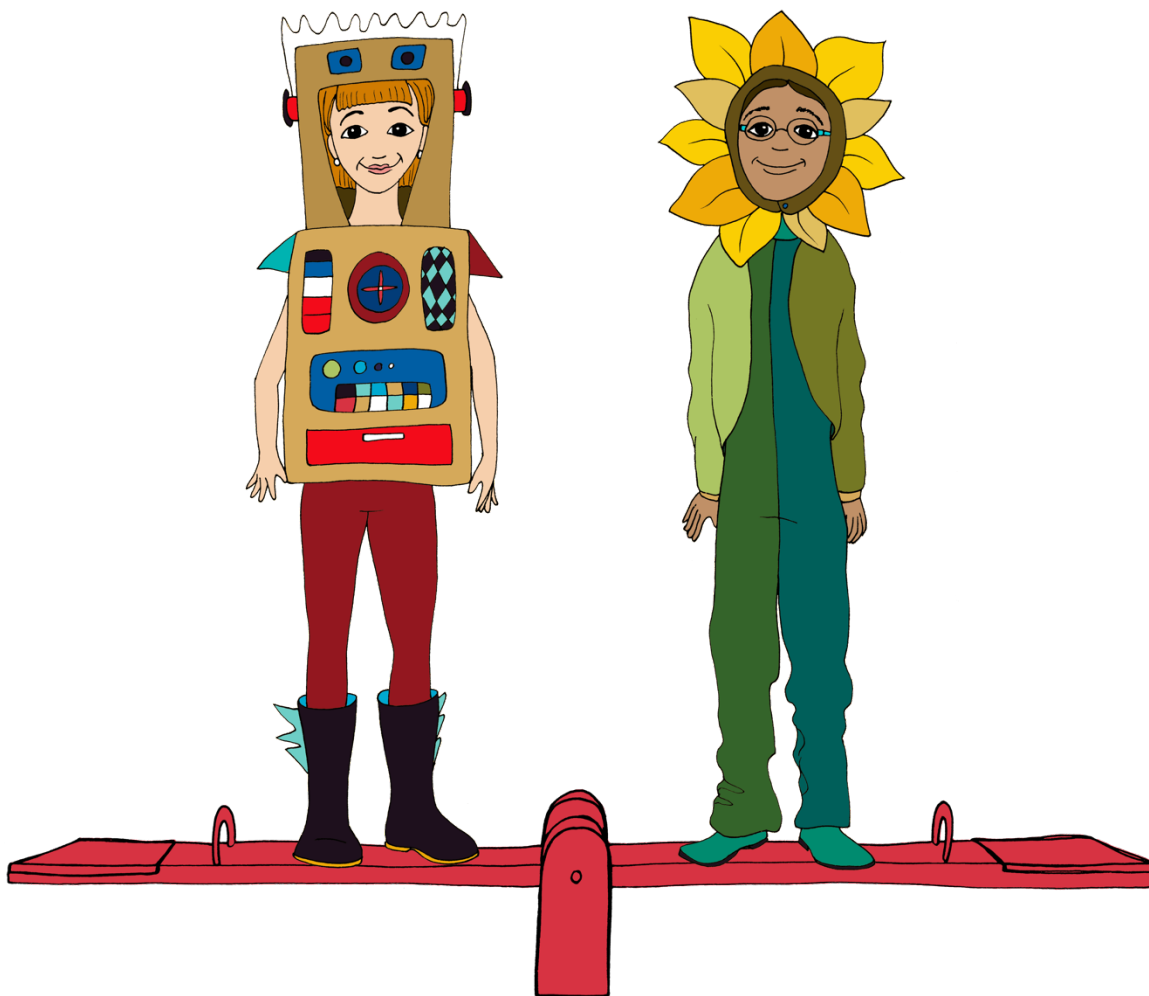


Des pistes pour persévérer dans l'égalité

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 les écoles primaires des communautés mi'gmaw

2020

Stéréotypes sexuels au primaire chez les Mi'gmaq

Déjà, au primaire, les enfants ont une compréhension assez poussée de ce que devrait être un garçon ou une fille. Vers l'âge de 5-7 ans, en effet, l'enfant comprend que le sexe d'une personne est constant en toutes circonstances, stable dans le temps et définie par la biologie (Boyd et Bee, 2015). D'autres études suggèrent toutefois 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, dès leur arrivée à l'école primaire, les enfants ont très souvent développé des caractéristiques associées à leur sexe biologique par le biais de la socialisation différenciée qu'ils et elles ont vécue tout au long de la petite enfance ([SCF, 2018](#)).

Développement de l'identité de genre

Selon la conceptualisation faite par John Robert Sylliboy (2019, p.106), Mi'gmaq bispirituel, l'identité de l'être humain (*L'nu*) comporte quatre dimensions (émotionnelle, spirituelle, physique et intellectuelle) et s'ancre à la fois dans les traditions historiques et dans les pratiques contemporaines. Ainsi, les enfants mi'gmaq développent leur identité de genre en naviguant entre sa dimension spirituelle, ancrée dans les traditions culturelles et sa dimension intellectuelle, davantage reflétée par les pratiques de l'époque contemporaine. La dimension physique est quant à elle associée à l'identité sexuelle, par exemple le sexe biologique de l'enfant, alors que la dimension émotive est associée à l'identité de genre. 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

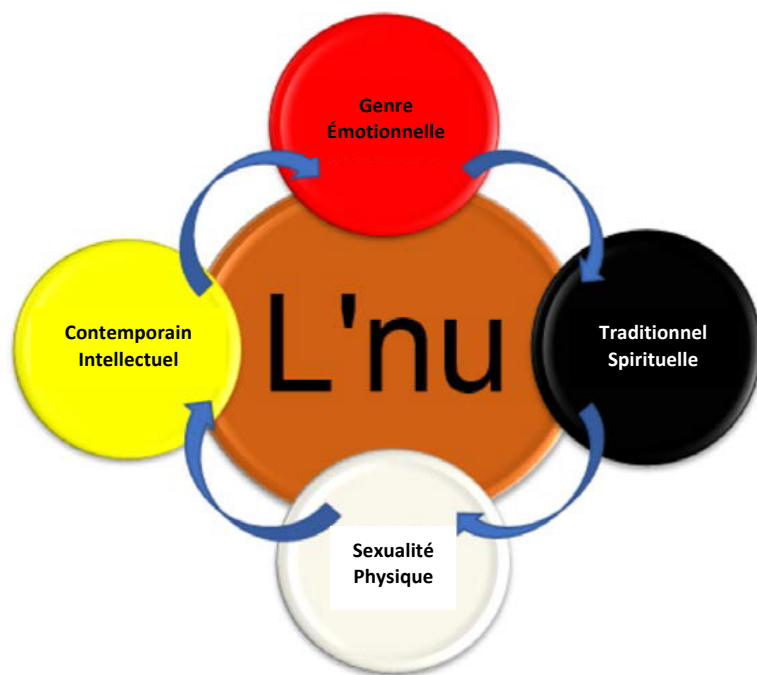


FIGURE 1. MODÈLE L'NU (SYLLIBOY, 2017).

s'identifier comme homme, femme, ou encore se situer quelque part entre ces deux pôles, et ce, indépendamment de son sexe biologique » (Coalition des familles LGBT [2018](#), p. 2).

Le développement de l'identité de genre se fait tout au long de la petite enfance et elle se cristallise habituellement vers l'âge de sept ans (Mieeya et Rouyer, 2013). Cela pourrait rejoindre les enseignements de l'aînée mi'gmaq Murdena Marshall : selon elle et d'autres aîné-e-s, un changement significatif se produit dans la vie tous les sept ans.

