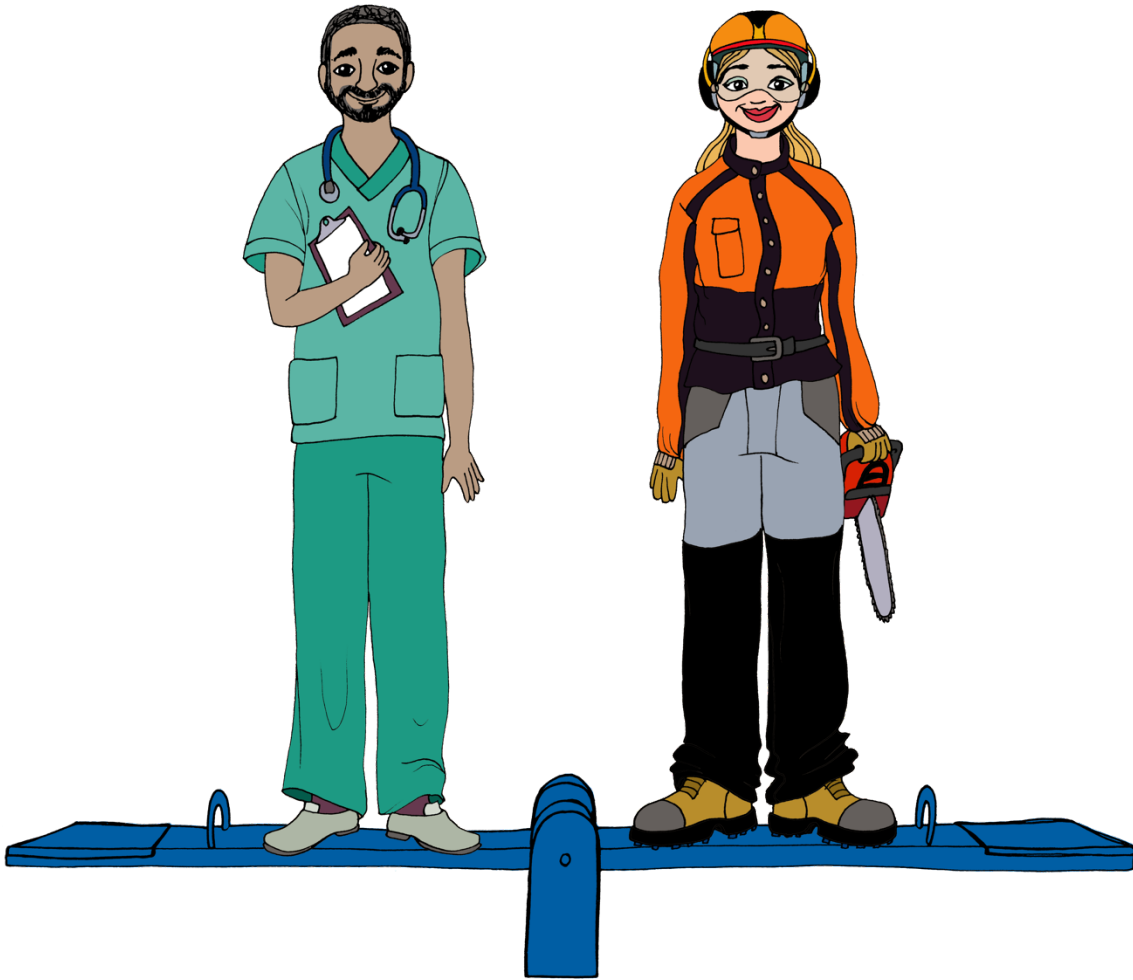


Des pistes pour persévérer dans l'égalité

Un projet mené par la Table de concertation des groupes de femmes de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine



Guide d'intervention pour le personnel enseignant et de soutien du collégial

2020

Les stéréotypes sexuels au collégial

Si l'on considère généralement que le développement de l'identité sexuelle d'un enfant se cristallise autour de l'âge de sept ans (Boyd et Bee, 2015), des études suggèrent que la construction de l'identité sexuelle est dynamique et peut se remanier au cours du développement ultérieur de l'enfant (Mieeya et Rouyer, 2013). Quoi qu'il en soit, la majorité des étudiant·e·s du collégial a déjà internalisé plusieurs caractéristiques, attitudes et comportements traditionnellement associés à leur sexe par le biais de la socialisation genrée (SCF, 2018). Les stéréotypes sexuels marquent les différences entre les sexes et celles-ci seraient plus manifestes chez les étudiant·e·s considéré·e·s « à risque » sur le plan scolaire (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012a, p. 34).

Développement de l'identité

La question du développement de l'identité doit être abordée sous l'angle de la persévérance scolaire selon le sexe, et ce, pour deux raisons principales. Premièrement, le développement de l'identité de genre se poursuit au collégial et la construction identitaire des garçons et des filles est marquée par des différences importantes. Deuxièmement, le cheminement identitaire des étudiant·e·s peut grandement influencer leur motivation aux études, soit l'un des facteurs clés de la persévérance scolaire (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012d). Les cégépiens et les cégépiennes sont, pour la plupart d'entre eux et elles, « à un âge et dans un lieu — le collège — où la quête identitaire se vit d'une manière intense (Roy, 2011). » (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012c). S'interroger sur le processus de construction de leur identité et des différences selon le sexe qu'il comporte permet de mieux comprendre les jeunes, qui sont alors en période d'expérimentation, et de favoriser leur réussite scolaire.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2002), la transition du secondaire vers le collégial constituerait une étape critique du cheminement scolaire et personnel de l'étudiant·e dans un contexte de mutations sociales qui s'ajoute aux difficultés auxquelles il ou elle fait face en tentant de définir son identité personnelle et professionnelle. Trois dimensions principales ressortent de la littérature sur le sujet : la relation professeur-étudiant, la relation avec les parents et la pratique d'activités scolaires (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012c). Si des différences selon le sexe apparaissent pour les deux premières dimensions, en ce qui concerne la pratique d'activités parascolaires, celle-ci aurait une influence assez importante sur le développement identitaire des étudiants, tant chez les filles que chez les garçons, puisqu'elle leur permettrait de mieux se connaître personnellement (forces, intérêts) et de s'affirmer davantage comme personne (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012c).

La construction identitaire des garçons

Certains éléments marquent plus spécifiquement la construction identitaire des garçons. D'abord, « il semblerait que les garçons aient plus de difficulté sur le plan de la transition secondaire-cégep » (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012c, p. 62). Ils ont effectivement une indécision professionnelle plus marquée à leur arrivée au collégial et font un choix de carrière plus tardivement que les filles (Boutin, 2011). Ils arrivent aussi au cégep en quête d'autonomie, celle-ci étant perçue chez eux comme une condition de leur propre développement identitaire. En lien avec leur désir d'émancipation et leur affirmation identitaire, les garçons « semblent plus enclins à développer individuellement leurs modes d'apprentissage et à vouloir contourner les règles déterminées par le monde scolaire » (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012c, p. 62).

La construction identitaire des filles

Contrairement à celle des garçons, la construction identitaire des filles au cégep est peu documentée. En opposition aux étudiants, on note toutefois que les étudiantes de niveau collégial

entament leurs études postsecondaires avec un choix de carrière plus ferme et utilisent la pratique d'activités parascolaires pour être en mesure de compter sur le soutien du groupe d'appartenance associé à leur activité et construire leur identité entre autres en fonction de ce groupe ([Roy, Bouchard et Turcotte, 2012c](#)).

