnel administratif serait d'évaluer la possibilité d'éliminer la mention de sexe et de genre dans les documents internes des milieux scolaires. Par exemple, sur le formulaire d'inscription à une activité, plutôt que d'écrire « garçon » et « fille » et de mettre des boîtes pouvant être cochées, il pourrait simplement être écrit « sexe », et laisser l'élève écrire lui.elle-même le sexe le sexe auquel il.elle s'identifie. Tout dépendant des raisons pour lesquelles les formulaires sont remplis, la mention de sexe pourrait être complètement enlevée du formulaire ; dans plusieurs cas, il n'est pas nécessaire de savoir le sexe de l'élève. De cette façon, cela éliminerait la notion de sexe et de genre dans les milieux scolaires et la pression de se conformer à une identité féminine ou masculine et ferait peut-être davantage place à l'inclusion de la diversité sexuelle et de genre.

Une dernière recommandation pour le personnel administratif serait de permettre aux élèves de modifier leurs informations dans le système informatique sans la permission de leurs parents. Si l'élève a fait part de son prénom et de ses pronoms préférés à ses enseignant.e.s, à ses camarades de classe et à la direction, et qu'il.elle souhaite que ses nouveaux prénoms et pronoms soient utilisés par tous.tes, les parents ne devraient pas avoir à fournir leur consentement à cet effet. Une fois au secondaire, l'élève devrait être en mesure de décider par lui.elle-même s'il.elle souhaite modifier ses informations ; les prénoms et pronoms préférés pourraient être ajoutés dans le système et le prénom légal pourrait apparaître seulement sur les documents nécessaires (allant au Ministère). Les parents pourraient en être informés, et il pourrait leur être expliqué que pour répondre aux besoins de leur enfant, les prénoms et pronoms seront modifiés dans le système. Il pourrait également être question de refaire leur carte étudiante avec leur nouveau prénom, si les élèves souhaitent avoir une carte d'identification reflétant leur nouvelle identité (Beemyn et al., 2005).

### **5.1.3 Pour les directeurs.trices d'école**

Les membres à la direction des écoles ont un grand rôle à jouer pour favoriser un climat de respect et d'inclusion au sein de leur école. Puisqu'ils.elles ont l'autorité pour prendre d'importantes décisions, ils.elles peuvent autoriser des changements dans leur école. En ce qui concerne les toilettes genrées, il serait pertinent d'ajouter des toilettes de genre neutre dans les écoles (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011 ; Table nationale 2017 ; Sausa, 2005 ; Beemyn et al., 2015). Pour les élèves trans\*, utiliser les mêmes toilettes que les élèves cisgenres et cissexuel.le.s les met à risque de violence et de discrimination dans ces lieux non-supervisés, alors qu'aucune forme de violence basée sur l'identité ou l'expression de genre ne devrait se produire :

[T]he frequency that an individual is perceived as transgender predicts denial of access to bathrooms. Therefore, it is important to educate those on campus that it is not okay to refuse bathroom access to individuals simply based upon gender identity and expression and that bathroom access is a basic right for all campus members. Bathroom

use policies should emphasize appropriate *behaviors* rather than appropriate *gender identity* or *gender expression* (Seelman, 2014, p. 202).

Il est certain que l'architecture d'une école ne permet pas toujours de créer de nouveaux endroits. Quelques auteur.e.s recommandent alors de permettre aux élèves trans\* de partager les toilettes à simple utilisation des enseignant.e.s (Table nationale, 2017, p. 37 ; Beemyn et al., 2005). Pour ce qui est de l'accès à ces toilettes, les élèves nécessiteront probablement une clé (souvent tenue au secrétariat), puisque les toilettes à usage simple sont majoritairement fermées à clé. Il serait donc important que les directeur.trices demandent aux secrétaires de donner la clé aux élèves trans\*, sans les questionner quant à la raison pour laquelle ils.elles souhaitent l'obtenir. Cette question est intrusive et risque de constituer une micro-agression aux yeux des élèves trans\*. Cependant, Chamberland, Baril et Duchesne (2011) soutiennent que non seulement utiliser les toilettes du personnel enseignant ne permet pas de régler tous les problèmes de discrimination, mais qu'en plus, cela « étiquet[te] davantage les jeunes trans\*, particulièrement après la transition » (p. 16). En effet, après la transition, les élèves sont ouvertement trans\* dans leur milieu et se font remarquer par les autres élèves de l'école. C'est pour ces raisons qu'il serait judicieux de la part des directions d'école de prendre un moment avec chaque élèves trans\*, de discuter avec lui.elle de ses besoins et de créer des ententes personnalisées pour combler ses besoins vitaux (Table nationale, 2017).

Par ailleurs, pour ce qui est des vestiaires, ces derniers devraient offrir des salles fermées afin que les élèves puissent s'y changer à l'abri des regards indiscrets :

il est suggéré que l'ensemble des jeunes aient accès à des espaces privés (par exemple, des cabinets pour se changer ou les toilettes à l'intérieur des vestiaires). Lorsque ce n'est pas possible, d'autres avenues doivent être explorées avec le jeune, par exemple lui offrir d'établir un horaire modifié (l'utilisation du vestiaire avant ou après les autres jeunes) ou encore l'utilisation d'un espace privé à proximité (toilette à proximité des vestiaires ou autre endroit permettant l'intimité) (Table nationale, 2017, p. 37).

Offrir des endroits séparés des élèves cisgenres et cissexuel.le.s permettrait aux élèves trans\* de se changer en toute intimité, sans craindre aucune forme de violence ou d'intimidation au sein même des vestiaires (Beemyn et al., 2005). Il est donc recommandé que la direction d'école explore cette possibilité avec l'enseignant du cours d'éducation physique, pour ensuite avoir cette discussion avec les élèves trans\* et leur expliquer les alternatives possibles.

Ensuite, le maintien et soutien de la part des directions d'écoles des Groupes Alliance (aussi communément appelé « Alliance Gais-Hétéros » ou « GSA » (en anglais), mais peut porter plusieurs noms) au sein des écoles est fortement recommandé (Griffin et Ouellett, 2002). Ces groupes sont créés pour les élèves trans\*, LGBTQ+ et leurs allié.e.s et vise à offrir un endroit où se rencontrer et discuter des difficultés qu'ils.elles rencontrent dans leur école :

Ces groupes scolaires ont pour objectif d'offrir un espace sécuritaire et exempt de discrimination aux jeunes LGBTQ en milieu scolaire. Composés d'élèves LGBTQ et de leurs « alliés » hétérosexuels, de même [que de] membres du personnel, ces groupes permettent aux jeunes de se confier, de discuter de leur réalité ainsi que de militer pour le respect de leurs droits » (Rousseau, 2017, s. p.).

Avant la mise sur pied de ces groupes Alliance, les directions d'école doivent être consulté.e.s pour qu'ils.elles donnent leur approbation. De plus, il semble que la participation à un groupe Alliance ait une influence positive sur les élèves :

Though some school officials, parents, community members, and even state legislators have challenged the appropriateness and need for GSAs, research available about GSAs and their impact on school climate indicates that these student clubs provide support for students and call attention to previously ignored issues of school harassment and discrimination based on sexual orientation and gender expression (Griffin et Ouellett, 2002, p. 2).

Il est probable que les gens qui arrivent difficilement à comprendre et accepter les diverses identités et expressions de genre s'opposent à la mise en place de groupes Alliance visant à répondre aux besoins des élèves faisant partie de la diversité sexuelle et de genre, d'où l'importance du soutien

de la direction envers ces groupes. Les directions d'école peuvent réitérer l'importance de la mise sur pied des groupes Alliance pour les élèves trans\* et encourager les actions que les membres de ce comité souhaitent instaurer pour créer un changement au sein de l'école. d'omettre de séparer les élèves de façon binaire.

