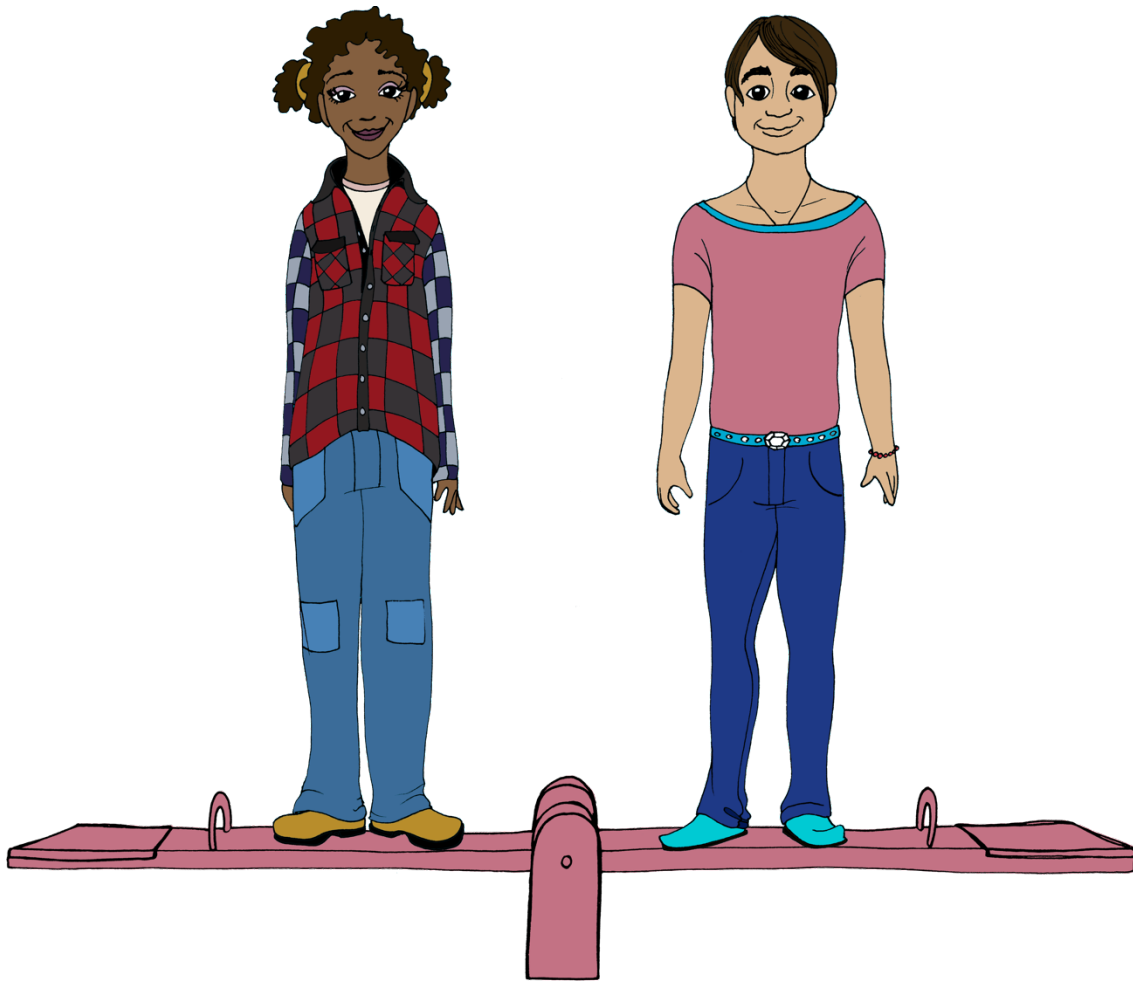


Des pistes pour persévérer dans l'égalité

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 secondaire auprès de jeunes Mi'gmaq

2020

Les stéréotypes de genre chez les jeunes Mi'gmaq du secondaire

L'entrée au secondaire correspond approximativement à l'entrée dans l'adolescence. Cette période, souvent amorcée depuis la fin du primaire, est porteuse pour les jeunes de grands bouleversements tant identitaires que physiques, physiologiques, hormonaux et émotionnels. Ces changements sont le fait des hormones sexuelles qui transportent l'enfant vers l'âge adulte : c'est la [puberté](#)¹. Pendant cette période, la croissance s'accélère et le corps se prépare progressivement à l'acquisition de sa [fonction de reproduction](#). Certes, les changements physiques sont évidents, mais il se produit simultanément des changements majeurs du point de vue métabolique, intellectuel, social et émotionnel. C'est à travers ce processus que l'adolescent·e sera amené·e à questionner, puis à définir son identité, ses attirances sexuelles et amoureuses et son rapport au monde.