Développement de l'identité de genre

Enfin, la construction de l'identité de genre, tant chez les filles que chez les garçons, peut se poursuivre à l'âge adulte. Selon la Coalition des familles LGBT ([2018](#), p. 2), l'identité de genre est « l'expérience individuelle du genre d'une personne qui peut correspondre ou non à son sexe biologique ou assigné à la naissance. Une personne peut ainsi s'identifier comme homme, comme femme ou encore se situer quelque part entre ces deux pôles, et ce, indépendamment de son sexe biologique. Toutes les personnes — toutes orientations sexuelles confondues — ont une identité de genre ». Il est donc possible que de jeunes cégépiens et cégépiennes soient en questionnement par rapport à leur identité de genre, ou encore soient trans, c'est-à-dire que leur identité de genre ne s'accorde pas avec leur sexe à la naissance, que leur transition ou leur dévoilement soit réalisé ou non. L'identité de genre n'est donc pas nécessairement liée aux intérêts des jeunes (activités, vêtements, choix de carrière). Il est « important de ne pas penser, par exemple, que le garçon qui s'intéresse à une activité dite féminine se perçoit comme une fille, ou l'inverse. » ([SCE, 2018](#)).

Stéréotypes de genre chez les jeunes du collégial

Au cours de leur processus de construction de leur identité, les jeunes s'appuient et s'inspirent des différents modèles qu'ils et elles ont rencontrés dans leur vie, comme leur famille, leurs ami-e-s, les médias, leurs enseignant-e-s, etc. Certains de ces modèles peuvent reproduire des stéréotypes sexuels qui nous apparaissent aujourd'hui comme *naturels*. Par exemple, on associe la coopération, la lecture, la douceur, le relationnel et le calme au féminin, alors que la compétition, le sport, la force et l'autonomie seraient plutôt associés au masculin.

Chez les jeunes du cégep, ces stéréotypes se traduisent de différentes façons. Selon une revue de littérature sur le sujet, « les filles s'investiraient davantage dans les relations qu'elles nouent à travers leurs réseaux sociaux (Boisvert et Martin, 2006; Gingras et Terrill, 2006; Rivière et Jacques, 2002). L'esprit de coopération représenterait plus souvent une valeur de référence importante qu'elles ont bien intégrée au cégep (Roy, 2006). Chez les garçons en général, l'individualisme et la compétition seraient des valeurs plus prégnantes chez eux (Roy, 2006). Leurs réseaux sociaux seraient généralement moins riches que ceux des filles (Cloutier, 2004) » ([Roy, Bouchard et Turcotte, 2012d, p. 9](#)). De plus, « les garçons auraient une propension moins élevée que les filles à recourir aux ressources existantes en cas de problème (Cloutier, 2004; Dulac, 2001; Larose et Roy, 1994; Tremblay et al., 2006). [...] Brooks (1998) a illustré schématiquement les contradictions entre les exigences posées pour recevoir de l'aide (ex. : dévoiler sa vie privée, renoncer au contrôle, être vulnérable, faire de l'introspection, faire face à sa douleur et à sa souffrance, etc.) et certains traits de la socialisation masculine (ex. : cacher sa vie privée, conserver le contrôle, être invincible, agir et faire plutôt que de privilégier l'introspection, de nier sa douleur et sa souffrance, etc.) » (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012b, p. 9).

Parmi les divers comportements et caractéristiques empreints de stéréotypes sexuels, les plus répandus sont les suivants :

Filles	Garçons
Coopération	Compétition
Plus sensibles et émotives	Plus rationnels et ne montrent pas leurs émotions
Meilleures en lecture, en langues et en arts	Meilleures en sports, en sciences et en mathématiques
Prennent davantage soin des autres	Sont plus autonomes

Or, ces stéréotypes ne sont ni fondés sur des caractéristiques biologiques ni prouvés scientifiquement. À la naissance, les cerveaux des garçons et des filles ne diffèrent qu'en ce qui a trait aux fonctions de reproduction. Les enfants de 0 à 3 ans ont donc les mêmes aptitudes cognitives (intelligence, capacités de raisonnement, de mémoire, d'attention, de repérage dans l'espace) et physiques (Vidal, citée dans [Piraud-Rouet, 2017](#)). Les différences qui se développent entre filles et garçons sont imputables à la plasticité du cerveau, c'est-à-dire à sa capacité à se transformer selon ses apprentissages et son environnement (Piraud-Rouet, 2017). En ce qui concerne les différences psychologiques ou comportementales entre les sexes, si elles ont tendance à s'accroître de l'enfance à l'âge adulte, elles sont presque absentes chez les bébés et les jeunes enfants (Cossette, 2017).

Cela peut expliquer pourquoi, au niveau collégial, on observe tout de même des différences entre filles et garçons : ils et elles ont eu plus de 16 ans pour apprendre les normes sociales attendues des filles et des garçons par le biais de la socialisation différenciée !

Socialisation différenciée

La « socialisation différenciée » consiste à inculquer aux enfants les comportements attendus de leur sexe selon la société dans laquelle ils et elles grandissent. Une grande partie de cette socialisation différenciée se fait à notre insu, de façon totalement inconsciente. Elle se fait d'abord et avant tout par le biais de l'influence familiale, influence qui se poursuit également jusqu'à l'âge des jeunes fréquentant le cégep. Selon une étude sur la construction identitaire des garçons au cégep, ces derniers mentionnent que leurs « parents développeraient aussi davantage leur autonomie que celle des filles par la façon dont ils les éduquent en étant moins protecteurs et en insistant sur l'importance de leur "apprendre à se débrouiller". Certains garçons ont mentionné avoir appris "à la dure", davantage que leurs sœurs qui étaient plus souvent protégées » ([Roy, Bouchard et Turcotte, 2012c](#), p. 63). Ainsi, interrogés sur le sujet, les jeunes perçoivent ces différences dans les comportements qu'ont leurs parents avec eux en fonction de leur sexe. Cette socialisation différenciée, aussi opérée par les médias, la société, l'école, et bien d'autres acteurs, traduit également un rapport à l'école et à l'apprentissage fort différent. Ces spécificités sont présentées [ici](#).

Spécificités du rapport à l'école chez les jeunes du collégial

L'expérience des étudiant·e·s du collégial est marquée par [une variété de stéréotypes sexuels issus d'une socialisation différenciée selon le sexe](#). Dans cette section, nous abordons comment cette socialisation influe sur le rapport à l'école et à l'apprentissage des étudiant·e·s et comment le personnel enseignant effectue une socialisation différenciée sans même le savoir.

Le décrochage au cégep : une situation genrée

Les taux de décrochage scolaire au niveau collégial sont alarmants. En formation technique, par exemple, le taux de réussite après six ans est de seulement 66 % ([Breton, 2016](#)). On continue aussi d'observer un écart entre les sexes en ce qui concerne le taux de diplomation, traduisant un rapport à l'école différencié selon le sexe.

En Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, pour la cohorte d'étudiant·e·s ayant entamé leur formation en 2009, le taux d'obtention d'un DEC 2 ans après la durée prévue des études était de 61,7 % chez les filles et de 50,9 % chez les garçons, soit un écart de 10,8 % ([Cartojeunes, 2019](#)). Au Québec, on observe d'ailleurs une diminution de ce taux « chez les filles (de 70,3 % à 67,4 % en cinq ans), plus importante que la diminution observée chez les garçons (57,3 % à 56,1 %) » ([Dion-Viens, 2017](#)).