Une dernière recommandation offerte par la Commission Ontarienne des droits de la personne (s. d.) suggère que les organisations, ou les directeurs.trices d'écoles dans ce cas-ci, prennent le temps nécessaire avec les élèves trans\*, soit de façon individuelle ou en groupe, et leur demander quelles sont les barrières qu'ils.elles rencontrent au quotidien, quels sont leurs besoins et leurs attentes face au milieu scolaire pour qu'ils.elles s'y sentent inclu.e.s et ce que l'école peut faire pour répondre à leurs besoins :

Les organisations devraient se familiariser avec les besoins des personnes trans, cerner les barrières auxquelles elles se heurtent, modifier leurs politiques et procédures ou en élaborer de nouvelles, et fournir de la formation. Cela aidera à faire en sorte que les personnes non conformistes sur le plan du sexe, dont les personnes trans, sont traitées avec dignité et respect, et bénéficient des mêmes droits et libertés de vivre à l'abri de la discrimination (Commission Ontarienne des droits de la personne, s. d., s. p.).

Cette formule pourrait permettre aux élèves trans\* de constater que leurs besoins sont pris en compte et que les directeurs.trices sont prêt.e.s à mettre en place des stratégies et procédures pour que leur identité soit respectée dans le milieu scolaire.

#### **5.1.4 Pour les professionnel.le.s**

La présence d'intervenant.e.s scolaires ou de travailleurs.euses sociaux.ales est nécessaire dans les écoles. Ceux.Celles-ci sont souvent considéré.e.s comme étant les expert.e.s dans différents domaines et les enseignant.e.s ont souvent recours à leurs services de consultation pour les guider dans leurs pratiques. Lorsque les membres du personnel sont confrontés à certains obstacles ou se questionnent quant à la façon d'aborder certains sujets et que les professionnel.le.s ne peuvent les soutenir ou leur fournir l'information nécessaire, ils.elles devraient avoir recours à

des organismes communautaires ou à des individus experts dans le domaine pour les référer, d'autant plus que ces organismes et expert.e.s sont dans toutes les régions du Canada (Taylor et Peter, 2011).

Une des règles majeures que doivent respecter les travailleurs.euses sociaux.ales est la confidentialité de ce qui leur est confié par les élèves, bien que cette règle devrait s'appliquer à tous.tes les personnes mentionnées jusqu'à présent. Les travailleurs.euses socaux.ciales sont souvent appelé.e.s à partager des informations avec toutes les personnes qui ont des suivis individuels avec les élèves dans l'école (orienteurs.trices, éducateurs.trices, directeurs.trices, enseignant.e.s). Ils.elles doivent faire preuve d'une prudence accrue dans la formulation de leurs propos pour ne pas divulguer trop d'informations ou transmettre des informations qui pourraient permettre d'identifier l'élève en question. Par exemple, dans le cas où un.e élève révélerait à un.e travailleur.euse social.e qu'il est trans\* et que cet.te élève souhaite connaître ce qui peut être fait dans le milieu scolaire pour soutenir l'affirmation de son identité, le.la travailleur.euse social.e pourrait discuter avec la personne à la direction pour savoir quelles mesures sont mises en place, sans nommer l'élève.

De plus, afin de sensibiliser les élèves de l'école ainsi que le personnel scolaire, les travailleurs.euses sociaux.ciales pourraient, en compagnie de la direction d'école, inviter une personne trans\* ou non binaire à venir faire un témoignage sur son parcours de vie. Ce témoignage pourrait comprendre, entre autres, les difficultés rencontrées avant, pendant et après la transition, les expériences de discrimination vécues, le soutien reçu ou les effets du manque de soutien, etc. Puisque les travailleurs.euses sociaux.ciales ont souvent un grand réseau de contacts avec les partenaires communautaires, ils.elles pourraient participer à la mise en place de cette activité de sensibilisation. Les témoignages ont souvent un plus grand impact que lorsqu'une personne qui ne vit pas ces enjeux les racontent. Avoir un.e invité.e de la région pourrait également être bénéfique,

puisque le témoignage raconterait l'expérience vécue dans cette même ville, avec les ressources communautaires existantes.

Finalement, les travailleurs.euses sociaux.ciales jouent un grand rôle dans la prévention et qu'ils.elles sont acteurs.trices de changement social, ils.elles peuvent avoir un grand impact sur l'implantation ou la création de nouvelles lois et politiques à l'intérieur des écoles. En tant que professionnel.le.s, ils.elles sont sensibilisé.e.s aux barrières et conditions de vie de plusieurs groupes marginalisés et sont en mesure de pouvoir guider les directeurs.trices d'école dans l'élaboration d'un nouveau document : « The results from this research have relevance to social workers and those in higher education settings and can help change policies, procedures, and activities that impede the full participation of campus members who are transgender and gender nonconforming » (Seelman, 2014, p. 202). En impliquant les élèves trans\* dans le processus de décisions, en leur demandant ce qu'ils.elles vivent et ce qu'ils.elles aimeraient voir changer, les travailleurs.euses sociaux.ciales peuvent travailler de concert à créer un changement social au sein de l'école et pourrait éventuellement se produire dans d'autres contextes.

## **5.2 Recommandations pour la rédaction de documents ministériels et gouvernementaux**

Les documents analysés dans les chapitres précédents ont été rédigés, pour certains d'entre eux, il y a près d'une dizaine d'années, alors que d'autres sont plus récents. Comme il a été possible de le constater, la vision du respect, de l'équité et de l'éducation inclusive que souhaitent instaurer le Ministère de l'Éducation de l'Ontario et le Gouvernement de l'Ontario tiennent à l'écart les élèves trans\*. Ces documents seront peut-être révisés dans les prochaines années et feront certainement l'objet de changement. Je souhaite, par les recommandations présentées dans cette section, que les prochaines politiques, lignes directrices et curriculums fassent preuve davantage

d'inclusion et incluent les élèves trans\*, en leur offrant les accommodements nécessaires pour qu'ils.elles se sentent inclus.e.s et représenté.e.s dans les milieux scolaires.

Premièrement, afin d'envisager tous les différents aspects de la diversité sexuelle et de genre abordés dans le milieu scolaire, il serait important d'aborder l'identité et l'expression de genre dans le curriculum scolaire, non seulement dans le cours d'éducation physique et santé, mais également dans toute autre matière qui touche le genre, comme la langue française. Par exemple, la langue neutre ou épïcène pourrait être ajoutée dans le curriculum afin d'explorer de quelle(s) façon(s) il est possible d'utiliser la langue écrite et parlée sans nécessairement attribuer un genre aux mots que nous utilisons. En ajoutant ces thèmes dans le curriculum, cela aurait pour effet de contribuer à créer un environnement davantage accueillant pour les élèves trans\* et non binaires (Pyne, 2014). En effet, Taylor et Peter (2011) indiquent que le

Ministries of Education and school divisions require the inclusion of respectful representations of LGBTQ people in courses and provide curriculum guidelines and resources for mainstreaming LGBTQ-inclusive teaching, including intersectionality, across the curriculum and auditable evidence of meaningful implementation (p. 29).

Développer une section du curriculum qui aborde tous les aspects de la diversité sexuelle et de genre pourrait être bénéfique à plus d'une personne. Il semble que le contenu abordé en lien avec l'éducation sexuelle et de genre varie d'une école à l'autre ; il s'avèrerait donc nécessaire d'élaborer un plan pour toutes les écoles afin qu'elles « offrent des apprentissages définis par le Ministère en fonction de l'âge et de leur niveau de développement » (Table nationale, 2017, p. 29). De plus, afin que les enseignant.e.s se sentent confiant.e.s dans l'enseignement de ces notions, Taylor et Peter (2011) suggèrent d'inclure la diversité sexuelle et de genre dans les programmes universitaires voués à la formation d'enseignant.e.s, en plus d'aborder l'aspect de l'intersectionnalité.