Chez plusieurs nations autochtones, les personnes dont le genre est variant sont appelées bispirituelles (Sylliboy, 2017). Si la définition du terme bispirituel varie d'une Nation à l'autre, « Albert McLeod, de l'association Two-Spirited People of Manitoba, explique que c'est un terme utilisé pour décrire les Autochtones qui assument des rôles, des attributs, des vêtements et des attitudes de sexes multiples pour des raisons personnelles, spirituelles, culturelles, cérémoniales ou sociales » (Radio-Canada, 2017). Il n'existe pas de terme mi'gmaq qui représente adéquatement ce concept, bien que des travaux de recherche soient en cours pour déterminer quelle expression mi'gmaq le représenterait le mieux (Sylliboy, 2019).

Il est donc possible que des enfants d'âge primaire soient en questionnement par rapport à leur identité de genre. Celle-ci n'est cependant pas directement liée aux intérêts des enfants (jeux, vêtements, modèles); « il est donc 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. Au contraire, les comportements attribués socialement au sexe opposé sont communs chez les enfants et n'ont rien à voir avec le genre auquel l'enfant s'identifie intérieurement » ([SCF](#), 2018). Dans de tels cas, il est important de valoriser l'enfant, de valider ses choix et ses intérêts même s'ils sortent de la norme et de le laisser explorer.

Stéréotypes sexuels chez les enfants du primaire

Selon une étude menée au Québec par le Conseil du statut de la femme ([2016](#)), la majorité des enseignant-e-s du primaire interrogé-e-s était entièrement ou plutôt d'accord avec les affirmations suivantes :

- Les filles réussissent mieux en français que les garçons;
- Les cerveaux des garçons et des filles ne fonctionnent pas tout à fait de la même manière;
- Les différences observées entre les sexes ne sont pas le résultat des inégalités entre les hommes et les femmes;
- L'école québécoise n'est pas adaptée aux besoins et à la spécificité des garçons;
- Les garçons ont besoin de méthodes éducatives plus dynamiques et actives;
- Les garçons ont davantage besoin de bouger que les filles.

Or, ces affirmations ne sont ni fondées sur des caractéristiques biologiques ni fondées 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).

Lorsque les enfants commencent l'école primaire, la plupart d'entre eux et elles ont déjà adopté les comportements attendus de leur sexe. Ainsi, dans une étude menée dans plusieurs écoles primaires de la région de Québec, « l'ensemble des garçons a intériorisé un modèle d'évaluation de la masculinité déterminé à partir des stéréotypes traditionnels. Selon ces stéréotypes, un garçon doit être sportif, indiscipliné, indifférent aux résultats scolaires et capable de se défendre. Les garçons qui refusent de se conformer à ce modèle sont exclus du groupe » (Gagnon, 1999, p. 29). Sylliboy se souvient que, dans son enfance, les garçons de sa réserve mi'gmaq qui n'adhéraient pas à ces stéréotypes et qui agissaient de façon dite efféminée étaient appelés *epitejjewe'k*, un terme manifestement péjoratif. On disait aux jeunes garçons « *mu'k epitejjewey* », ce qui signifie « ne te comporte pas comme une petite fille ou comme une mauviette » (Sylliboy, 2017, p. 23).

Quant aux filles, plusieurs études démontrent que celles âgées de 7 ans seulement souhaiteraient être plus minces : à cet âge, elles peuvent déjà identifier une partie de leur anatomie qu'elles veulent améliorer ([SCF](#), 2018). Dès le début du primaire, elles ont également moins confiance en elles et elles sous-estiment leurs compétences (BBC, 2018). Elles semblent toutefois résister davantage aux stéréotypes sexuels féminins, particulièrement celles qui ont de meilleurs résultats (Gagnon, 1999), ce qui est cohérent avec les études qui démontrent une corrélation entre l'adhésion aux stéréotypes sexuels et le décrochage scolaire (Réseau Réussite Montréal, 2018). Dans la communauté mi'gmaq de John R. Sylliboy (2017, p. 24), les jeunes filles qui transgressaient les

stéréotypes de genre étaient appelées *l'pa'tujewe'k*, ce qui se traduit par « une fille/une personne qui agit comme un garçon ».

Les garçons et les filles nous *semblent* ainsi adopter des comportements et démontrer des caractéristiques qui seraient *naturellement* différentes selon le sexe. Or, ces différences relèvent plutôt d'une socialisation différenciée.

La socialisation différenciée

Si la famille, le milieu de garde, les jouets et les livres pour enfants sont les premiers acteurs de socialisation différenciée des filles et des garçons durant la petite enfance, celle-ci se poursuit à l'école primaire : « en prolongeant les expériences vécues dans la famille » ([Epiney, 2013](#), p. 17). 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. Il est donc primordial pour eux et elles de prêter attention aux façons, souvent inconscientes, dont elles et ils agissent différemment avec les enfants en fonction de leur sexe. Une attention doit aussi être portée aux paroles et aux gestes des élèves : en effet, les pairs contribuent également à cette socialisation différenciée par le biais des réactions qu'ils et elles ont face à un·e enfant qui adopte ou transgresse les comportements traditionnellement associés à son sexe. Par exemple, les garçons qui démontrent des intérêts associés au féminin (perlage, lecture, arts, cuisine, etc.) sont souvent victimes d'exclusion de la part de leurs camarades de classe, particulièrement des autres garçons. Cette exclusion peut se manifester par la profération d'insultes comme « *epitejjewe'k* » ou « *kistale'k* ». À l'opposé, les garçons turbulents et talentueux dans les sports, à la pêche ou à la chasse en tireront de l'admiration de la part de leurs amis.

Dans le cadre de cette socialisation différenciée qui s'effectue au primaire, « les relations entre pairs s'établissent presque exclusivement entre enfants du même sexe, un phénomène qu'on trouve dans toutes les cultures du monde (Cairns et Cairns, 1994; Karkness et Super, 1985). Les garçons jouent avec les garçons et les filles, avec les filles, chaque groupe dans des endroits et à des jeux différents » ([Boyd et Bee, 2015, p. 257](#)). On observe bien sûr des transgressions entre les groupes de garçons et de filles dans le cadre de certains jeux, mais la ségrégation persiste généralement tout au long du primaire et se poursuit même à l'âge adulte, bien qu'elle soit de moins en moins rigide avec le temps (Boyd et Bee, 2015). Cette division filles-garçons contribue à renforcer les stéréotypes sexuels et accentue la socialisation différenciée.

Mixité scolaire

Dans ce cas, la mixité scolaire est-elle à privilégier? Des classes unisexes permettraient-elles une socialisation indifférente au sexe? Cela favoriserait-il la réussite scolaire des filles et des garçons? Si plusieurs milieux conservateurs militent pour la non-mixité des environnements scolaires, des « études internationales menées dans différents pays [...] ont clairement démontré que les résultats scolaires dans les classes non mixtes ne sont pas meilleurs que dans les classes mixtes (Halpern et coll., 2011). C'est également le cas au Québec : les études se penchant sur la non-mixité des classes ont été abandonnées, "aucune amélioration de performance des garçons n'ayant été enregistrée. Il semblerait que ce soit les filles qui bénéficient le plus d'enseignements non mixtes, mais celles-ci seraient désavantagées lorsque l'expérience de non-mixité se termine et lorsqu'elles entrent, par exemple, sur le marché du travail dans des contextes mixtes" (Réseau Réussite Montréal, 2018, p. 15). Ces études montrent aussi que la ségrégation à l'école crée un environnement unisexe artificiel qui encourage les préjugés sexistes. À l'inverse, la mixité, qui incite à travailler ensemble et à coopérer, réduit les attitudes stéréotypées. L'école mixte prépare les enfants à prendre leur place dans la société où femmes et hommes interagissent dans la vie publique et privée » (Vidal, 2017, p. 25). Elle amène l'enfant à se développer en tant que *L'nu*, être humain, et non uniquement selon

son identité de genre (Sylliboy, 2017). Il est donc important, pour lutter contre les stéréotypes sexuels et favoriser la persévérance scolaire, de maintenir la mixité scolaire et de favoriser les activités qui vont à l'encontre de la ségrégation des sexes qui s'opère à l'école et au sein de la communauté par le biais de la socialisation genrée.