Les raisons qui poussent filles et garçons à décrocher au niveau collégial sont aussi très différentes (Roy et coll., 2012a) :

Chez les garçons	Chez les filles
Facteurs liés à l'institution scolaire	Raisons et difficultés personnelles et familiales
Attrait du marché du travail	Difficultés scolaires
Manque de motivation (ou d'intérêt) et d'engagement au regard des études	Charge de travail trop lourde
Rôle exercé par le réseau social (présence d'amis désirant abandonner leurs études)	Responsabilités familiales
Faible importance accordée à la réussite scolaire sur le plan des valeurs	

Le manque de motivation et d'engagement au regard des études est un facteur très important conditionnant la persévérance scolaire, ce qui expliquerait en partie que davantage de garçons décrochent ([Roy, Bouchard et Turcotte, 2012d](#)). De plus, les occasions d'emploi pour les garçons non diplômés sont beaucoup plus intéressantes que pour les filles ([Chouinard, Bergeron, Vezeau et Janosz, 2010](#)), les emplois traditionnellement masculins étant mieux rémunérés que ceux traditionnellement féminins. Les filles sont toutefois plus nombreuses à concilier travail et études ([Duchaine, 2017](#)), ce qui pourrait expliquer pourquoi elles décrochent en invoquant une charge de travail trop lourde ou des difficultés scolaires.

Enfin, il faut ajouter que l'origine socioculturelle et le sexe interfèrent en ce qui concerne le nombre d'étudiant·e·s inscrits : « à l'entrée au collège, le déséquilibre entre jeunes hommes et jeunes femmes s'accroît encore dans les milieux socioculturels les moins favorisés : 30 hommes pour 70 femmes, lorsque les deux parents ont, au mieux, terminé leur secondaire. À l'opposé, ce déséquilibre est considérablement atténué lorsque les jeunes sont issus de milieux favorisés : 53 femmes pour 46 hommes » ([Eckert, 2010, p. 158](#)).

Stéréotypes de genre et rapport à l'apprentissage

Certains comportements, valeurs et caractéristiques qui varient significativement selon le sexe ont été ciblés par des équipes de recherche en éducation (Eckert, 2010; Baudoux et Noircent, 1993; Roy, Bouchard et Turcotte, 2012a, 2012b, 2012c) puisque reliés à la persévérance scolaire :

Les garçons...	Les filles...
Accordent plus d'importance à la compétition	Accordent plus d'importance à la sphère relationnelle (famille, proches, ami·e·s)
Font plus d'activités physiques hors collège	Accordent plus d'importance au respect
S'arrangent plus souvent seuls en cas de problèmes	Accordent davantage d'importance à l'effort pour réussir
Consomment plus d'alcool	Considèrent davantage que la charge de travail est élevée
Font plus d'activités parascolaires	Consacrent davantage d'heures à leurs études
Se promènent davantage en classe et s'approprient le territoire	Accordent plus d'importance à la réussite des études et au diplôme collégial
Font plus de commentaires spontanés	Accordent plus d'importance à avoir une famille unie
Répondent plus souvent à une question signalée comme difficile	Ont de meilleurs résultats scolaires
Prennent plus souvent la parole même si on ne la leur accorde pas	Accordent plus d'importance à la réussite de leur couple
Répondent plus souvent aux questions qui ne concernent pas la matière	Considèrent plus élevé le degré de connaissance des professeurs
Créent plus d'indiscipline et s'opposent plus aux directives du personnel enseignant	Aident plus, félicitent plus et désapprouvent moins les garçons que l'inverse
Couper plus la parole, agacent et bousculent davantage les autres, particulièrement les filles	Reçoivent plus de remarques hostiles de la part des garçons, sont plus critiquées, victimes de remarques sexistes, agressées verbalement et physiquement
Consultent plus le personnel enseignant qui se situe devant la classe	Répondent plus souvent à une question collective fermée
	Lèvent plus souvent la main sans succès
	Demandent plus d'explications à la fin du cours

Noircent et Baudoux (1993, p. 154) notent également que, « dans les cas d'équipes mixtes, les tâches sont distribuées selon les stéréotypes de sexe ». De plus, les auteur·e·s mentionnent que c'est dans les groupes de sciences de la nature que les filles sont plus invisibles en ce qui concerne la prise de parole et où elles se font le plus couper la parole, alors que, dans les groupes de sciences humaines et dans les classes où elles sont minoritaires, elles ont un comportement plus actif. Enfin, les filles seraient plus silencieuses dans les classes de techniques et dans celles qui sont paritaires ou majoritairement féminines.

Ces caractéristiques observées plus fréquemment chez les garçons et les filles sont issues d'une socialisation différenciée selon le sexe basée sur les stéréotypes sexuels. Par exemple, si on s'attend des garçons qu'ils soient compétitifs, qu'ils bougent beaucoup et occupent beaucoup l'espace physique et sonore, les garçons se développeront en tentant de répondre à ces attentes implicites. Ces stéréotypes influencent de façon différenciée le rapport à l'apprentissage et à l'école des garçons et des filles.

Comme le soulignent Baudoux et Noircent (1993, p. 150), « le personnel enseignant, très sensible aux questions d'équité en éducation, ne soupçonne pas qu'il traite différemment étudiants et étudiantes ». C'est pourtant le cas : le personnel enseignant reproduit inconsciemment les stéréotypes sexuels par le biais de ses interactions avec les étudiant·e·s et des attentes qu'il a envers ceux-ci et celles-ci. Ainsi, « non seulement non seulement un comportement est évalué différemment selon le sexe, mais le personnel enseignant a tendance à repérer les comportements qui vont dans le sens de la conformité au genre masculin ou féminin » (Baudoux et Noircent, 1993). En voici quelques exemples...

En général

1. Le personnel enseignant pose souvent des questions ouvertes aux garçons et fermées ou à choix multiples aux filles.
2. Dans le cas où garçons et filles ont obtenu de mauvaises notes identiques, les filles ont deux fois moins de chances que les garçons de constituer un sujet de préoccupation de la part du personnel enseignant.
3. Quand le personnel enseignant croit évaluer des travaux remis par les garçons, les notes sont plus élevées.
4. Un travail très bien présenté est dévalorisé s'il est censé avoir été produit par une fille et complimenté s'il est présenté comme celui d'un garçon.
5. Le personnel enseignant a tendance à attribuer de mauvais résultats à un manque d'efforts dans le cas des garçons et à un manque d'habiletés intellectuelles dans celui des filles.
6. Les garçons sont davantage punis ou réprimandés publiquement, alors que les filles reçoivent des remarques formulées brièvement et sur un ton calme, souvent à l'insu du reste de la classe.
7. Les interactions entre le personnel enseignant et les élèves sont stéréotypées, sur le mode de la domination et de la séparation avec les garçons (usage de l'impératif), et sur le mode de la douceur et de la fusion avec les filles.
8. Le recours au masculin comme générique, dans la langue, non seulement discrimine les filles, mais encore rend invisibles la présence et les réalisations des femmes et amène les étudiantes à rester davantage en retrait.
9. De nombreux stéréotypes se maintiennent dans le contenu des livres et textes utilisés en classe, excluant par la bande les femmes du contenu narratif.
10. Le personnel enseignant se rapproche moins physiquement des filles que des garçons qui lui posent une question, sauf dans le cas de classes majoritairement masculines.