Deuxièmement, toutes les politiques devraient faire mention de la loi concernant l'anti-homophobie/biphobie/transphobie, mise à jour annuellement en lien avec le Code des droits de la personne (Table nationale, 2017). Des mesures de soutien doivent être mises en place pour soutenir les élèves victimes de discrimination ; elles se doivent d'être présentées aux élèves, aux parents ainsi qu'à tous.les adultes de l'école, pour que tous.tes soient au même diapason concernant les comportements prohibés et les conséquences qui y sont associées (Table nationale, 2017). Ces politiques pourraient inclure :

Une politique de lutte contre l'homophobie ou les LGBT-phobies spécifiquement ; un code de conduite qui inclut une section sur l'homophobie [cisgenrisme] ; une politique contre le harcèlement ou la violence qui inclut une section sur l'homophobie [cisgenrisme] ; une déclaration contre l'homophobie [cisgenrisme] signée par la direction de l'établissement ; l'adoption d'une résolution affirmant que l'établissement favorise l'inclusion des personnes de minorités sexuelles et de genre (Chamberland et Puig, 2015, p. 19).

Ces quelques ajouts permettraient de montrer aux élèves trans\* que des mesures concrètes sont mises en place pour répondre aux incidents de cisgenrisme qui surviennent au sein des écoles et que les membres du personnel et la direction ont à cœur la sécurité et le bien-être de tous.les élèves.

Troisièmement, en ce qui concerne la rédaction des politiques, des lignes directrices et du curriculum, je crois qu'il serait pertinent d'inviter plusieurs personnes trans\* à participer à la rencontre d'élaboration du contenu de ces documents. Ces personnes pourraient guider les décideur.e.s politiques dans la formulation de leurs propos et faire en sorte qu'ils soient inclusifs et non stigmatisants. Puisque tous.tes vivent de multiples difficultés qui leur sont propres, chaque personne assise autour de la table pourrait apporter son point de vue, selon son expérience individuelle. Par exemple, une personne trans\* racisée ne rencontre pas les mêmes difficultés qu'une personne trans\* non-racisée, tout comme les hommes trans\* rencontrent des barrières

différentes des femmes trans\* ; chacun de leur point de vue pourrait apporter de nouvelles discussions et rendre les prochains documents à paraître davantage inclusifs, en plus de valoriser la diversité dans la prise de décisions. Si ces politiques, lignes directrices et curriculum ne sont pas révisés à chaque année, il importe de faire preuve de flexibilité dans la lecture de ces documents. Par exemple, il est nécessaire de prendre en considération les besoins changeants des élèves, d'adapter les interventions à leurs besoins particuliers et de faire preuve de souplesse dans l'implantation des politiques. Ce n'est pas parce qu'un groupe marginalisé ne s'inscrit pas dans les politiques d'inclusion qu'il mérite d'être laissé de côté.

Quatrièmement, comme nous l'avons constaté tout au long de ce mémoire, les politiques dites inclusives comprennent plusieurs groupes marginalisés dans leurs facteurs de protection, tels les groupes religieux/culturels, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, les personnes LGBTQ, mais n'incluent peu ou pas les personnes trans\*. Plusieurs exemples d'accommodements en contextes scolaires sont présentés pour répondre aux besoins des groupes mentionnés ci-dessus, mais peu ou pas d'exemples concernent des accommodements pour les élèves trans\*. Puisque l'inclusion souhaite que tous.les les élèves soient représenté.e.s dans divers milieux, notamment dans les milieux scolaires (Ministère de l'Éducation, 2009), certaines recommandations doivent être faites pour être en mesure de répondre aux caractéristiques de cet énoncé. Il a été mentionné dans l'analyse du premier document que le rendement des élèves sera amélioré lorsque les entraves à l'inclusion seront reconnues. Par contre, puisqu'aucun exemple concret d'entraves à l'inclusion n'est donné, il est difficile de savoir ce qui en constitue une. Pour certain.e.s personnes, pousser un.une autre élève peut être considéré comme n'étant pas problématique, alors que pour d'autres, cette action est très grave et mériterait d'être sanctionnée. Dans la rédaction des politiques, des lignes directrices et du curriculum, il serait pertinent d'ajouter des exemples concrets d'entraves à l'inclusion pour que tous.les les adultes de l'école puissent les reconnaître et intervenir

adéquatement. Il est certain que ces exemples ne constitueront pas une liste exhaustive d'entraves à l'inclusion ; elles ne serviraient que de guide. Une liste de conséquences pourrait également être annexée, afin que les conséquences données soient appropriées aux comportements observés.

Cinquièmement, dans le programme cadre d'éducation sexuelle, l'identité et l'expression de genre sont abordées en 3<sup>e</sup>, en 6<sup>e</sup>, en 8<sup>e</sup> et en 9<sup>e</sup> année. Les élèves passent alors quelques années sans en parler, ou du moins sans en discuter de façon élaborée. Puisque les enjeux trans\* prennent une place prépondérante dans la société d'aujourd'hui, je crois qu'il serait important d'en discuter à chaque année, dès la 2<sup>e</sup> ou la 3<sup>e</sup> année du primaire. En discutant de ces termes à chaque année, les élèves seraient éduqué.e.s sur le sujet tôt dans leur vie et ne développeraient peut-être pas d'attitudes cisgenristes à l'égard des personnes trans\* puisqu'ils.elles seraient sensibilisé.e.s à leurs conditions de vie marginales. D'autant plus que les élèves s'identifient trans\* davantage au secondaire qu'au primaire, il serait judicieux, voire nécessaire d'en parler en 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année. À chaque année, un retour pourrait être fait sur ce qui a été vu l'année précédente et commencer l'année courante avec du nouveau matériel. Il n'est pas nécessaire d'aller en détails sur, par exemple, tous les traitements et opérations possibles, mais bien de discuter des diverses identités et expressions de genre possible, les barrières qu'elles rencontrent, la façon d'aborder les personnes trans\*, l'importance du respect de leurs prénoms et pronoms, les stratégies d'interventions qui peuvent être utilisées, etc.

Finalement, le Ministère de l'Éducation (2009 ; 2013 ; 2014) explique qu'un des objectifs est d'éliminer la discrimination au sein des écoles. Ceci est un très bon objectif, mais comment déterminer lorsqu'elle sera éliminée ? Si aucune mesure n'est prise pour vérifier l'atteinte de cet objectif, il s'avère difficile d'en évaluer les résultats. Pour ce faire, je suggère d'établir un plan d'action concret, avec des objectifs généraux et spécifiques, des moyens et des résultats, qui peuvent être divisés parmi les membres du personnel de l'école : « Si l'on veut réellement voir

survenir des changements, il est conseillé de définir des cibles précises, tangibles et réalistes, et d'en attribuer la responsabilité à des personnes spécifiques afin que le travail se fasse de façon très concrète » (Chamberland et Puig, 2015, p. 17). Chaque petite équipe peut s'occuper d'un objectif en particulier, que ce soit de faire de la sensibilisation, des activités de prévention ou autres, afin de rendre ce plan le plus réaliste possible. Par la suite, il pourrait y avoir des rencontres mensuelles pour vérifier où chacune des équipes en est rendue et voir si des changements ont été observés au sein des milieux scolaires. Il serait davantage facile, à la fin de l'année scolaire, d'examiner ce qui a bien fonctionné, ce qui doit être maintenu pour l'année suivante ainsi que ce qui doit être modifié pour atteindre les objectifs fixés. Des questionnaires d'évaluation pourraient être remis aux membres du personnel afin d'évaluer leur propre travail en ce qui a trait à l'élimination de la discrimination et ce qui a été fait par leurs collègues ; s'ils.elles sont en mesure de nommer les actions exercées par les autres membres du personnel, c'est que des actions concrètes ont été mises en place. Si tel n'est pas le cas, il serait important de revoir les objectifs et les modifier, s'ils sont présentement inatteignables.