Éducation à la sexualité et hypersexualisation précoce

L'éducation à la sexualité en contexte scolaire a fait couler beaucoup d'encre au Mi'gma'gi (et ailleurs!) au cours des dernières années. Il est primordial de reconnaître que « la période des pensionnats a notamment eu des impacts négatifs importants dans le rapport des autochtones avec leur sexualité. Non seulement près de la moitié des ex-pensionnaires ont été victimes de sévices physiques, psychiques et sexuels graves durant leur séjour au pensionnat, mais les enseignements traditionnels reliés à la sexualité y étaient systématiquement dévalorisés » (FAQ, 2014, p. 3). Les questionnements des enseignant·e·s et des parents par rapport à ce qui doit être enseigné ou non aux enfants en lien avec la sexualité demeurent donc nombreux. Comme recommandé par Femmes autochtones du Québec (2014), la déconstruction des stéréotypes liés au sexe et au genre ainsi que la sensibilisation au respect et à l'égalité des sexes doivent cependant faire partie de cette éducation.

D'abord, la sexualité ne se limite évidemment pas à la dimension physique et ne doit pas être réduite aux seules pratiques sexuelles; les dimensions affective, spirituelle et psychologique sont aussi au centre de l'univers de la sexualité. C'est en ce sens que dès le primaire, « les enfants peuvent expérimenter certains comportements intimes : se tenir la main, se tenir proche de l'autre ou éprouver des sentiments plus forts pour un ou une amie. Ces émotions suscitent chez eux des questionnements, même s'ils n'en parlent pas explicitement.

Le développement affectif et amoureux s'effectue par étapes et évolue avec l'âge. Il est donc important de parler des relations affectives et amoureuses avec les enfants, tout en respectant leur niveau de développement psychosexuel. Ainsi, on ne parlera pas d'éveil amoureux avant l'âge de 8 à 11 ans, et d'éveil progressif à l'attirance sexuelle avant l'âge de 10 ou 11 ans » ([SCF, 2018](#)).

Les relations affectives et amoureuses ne sont malheureusement pas exemptes de stéréotypes sexuels. En effet, on s'attend à différents comportements de la part des garçons et des filles en ce qui concerne les relations interpersonnelles. Par exemple, « à propos d'un garçon qui dit avoir une "blonde", on entend souvent les adultes réagir ainsi : "Tu pognes mon grand!" Vous avez probablement déjà été témoin aussi de commentaires tels que : "Tu es un vrai charmeur!" à l'endroit d'un jeune garçon qui semble être populaire auprès de plusieurs jeunes filles à la fois ou qui dit avoir plus d'une amoureuse. Qu'en est-il des remarques faites aux jeunes filles dans la même situation ? On entend plus fréquemment des commentaires qui mettent d'abord les filles en garde contre les garçons ou contre leur propre potentiel de séduction (ex. : le mythe selon lequel être attirante équivaut à se mettre à risque d'être agressée sexuellement). [...] Ces réactions spontanées relaient des messages aux enfants. Autrement dit, la relation amoureuse est valorisée pour les garçons et synonyme de "danger" pour les filles. En voulant bien faire, il est possible que par leur attitude des adultes renforcent l'image de la femme "vulnérable" et de l'homme "prédateur". Rien pour favoriser les relations saines et égalitaires! » ([SCF, 2018](#)). De plus, on offre souvent aux enfants des modèles familiaux et de couples hétéronormatifs, c'est-à-dire des familles formées par un père et une mère et des couples formés par un homme ou une femme. En ce sens, « les premières interventions à l'égard des relations affectives et amoureuses auprès des enfants doivent favoriser un discours inclusif et non hétérosexiste. [...] Plus tôt les enfants auront accès à des modèles divers, plus tôt ils développeront une ouverture à l'égard de la diversité sexuelle. Une adhésion très forte aux stéréotypes sexuels peut entraîner un malaise avec toutes les personnes qui s'écartent de ces stéréotypes, et mener plus tard à l'homophobie ou à la transphobie » ([SCF, 2018](#)).

Enfin, on remarque une hypersexualisation précoce des enfants du primaire et du contenu leur étant destiné. Les jeunes filles de 8 à 13 ans, particulièrement, sont de plus en plus visées comme consommatrices par le marché de la mode, de la musique, des magazines et du cinéma ([Bouchard et Bouchard, 2017](#)). Les stéréotypes féminins présentés par ces médias sont souvent présentés comme accessibles aux jeunes filles alors qu'en réalité, il n'en est rien. Les modèles à atteindre, tant féminins que masculins, sont fortement exagérés et cantonnent les enfants dans des rôles sexualisés inadaptés à leur niveau psychosexuel.

Spécificités du rapport à l'école chez les enfants mi'gmaq du primaire

Bien que la socialisation différenciée des enfants selon leur sexe débute bien avant leur entrée à l'école primaire, elle ne s'y arrête pas pour autant. Au contraire, elle se poursuit et s'accroît, les enfants vivant une expérience éducative différenciée selon leur sexe (Gagnon, 1999). Cette section présente de quelles façons la socialisation genrée module les caractéristiques du rapport à l'apprentissage des enfants.

D'abord, cela se traduit par des **interactions différenciées avec les adultes et les pairs**. Les adultes, parents, membres de la communauté et personnel enseignant, bien qu'ils et elles ont l'impression de ne pas agir de façon différenciée avec les enfants, modifient leurs comportements selon le sexe de l'enfant. Cela mène donc à des apprentissages différents et à une expérience également différente pour les enfants. De plus, à mesure que les enfants vieillissent, l'influence de leurs pairs sur leurs comportements augmente.

Ces interactions différenciées amènent les enfants à développer un **rapport à l'école et à l'apprentissage** différent selon leur sexe. Bien comprendre ces différences permet de voir les conséquences de la socialisation différenciée et d'amorcer une réflexion sur les comportements que nous avons avec les enfants.

Rapport à l'apprentissage et à l'école

Avant de s'intéresser au rapport différencié à l'apprentissage et à l'école des jeunes filles et garçons mi'gmaq, quelques éléments de contexte quant au rapport à l'institution scolaire des jeunes autochtones méritent d'être mis en lumière. D'abord, rappelons que chez les Autochtones, « pendant des centaines d'années, les savoirs ont été transmis dans le contexte de la famille et de la communauté. L'école est apparue il y a à peine 50 ans; la tradition scolaire des nations autochtones est donc très jeune [et] elle est entrée en conflit, de nombreuses façons, avec leur style de vie traditionnelle (sic) » (Commission de l'éducation, 2007, p. 10). Les « pensionnats indiens », qui font leur apparition vers 1900, ainsi que tout le système colonial ont négativement affecté le rapport des peuples autochtones aux institutions scolaires (Santerre, 2015). On peut donc dire que le rapport de la majorité des élèves autochtones et de leurs parents à l'école, en plus d'être en rupture par rapport à leur culture (Brabant et coll., 2015), est teinté de méfiance. Heureusement, Audy et Gauthier (2019) soulignent que selon plusieurs chercheur·e·s, le rapport à l'école et à l'éducation des jeunes Autochtones vit un changement profond et est devenu beaucoup plus positif, moins réactif et moins résistant.

Selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (2007), l'apprentissage du point de vue autochtone est holistique, il se poursuit tout au long de la vie, il est fondé sur l'expérience et ancré dans les langues et les cultures autochtones, il a une dimension spirituelle, il constitue une activité collective et, finalement, il intègre les savoirs autochtone et occidental.

Perceptions de la persévérance et de la réussite scolaires

Il importe également de préciser quelques éléments en lien avec la perception de la persévérance et de la réussite scolaires chez les autochtones, bien que le rapport à la persévérance et à la réussite scolaires puisse varier d'une Nation à l'autre et d'une personne à l'autre. Si, dans le système d'éducation d'inspiration européenne, la réussite scolaire se mesure en termes de résultats scolaires, il en va souvent autrement en milieu autochtone, où la survie de la culture et de la langue est tout aussi importante (Commission de l'éducation, 2007). Chez les Innus, par exemple, « **la réussite scolaire est définie davantage, tant par les parents, les jeunes que par les enseignants, en termes de persévérance, de capacité de faire suffisamment d'efforts pour obtenir les notes de passage. La notion de persévérance devient une dimension importante de la réussite scolaire** » (Commission de l'éducation, 2007, p. 11). Chez les Inuit, on accorde également une importance particulière aux savoir-faire qui permettent de maintenir les modes de vie traditionnels, comme savoir se débrouiller dans la toundra (Commission de l'éducation, 2007). Dans la communauté innue de Mashteuiatsh, on considère que la réussite éducative est une responsabilité collective et que c'est « en tenant compte de toutes les dimensions de l'Être que l'on atteint une bonne santé, le sentiment de fierté et la réussite scolaire. Les Pekuakamiulnuatsh ont une vision globale et holistique du présent et de l'avenir et voient à favoriser l'épanouissement spirituel, émotionnel, intellectuel et physique de tous » (Girard et Vallet, 2015, p. 27). Ainsi, quand on s'attarde au rapport à l'apprentissage des jeunes mi'gmaq, filles et garçons, il faut mettre de côté la vision comptable de la réussite pour adopter une approche holistique (St-Amant, 2003).

En ce sens, le modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations du Conseil canadien sur l'apprentissage (2009) illustre de belle façon comment le rapport à l'apprentissage chez plusieurs Autochtones ne se limite pas au rapport à l'institution scolaire comme telle, mais doit être ancré dans la collectivité, toucher plusieurs dimensions de la société et de l'individu et être formel à certains moments, par exemple, lors de la scolarisation au primaire, et informel à d'autres, par exemple en petite enfance.

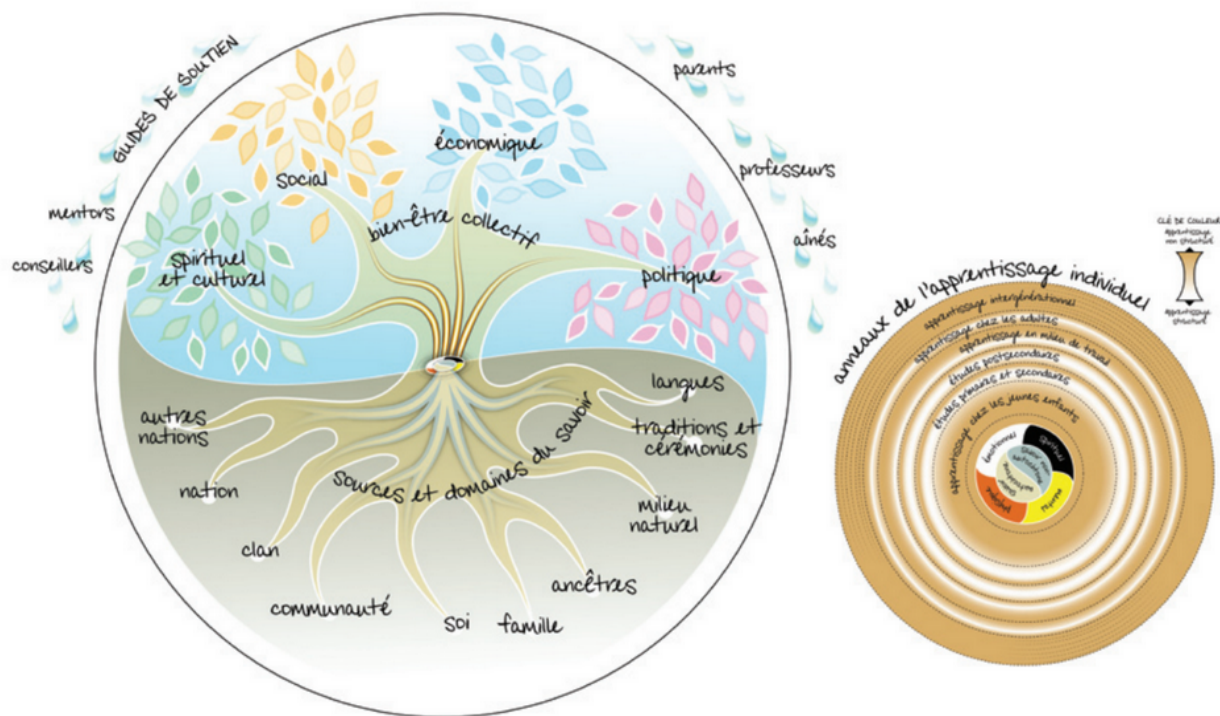


FIGURE 2. MODÈLE HOLISTIQUE D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE CHEZ LES PREMIÈRES NATIONS (CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE, 2009)

Les constats suivants sont tirés de diverses études sur le sujet et représentent des tendances observées majoritairement en milieu allochtone (Conseil du statut de la femme, 2016; Epiney, 2013; Gagnon, 1999; Secrétariat à la condition féminine, 2019), peu d'études s'étant penchées sur cette question en milieu autochtone (Davison et al, 2004; Saint-Amant, 2003; Sylliboy, 2017). Ce ne sont pas des faits absolus sur les garçons et les filles. Les enfants adhèrent de façon plus ou moins marquée aux multiples stéréotypes associés à leur sexe.

En général

Interactions avec les adultes et les pairs

1. Les filles sont généralement plus ouvertes à fraterniser avec les garçons que l'inverse.
2. Les filles sont nettement rejetées des sports par les garçons, particulièrement à la récréation.
3. La majorité des élèves, filles et garçons, préfèrent la mixité à l'école.
4. Plusieurs modèles proposés dans les médias associent l'image corporelle et le fait d'être sexy à la popularité auprès des pairs. Ce désir d'être populaire n'est pas nouveau, mais il semble aujourd'hui davantage associé à une attitude sexuelle.
5. Les garçons sont plus encouragés à jouer avec des camions par leurs parents et les filles avec des poupées.
6. Les jouets que les parents achètent pour les garçons et les filles n'ont pas les mêmes couleurs.
7. Les parents sont plus brusques avec un garçon et plus doux avec une fille.
8. Les parents interprètent les réactions des filles et des garçons différemment (par exemple, une fille qui pleure aura de la peine, alors qu'un garçon sera en colère).

Rapport à l'école et à l'apprentissage

1. Les manuels scolaires présentent encore aujourd'hui une vision stéréotypée des hommes et des femmes, notamment des hommes et des femmes autochtones, et invisibilisent certaines inégalités femmes-hommes ainsi que des inégalités entre les femmes allochtones et autochtones.
2. Les garçons sont surtout interrogés lorsque de nouvelles notions sont introduites alors que les filles sont surtout questionnées en fin de séance.
3. Dans l'évaluation, les filles sont surtout jugées et félicitées par rapport à la forme (belle écriture, présentation soignée, bonne conduite, travail), alors que les garçons le sont davantage par rapport au contenu et à la performance (habileté, intelligence, don, créativité).
4. Les difficultés des filles sont commentées comme relevant de considérations plus cognitives, et la rétroaction insiste sur un retour aux bases, avec l'expression d'une inquiétude sur la compréhension générale de l'élève, alors que ces mêmes difficultés sont perçues, chez les garçons, comme étant plus ponctuelles, surtout liées à leurs comportements.