Les garçons...

1. Reçoivent plus d'attention de la part du personnel enseignant en matière d'approbation (félicitations), de désapprobation, de commentaires ou d'écoute que les filles.
2. Se font poser plus de questions directes, semi-ouvertes, complexes ou abstraites.
3. Reçoivent plus d'indications au début d'un travail et plus d'encouragements par la suite de la part du personnel enseignant.
4. Sont plus actifs et ont plus d'interactions éducatives avec le personnel enseignant;
5. Prennent la plus grande place des échanges centrés sur la matière, initient ces échanges, répondent aux questions, font spontanément des commentaires et orientent le contenu des leçons.
6. Reçoivent plus d'aide individuelle de la part du personnel enseignant, qui scrute davantage leurs réponses afin d'y déceler d'éventuelles difficultés d'apprentissage.
7. Sont mieux connus du personnel enseignant, qui retient plus rapidement leurs prénoms, est plus préoccupé de leur réussite et les perçoit plus rapidement comme individus.
8. Sont davantage critiqués pour des réponses incorrectes ou même pour ne pas avoir répondu.
9. Même dans le cas où les garçons et les filles présentent des comportements répréhensibles identiques, les garçons sont davantage réprimandés.

Les filles...

1. Participent moins aux discussions en classe et ont plus tendance à être invisibles.
2. Reçoivent non seulement moins d'indications, mais le personnel enseignant prend l'initiative de remplir la tâche qu'elles auraient dû accomplir : leur autonomie est moins favorisée.
3. Forment longtemps un groupe indifférencié, interrogé plus souvent collectivement qu'individuellement.

4. Ne s'objectent pas à un travail ennuyeux.
5. Sont plus nombreuses que les garçons à ne pas recevoir de réponses à leurs questions.

Ces attitudes différenciées des étudiant-e-s et du corps enseignant envers eux et elles sont inconscientes, mais tout de même bien présentes. Elles sont modelées par la socialisation différenciée, ancrée dans les stéréotypes sexuels et vécue à la fois par les enseignant-e-s que par les étudiant-e-s tout au long de leur vie. Il faut d'abord en prendre conscience et, par la suite, œuvrer à déconstruire ces stéréotypes, tant par des activités d'introspection qu'avec les étudiant-e-s.

Facteurs de décrochage scolaire : ancrés dans les stéréotypes ?

Si une forte adhésion aux stéréotypes sexuels est reliée à un taux de décrochage plus élevé, certains autres facteurs de décrochage scolaire sont différenciés selon le genre et nécessitent des interventions adaptées.

La transition secondaire – cégep : des trajectoires genrées

Les filles sont plus sensibles aux transitions telles que la transition du primaire vers le secondaire; une transition difficile peut se solder par des difficultés scolaires, un désintérêt envers l'école et, ultimement, un décrochage scolaire. En ce qui concerne la transition du secondaire vers le collégial, des études ont montré que les difficultés liées à cette transition seraient plus manifestes chez les garçons (Rivière et al., 1997; Tremblay et al., 2006, cités dans Roy et al., 2012b). En effet, « la première session au cégep peut être un moment de vulnérabilité pour certains garçons, tant sur les plans scolaire que personnel. [...] les garçons les plus à risque sur le plan scolaire se sentiraient plus désemparés et éprouveraient plus de difficultés à s'organiser, à être autonomes et à gérer leur horaire. Conséquences : ces derniers accumuleraient plus facilement les retards et les échecs » (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012d, p. 9). Or, l'adaptation au milieu collégial étant un élément central dans la poursuite des études, les personnes ayant plus de difficultés à faire face au stress de cette transition sont plus susceptibles de décrocher par la suite (Meunier-Dubé et Marcotte, 2016). L'anxiété et le stress scolaire sont d'ailleurs beaucoup plus présents au cégep chez les filles que chez les garçons (Dion-Viens, 2017; Roy et al., 2012).

Santé mentale

Plusieurs facteurs psychologiques liés à la santé mentale influencent la persévérance scolaire des jeunes de façon différenciée selon leur sexe, dont la dépression et l'anxiété.

Des chercheur-e-s ont observé que, durant la période de 15 à 18 ans, soit celle précédant ou concordant avec l'entrée au cégep, « les taux de dépression augmentent de façon majeure pour les deux genres et les taux de dépression chez les filles sont jusqu'à deux fois plus importants que ceux observés chez les garçons » (Meunier-Dubé et Marcotte, 2016). En Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, les troubles anxio-dépressifs sont les troubles mentaux les plus fréquents et sont plus prévalents chez les femmes. Elles y sont nettement plus nombreuses que les hommes (30 % contre 19 %) à se situer au niveau élevé de l'indice de détresse psychologique. C'est chez les jeunes de 15 à 24 ans que cette proportion est la plus élevée, soit de 42 % (DSP-GÎM, 2017).

Or, la présence de symptômes dépressifs, dont fait partie la détresse psychologique, serait un facteur majeur pour la prédiction du risque de décrochage scolaire et nuit à l'adaptation des jeunes au cégep. Parmi les autres symptômes de la dépression, on note la présence de difficultés à se concentrer, ce qui peut nuire de façon considérable au fonctionnement et au rendement scolaires des étudiant-e-s. Chez les adolescent-e-s vivant avec la dépression, « il y aurait une altération de certaines de leurs fonctions cognitives, telles que celles impliquées dans la mémoire et l'attention. Ces aspects permettent de souligner les difficultés que peuvent rencontrer les étudiants dépressifs devant les nouvelles exigences scolaires du milieu collégial. De plus, plusieurs étudiants dépressifs ont le sentiment d'avoir un avenir dans lequel ils ne pourront pas réaliser le

métier qu'ils souhaiteraient. La perte d'intérêt dans les activités habituelles constituant un autre symptôme de la dépression, on remarque que plusieurs étudiants dépressifs ressentent une perte d'intérêt concernant des champs d'étude ou des activités qu'ils affectionnaient auparavant, ce qui peut avoir un effet négatif sur le développement de leur identité ainsi que l'établissement de leur choix de carrière et entraîner des conséquences importantes sur le plan de la persévérance scolaire » ([Meunier-Dubé et Marcotte, 2016](#)).

En plus de l'augmentation des taux de dépression chez les jeunes, on note que plus du tiers de la population étudiante collégiale au Québec, en particulier les jeunes filles, doit composer avec l'anxiété ([Dion-Viens, 2017](#)). Cette anxiété n'est pas étrangère au stress résultant d'une pression scolaire, qui est « de deux à trois fois plus présent chez les filles » ([Roy, Bouchard et Turcotte, 2012d, p. 151](#)). En Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, environ 11 % des jeunes de 15 à 24 ans estiment que la plupart de leurs journées sont assez stressantes, voire extrêmement stressantes, les femmes ayant tendance à l'être davantage (DSP-GÎM, 2017).

Ainsi, pour favoriser la persévérance scolaire des filles, il est primordial de prendre en considération le fait qu'elles sont plus à risque sur le plan de la santé mentale (stress scolaire, anxiété et dépression), porter une attention particulière à ces signes chez les filles et ajuster nos interventions en ce sens puisqu'elles ont une plus grande propension à vivre leur rapport à l'école sous le mode du stress et de l'anxiété ([Doray, Langlois, Robitaille, Chenard et Aboumrad, 2009](#)).