## Conclusion

Toute personne faisant partie de notre société, qu'il s'agisse d'une personne cisgenre et cissexuelle, LGBTQ, trans\*, racisée, en situation de handicap, atteinte d'une maladie quelconque, ou autre, ne devrait jamais être traitée différemment. Toute personne mérite d'être respectée pour qui elle est, avec ses caractéristiques personnelles, peu importe la façon dont elle s'identifie. Le respect démontré à tout individu est une valeur qui devrait être transmise dès la naissance et qui devrait être cultivée tout au long de notre existence. Nous prenons parfois des décisions qui peuvent nous mener à agir différemment pour diverses raisons, mais personne ne devrait souffrir à cause des institutions sociales souvent mal adaptées à leurs réalités spécifiques. Certains groupes sont davantage à risque de discrimination, de harcèlement et d'être mal représentés socialement, comme c'est le cas des personnes trans\*. Les données présentées dans ce mémoire ont démontré que les personnes trans\* sont souvent, encore aujourd'hui, traitées de manière différente et mal représentées, notamment à l'intérieur des milieux scolaires. Puisque l'adolescence constitue une grande période de questionnements, les élèves trans\* se retrouvent souvent seul.e.s à faire face à leurs questionnements en lien avec leur identité et expression de genre et sont peu appuyé.e.s dans leurs démarches de transition. L'objectif de ce mémoire était de mettre de l'avant les difficultés rencontrées par les élèves trans\* dans les écoles secondaires et de comprendre les actions entreprises par ces milieux, ainsi que par les institutions gouvernant les milieux scolaires, c'est-à-dire le Ministère de l'Éducation de l'Ontario et le Gouvernement de l'Ontario, pour répondre aux besoins des élèves trans\*.

Le **premier chapitre** a permis de démontrer que les élèves trans\* dans le milieu scolaire demeurent un des groupes les plus marginalisés de la société. Bien que le *Code des droits de la personne*, le Code criminel Canadien et les lois de plusieurs provinces canadiennes comportent des motifs illicites de discrimination en ce qui a trait à l'identité de genre et à l'expression de genre,

force est de constater que ces deux motifs semblent difficiles à respecter dans les institutions scolaires. Les nombreuses formes de violence et de discrimination vécues continuent de se produire au quotidien, tout en laissant de multiples séquelles chez les élèves trans\*, tant au niveau psychologique qu'au plan de leur parcours scolaires. Les multiples barrières que rencontrent ces élèves ne rendent pas leur intégration dans le milieu scolaire facile. En effet, ne pas pouvoir utiliser les espaces genrés selon le sexe et le genre auxquels les élèves s'identifient, rencontrer des difficultés administratives quant au changement de leur(s) prénom(s) et pronom(s), ne pas voir leurs prénoms et pronoms respectés par les membres du personnel scolaire et par les autres élèves ainsi que le manque de connaissances des adultes de l'école quant aux réalités vécues par les élèves trans\* causent énormément de stress pour ces élèves. Le soutien de leur famille, de leurs ami.e.s et des membres du personnel scolaire serait souhaitable pour que chaque élève puisse s'identifier et s'afficher comme il.elle le souhaite, sans avoir peur du regard d'autrui et des discriminations qui pourraient être vécues sur la base de leur identité ou expression de genre. Certaines stratégies peuvent être mises en place dans les milieux scolaires pour aider les élèves trans\* à bâtir leur résilience, que ces stratégies proviennent de la direction d'école, des enseignant.e.s, des ami.e.s, des professionnel.le.s ainsi qu'une discussion sur ces enjeux en salle de classe. Deux approches d'interventions utilisées par les professionnel.le.s pourraient être préconisées, c'est-à-dire l'approche anti-oppressive et l'approche transaffirmative, qui permettraient toutes deux de respecter l'identité de l'élève et de le.la soutenir dans son milieu scolaire.

Le **deuxième chapitre**, pour sa part, a expliqué ce qui faisait de l'analyse critique de discours (ACD) une excellente source d'analyse pour comprendre les enjeux trans\*. Les discours promus dans la société sont souvent ceux auxquels la majorité des gens adhèrent, sans trop les remettre en question. Par contre, ces discours, étant souvent rédigés par des personnes privilégiées, notamment cisgenres et cissexuelles, ne tiennent que très peu compte des réalités vécues par les

groupes marginalisés, dont les personnes trans\*. C'est en effectuant une analyse critique de ces discours qu'il est possible de voir qu'ils prônent souvent la binarité des sexes et des genres et ne laissent que peu de place à la diversité, sous toutes ses formes. Avec les théories trans ainsi que les quatre concepts étudiés, soit les privilèges cis\*, le cisgenrisme, la cisnormativité et les micro-agressions, nous voyons comment les personnes au pouvoir détiennent des privilèges dont elles ignorent souvent l'existence, qu'elles font vivre des expériences de cisgenrisme aux personnes trans\*, qu'elles font la promotion de la cisnormativité et que les micro-agressions vécues passent souvent sous silence. C'est en analysant le discours des personnes trans\* qu'il est possible de voir comment elles racontent leur histoire, de comprendre leur point de vue, leur positionnement social et les expériences cisgenristes qu'elles vivent.

Quant au **troisième chapitre**, il a permis de présenter l'analyse des documents ministériels et gouvernementaux qui disent faire preuve d'inclusion envers tous.tes les élèves, mais qui, dans les faits, semblent comporter d'importantes lacunes quant à l'inclusion des élèves trans\*. Plusieurs termes ont été cherchés dans chacun des documents et les résultats de cette recherche ont conclu que dans la majorité des cas, les termes « identité de genre », « expression de genre », « trans » (avec troncature pour transgenre, transsexuel.le et transsexualité), « non binaire » et « non binarité » sont souvent absents. La lecture des deux politiques, du document de lignes directrices, du programme cadre d'éducation sexuelle ainsi que du curriculum du cours d'éducation physique et santé des écoles secondaires a permis d'expliquer que la diversité, l'équité et l'éducation inclusive, bien qu'ils.elles incluent les élèves LGBTQ, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et les élèves de diverses religions et cultures, semblent laisser de côté les élèves trans\*. Parmi les exemples énumérés, plusieurs étaient des exemples concrets d'accommodements pour les élèves mentionnés ci-dessus, à l'exception des élèves trans\*. Pour les élèves qui se heurtent à ce manque d'inclusion de façon quotidienne, les impacts en sont majeurs.

Le **quatrième chapitre** a discuté des données présentées dans le troisième chapitre à la lumière des concepts du cadre théorique. Comme il a été possible de le constater, plusieurs des actions des membres du Ministère de l'Éducation et du Gouvernement de l'Ontario s'expliquent par les privilèges cis\* non reconnus, le cisgenrisme, la cisnormativité et résultent en des formes de micro-agressions. N'étant souvent que peu informé.e.s sur les réalités que vivent les personnes trans\* dans des milieux cisnormatifs, il arrive souvent que les barrières rencontrées par les élèves trans\* passent inaperçues. En effet, souhaiter éliminer la discrimination, les préjugés et les dynamiques de pouvoir, mettre en place des stratégies d'intervention efficaces, souhaiter que les élèves trans\* se voient représenté.e.s dans le curriculum, dans la culture scolaire et parmi les membres du personnel est une chose. Les mettre en application alors que les documents parlent de personnes des deux sexes, que les termes liés à la diversité de genre ne sont que peu abordés dans les publications, que tous.tes interviennent de façon différente et que les enjeux trans\* sont compris comme étant la même chose que les enjeux LGBTQ en est une autre, et elle présente quelques défis qu'il importe de considérer. Pour pallier à cela, il faut être sensibilisé.e.s face à nos propres privilèges, être conscient.e.s de nos préjugés à l'égard des élèves trans\* et reconnaître les structures binaires et normatives de notre société.