Chez les filles

Interactions avec les adultes et les pairs

1. Les filles s'investissent davantage dans leurs relations interpersonnelles;
2. Les filles aiment transmettre leurs connaissances aux plus jeunes;
3. Elles accordent beaucoup d'importance à leurs amies à l'école et discutent souvent avec elles de tout ce qui touche à l'environnement scolaire;
4. Les filles apprécient les qualités humaines de leur enseignant·e ou, du moins, s'attendent à retrouver chez lui ou chez elle ces qualités. Elles en ont une perception positive;

5. Les filles reçoivent, de la part de leur enseignant·e, des éloges autant sur le plan du comportement que sur celui du rendement scolaire : elles seraient calmes, dynamiques, disciplinées, bien que parfois bavardes, conformément aux stéréotypes féminins.
6. En ce qui concerne les devoirs et les leçons, les mères, principales responsables de ce dossier, laissent davantage leurs filles s'organiser elles-mêmes;
7. La ségrégation et les stéréotypes dont les filles sont la cible les amènent à adopter des comportements de résistance en cherchant la coalition au sein de leur catégorie de sexe;
8. En ce qui concerne les passe-temps, les parents dirigent leurs filles principalement vers les arts plastiques et les sports individuels, ces activités se modelant aux caractéristiques perçues comme leur étant intrinsèques, telles que le calme et les talents artistiques;
9. Les filles sont plus sollicitées que les garçons quand vient le temps d'aider les élèves en difficulté ou d'assister l'enseignant·e, ce qui renforce le stéréotype de la fille responsable de la prise en charge et du bien-être des autres.

Rapport à l'école et à l'apprentissage

1. Les filles ont une conception de l'apprentissage qui se rapporte à l'actualisation de soi : apprendre leur permet de se projeter dans l'avenir et de se valoriser.
2. La résilience en contexte scolaire est plus marquée chez les filles que chez les garçons autochtones (Saint-Amant, 2003).
3. Elles perçoivent le bénéfice tiré des matières enseignées et aiment même les matières dans lesquelles elles éprouvent des difficultés.
4. Les filles vivent beaucoup de stress lors des périodes d'examens.
5. Les filles croient davantage que la persévérance scolaire est garante d'un meilleur avenir.
6. Les filles préfèrent travailler en équipe avec d'autres filles, arguant que les garçons ne travaillent pas assez fort.
7. Les filles sont très préoccupées par leur réussite et c'est pour cela qu'elles maximisent le temps passé en classe. Elles sont plus calmes, moins impulsives que les garçons et respectent davantage les règlements et les consignes.
8. Les filles ont des aspirations professionnelles plus élevées que les garçons : leurs choix de carrière exigent une scolarité plus longue.

Chez les garçons

Interactions avec les adultes et les pairs

1. Les garçons qui réussissent bien et qui ont un rapport positif à l'école risquent plus d'être victimes d'exclusion sociale et d'intimidation, et ce parce qu'ils ne correspondent pas à la culture de groupe des garçons.
2. Dans le même sens, les garçons qui n'aiment pas les sports ou qui ne s'y distinguent pas sont rejetés par le reste des garçons parce qu'ils ne correspondent pas aux critères masculins de performance physique. En outre, ces garçons sont conséquemment victimes d'insultes homophobes telles que « epitejjewe'k » (qui agit comme une petite fille/une mauviette) ou encore « kistale'k ».
3. Le rejet existe davantage chez les garçons et s'effectue souvent sur la base des stéréotypes sexuels masculins ou des transgressions, c'est-à-dire de comportements jugés féminins (« epitejjewe'k »).
4. Les garçons n'apprécient pas l'autorité de l'enseignant·e ou quand celui-ci ou celle-ci est jugé·e « trop sévère ». Ils les considèrent comme des personnages autoritaires réfractaires au plaisir et à l'amusement et non comme des pédagogues.
5. Les stéréotypes sont très présents dans les sports, où les garçons s'évaluent sur la base de leurs performances sportives ou de leur force physique.
6. À la récréation, les garçons seraient auteurs de davantage de violence physique et verbale.

7. En ce qui concerne les devoirs et les leçons, les mères, principales responsables de ce dossier, encadrent davantage leurs fils que leurs filles.
8. Les garçons se montrent moins disponibles pour les tâches proposées par l'enseignant·e et sont plus sélectifs : les tâches doivent correspondre à des activités dites masculines reliées aux loisirs (comme sortir le ballon à la récréation) ou mettre en valeur la force physique (porter une pile de volumes).
9. Les garçons sont, en ce sens, davantage mis à contribution pour des tâches physiques, ce qui renforce la croyance selon laquelle la force est une qualité masculine.
10. Les garçons sont rapidement initiés par leurs parents à des passe-temps leur permettant d'exprimer leur dynamisme et leur inventivité, tels que les sports collectifs, la chasse, la pêche et les activités technologiques.
11. Les adultes en milieu scolaire accordent plus de temps aux garçons, qui reçoivent dans l'ensemble plus d'encouragements, de critiques, d'écoute et de louanges que les filles.
12. En plus d'être interrogés plus souvent, les garçons reçoivent des consignes plus complexes et obtiennent davantage de réponses à leurs interventions spontanées.
13. Les enseignant·e-s accordent une attention plus vive à la turbulence des garçons, réputés plus agités. Ils remarquent alors davantage ce type de comportements, renforçant leur conviction initiale.

Rapport à l'école et à l'apprentissage

1. Les garçons sont plus nombreux à entretenir un rapport négatif à l'école, la majorité n'aime pas ou peu l'école et préfèrent les sports et loisirs. L'école évoque souvent pour eux l'ennui, les contraintes, les obligations.
2. Pour les garçons qui disent aimer l'école, celle-ci est souvent un lieu d'activités. La sociabilité masculine, les sports et le temps de récréation favorisent, à court terme, l'amour de l'école chez les garçons.
3. Le travail scolaire est vu comme une tâche lourde.
4. Les garçons se sentent moins bien que les filles à l'école et sont plus perméables que celles-ci aux perturbations, par exemple à un changement d'enseignant·e.
5. Les garçons s'investissent moins à l'école que les filles.
6. Les garçons sont plus nombreux à ne pas savoir ce qu'ils veulent faire plus tard. Davantage de garçons pensent exercer la même profession que leur père (versus les filles par rapport à leur mère) et aimeraient occuper un emploi se rapportant à leurs champs d'intérêt ou à leurs loisirs préférés.
7. Les garçons surestiment souvent leurs capacités à résoudre les problèmes qui leur sont présentés.
8. La plus grande attention portée aux garçons participerait à la construction de leur confiance en eux.
9. Les garçons prennent davantage la parole, et souvent de manière spontanée, pour répondre aux questions des enseignant·e-s et interrompent plus souvent que les filles le déroulement de la classe.
10. Selon une recherche menée auprès d'enseignant·e-s néo-écossais-es, les garçons mi'gmaq qui obtiennent de bons résultats sont accusés par leurs pairs d'essayer d'être « blancs », d'adopter les valeurs des « blancs » (Davison et coll., 2004).

Recommandations générales

Afin de soutenir la persévérance scolaire de tous les élèves, de déconstruire les stéréotypes sexuels et de limiter l'adhésion à ceux-ci par les enfants, il est important de mettre en pratique une pédagogie autochtone féministe, c'est-à-dire une pédagogie ancrée dans la culture de la nation concernée qui vise, à terme, l'élimination des inégalités entre les femmes et les hommes et entre les autochtones et les allochtones. « 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). Selon Toulouse (2016, p. 5), dans une perspective autochtone, « il est essentiel que la classe soit accueillante et qu'elle favorise la cohérence des attentes par rapport au comportement respectueux, à l'acceptation de la différence et à la prise de risque dans l'apprentissage ».