Parentalité

Une part des étudiant·e·s du collégial, qu'ils et elles sortent du secondaire ou effectuent un retour au cégep, doivent concilier leur rôle de parent avec les études et parfois même le travail. Les femmes étant encore aujourd'hui responsables de la majorité du travail lié aux tâches domestiques et aux soins des enfants ([Couturier et Posca, 2014](#)), cette conciliation peut être plus difficile chez les étudiantes et affecter davantage leur persévérance scolaire, et ce, tout particulièrement pour les étudiant·e·s à la tête d'une famille monoparentale (en GÎM, 74,3 % sont des femmes (Statistiques Canada, 2016)).

Orientation scolaire et professionnelle

La ségrégation professionnelle observée en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine entre les hommes et les femmes est fortement empreinte des stéréotypes sexuels. Cette ségrégation existe aussi dans les choix professionnels des étudiant·e·s de la région, et ce, particulièrement au niveau de la formation professionnelle secondaire et de la formation technique collégiale. Les inscriptions aux programmes techniques du Cégep de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine (CGÎM) affichent des taux de féminité en concordance avec le caractère traditionnellement masculin ou féminin de leur secteur (CGÎM, 2018). Les stéréotypes sexuels influenceraient ainsi le choix de carrière des étudiantes et des étudiants.

Généralement, cette situation s'observe aussi dans les programmes préuniversitaires aux profils particuliers. Selon une étude menée au Cégep Sainte-Foy, les filles y sont proportionnellement « plus nombreuses dans des programmes tels que les techniques médicales et les soins infirmiers, les techniques sociales (travail social, éducation spécialisée, éducation à l'enfance), le programme d'arts et lettres et les sciences humaines, profil "relation d'aide et intervention sociale". Quant aux garçons, nous les retrouvons davantage, en proportion, en sciences de la nature, en techniques d'informatique, en techniques administratives et en sciences humaines, profil "organisation et gestion" » ([Roy, Bouchard et Turcotte, 2012b, p. 41](#)).

Les étudiant·e·s qui arrivent au cégep n'ont pas nécessairement fait un choix de carrière ferme et c'est plus souvent le cas des garçons. Il y a donc lieu de les accompagner dès le début pour les amener à considérer toutes sortes de professions, sans égard aux stéréotypes sexuels.

Recommandations générales

Les différences entre les garçons et les filles en matière de décrochage scolaire sont moins marquées au collégial, bien que les filles continuent d'y persévérer davantage que les garçons. On constate qu'encore à ce niveau scolaire, les jeunes qui sont le plus à risque de décrocher sont aussi ceux et celles entre qui les différences filles-garçons sont les plus marquées, c'est-à-dire qu'ils et elles adhèrent davantage aux stéréotypes sexuels (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012a).

Les raisons qui poussent filles et garçons à décrocher au niveau collégial sont aussi très différentes (Boisvert et Paradis, 2008; Jorgensen, Ferraro, Fichten et Havel, 2009; MELS, 2004, 2007, cités dans Roy *et al.*, 2012b). C'est pourquoi il est important d'agir de façon différenciée selon les sexes pour favoriser la persévérance scolaire.

Cette fiche vous propose plusieurs recommandations générales à intégrer à votre pratique pédagogique dans le but de déconstruire les stéréotypes sexuels avec votre classe. Afin de vous aider à cibler vos interventions, cinq axes d'intervention sont privilégiés :

1. Interactions avec les étudiant·e·s
2. Activités sur les stéréotypes de genre
3. Pédagogies égalitaires
4. En équipe de travail
5. Activités d'introspection

Pour chacun de ces axes, des recommandations visent les étudiant·e·s en général tandis que d'autres visent plus spécifiquement les garçons et les filles. L'objectif n'est pas de différencier davantage les garçons et les filles, mais simplement de reconnaître qu'à cet âge, la socialisation différenciée selon le sexe a déjà fait son œuvre et que certains stéréotypes acquis chez les garçons et les filles nécessitent des interventions différentes pour être déconstruits.

Interactions avec les étudiant·e·s

En général :

1. Encouragez les activités de collaboration qui réunissent les filles et les garçons. Dans les classes où les élèves collaborent davantage, il existe moins d'attitudes stéréotypées.
2. Encouragez les élèves de façon égale.
3. Gardez en tête que tous les garçons et toutes les filles n'ont pas les mêmes compétences et capacités. Adoptez une approche individuelle : il sera alors plus facile de tenir compte distinctement de la réalité des filles et des garçons.
4. Faites la recension des parents-étudiant·e·s. Interrogez-les sur leurs réalités ainsi que sur leurs besoins et tentez d'adapter vos pratiques à ces besoins.
5. Faites preuve d'ouverture d'esprit en matière de diversité. Si certains jeunes ont des propos ou des comportements discriminatoires envers les personnes homosexuelles ou transgenres (il s'agit alors d'homophobie ou de transphobie), invitez-les à réfléchir à cette conduite. Une bonne façon d'intervenir est de comparer l'homophobie ou la transphobie au racisme. La discrimination restera toujours la même chose, peu importe le groupe de personnes auquel elle s'attaque.
6. Informez les élèves de l'existence de la politique institutionnelle contre le harcèlement et de ce qu'elle implique.
7. Encouragez tous les étudiant·e·s à consacrer un temps d'étude raisonnable à leurs études. Chez les garçons, à en mettre suffisamment et chez les filles, à préserver l'équilibre entre école et vie sociale.

8. Portez une attention spécifique au vocabulaire utilisé : par exemple, « les gars » pour les travailleurs de l'industrie forestière ou du plein air, « les filles » pour les éducatrices à la petite enfance, etc.

Pour les garçons :

1. Veillez à ce que les lieux d'aide revêtent un caractère plutôt informel : les garçons répondent mieux à des lieux d'aide professionnelle informels, ceux-ci ayant habituellement plutôt tendance à se débrouiller seuls au lieu de demander de l'aide formelle.
2. Offrez à tous les garçons, incluant ceux qui ont une performance académique plus faible, des occasions de se montrer compétents à l'école.
3. Offrez des services d'aide sans rendez-vous, ce qui pourrait faciliter notamment l'accès des garçons à ces services.
4. Introduire un volet « compétition » dans certaines activités : ce serait plus stimulant pour les garçons, mais aussi pour les filles.
5. Valorisez les émotions et aidez les garçons à les exprimer davantage.
6. Encouragez les talents artistiques des garçons.

Pour les filles :

1. Faites preuve de vigilance quant aux besoins invisibles des filles et portez attention aux signes de décrochage des filles, qui sont moins étiquetées comme de potentielles décrocheuses, et dont les difficultés sont davantage intériorisées.
2. Prévoyez des activités pour les filles afin de leur donner confiance en elles.
3. Faites preuve de vigilance en matière de détresse psychologique et de difficultés liées à la transition secondaire-cégep chez les filles, qui y sont plus sensibles.