Enfin, le **cinquième et dernier chapitre** a proposé des recommandations, tant pour les milieux scolaires que pour la rédaction de politiques ministérielles, afin de trouver différentes stratégies pour faire preuve de réelle inclusion. Par exemple, que ce soit d'offrir des formations spécialisées aux membres du personnel scolaire, de mettre en place des stratégies d'intervention pour venir en aide aux élèves trans\*, de permettre aux élèves trans\* d'utiliser les toilettes non genrées, d'effectuer les changements de prénoms et pronoms des élèves sans les questionner ou sans perdre patience, de leur offrir des endroits pour se changer pour les cours d'éducation physique ou autres, ces recommandations sont toutes plausibles et réalistes si tous.tes les membres du

personnel scolaire s’y mettent et souhaitent créer des espaces exempts de discrimination pour les élèves trans\* et non binaires. Pour ce qui est des recommandations à l’échelle politique, c’est-à-dire pour la rédaction des documents ministériels et gouvernementaux, la prise en compte des besoins des personnes trans\* est nécessaire pour inclure tous les groupes marginalisés dans la définition d’équité et d’éducation inclusive. Par exemple, le fait d’utiliser la langue neutre, d’aborder tous les aspects liés à l’identité et à l’expression de genre à toutes les années, de faire référence aux lois visant la non-discrimination ainsi que d’utiliser le Code des droits de la personne comme exemple, d’inviter des gens représentant la diversité sous toutes ses formes lors de l’élaboration des documents et de réviser régulièrement les politiques, les lignes directrices et le curriculum qui guident les pratiques scolaires aiderait à rendre justice aux personnes trans\* victimes de discrimination, à démontrer que leurs voix sont entendues et que des changements concrets sont mis en application et à venir.

Afin de nous guider vers une société davantage inclusive, davantage respectueuse de tous.tes ses membres et vers une diminution de la discrimination envers les personnes trans\*, il est judicieux de réfléchir à ce qui pourrait être bénéfique pour tous.tes. Pour appuyer le Ministère de l’Éducation de l’Ontario dans son objectif d’éliminer la discrimination, il faudrait d’abord commencer par augmenter la sensibilisation de tous.tes, à l’échelle globale de la société. Cette sensibilisation s’articule donc, d’un côté, au moyen d’une forte croissance d’ateliers de formations offertes, tant aux professionnel.le.s, aux directions d’école, aux élèves qu’aux membres du personnel enseignant et du personnel d’appui. Par contre, de l’autre côté, pour offrir plus de formation, il faut bien évidemment qu’il y ait davantage de formateurs.trices formé.e.s sur le sujet. Plusieurs organismes communautaires offrent déjà ces formations, mais ne peuvent desservir toute la population et toutes les institutions scolaires qui nécessiteraient ces formations. Également, pour que davantage de personnes soient formées sur les enjeux trans\*, il faudrait revoir la formation que

reçoivent les étudiant.e.s dans les facultés d'éducation, ainsi que dans les programmes de formations que suivent les gens dans les domaines d'aide, c'est-à-dire les travailleurs.euses sociaux.ales, les psychologues, les éducateurs.trices, afin d'offrir des contenus sur les enjeux trans\*, les pratiques trans-affirmatives, etc. Il serait important que ce changement de formation soit axé non seulement sur les enjeux trans\* en général, mais également sur les enjeux rencontrés dans les milieux spécifiques, comme les milieux scolaires, hospitaliers, institutionnels, sur le marché du travail. En augmentant la sensibilisation à ce niveau, plus de gens seraient plus connaissant.e.s en la matière et plus en mesure d'intervenir lors de situations à caractère cisgenriste, spécialement dans les milieux scolaires.

La reconnaissance de nos privilèges passe par une auto-réflexion sur notre propre positionnement social. Lorsque nous rencontrons une personne faisant partie d'un groupe marginalisé, il est important de tenter de comprendre les situations difficiles qu'elle rencontre, et voir ce que nous pouvons faire pour lui venir en aide. C'est en faisant cette auto-réflexion et en nous imaginant à leur place qu'il nous sera possible de comprendre les conditions de vie marginales dans lesquelles les groupes opprimés se retrouvent au quotidien, de créer de meilleures conditions de vie et de tenter de mettre en place des actions concrètes pour apporter un changement social réel.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALMEIDA, Joanna, et al. (2009). « Emotional Distress Among LGBT Youth: the Influence of Perceived Discrimination Based on Sexual Orientation », *Journal of Youth And Adolescence*, vol. 38, n° 7, p. 1001-1014.
- ANGELFIRE (s. d.). « The Empire Strikes Back a Posttranssexual Manifesto by Sandy Stone », En ligne : <http://www.angelfire.com/ab7/wsclass/stone.html>.
- ANSARA, Y. Gavriel, et Peter HEGARTY (2012). « Cisgenderism in Psychology: Pathologising and Misgendering Children From 1999 to 2008 », *Psychology & Sexuality*, vol. 3, n° 2, p. 137-160.
- ARAMBURU ALEGRIA, Christine (2016). « Gender Nonconforming and Transgender Children/Youth: Family, Community, and Implications for Practice », *Journal of the Association of Nurse Practitioners*, n° 28, p. 521-527.
- ASHLEY, Florence (2017). « Qui est-ille ? Le respect langagier des élèves non-binaires, aux limites du droit », *Service social*, vol. 63, n° 2, p. 35-50.
- AUSTIN, Ashley, Shelley L. CRAIG, et Edward J. ALESSI (2016). « Affirmative Cognitive Behavior Therapy With Transgender and Gender Nonconforming Adults », *The Psychiatric Clinics of North America*, p. 1-17.
- BAILEY, Alison (1998). « Privilege: Expanding on Marilyn Frye's "Oppression" », *Journal of Social Philosophy*, vol. 29, n° 3, p. 104-119.
- BAINES, Donna (2017). « Doing Anti-Oppressive Practice: Social Justice Social Work », Fernwood Publishing, 3<sup>e</sup> édition, 363 p.
- BARIL, Alexandre (2009). « Transsexualité et privilèges masculins : fiction ou réalité ? », dans L. CHAMBERLAND, et al. (dir.). *Diversité sexuelle et constructions de genre*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 263-295.
- BARIL, Alexandre (2013). « La normativité corporelle sous le bistouri : (re)penser l'intersectionnalité et les solidarités entre les études féministes, trans et sur le handicap à travers la transsexualité et la transcapacité », Thèse de doctorat, Ottawa, Université d'Ottawa, 485 p.
- BARIL, Alexandre (2014). « Quelle place pour les femmes trans au sein des mouvements féministes ? », *Spirale*, p. 39-41.
- BARIL, Alexandre (2015). « Sexe et genre sous le bistouri (analytique) : interprétations féministes des transidentités », *Recherches féministes*, vol. 28, n° 2, p. 121-141.
- BARIL, Alexandre (2017a). « Pour ou contre l'ajout d'un genre neutre à la langue française ? », *TFO 24.7*, En ligne : <https://www.tfo.org/fr/univers/benjamin/101363482/benjamin-le-maitre-lallergie-de-benjamin>.

- BARIL, Alexandre (2017b). « Trouble dans l'identité de genre : le transfémisme et la subversion de l'identité cisgenre : une analyse de la sous-représentation des personnes trans\*professeur-es dans les universités canadiennes », *Philosophiques*, vol. 44, n° 2, p. 285-317.
- BARIL, Alexandre (2017c). « “Docteur, suis-je un anglophone enfermé dans un corps de francophone ?” Une analyse intersectionnelle de la “temporalité de trans-crip-tion” dans des sociétés capacitistes, cisnormatives et anglonormatives », *Canadian Journal of Disability Studies*, vol. 6, n° 2, p. 15-44.
- BAUER, Greta, et al. (2009). « “I Don't Think This is Theoretical; This is our Lives”: how Erasure Impacts Health Care for Transgender People », *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, vol. 20, n° 5, p. 348-361.
- BAUER, Greta R., et Ayden I. SCHEIM (2015). *Transgender People in Ontario, Canada: Statistics From the Trans PULSE Project to Inform Human Rights Policy*, London, Ontario, The University of Western Ontario, 12 p.
- BEEMYN, Brett Genny, et al. (2005). « Suggested Steps to Make Campuses More Trans-Inclusive », *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 89-94.
- BLOMMAERT, Jan, et Chris BULCAEN (2000). « Critical Discourse Analysis », *Annual Reviews Anthropology*, vol. 29, p. 447-466.
- BROD, Harry (1989). « Work Clothes and Leisure Suits: The Class Basis and Bias of the Men's Movement », in *Men's Lives*, Michael S. Kimmel and Michael Messner (Ed.), New York: Macmillan, 280 p.
- BURGESS, Christian (1999). « Internal and External Stress Factors Associated With the Identity Development of Transgendered Youth », *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, vol. 10, n° 3-4, p. 35-47.
- CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa (1997). *News as Social Practice*, Brazil: Federal Univ. of Santa Catarina.
- CÉNAT, Jude Mary, et al. (2015). « Correlates of Bullying in Quebec High School Students: The Vulnerability of Sexual-Minority Youth », *Journal of Affective Disorders*, n° 183, p. 315-321.
- CHAMBERLAND, Line, et al. (2008). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*, dans Rapport de recherche Programme Actions Concertées, *Fonds de recherche sur la société et la culture*, Gouvernement du Québec, 343 p.