Non seulement ces profondes transformations sont analysées et perçues ([Vinel, 2014](#)) sous la lentille du genre, mais l'expérience des jeunes est, elle aussi, déterminée et orientée par l'adhésion plus ou moins forte aux stéréotypes de genre qui [les entourent depuis leur naissance](#). Dans cette section, nous explorerons l'influence des stéréotypes de genre sur les différentes étapes du développement à l'adolescence, tout en mettant en lumière les particularités des jeunes Mi'gmaq lorsque cela s'applique. Si, pour les adolescents allochtones du Québec, « on dispose de nombreuses enquêtes qui traitent en profondeur des éléments en lien avec leurs habitudes de vie, leur vécu scolaire, leurs aspirations et leur vécu psychologique, [...] il en va autrement pour les écrits concernant les jeunes des Premiers Peuples de ce groupe d'âge, pour qui les données quantitatives sont quasi inexistantes » (Perron et Côté, 2015, p. 15). Nous nous appuyons donc sur des études menées dans d'autres Nations du Québec et au sein de communautés Mi'gmaq ailleurs au Mi'gma'gi.

La socialisation genrée et les stéréotypes de genre

Depuis le 17^e siècle jusqu'à aujourd'hui, nombreuses ont été les recherches qui ont mis en lumière toute une panoplie de différences entre les cerveaux des hommes et des femmes. Dans les dernières décennies, et surtout depuis l'arrivée de l'imagerie cérébrale, plusieurs de ces idées ont été démenties pour privilégier la thèse d'une diversité cérébrale, cognitive et psychologique, sans égard au sexe ([Jordan-Young, 2011](#); [Fine, 2010](#); [Vidal, 2013](#)). Il n'y aurait donc pas ou peu de fondements biologiques aux différences cognitives entre les hommes et les femmes, à l'exception des fonctions liées à la reproduction ([Vidal, 2017](#)), et il n'y aurait surtout pas de traits spécifiques qu'on ne retrouverait que chez les hommes ou que chez les femmes ([CSE, 1999](#)).

C'est plutôt à travers l'apprentissage, l'expérience vécue et l'imitation que les enfants et les adolescent·e·s développent progressivement [leurs aptitudes, préférences et forces](#) ([Kass et coll., 1998](#); [Spelke, 2005](#)). Par exemple, un enfant qui sera fortement encouragé et stimulé dans les activités motrices développera ses habiletés ainsi que des connexions cérébrales en ce sens. Ce processus témoigne de la [plasticité cérébrale](#) c'est-à-dire que les connexions neuronales dans le cerveau se modifient selon l'expérience et l'apprentissage tout au long de la vie. Cela signifie aussi qu'il est possible de développer de nouvelles connexions neuronales, donc de nouveaux apprentissages, que nos expériences ne nous auraient pas permis, jusqu'à présent, de développer. Puisque le développement de l'enfant, et donc de son cerveau, est lié à sa socialisation, on remarque des différences cognitives entre les filles et les garçons puisque la socialisation est fortement genrée. En effet, l'enfant va intégrer divers éléments culturels (valeurs, normes, croyances, règles de conduite) en fonction de son genre puisque les comportements des adultes ainsi que les modèles sociaux sont différents selon si on est une fille ou un garçon. Les filles et les

¹ Pour aller plus loin: [La différenciation des processus de puberté](#) en lien avec les stéréotypes de genre.

garçons n'apprennent pas les mêmes valeurs, normes, règles et croyances et ne sont pas stimulé-e-s de la même façon. Une grande partie de cette socialisation différenciée se fait de façon inconsciente. Elle a pour effet de reproduire les stéréotypes de genre, qui sont des clichés réducteurs qui associent les femmes, les hommes, les filles et les garçons, à deux univers séparés en leur assignant des caractéristiques distinctes sans égard à leur individualité ([SCF, 2018](#)).

Exemples de stéréotypes de genre ([SCF, 2018](#))

Filles	Garçons
Les filles sont plus dociles et cherchent à plaire.	Les garçons écoutent moins les consignes et sont moins attentifs.
Les filles vont parfois bouder plus longtemps et pour rien.	Les conflits sont plus facilement réglés avec les garçons; c'est moins dramatique.
Les filles sont plus calmes et patientes	Les garçons prennent plus de place et bougent tout le temps.
Les filles sont plus persévérantes.	Les garçons veulent tout comprendre et sont créatifs.
Les filles sont plus manipulatrices. Elles jouent sur les sentiments.	Les échanges entre garçons sont plus directs et violents.
Les filles sont plus fragiles.	Les garçons ne pleurent pas.
Les filles sont intéressées par la mode, les arts et les garçons.	Les garçons aiment les jeux vidéo et le sport.
Les filles sont plus perfectionnistes et meilleures pour faire le ménage.	Les garçons sont plus désordonnés et s'appliquent moins dans les tâches ménagères.
Les filles sont bonnes dans les langues.	Les garçons sont bons en mathématiques.