Activités sur les stéréotypes de genre

1. Aidez les étudiant·e·s à acquérir un esprit critique par rapport aux stéréotypes sexuels en :
 - encourageant la réflexion et la prise de conscience lorsque vous en apercevez;
 - critiquant ouvertement les images stéréotypées se trouvant dans l'espace public;
 - mettant en évidence les stéréotypes sexuels lorsque les étudiant·e·s utilisent des applications Web, sur la tablette et l'ordinateur;
 - questionnant les stéréotypes ou les préjugés perpétués par les étudiant·e·s ou d'autres personnes;
 - corrigeant l'impression qu'il existe des activités féminines et d'autres masculines.
2. Les tâches étant souvent réparties entre les étudiant·e·s en fonction des stéréotypes sexuels dans les travaux d'équipe, invitez-les à partager des tâches ou à en essayer de nouvelles.
3. Réagissez verbalement à des situations d'inégalité et discutez-en avec les étudiant·e·s pour déconstruire les stéréotypes et faire évoluer leurs perceptions vers des valeurs égalitaires;
4. Dans les sports, où les stéréotypes sexuels sont très présents, intervenez rapidement en cas de propos discriminatoires.
5. Féminisez les textes et expressions pour que toutes et tous se sentent inclus·e·s, tant dans les textes que vous écrivez que lorsque vous vous adressez aux étudiant·e·s.
6. Faites prendre conscience des aptitudes développées par les différentes activités qui sont offertes aux jeunes et montrez qu'elles sont bénéfiques à toutes et à tous, filles ou garçons.
7. Organisez des activités pour sensibiliser les étudiant·e·s à la question de l'hypersexualisation.
8. Organisez des ateliers ou des jeux avec les étudiant·e·s pour engager un dialogue autour de la question des identités sexuelles.
9. Présentez des modèles de femmes et d'hommes qui sortent des rôles stéréotypés.
10. Travaillez sur les stéréotypes sexuels avec les jeunes, particulièrement avec les garçons qui y adhèrent davantage.
11. Encouragez les étudiant·e·s à choisir des activités ou des tâches qu'elles et ils ont tendance à ignorer ou à éviter.

12. Dans le contexte d'une approche coopérative ou d'un travail d'équipe, favorisez le recours aux forces respectives des filles et des garçons qui composent le groupe afin de leur permettre de se mettre en valeur et ce, particulièrement chez les filles, dont la confiance en soi est souvent plus faible que celles des garçons.
13. Encouragez les jeunes femmes à se diriger vers des métiers traditionnellement masculins et les jeunes hommes qui le souhaitent, à se diriger vers des emplois traditionnellement féminins.
14. Mettez en œuvre des campagnes de promotion à cet égard. Soutenez et encouragez les aspirations scolaires, professionnelles et sociales des jeunes. Aidez-les à être convaincu-e-s que tout leur est permis et possible.

Les pédagogies égalitaires

Afin de soutenir la persévérance scolaire de tous les étudiant-e-s en déconstruisant les stéréotypes sexuels, il est important de mettre en pratique une pédagogie égalitaire, c'est-à-dire une pédagogie féministe qui vise, à terme, l'élimination des inégalités entre les femmes et les hommes. « Selon Penny Welch (1994 : 156), l'ensemble des pédagogies féministes se fonde sur trois principes qui ont pour objet :

- d'établir des relations égalitaires dans la classe;
- de faire en sorte que les étudiantes et les étudiants se sentent valorisés en tant que personnes;
- d'utiliser l'expérience des personnes étudiantes comme source d'apprentissage.

Pour Burke et Jackson, à ces principes, il convient d'ajouter que l'activité pédagogique soit transformative » (Pagé, Solar et Lampron, 2018, p. 8). Voici, en plus, quelques recommandations générales pour mettre en pratique des pédagogies égalitaires.

En général :

1. Pour rejoindre plus spécifiquement les filles et les garçons comme groupes distincts, variez vos approches pédagogiques. Vous rejoindrez ainsi plus d'étudiant-e-s et leur permettrez d'apprendre avec la méthode qui leur convient le mieux.
2. Faites preuve de flexibilité afin de faciliter la conciliation études-familles-travail chez les étudiant-e-s-parents.
3. Créez un climat favorable à l'apprentissage et à l'expression de soi en :
 - réagissant immédiatement aux propos sexistes, racistes, inappropriés ou discriminatoires (zéro tolérance).
 - évitant de mettre en doute les étudiant-e-s qui ne se conforment pas aux stéréotypes et en corrigeant ceux et celles qui font des commentaires sur ces comportements ou s'en moquent.
 - amenant les jeunes à faire preuve d'ouverture d'esprit par rapport aux choix des autres et en démontrant que le sexe d'une personne ne la limite pas dans ses choix d'activités ou de profession.
4. Favorisez des équipes mixtes, notamment dans les activités sportives.
5. En contexte de sortie scolaire et de stage, s'assurer d'une répartition équitable et non stéréotypée des tâches liées à la vie du groupe.
6. Dans les lectures et les modèles proposés aux élèves, assurez-vous d'avoir des modèles diversifiés (par exemple, des femmes philosophes qui parlent d'autre chose que de la condition féminine, des femmes scientifiques ou des femmes qui ont marqué l'histoire à l'extérieur des mouvements féministes).
7. Vérifiez les perceptions et le sentiment de compétence des étudiant-e-s envers certaines matières comme le français et les mathématiques, ainsi que la valeur qu'elles et ils leur accordent, afin d'intervenir avec discernement :

- Les filles vivent plus d'anxiété et ont souvent un sentiment de compétence plus faible que les garçons en mathématiques. Elles ont besoin de soutien et d'encouragement;
 - Les garçons donnent souvent moins d'importance à l'apprentissage du français et à la lecture.
8. Offrez aux jeunes des modèles variés de travailleuses et de travailleurs. Amenez-les à se projeter dans un travail en fonction de leurs propres intérêts et non selon des stéréotypes sexuels, particulièrement dans le cas des étudiant·e·s évoluant dans des programmes non traditionnels à leur sexe.
 9. Privilégiez des lectures et des activités qui proposent des représentations originales, qui présentent des personnages diversifiés, aux qualités et aux comportements qui s'éloignent des modèles traditionnels. C'est notamment le cas dans les lectures suggérées ou des conférenciers et conférencières invité·e·s.
 10. Faites attention à l'humour lié aux compétences des hommes et des femmes. Ces blagues, répétées, peuvent devenir étouffantes pour les étudiant·e·s qui sont minoritaires dans leur programme (garçons en traditionnellement féminin/filles en traditionnellement masculin).
 11. Permettez aux étudiant·e·s minoritaires dans leur formation d'exprimer leurs besoins et de partager leurs difficultés.

Pour les filles :

1. Mettez en place des mécanismes pour que les garçons et les filles soient encouragé·e·s à prendre la parole de façon équitable dans la classe. Par exemple, alterner les tours de parole entre les garçons et les filles.
2. Atténuez la menace du stéréotype par un « discours de renforcement » en début d'activité en soulignant le fait que tous les élèves sont en mesure de bien réussir l'activité en question.
3. Soutenez l'intégration des femmes dans les secteurs à prédominance masculine.
4. Assurez-vous d'offrir des formations équivalentes aux hommes et aux femmes. Évitez de présumer que les étudiant·e·s ont déjà certaines compétences, par exemple la conduite des véhicules ou l'utilisation de l'équipement.