- CHAMBERLAND, Line, Alexandre BARIL et Natalie DUCHESNE (2011). *La transphobie en milieu scolaire au Québec*, Rapport de recherche, Montréal, Université du Québec à Montréal, 43 p.
- CHAMBERLAND, Line, et Amy PUIG (2015). « Guide des pratiques d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre en milieu collégial et universitaire », *Chaire de recherche sur l'homophobie*, Université du Québec à Montréal, Montréal, 38 p.
- CHANG, Tiffany K., et Y. Barry CHUNG (2015). « Transgender Microaggressions: Complexity of the Heterogeneity of Transgender Identities », *Journal of LGBT Issues in Counseling*, vol. 9, n° 3, p. 217-234.
- CLARK, Terryann C., et al. (2014). « The Health and Well-Being of Transgender High School Students: Results From the New Zealand Adolescent Health Survey (Youth'12) », *Journal of Adolescent Health*, n° 55, p. 93-99.
- CREMIS (2008). « En[quête] d'éthique : Recherche sociale et populations marginalisées », *Revue du Crémis*, vol. 1, n° 2, p. 14-17.
- COMMISSION CANADIENNE DES DROITS DE LA PERSONNE (s. d.). « Les droits de la personne au Canada », En ligne : <https://www.chrc-ccdp.gc.ca/fra/contenu/Les-droits-de-la-personne-au-Canada>.
- COMMISSION ONTARIENNE DES DROITS DE LA PERSONNE (s. d.). « Identité sexuelle et expression de l'identité sexuelle (brochure) », En ligne : <http://www.ohrc.on.ca/fr/identit%C3%A9-sexuelle-et-expression-de-1%E2%80%99identit%C3%A9-sexuelle-brochure>.
- DHEJNE, Cecilia, Roy VAN VLERKEN, Gunter HEYLENS et Jon ARCELUS (2016). « Mental Health and Gender Dysphoria: a Review of the Literature », *International Review of Psychiatry*, vol. 28, n° 1, p. 44-57.
- DOMINELLI, Lena (2002). *Anti-Oppressive Social Work Theory and Practice*, Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- DORAIS, Michel. (2014). *De la honte à la fierté. 250 jeunes de la diversité sexuelle se révèlent*. Montréal, VLB éditeur, 184 p.
- DORAIS, Michel, et Line CHAMBERLAND (2013). « L'homophobie et les tentatives de suicide et la résilience chez les jeunes LGBTQ », *Service social*, vol. 59, n° 1, p. 17-34.
- DRAAISMA, Muriel (2018). « 2 Toronto Transgender Students File Human Rights Claims Against Province Over Sex-ed », *CBC News*, En ligne : <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/toronto-transgender-students-human-rights-claims-ontario-government-1.4827023>.

- FAIRCLOUGH, Norman (2001). « Critical Discourse Analysis as a Method in Social Scientific Research », dans Ruth Wodak et Michael Meyer (dir), *Methods of Critical Discourse Analysis*, London, SAGE Publications Ltd, p. 121-138.
- FEINBERG, Leslie (2001). « Trans Health Crisis: for us it's Life or Death », *American Journal of Public Health*, vol. 91, n° 6, p. 897-900.
- FRICKER, Miranda (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*, New York, Oxford University Press, 188 p.
- GAUTHIER, Marie-Claire (2018). « Les réalités trans\* sous la loupe des médias et du travail social : quand les savoirs experts délégitiment les savoirs expérientiels », Université d'Ottawa, 117 p.
- GOGUEN, Yves (2015). « Pour l'amour de nos jeunes : le droit d'être libre de discrimination et de violence à caractère homophobe et transphobe à l'école », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 46, n° 1-2, p. 201-228.
- GOVERNEMENT DE L'ONTARIO (2015). *Changement de nom*, En ligne : <https://www.ontario.ca/fr/page/changement-de-nom#section-1>.
- GOVERNEMENT DE L'ONTARIO (2015). *Éducation sexuelle en Ontario*, En ligne : <https://www.ontario.ca/fr/page/education-sexuelle-en-ontario?fbclid=IwAR3IYovSCX8Mfv5SuYepxrvU01b75Eh-gegWL3sEQh6rFSeVaO7fKUtO4e0>.
- GOVERNEMENT DU CANADA (2016). « Identité de genre et expression de genre », En ligne : <https://www.canada.ca/fr/ministere-justice/nouvelles/2016/05/identite-de-genre-et-expression-de-genre.html>.
- GOVERNEMENT DU CANADA (2017). « Qu'est-ce qu'une procédure ? », En ligne, <https://www.canada.ca/fr/reseau-information-patrimoine/services/preservation-numerique/notions-elaborer-politique/procedure.html>.
- GRIFFIN, Pat, et Mathew OUELLETT (2002). « Going Beyond gay-Straight Alliances to Make Schools Safe for Lesbian, gay, Bisexual, and Transgender Students », *The Institute for Gay and Lesbian Strategic Studies*, vol. 6, n° 1, p. 1-8.
- GROSSMAN, Arnold H., et Anthony R. D'AUGELLI (2006). « Transgender Youth: Invisible and Vulnerable », *Journal of Homosexuality*, vol. 51, n° 1, p. 111-128.
- GROSSMAN, Arnold H., et Anthony R. D'AUGELLI (2007). « Transgender Youth and Life-Threatening Behaviors », *Suicide and Life-Threatening Behavior*, vol. 37, n° 5, p. 527-537.
- HIDALGO, Marco A., et al. (2013). « The Gender Affirmative Model: What we Know and What we aim to Learn », *Human Development*, vol. 56, p. 285-290.