Au-delà de ces principes fondamentaux, cette fiche vous propose plusieurs recommandations générales à intégrer à votre pratique pédagogique dans le but de déconstruire les stéréotypes sexuels avec les enfants mi'gmaq de niveau primaire. Afin de vous aider à cibler vos interventions, cette fiche aborde sept thématiques, soient les interactions avec les enfants, les activités et modèles proposés, la lecture et l'écriture, l'éducation à la sexualité et l'hypersexualisation, l'agir en équipe de travail, l'intervention auprès des parents et de la communauté ainsi que l'introspection. Pour chacune de ces thématiques, des recommandations sont faites en général, mais aussi plus spécifiquement pour 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.

Interactions avec les enfants

En général

1. Variez vos pratiques pédagogiques afin de rejoindre le plus d'enfants possible et de permettre à chaque élève de votre classe d'apprendre avec la méthode qui lui convient le mieux. Par exemple, alternez les activités individuelles et d'équipe, magistrales et concrètes, intérieures et extérieures, dirigées et exploratoires, etc.
2. Aidez les enfants à acquérir un esprit critique par rapport aux stéréotypes sexuels en :
 - encourageant la réflexion, 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 lorsqu'elles et ils utilisent des applications Web, sur la tablette et l'ordinateur, ou encore des jeux vidéo;
 - questionnant les stéréotypes ou les préjugés perpétués par les élèves ou d'autres personnes;
 - corrigeant l'impression qu'il existe des activités réservées aux filles et d'autres, réservées aux garçons.
3. Créez un climat favorable à l'apprentissage et à l'expression de soi en :
 - réagissant aux propos sexistes, racistes, inappropriés ou discriminatoires.
 - évitant de mettre en doute les enfants qui ne se conforment pas aux stéréotypes et en corrigeant les enfants qui font des commentaires sur ces comportements ou s'en moquent.

- amenant les enfants à faire preuve d'ouverture d'esprit par rapport aux choix des autres enfants et en démontrant que le sexe ou l'identité de genre d'une personne ne la limite pas dans les choix de jouets ou d'activités.
- 4. Enseignez le respect d'autrui et la non-tolérance envers les moqueries. Apprenez aux enfants comment répondre aux moqueries et parlez des conséquences de l'intimidation.
- 5. Au quotidien, sensibilisez les élèves à l'utilisation des termes péjoratifs suivants : fifi, tapette, fifi, moumoune, pédale, poignet cassé, efféminé, grande folle, gouine, lesbi, tomboy, butch, hommasse, garçon manqué, epitejijewe'k, kistalèk, l'pa'tujewe'k, etc. Intervenez systématiquement pour démontrer que de tolérer l'utilisation de ces termes est inacceptable.
- 6. Encouragez les élèves de façon égale.
- 7. Réagissez verbalement à des situations d'inégalité et discutez-en avec les enfants pour déconstruire les stéréotypes et faire évoluer leurs perceptions vers des valeurs plus égalitaires;
- 8. Complimentez les enfants sur ce qu'elles et ils sont et non sur leur apparence.
- 9. Dans les sports, où les stéréotypes sexuels sont très présents, intervenez rapidement en cas de propos discriminatoires.
- 10. En éducation physique, évitez de nommer deux élèves qui choisissent tour à tour des élèves pour former les équipes, car cela favorise l'intimidation et renforce les stéréotypes : formez plutôt vous-mêmes les équipes avant le début du cours.
- 11. Féminisez les textes et expressions pour que toutes et tous se sentent inclus-es, tant dans les textes que vous écrivez que lorsque vous vous adressez aux élèves et à leur famille.
- 12. Vérifiez les perceptions et le sentiment de compétence des enfants 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 de la langue et à la lecture. On doit les encourager tôt à découvrir les plaisirs associés à ces matières;
- 13. Rassurez les enfants dans leurs capacités, tout en reconnaissant leurs préférences, et surtout, insistez sur le fait que tout est possible pour les filles comme pour les garçons;
- 14. Parlez de l'égalité entre les femmes et les hommes aux enfants. Véhiculez des valeurs d'égalité;
- 15. Répartissez les prises de parole entre les garçons et les filles, par exemple en alternant une prise de parole d'un garçon avec celle d'une fille.

Garçons

1. Trouvez des solutions de rechange à la suspension et à l'expulsion lorsqu'ils présentent des comportements turbulents.
2. Stimulez l'apprentissage émotionnel et l'expression de leurs émotions. Valorisez les émotions.
3. Encouragez leurs talents artistiques.
4. Favorisez l'adhésion à la valeur de la réussite scolaire, encouragez cette valeur comme étant tant masculine que féminine.

Filles

1. Soyez vigilant-e quant aux besoins invisibles des filles. Il faut porter attention aux signes de décrochage des filles, qui sont moins étiquetées comme de potentielles décrocheuses et dont les difficultés sont davantage intériorisées.
2. Tentez de faciliter les transitions, notamment la transition du primaire vers le secondaire, les filles y étant plus sensibles.

3. Valorisez et encouragez en particulier la prise de parole des filles (tours de parole paritaires, outils concrets et activités pour renforcer la confiance durant la prise de parole, etc.).
4. Atténuez la menace du stéréotype¹ 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.
5. Agissez en prévention afin de favoriser une bonne estime de soi et une saine perception de son propre corps chez les filles.
6. Incitez les filles à prendre la parole.

Activités et modèles proposés

En général

1. Multipliez les activités inspirées de la nature ou en contexte extérieur, les jouets et livres commerciaux étant souvent empreints de stéréotypes.
2. Privilégiez la diversité et la mixité dans les activités proposées (notamment dans le sport) aux enfants pour favoriser la collaboration au lieu de la compétition entre les sexes.
3. Travaillez sur les stéréotypes sexuels avec les jeunes (particulièrement avec les garçons, qui y adhèrent davantage).
4. Soutenez et encouragez les aspirations scolaires, professionnelles et sociales des enfants, dans leurs perceptions comme dans la réalité. Aidez-les à être convaincu·e·s que tout leur est permis et possible, sans égard au sexe.
5. Offrez aux enfants des modèles professionnels variés et non stéréotypés (par exemple, une pêcheuse, un infirmier). Amenez-les à se projeter dans un travail en fonction de leurs propres intérêts et non selon des stéréotypes sexuels.
6. Mettre en place des mesures pour encourager les filles et les garçons à considérer l'ensemble de l'offre de formation.
7. Valorisez toutes les formes d'emploi, elles sont toutes importantes pour la société.
8. Incitez les filles et les garçons à améliorer leur force et leurs habiletés physiques par des activités comme le hockey, la danse ou les arts martiaux, afin que les enfants maîtrisent leur corps et acquièrent un sentiment de compétence corporelle.
9. Offrez des choix de tâches et de responsabilités variés aux enfants et encouragez-les à changer de temps à autre.
10. Encouragez les enfants à choisir des jouets et des activités qu'elles et ils ont tendance à ignorer.
11. Offrez des activités qui allient compétences artistiques et sportives afin d'amener les garçons à exercer des pratiques culturelles et les filles à exercer des activités physiques. Mettez en œuvre des campagnes de promotion à cet égard.
12. Dans la communication et la promotion d'activités, faites des efforts pour toucher le public des filles et des garçons de manière plus égalitaire. Pensez à avoir recours à des modèles féminins dans les affiches, les rassemblements sportifs, les systèmes d'émulation, etc.
13. Évitez les stéréotypes sexuels lors de la conception de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) et d'exercices pédagogiques.
14. Invitez les élèves à se procurer des catalogues de jouets, particulièrement avant le temps des fêtes, des publicités ou des magazines et observez ensemble les stéréotypes véhiculés.
15. Encouragez les enfants à entretenir de multiples intérêts en leur offrant des livres, des jeux et des jouets très variés;
16. Aidez les enfants à parfaire leurs compétences en leur proposant des activités habituellement réservées au sexe opposé (par exemple, des jeux de construction aux filles et des activités de création artistique aux garçons).