Pour les garçons :

1. Soutenir l'intégration des garçons dans les secteurs à prédominance féminine.

En équipe de travail

2. Dressez un tableau des participant·e·s aux activités avec des données pour cerner à qui s'adressent majoritairement les activités.
3. Offrez des activités qui allient compétences artistiques et sportives afin d'amener les garçons à exercer des pratiques culturelles et les filles à exercer les activités physiques.
4. Prévoyez une politique pour encadrer les relations amoureuses et sexuelles entre les professeurs et les étudiant·e·s.
5. Ayez des modèles masculins et féminins dans les activités non traditionnelles ou dans le corps enseignant.
6. Discutez en groupe la question du genre dans la profession.
7. Prévoyez une politique pour les cas d'agression sexuelle, notamment en contexte de stage.
8. Réfléchissez à une politique institutionnelle d'intervention et d'intégration des élèves ayant une identité de genre non conforme.
9. Favorisez des modes de transport sécuritaires pour se rendre aux lieux d'activités et des horaires adéquats afin d'encourager la participation des étudiantes.

Activités d'introspection

1. Développer des pratiques réflexives : faire preuve de vigilance et s'interroger sur ses propres attitudes (bien souvent inconscientes) vis-à-vis des jeunes. Par exemple, une enseignante a

filmé sa classe et s'est rendu compte que son comportement n'était pas le même envers les filles et les garçons.

2. Prenez le temps d'identifier vos propres préjugés sur les capacités et aptitudes des garçons et des filles.
3. Prenez le temps de réfléchir sur : 1) la place des hommes et des femmes dans votre discipline, 2) sur les expériences qu'ont les garçons et les filles de cette discipline ou des compétences qui y sont rattachées et 3) sur l'effet que ces deux éléments peuvent avoir sur le sentiment de compétence des étudiant·e·s de votre classe face à la matière et aux compétences qui y sont associées.
4. Prenez du temps pour bien comprendre l'[effet Pygmalion](#) et ayez des attentes élevées pour tous les étudiants et toutes les étudiantes.