- HIRATA, Helena, et al. (2000). *Dictionnaire critique du féminisme*, Coll. « Politique d'aujourd'hui », Paris, Presses Universitaires de France, 299 p.
- HISTORY.com (2018). « Stonewall Riots », En ligne : <https://www.history.com/topics/gay-rights/the-stonewall-riots>.
- HUMAN RIGHTS WATCH (2001). *Hatred in the Hallways: Violence and Discrimination Against Lesbian, gay, Bisexual, and Transgender Students in U.S. Schools*, New York : Human Rights Watch, 310 p.
- IGUARTA, Karine, et Richard MONTORO (2015). « Les minorités sexuelles : concepts, prémisses et structure d'une approche clinique adaptée », *Santé mentale au Québec*, vol. 40, n° 4, p. 19-35.
- KAMGAIN, Olivia (2015). « Accessibilité aux services de santé pour les personnes trans\* sur le territoire de la capitale-nationale », *École nationale d'administration publique*, 121 p., En ligne : <http://espace.enap.ca/134/1/031077843.pdf>.
- KITZINGER, Cecilia (2005). « “Speaking as a Heterosexual”: (How) Does Sexuality Matter for Talk-in-Interaction ? », *Research on Language and Social Interaction*, vol. 38, n° 3, p. 221-265.
- KOYAMA, Emi (2001). « The Transfeminist Manifesto », En ligne, <http://eminism.org/readings/pdf-rdg/tfmanifesto.pdf>.
- KRUKS, Sonia (2005). « Simone de Beauvoir and the Politics of Privilege », *Hypatia*, vol. 20, n° 1, p. 178-205.
- L'ASSOCIATION DU BARREAU CANADIEN (s. d.). « Orientation sexuelle, identité de genre et expression de genre », En ligne : <http://www.cba.org/Publications-Resources/Practice-Tools/Child-Rights-Toolkit/theChild/Sexual-Orientation-Gender-Identity-and-Gender-Expr?lang=fr-ca>.
- LEE, Edward Ou Jin, et al. (2017). « Promouvoir une perspective anti-oppressive dans la formation en travail social », *Intervention*, n° 145, p. 7-19.
- LOMBARDI, Emilia L., et al. (2002). « Gender Violence: Transgender Experiences With Violence and Discrimination », *Journal of Homosexuality*, vol. 42, n° 1, p. 89-101.
- MALO, François Bernard, et Mustapha BETTACHE (2017). « La discrimination insidieuse envers les trans », *LeDevoir*, En ligne : <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/503130/marche-du-travail-la-discrimination-insidieuse-des-trans>.
- MARTINEZ-SAN MIGUEL, Yolanda, et Sarah TOBIAS (2016). « Thinking Beyond Hetero/Homo Normativities », *Rutgers University Press*, Project Muse, p. 1-19.

- MEDICO, Denise (2014). « Éléments pour une psychothérapie adaptée à la diversité trans\* », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, n° 52, p. 109-137.
- MEDICO, Denise, et Annie PULLEN SANSFAÇON (2017). « Pour des interventions anti-oppressives auprès des jeunes trans : nécessités sociales, évidences scientifiques et recommandations issues de la pratique », *Service social*, vol. 63, n° 2, p. 21-34.
- MIMS, Matthew J., et al. (2016). « Empowering LGBT Teens: a School-Based Advocacy Program », *Ideas and Research You Can Use : VISTAS*, p. 1-12.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2009). *Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, Ministère de l'Éducation, 34 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2013). *Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*, Ministère de l'Éducation, 10 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, Ministère de l'Éducation, 108 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2015). *Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Éducation physique et santé*, Ministère de l'Éducation, 248 p.
- MINISTÈRE DES SERVICES À L'ENFANCE ET DES SERVICES SOCIAUX ET COMMUNAUTAIRES (2018). « Les droits des enfants et des jeunes LGBT2SQ », En ligne : <http://www.children.gov.on.ca/htdocs/French/professionals/LGBT2SQ/guide-2018/key-concepts.aspx>.
- MORAN, Leslie J., et Andrew N. SHARPE (2004). « Violence, Identity and Policing: the Case of Violence Against Transgender People », *Criminal Justice*, vol. 4, n° 4, p. 395-417.
- MULLALY, Bob (2010a). « Unpacking our Knapsacks of Invisible Privilege », dans Bob Mullaly, *Challenging Oppression And Confronting Privilege: 2<sup>nd</sup> Edition*, Don Mills, Oxford University Press, p. 287-321.
- MULLALY, Bob (2010b). *Challenging Oppression and Confronting Privilege, 2nd edition*, Don Mills: Oxford University Press, 356 p.
- NADAL, Kevin L. (2008). « Preventing Racial, Ethnic, Gender, Sexual Minority, Disability, and Religious Microaggressions: Recommendations for Promoting Positive Mental Health », *Prevention in Counseling Psychology: Theory, Research, Practice and Training*, vol. 2, n° 1, p. 22-27.
- NADAL, Kevin L., David P. RIVERA, et Mélissa J. H. CORPUS (2010). « Sexual Orientation and Transgender Microaggressions in Everyday Life: Experiences of Lesbians, Gays, Bisexuals, and Transgender Individuals », in D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and Marginality: Manifestation, Dynamics, and Impact* (p. 217-240). New York, NY: John Wiley & Sons.

- NADAL, Kevin L., Avy SKOLNIK et Yinglee WONG (2012). « Interpersonal and Systemic Microaggressions Toward Transgender People: Implications for Counseling », *Journal of LGBT Issues in Counseling*, vol. 6, n° 1, p. 55-82.
- NAMASTE, Vivianne (2000). *Invisible Lives: the Erasure of Transsexual and Transgender People*. Chicago: University of Chicago Press.
- NEWBURY, Patience (2011). « Entertaining a Second Definition for Cisnormativity », En ligne : <https://cisnormativity.wordpress.com/2011/08/27/entertaining-a-second-definition-for-cisnormativity/>.
- NICOLAZZO, Z. (2015). « *Just go in Looking Good* »: the Resilience, Resistance, and Kinship-Building of Trans\* College Students, Department of Educational Leadership, Miami University, 219 p.
- NICOLLAZO, Z., et Susan B. MARINE (2015). « “It Will Change if People Keep Talking” : Trans\* Students in College and University Housing », *The Journal of College and University Students*, vol. 42, n° 1, p. 160-177.
- NICOLLAZO, Z. et al. (2017). « An Exploration of Trans\* Kinship as a Strategy for Student Success », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 30, n° 3, p. 305-319.
- NORDMARKEN, Sonny (2014). « Microaggressions », dans Susan Stryker, *Transgender Studies Quarterly*, p. 129-134.
- PARÉ, Florence (2017). « XY », dans Suzanne Zaccour et Michaël Lessard (dirs.), *Dictionnaire critique du sexisme linguistique*, Montréal, Les éditions Somme toute, p. 234-241.
- PETERS, Andrew J. (1997). « Themes in Group Work with Lesbian and gay Adolescents », *Social Work With Groups*, vol. 20, n° 2, p. 51-69.
- PITCHER, Erich N. (2017). « “ There’s Stuff That Comes With Being an Unexpected Guest ” : Experiences of Trans\* Academics With Microaggressions », *International Journal of Qualitative Studies in Erudaction*, vol. 30, n° 7, p. 688-703.
- PULLEN SANSFAÇON, Annie (2013). « La pratique anti-oppressive », dans E. Harper et H. Dorvil (dir.), *Le travail social : théorie, méthodologies et pratiques*, Presse de l’Université du Québec, p. 353-374.
- PULLEN SANSFAÇON, Annie (2015). « Parentalité et jeunes transgenres : un survol des enjeux vécus et des interventions à privilégier pour le développement de pratiques transaffirmatives », *Santé mentale au Québec*, vol. 40, n° 3, p. 93-107.
- PULLEN SANSFAÇON, Annie, et Sarah BOUCHER-GUÈVREMONT (2017). « Présentation », *Intervention*, n° 145, p. 3-5.