¹ Devant la même activité à réaliser (exercice de géométrie), les filles réussissent mieux lorsqu'on leur dit qu'il s'agit d'une activité de dessin que lorsqu'on leur dit qu'il s'agit d'un exercice de mathématiques. Ce phénomène se nomme la « menace du stéréotype » et peut être atténué en réaffirmant la compétence de tous les élèves en début de séance.

17. Évitez de donner des exemples stéréotypés sinon les replacer dans le contexte dans lequel ils ont été produits.

Garçons

1. Offrir à tous les garçons, incluant ceux qui ont une performance académique plus faible, des occasions de se montrer compétents à l'école.
2. Proposez aux garçons des jeux de rôles afin qu'ils améliorent leur langage et leurs capacités socioaffectives.
3. Proposez aux garçons des tâches typiquement accolées au sexe opposé, comme faire la vaisselle, balayer, ranger et prendre soin d'un jeune enfant (au service de garde, par exemple, lorsque le contexte s'y prête).
4. Proposez des activités qui permettent de développer la motricité fine.

Filles

1. Proposez aux filles des jeux de construction pour qu'elles développent des habiletés du côté de la motricité fine et de la relation à l'espace.
2. Proposez aux filles des responsabilités typiquement liées au sexe opposé, comme trouver une solution pour réparer une chaise ou participer à l'entretien extérieur de la maison ou de l'école.
3. Enseignez-leur des aptitudes visuospatiales : visualisation, mesures, évaluation des distances et de la profondeur, navigation mentale, etc.
4. Stimulez leur attention visuelle, leur perception de l'espace et leur réactivité.
5. Abordez l'informatique et ses fonctionnalités.
6. Encouragez-les à participer à des débats idéologiques et à prendre la parole en public.
7. Prévoyez des activités pour les filles afin de leur donner confiance en elles.

Éducation à la sexualité et hypersexualisation

1. Organisez des activités pour sensibiliser les enfants à la question de l'hypersexualisation.
2. Organisez des ateliers ou des jeux avec les enfants pour engager un dialogue autour de la question des identités de genre et des personnes bispirituelles.
3. Amenez les jeunes à réfléchir à ce que signifie réellement pour eux et elles « avoir un chum ou une blonde » et discutez avec eux de leur conception de l'amour :
 - Adoptez une intervention non stéréotypée tournée davantage vers la discussion, non pas sur le genre de l'enfant (toi comme fille/toi comme garçon), mais sur des questionnements intéressés et sans jugement autour du développement du sentiment amoureux de l'enfant en demandant, par exemple : « Pour toi, ça veut dire quoi être amoureux ou amoureuse ? »
4. Amenez les enfants à se questionner sur les différences entre le désir de plaire, d'être amoureux et les effets de la pression des pairs à leur âge.
5. Offrez-leur de répondre à leurs questions et démontrez-leur que leur curiosité à l'égard de la sexualité est légitime.
6. Portez attention à la diversité sexuelle dans les interventions auprès des enfants, par rapport à eux-mêmes et à leur famille. Cela peut se faire par le biais de la lecture d'histoires où sont présentés différents modèles de couples et de familles.
7. Abordez la question des rôles et des stéréotypes sexuels et des effets de ceux-ci sur les rapports entre garçons et filles.

Lecture et écriture

1. Gardez certains livres où il y a des stéréotypes sexuels pour en discuter avec les enfants et former leur esprit critique.

2. 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 et le plus possible issus des Premières Nations.
3. Offrez aux enfants des livres « mixtes » ou neutres sur le plan du genre.
4. Stimulez la lecture et l'écriture par la technologie.
5. Mélangez les activités académiques, notamment de lecture et d'écriture, à des activités physiques ou de mobilité.
6. Proposez des livres où les personnages féminins sont actifs, courageux et aventuriers.

En équipe de travail

1. Dressez un tableau des participant.e.s aux activités parascolaires ou organisées par l'école avec des données sexuées pour cerner les activités qui sont plus populaires auprès des garçons et des filles et tentez de favoriser une certaine mixité.
2. Favorisez des modes de transport sécuritaires pour se rendre aux lieux d'activités et des horaires adéquats afin d'encourager la participation des filles.
3. Réfléchissez à une politique institutionnelle d'intervention et d'intégration des élèves ayant une identité de genre non conforme. Inspirez-vous de [cette BD de Sophie Labelle](#) (2015).

Agir auprès des parents et de la communauté

1. Faites prendre conscience des aptitudes développées par les différents jeux, jouets et activités qui sont offerts aux jeunes et montrer qu'elles sont bénéfiques à toutes et tous, filles ou garçons.
2. Sensibilisez les parents et les membres de la communauté à la corrélation qui existe entre adhésion aux stéréotypes sexuels et persévérance scolaire.

Activités d'introspection

1. Développez des pratiques réflexives : faites preuve de vigilance et interrogez-vous sur vos 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. Interrogez-vous sur vos propres comportements stéréotypés. Ayez conscience que vous êtes des exemples et des guides pour les enfants.