Références

- BAUDOUX, C. ET NOIRCENT, A. (1993). « RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE DANS LES CLASSES DU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS », REVUE CANADIENNE DE L'ÉDUCATION, 18(2), 150-167. [HTTP://JOURNALS.SFU.CA/CJE/INDEX.PHP/CJE-RCE/ARTICLE/VIEW/2654/1962](http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2654/1962)
- BOYD, D. ET BEE, H. (2015). L'ENFANCE : LES ÂGES DE LA VIE, ÉDITION ABRÉGÉE.
- BRETON, B. (2016, 18 MARS). « DÉCROCHER DU CÉGEP ET DE L'UNIVERSITÉ », JOURNAL LE SOLEIL. [HTTPS://WWW.LESOLEIL.COM/OPINIONS/BRIGITTE-BRETON/DECROCHER-DU-CEGEP-ET-DE-LUNIVERSITE-8E3730F7EAC5306A87114CE6EDD6CE9D](https://www.lesoleil.com/opinions/brigitte-breton/decrocher-du-cegep-et-de-luniversite-8e3730f7eac5306a87114ce6edd6ce9d)
- CARTOJEUNES (2019). « PARCOURS SCOLAIRES À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ». [HTTP://CARTOJEUNES.CA/CARTE/PARCOURS-SCOLAIRES-A-ENSEIGNEMENT-COLLEGIAL](http://cartojeunes.ca/carte/parcours-scolaires-a-enseignement-collegial)
- CÉGEP DE LA GASPÉSIE ET DES ÎLES-DE-LA-MADELEINE (2018). COMPILATION SPÉCIALE RÉALISÉE PAR ISABELLE VILCHENON.
- CHOUINARD, R., BERGERON, J., VEZEAU, C. ET JANOSZ, M. (2010). « MOTIVATION ET ADAPTATION PSYCHOSOCIALE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON LA LOCALISATION SOCIOÉCONOMIQUE DE LEUR ÉCOLE », REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, 36 (2), 321-342. [HTTPS://WWW.ERUDIT.ORG/FR/REVUES/RSE/2010-V36-N2-RSE3909/044480AR.PDF](https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2010-v36-n2-rse3909/044480ar.pdf)
- COALITION DES FAMILLES LGBT (2018). DÉFINITIONS SUR LA DIVERSITÉ SEXUELLE ET DE GENRE. [HTTPS://WWW.FAMILLESLGBT.ORG/DOCUMENTS/PDF/DEFINITIONS.PDF](https://www.familleslgbt.org/documents/pdf/definitions.pdf)
- COSSETTE, L. (2017). CERVEAU, HORMONES ET SEXE. DES DIFFÉRENCES EN QUESTION. LES ÉDITIONS DU REMUE-MÉNAGE.
- COUTURIER, E.-L. ET POSCA, J. (2014). « TÂCHES DOMESTIQUES : ENCORE LOIN D'UN PARTAGE ÉQUITABLE », NOTE SOCIOÉCONOMIQUE, INSTITUT DE RECHERCHES ET D'INFORMATIONS SOCIOÉCONOMIQUES. [HTTPS://CDN.IRIS-RECHERCHE.QC.CA/UPLOADS/PUBLICATION/FILE/14-01239-IRIS-NOTES-TACHES-DOMESTIQUES_WEB.PDF](https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/14-01239-iris-notes-taches-domestiques_web.pdf)
- DION-VIENS, D. (2017, 2 JUIN). « LE DÉCROCHAGE EN HAUSSE AU CÉGEP : UN EXPERT TIRE LA SONNETTE D'ALARME », JOURNAL DE QUÉBEC. [HTTPS://WWW.JOURNALDEQUEBEC.COM/2017/06/02/LE-DECROCHAGE-EN-HAUSSE-AU-CEGEP](https://www.journaldequebec.com/2017/06/02/le-decrochage-en-hausse-au-cegep)
- DIRECTION DE SANTÉ PUBLIQUE GASPÉSIE-ÎLES-DE-LA-MADELEINE (2017). LA SANTÉ ET LE BIEN-ÊTRE DE LA POPULATION DE LA GASPÉSIE-ÎLES-DE-LA-MADELEINE.
- DORAY, P., LANGLOIS, Y., ROBITAILLE, A., CHENARD, P. ET ABOUMRAD, M. (2009). « ÉTUDIER AU CÉGEP : LES PARCOURS SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE », NOTE DE RECHERCHE, AVRIL 2009. [HTTPS://DEPOT.ERUDIT.ORG/BITSTREAM/004068DD/1/2009_04.PDF](https://depot.erudit.org/bitstream/004068dd/1/2009_04.pdf)
- DUCHAINÉ, G. (2017, 24 JANVIER). « LA DIPLOMATION EN RECU CHEZ LES FILLES », LA PRESSE. [HTTP://PLUS.LAPRESSE.CA/SCREENS/B45190C1-BC7D-47C5-9C9C-4E44D3C7CC38_7C_T_~rJqYWRu8L.HTML](http://plus.lapresse.ca/screens/b45190c1-bc7d-47c5-9c9c-4e44d3c7cc38_7c_T_~rJqYWRu8L.html)
- ECKERT, H. (2010). « LE CÉGEP ET LA DÉMOCRATISATION DE L'ÉCOLE AU QUÉBEC, AU REGARD DES APPARTENANCES SOCIOCULTURELLES ET DE GENRE », REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, 36 (1), 149-168. [HTTPS://WWW.ERUDIT.ORG/FR/REVUES/RSE/2010-V36-N1-RSE3870/043990AR/](https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2010-v36-n1-rse3870/043990ar/)
- MEUNIER-DUBÉ, A. ET MARCOTTE, D. (2016). « LES DIFFICULTÉS DE LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIALE : QUAND LA DÉPRESSION S'EN MÊLE », RÉSEAU D'INFORMATION POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE. [HTTP://RIRE.CTREQ.QC.CA/LES-DIFFICULTES-DE-LA-TRANSITION-SECONDAIRE-COLLEGIALE-QUAND-LA-DEPRESSION-SEN-MELE/](http://rire.ctreq.qc.ca/les-difficultes-de-la-transition-secondaire-collegiale-quand-la-depression-sen-mele/)
- MIEEYA, Y. ET ROUYER, V. (2013). « GENRE ET SOCIALIZATION DE L'ENFANT : POUR UNE APPROCHE PLURIFACTORIELLE DE LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ SEXUÉE », LABORATOIRE DE PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT ET PROCESSUS DE SOCIALIZATION, UNIVERSITÉ TOULOUSE II. [HTTPS://HALSHS.ARCHIVES-OUVERTES.FR/HALSHS-01080693/FILE/2013%20-%20YM%20-%20PSYCHO%20FRAN%3%A7AISE.PDF](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01080693/file/2013%20-%20YM%20-%20PSYCHO%20FRAN%3%A7AISE.PDF)
- PIRAUD-ROUET, C. (2017, 18 JANVIER). « STÉRÉOTYPES DE GENRE : BIEN LES COMPRENDRE POUR MIEUX LES COMBATTRE », LES PROS DE LA PETITE ENFANCE, [HTTPS://LESPROSDELAPETITEENFANCE.FR/BEBES-ENFANTS/PSYCHO-PEDAGOGIE/LUTTER-CONTRE-LES-STEREOTYPES-DE-GENRE-DES-LA-PETITE-ENFANCE/STEREOTYPES-DE-GENRE-BIEN-LES-COMPRENDRE-POUR-MIEUX-LES-COMBATTRE](https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/lutter-contre-les-stereotypes-de-genre-des-la-petite-enfance/stereotypes-de-genre-bien-les-comprendre-pour-mieux-les-combattre), PAGE CONSULTÉE LE 8 NOVEMBRE 2018.
- RÉSEAU RÉUSSITE MONTRÉAL (2018). « POUR UNE ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS EN PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE », DOSSIERS THÉMATIQUES. [HTTP://WWW.RESEAREUSSITEMONTREAL.CA/DOSSIERS-THEMATIQUES/EGALITE-FILLES-GARCONS-REUSSITE-SCOLAIRE/](http://www.researeussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/egalite-filles-garcons-reussite-scolaire/)
- ROY, J., BOUCHARD, J. ET TURCOTTE, M.-A. (2012A). « FILLES ET GARÇONS AU COLLÉGIAL : DES UNIVERS PARALLÈLES ? », PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, 25 (2), 34-40 [HTTP://WWW.CAPRES.CA/WP-CONTENT/UPLOADS/2014/07/PUBPE-2010-2-ROYETCIE-VOL_25-2.PDF](http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUBPE-2010-2-ROYETCIE-VOL_25-2.PDF)
- ROY, J., BOUCHARD, J. ET TURCOTTE, M.-A. (2012B). « IDENTITÉ ET ABANDON SCOLAIRE SELON LE GENRE EN MILIEU COLLÉGIAL », RAPPORT DE RECHERCHE, JUIN 2012. [HTTPS://CDC.QC.CA/PAREA/788248-ROY-BOUCHARD-TURQUOTTE-IDENTITE-ABANDON-SCOLAIRE-GENRE-STE-FOY-PAREA-2012.PDF](https://cdc.qc.ca/parea/788248-roy-bouchard-turquotte-identite-abandon-scolaire-genre-ste-foy-parea-2012.pdf)
- ROY, J., BOUCHARD, J. ET TURCOTTE, M.-A. (2012C). « LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES GARÇONS ET LA RÉUSSITE AU CÉGEP », L'IDENTITÉ ET LA CONSTRUCTION DE SOI CHEZ LES GARÇONS ET LES HOMMES, 58 (1), 55-67. [HTTPS://WWW.ERUDIT.ORG/FR/REVUES/SS/2012-V58-N1-SS0144/1010439AR.PDF](https://www.erudit.org/fr/revues/ss/2012-v58-n1-ss0144/1010439ar.pdf)
- ROY, J., BOUCHARD, J. ET TURCOTTE, M.-A. (2012D). « LA RÉUSSITE SCOLAIRE SELON LE GENRE EN MILIEU COLLÉGIAL – UNE ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE », JUIN 2012, CÉGEP DE SAINTE-FOY. [HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PROFILE/GILLES_TREMBLAY/PUBLICATION/52000371_LA_REUSSITE_SCOLAIRE_SELON_LE_GENRE_EN_MILIEU_COLLEGIAL_-_UNE_ENQUETE_PAR_QUESTIONNAIRE/LINKS/0DEEC52015D6CE7B6E000000/LA-REUSSITE-SCOLAIRE-SELON-LE-GENRE-EN-MILIEU-COLLEGIAL-UNE-ENQUETE-PAR-QUESTIONNAIRE.PDF](https://www.researchgate.net/profile/Gilles_Tremblay/publication/52000371_La_reussite_scolaire_selon_le_genre_en_milieu_collegial_-_Une_enquete_par_questionnaire/links/0deec52015d6ce7b6e000000/LA-REUSSITE-SCOLAIRE-SELON-LE-GENRE-EN-MILIEU-COLLEGIAL-UNE-ENQUETE-PAR-QUESTIONNAIRE.PDF)
- SECRÉTARIAT À LA CONDITION FÉMININE (2018). « IDENTITÉ DE FILLE ? IDENTITÉ DE GARÇON ? », PORTAIL SANS STÉRÉOTYPES. [HTTP://WWW.SCF.GOUV.QC.CA/SANSSTEREOTYPES/PERSONNEL-SCOLAIRE/IDENTITE/](http://www.scf.gouv.qc.ca/sansstereotypes/personnel-scolaire/identite/)
- SECRÉTARIAT À LA CONDITION FÉMININE (2018). « PORTAIL SANS STÉRÉOTYPES ». [HTTP://WWW.SCF.GOUV.QC.CA/SANSSTEREOTYPES/COMMENT-AGIR/CE-QUI-EST-PROPOSE/](http://www.scf.gouv.qc.ca/sansstereotypes/comment-agir/ce-qui-est-propose/)

STATISTIQUES CANADA (2018). PROFIL DU RECENSEMENT, RECENSEMENT DE 2016, GASPÉSIE-ÎLES-DE-LA-MADELEINE. [HTTPS://WWW12.STATCAN.GC.CA/CENSUS-RECENSEMENT/2016/DP-PD/PROF/DETAILS/PAGE.CFM?LANG=F&GEO1=ER&CODE1=2410&GEO2=PR&CODE2=24&DATA=COUNT&SEARCHTEXT=GASPESIE-ILES-DE-LA-MADELEINE&SEARCHTYPE=BEGINS&SEARCHPR=01&B1=ALL&GEOLEVEL=PR&GEOCODE=2410&TABID=1](https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?lang=f&geo1=er&code1=2410&geo2=pr&code2=24&data=count&searchtext=gaspesie-iles-de-la-madeleine&searchtype=begins&searchpr=01&b1=all&geolevel=pr&geocode=2410&tabid=1)

VIDAL, CATHERINE (2017). « CERVEAU, SEXE ET PRÉJUGÉS », IN. COSSETTE, LOUISE, CERVEAU, HORMONES ET SEXE. DES DIFFÉRENCES EN QUESTION, LES ÉDITIONS DU REMUE-MÉNAGE, 9-28.