- PULLEN SANSFAÇON, Annie, et Céline BELLOT (2016). « L'éthique de la reconnaissance comme posture d'intervention pour travailler avec les jeunes trans », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 28, n° 2, p. 38-53.
- PYNE, Jake (2011). « Unsuitable Bodies: Trans People and Cisnormativity in Shelter Services », *Canadian Social Work Review*, vol. 28, n° 1, p. 129-137.
- PYNE, Jake (2014). « Gender Independent Kids: A Paradigm Shift in Approaches to Gender Non-Conforming Children », *Canadian Journal of Human Sexuality*, vol. 23, n° 1, p. 1-8.
- RAYMOND, Janice G. (1981). *L'empire transsexuel*, Traduction de J. Weinter-Renucci, Paris, Seuil.
- RAYMOND, Guillaume, Martin BLAIS, Félix-Antoine BERGERON et Martine HÉBERT (2015). « Les expériences de victimisation, la santé mentale et le bien-être de jeunes trans au Québec », *Santé mentale au Québec*, vol. 40, n° 3, p. 77-92.
- RICHARD, Gabrielle (2015). « Why LGBT Issues Matter in Education / Pourquoi les enjeux LGBT importent dans le domaine de l'éducation », Keynote Conference, *Unite in Diversity: LGBT, Indigenous People's and Other Minority Rights*, 7<sup>e</sup> Congrès d'Education International, Ottawa, Canada, 11 p.
- RICHARD, Gabrielle, et Arnaud ALESSANDRIN (2019). « Politiques éducatives et expériences scolaires des jeunes trans au Québec et en France : un panorama », *Genre, sexualité & société*, vol. 21, p. 1-18.
- RICHARD, Gabrielle, et Line CHAMBERLAND (s. d.). « Violences homophobes, violences transphobes : le double jeu du genre dans les violences en milieu scolaire », dans *Tableau noir : les transidentités et l'école*, sous la direction de Karine Espineira, Maud-Yeuse Thomas et Arnaud Alessandrin (Éd.), Cahiers de la transidentité n° 4, p. 77-93.
- RICHARD, Gabrielle, Line CHAMBERLAND, et Marie-Pier PETIT (2013). « L'inclusion de la diversité sexuelle à l'école : les enjeux pour les élèves lesbiennes, gais, bisexuels et en questionnement », *Canadian Journal of Education*, vol. 36, n° 1, p. 375-404.
- ROBINSON, Joseph P., et Dorothy L. ESPELAGE (2011). « Inequities in Educational and Psychological Outcomes Between LGBTQ and Straight Students in Middle and High School », *Educational Researcher*, vol. 40, n° 7, p. 315-330.
- ROUSSEAU, Marie-Lise (2017). « Vers des alliances gais-hétéros dans les écoles », dans *Le Devoir*, En ligne : <https://www.ledevoir.com/societe/education/513918/education-vers-des-alliances-gai-heteros-dans-les-ecoles#>.
- SAINT-PIERRE, Noël (2016). « La population trans : oppression ou émancipation », *Nouveaux Cahiers du socialisme*, n° 16, p. 79-89.

- SAKAMOTO, Izumi, et Ronald O. PITNER (2005). « Use of Critical Consciousness in Anti-Oppressive Social Work Practice: Disentangling Power Dynamics at Personal and Structural Levels », *British Journal of Social Work*, vol. 35, p. 435-452.
- SAUSA, Lydia A. (2005). « Translating Research Into Practice: Trans Youth Recommendations for Improving School Systems », *Journal of Gay & Lesbians Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 15-28.
- SAUVÉ, Jean-Sébastien (2015). « L'interdiction de discriminer les personnes trans\* dans la Charte des droits et libertés de la personne : pour son amélioration par l'ajout de l' "identité de genre" et de l' "expression de genre" à la liste des motifs de distinction illicites », *Enfances, Familles, Générations*, n° 23, p. 108-126.
- SCHILT, Kristen, et Laurel WESTBROOK (2009). « Doing Gender, Doing Heteronormativity: "Gender Normals," Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality », *Gender & Society*, vol. 23, n° 4, p. 440-464.
- SEELMAN, Kristie L. (2014). « Transgender Individuals' Access to College Housing and Bathrooms: Findings From the National Transgender Discrimination Survey », *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, n° 26, p. 186-206.
- SERANO, Julia (2007). *Whipping Girl. A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity*, Berkeley, Seal Press.
- SINGH, Anneliese A., Sarah MENG et Anthony HANSEN (2013). « "It's Already Hard Enough Being a Student": Developing Affirming College Environments for Trans Youth », *Journal of LGBT Youth*, vol. 10, n° 3, p. 208-223.
- SOCIÉTÉ CANADIENNE DU SIDA (2015). « Opening the Door to the Inclusion of Trans\* People. The Nine Keys to Making Canadian Organizations More Trans\*-Inclusive », dans Sur Scruton et al. (Ed), *The Trans\* Toolkit: Practical Resources for Community-Based Organizations*. En ligne : <https://www.cdn aids.ca/wp-content/uploads/Opening-the-Door-to-the-Inclusion-of-Trans-People.pdf>.
- STONE, Sandy (2015). « L'Empire contre-attaque : un manifeste posttranssexuel », *Comment S'en Sortir ?*, vol. 2, p. 23-41.
- STRYKER, Susan (2006). « (De)Subjugated Knowledges: An Introduction to Transgender Studies », *The Transgender Studies Reader*, Susan Stryker et Stephen Whittle (Éd.), New York, Routledge, p. 1-17.
- STRYKER, Susan (2014). « TSQ: Transgender Studies Quarterly », Paisley Currah et Susan Striker (Ed.), Duke University Press, vol. 1, n° 1-2, 255 p., En ligne : <https://read.dukeupress.edu/tsq/article/1/1-2/38/91944/Biopolitics>.
- STRYKER, Susan, et Aren Z. AIZURA (2013). « Introduction: Transgender Studies 2.0 », *The Transgender Studies Reader 2*, Susan Stryker et Aren Aizura (Éd.), New York, Routledge, 693 p.

- SUE, Derald Wing (2010). *Microaggressions and Marginality: Manifestation, Dynamics, and Impact*. Hoboken, NJ: Wiley.
- SUE, Derald Wing, et al. (2007). « Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice », *American Psychologist*, vol. 62, n° 4, p. 271–286.
- TABLE NATIONALE DE LUTTE CONTRE L’HOMOPHOBIE ET LA PTRANSPHOBIE DES RÉSEAUX DE L’ÉDUCATION (2017). *Mesures d’ouverture et de soutien envers les jeunes trans et les jeunes non binaires. Guide pour les établissements d’enseignement*, 92 p.
- TAKACS, Judith (2006). *Social Exclusion of Young Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) People in Europe*, ILGA Europe, Europe, 106 p.
- TAYLOR, Catherine, et Tracey PETER (2011). *Every Class in Every School: Final Report on the First National Climate Survey on Homophobia, Biphobia, and Transphobia in Canadian Schools*, Egale Canada Human Rights Trust, 152 p.
- TIMMINS, Liadh, Katharine A. RIMES et Qazi RAHMAN (2017). « Minority Stressors and Psychological Distress in Transgender Individuals », *American Psychological Association*, p. 1-45.
- TISHELMAN, Amy C., et al. (2015). « Serving Transgender Youth: Challenges, Dilemmas and Clinical Examples », *Professional Psychology – Research and Practice*, vol. 46, n° 1, p. 37-45.
- TOOMEY, Russell B., et al. (2010). « Gender-Nonconforming Lesbian, gay, Bisexual, and Transgender Youth: School Victimization and Young Adult Psychosocial Adjustment », *Developmental Psychology*, vol. 46, n° 6, p. 1580-1589.
- UNGAR, Mark (2000). « State Violence and Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (lgbt) Rights », *New Political Science*, vol. 22, n° 1, p. 61-75.
- UNIQUE EN SON GENRE (2016). « Mégenrer c’est violent », En ligne : <http://uniqueensongenre.eklablog.fr/megenrer-c-est-violent-a119698416>.
- URIBE, Virginia, et Karen M. HARBECK (1992). « Addressing the Needs of Lesbian, gay, and Bisexual Youth », *Journal of Homosexuality*, vol. 22, n° 3-4, p. 9-28.
- VAN DIJK, Teun A. (2001). « Critical Discourse Analysis », dans Deborah Schiffrin, Deborah Tannen et Heidi E. Hamilton (dir.), *The Handbook of Discourse Analysis*, UK, Blackwell Publishers, p. 352-371.
- WALKER, Julian (2016). « Résumé législatif. Projet de loi C-16 : Loi modifiant la Loi canadienne sur les droits de la personne et le Code criminel », *Bibliothèque du Parlement*, Ottawa. En ligne : <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/LegislativeSummaries/PDF/42-1/c16-f.pdf>.

WIKIPEDIA (2019). « Émeutes de Stonewall », En ligne : [https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89meutes\\_de\\_Stonewall](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89meutes_de_Stonewall).

WYSS, Shannon E. (2004). « “This was my Hell”: the Violence Experienced by Gender non-Conforming Youth in US High Schools », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 17, n° 5, p. 709-730.