Références

- AMBOULÉ ABATH, A., CAMPBELL, M.-E. ET PAGÉ, G. (2018). « LA PÉDAGOGIE FÉMINISTE : SENS ET MISE EN ACTION PÉDAGOGIQUE », *PÉDAGOGIES FÉMINISTES ET PÉDAGOGIES DES FÉMINISMES, RECHERCHES FÉMINISTES*, 31 (1), 23-43.
- BOUCHARD, N. ET BOUCHARD, P. (2017). *LA SEXUALISATION PRÉCOCE DES FILLES PEUT ACCROÎTRE LEUR VULNÉRABILITÉ*, SISYPHE, ACCESSIBLE À L'ADRESSE SUIVANTE : [HTTP://SISYPHE.ORG/SPIP.PHP?ARTICLE917](http://sisyphe.org/spip.php?article917)
- BOYD, D. ET BEE, H. (2015). *L'ENFANCE : LES ÂGES DE LA VIE*, ÉDITION ABRÉGÉE, 584 PAGES.
- BRABANT, C., CROTEAU, M., KISTABISH, J. ET DUMOND, M. (2015). « À LA RECHERCHE D'UN MODÈLE D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES JEUNES ET DES COMMUNAUTÉS DES PREMIÈRES NATIONS DU QUÉBEC : POINTS DE VUE D'ÉTUDIANTS EN ADMINISTRATION SCOLAIRE », *REVUE DE LA PERSÉVÉRANCE ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES CHEZ LES PREMIERS PEUPLES*, VOL. 1, PP. 29-34.
- COALITION DES FAMILLES LGBT (2018). *DÉFINITIONS SUR LA DIVERSITÉ SEXUELLE ET DE GENRE*, ACCESSIBLE À : [HTTPS://WWW.FAMILLESLGBT.ORG/DOCUMENTS/PDF/DEFINITIONS.PDF](https://www.familleslgbt.org/documents/pdf/DEFINITIONS.PDF)
- COLLET, I. (2018). « DÉPASSER LES "ÉDUCATIONS À" : VERS UNE PÉDAGOGIE DE L'ÉGALITÉ EN FORMATION INITIALE DU PERSONNEL ENSEIGNANT », *PÉDAGOGIES FÉMINISTES ET PÉDAGOGIES DES FÉMINISMES, RECHERCHES FÉMINISTES*, 31 (1), 179-197.
- COMMISSION DE L'ÉDUCATION (2007). *MANDAT D'INITIATIVE : LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES AUTOCHTONES — RAPPORT ET RECOMMANDATIONS*, FÉVRIER 2007, BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES NATIONALES DU QUÉBEC, 68 PAGES.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2007). *REDÉFINIR LE MODE D'ÉVALUATION DE LA RÉUSSITE CHEZ LES PREMIÈRES NATIONS, LES INUITS ET LES MÉTIS*. OTTAWA : CANADA, 45 PAGES.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2009). *ÉTAT DE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES AU CANADA : UNE APPROCHE HOLISTIQUE DE L'ÉVALUATION DE LA RÉUSSITE*. OTTAWA, CANADA, 77 PAGES.
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (2016). *AVIS : L'ÉGALITÉ DES SEXES EN MILIEU SCOLAIRE*. QUÉBEC, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 154 PAGES, ACCESSIBLE À : [HTTPS://WWW.CSF.GOUV.QC.CA/WP-CONTENT/UPLOADS/AVIS_EGALITE_ENTRE_SEXES_MILIEU-SCOLAIRE.PDF](https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/avis_egalite_entre_sexes_milieu-scolaire.pdf)
- DAVISON, K., LOVELL, T., FRANK, B. ET VIBERT, A. (2004). "BOYS AND UNDERACHIEVEMENT IN THE CANADIAN CONTEXT: NO PROOF FOR PANIC", DANS S. ALI, S. BENJAMIN AND M. MAUTHNER (EDS.), *THE POLITICS OF GENDER AND EDUCATION: CRITICAL PERSPECTIVES* (PP. 50–64). PALGRAVE MACMILLAN.
- EPINEY, J. (2013). *(IN) ÉGALITÉS FILLES-GARÇONS À L'ÉCOLE PRIMAIRE : REGARDS ET REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANT-ES DU SECOND CYCLE EN VALAIS*, 211 PAGES, ACCESSIBLE À : [HTTPS://WWW.RESONANCES-VS.CH/IMAGES/STORIES/RESONANCES/2012-2013/MAI/MD_MASPE_JOHAN_EPINEY_2013.PDF](https://www.resonances-vs.ch/images/stories/resonances/2012-2013/mai/md_maspe_johan_epiney_2013.pdf)
- FEMMES AUTOCHTONES DU QUÉBEC INC. (2014). « LES FEMMES AUTOCHTONES ET L'EXPLOITATION SEXUELLE », CONSULTATION DU COMITÉ INTERMINISTÉRIEL DU GOUVERNEMENT DU QUÉBEC SUR L'EXPLOITATION SEXUELLE, APRIL 3RD, 2014, ACCESSIBLE À : [HTTPS://WWW.MMIWG-FFADA.CA/WP-CONTENT/UPLOADS/2019/05/FAQ-FEMMES-AUTOCHTONES-ET-LEXPLOITATION-SEXUELLE-2014.PDF](https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/05/FAQ-FEMMES-AUTOCHTONES-ET-LEXPLOITATION-SEXUELLE-2014.PDF)
- GAGNON, C. (1999). *POUR RÉUSSIR DÈS LE PRIMAIRE : FILLES ET GARÇONS FACE À L'ÉCOLE*, LES ÉDITIONS DU REMUE-MÉNAGE, MONTRÉAL, 173 PAGES.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2012). *L'ENQUÊTE QUÉBÉCOISE SUR LA SANTÉ DES JEUNES DU SECONDAIRE 2010-2011*, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, QUÉBEC, 262 PAGES, ACCESSIBLE À : [HTTP://WWW.STAT.GOUV.QC.CA/STATISTIQUES/SANTE/ENFANTS-ADOS/ALIMENTATION/SANTE-JEUNES-SECONDAIRE1.PDF](http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/alimentation/sante-jeunes-secondaire1.pdf)
- MIEEYA, Y. AND 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, ACCESSIBLE À : [HTTPS://HALSHS.ARCHIVES-OUVERTES.FR/HALSHS-01080693/FILE/2013%20-%20YM%20-%20PSYCHO%20FRAN%C3%A7AISE.PDF](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01080693/file/2013%20-%20YM%20-%20PSYCHO%20FRAN%C3%A7AISE.PDF)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ DANS LE CONTEXTE DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION*, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ACCESSIBLE À : [HTTP://PUBLICATIONS.MSSS.GOUV.QC.CA/MSSS/FICHIERS/2003/03-EDUCATION-SEXUALITE.PDF](http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2003/03-EDUCATION-SEXUALITE.PDF)
- MONKMAN, L. (2016). "2-SPIRITED INDIGENOUS PEOPLE: OPENING UP THE CONVERSATION", CBC NEWS, APRIL 17, 2016, ACCESSIBLE AT: [HTTPS://WWW.CBC.CA/NEWS/INDIGENOUS/TWO-SPIRITED-INDIGENOUS-CONVERSATION-1.3524020](https://www.cbc.ca/news/indigenous/two-spirited-indigenous-conversation-1.3524020)
- PAGÉ, G., SOLAR, C. ET LAMPRON, E.-M. (2018). « LES PÉDAGOGIES FÉMINISTES ET LES PÉDAGOGIES DES FÉMINISMES », *PÉDAGOGIES FÉMINISTES ET PÉDAGOGIES DES FÉMINISMES, RECHERCHES FÉMINISTES*, 31 (1), 1-21.
- ROY, J., BOUCHARD, J. ET TURCOTTE, M.-A. (2012). « LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES GARÇONS ET LA RÉUSSITE AU CÉGEP », *SERVICE SOCIAL*, 58 (1), 55-67.
- SAINT-AMANT, J. (2003). *COMMENT LIMITER LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE DES GARÇONS ET DES FILLES ?*, ARTICLE REPÉRÉ LE 15 JUIN 2020 À : [HTTP://SISYPHE.ORG/ARTICLE.PHP3?ID_ARTICLE=446%5D](http://sisyphe.org/article.php3?id_article=446%5D).
- SANTERRE, N. (2015). « UNE ALLIANCE SYNERGIQUE POUR LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES AU CÉGEP DE BAIE-COMEAU », *REVUE DE LA PERSÉVÉRANCE ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES CHEZ LES PREMIERS PEUPLES*, VOL. 1, PP. 20-22.
- SECRÉTARIAT À LA CONDITION FÉMININE (2018). « PORTAIL SANS STÉRÉOTYPES », ACCESSIBLE À : [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/)
- SYLLIBOY, JOHN ROBERT (2017). *TWO-SPIRITS: CONCEPTUALIZATION IN A L'NUWEY WORLDVIEW*, MOUNT SAINT VINCENT UNIVERSITY, 113 PAGES.
- SYLLIBOY, JOHN ROBERT (2019). « USING L'NUWEY WORLDVIEW TO CONCEPTUALIZE TWO-SPIRIT », *ANTISTATIS*, VOL 9, NO 1, PP. 96–116.
- TOULOUSE, P. (2016). *WHAT MATTERS IN INDIGENOUS EDUCATION: IMPLEMENTING A VISION COMMITTED TO HOLISM, DIVERSITY AND ENGAGEMENT. DANS MEASURING WHAT MATTERS, PEOPLE FOR EDUCATION*. TORONTO: MARCH, 2016.
- VIDAL, CATHERINE (2017). « CERVEAU, SEXE ET PRÉJUGÉS », DANS COSSETTE, LOUISE, *CERVEAU, HORMONES ET SEXE. DES DIFFÉRENCES EN QUESTION*, LES ÉDITIONS DU REMUE-MÉNAGE, PP. 9-28.