Une fois dans l'adolescence, les jeunes ont généralement déjà bien intégré les stéréotypes de genre et leurs attitudes, leurs aptitudes et leurs valeurs commencent à se différencier de façon plus importante. Ces différences qui sont au moins en partie le produit de la socialisation interviennent donc sur toutes les étapes de la construction identitaire qui s'opère au cours de l'adolescence. Ils interviennent dans l'encadrement du milieu, mais aussi dans les attentes que les jeunes développent face à eux et elles-mêmes.

La construction identitaire à l'adolescence

Sur le plan psychologique, la tâche centrale de l'adolescence consiste à construire son identité au sens large ([CSE, 1999](#)). Elle se divise en trois grandes opérations : la construction de l'identité propre (qui je suis, en quoi je crois), construction de l'identité par rapport aux relations sociales (qui je suis avec les autres), construction de l'identité sexuée (comment je définis mon genre et mes attirances).

Qui suis-je ?

L'adolescence est la période charnière du développement du concept de soi. À ce moment, au travers de questionnements sur les valeurs, les perspectives d'avenir et les croyances, le ou la jeune prend conscience et fait des choix concernant sa spécificité, ses particularités.

En plus de ces questionnements, les élèves autochtones doivent également composer avec la nécessité de valoriser leur identité culturelle, qui se retrouve minoritaire parmi la culture dominante de la population étudiante s'ils et elles doivent fréquenter une école en dehors de leur communauté². Selon Martinez et Dukes (1997), la fierté des jeunes envers leur identité ethnique est

² Il est à noter que même lorsque l'école est située dans la communauté, « les jeunes des communautés autochtones se trouvent en contexte de perte identitaire (Poirier, 2009), alors que trop souvent leurs écoles sont des copies des

cruciale dans le développement et le maintien de l'estime de soi, de la confiance en soi et de la réussite éducative. Toujours selon les deux chercheurs, l'adolescence est une période particulièrement cruciale pour prendre conscience de son identité ethnique et de l'accepter. C'est aussi à ce moment-là que les jeunes vont avoir honte de leurs différences ou vont les accepter. Dans un projet réalisé dans les districts du Gespugwitg, du Sugapune'gati, du Esge'gewa'gi et du Unama'gi, soit la Nouvelle-Écosse, « autant les jeunes hommes et femmes Mi'kmaq ont inclus le fait d'être Mi'kmaq à leur identité et ont parlé de leur vécu avec une fierté considérable » (McIntyre et coll., 2001, p. 5). La construction de l'identité culturelle fait donc partie intégrante du travail de construction identitaire des adolescent·e·s qui vise à répondre à la question « Qui suis-je ? »

Qui suis-je avec les autres ?

Ici, la construction identitaire des adolescent·e·s s'effectue au regard de deux éléments de socialisation distincts, mais interreliés. La **socialisation provenant du monde adulte** (famille, école, culture) va pousser l'adolescent·e à intérioriser les normes et les règles sociales. Il va généralement se conformer aux attentes liées rôles genrés en fonction des stéréotypes de genre véhiculés dans son milieu socioéconomique d'origine ([CSE, 2018](#)). Or, comme plusieurs jeunes Mi'gmaq du Gespeg'ewa'gi doivent poursuivre leur éducation secondaire en dehors de leur communauté, ils et elles peuvent percevoir une confusion entre les normes stéréotypées véhiculées dans leur milieu d'origine et celles présentes dans le milieu scolaire et vivre une sorte d'immigration forcée, une nouvelle socialisation (Brabant, Croteau, Kistabish et Dumond, 2015).

L'adolescent·e va aussi être largement influencé·e par ses pairs qui prennent une place grandissante, notamment dans la mesure où une quête d'autonomie prend place. Ainsi, les attentes et les normes formulées dans les univers juvéniles vont largement influencer la construction identitaire et l'interprétation des rôles sociaux des adolescent·e·s ([CSE, 2018](#)). Dans ce contexte, les stéréotypes de genre vont notamment intervenir dans l'acquisition d'un capital de popularité auprès des autres ([Richard, 2019](#)).

Les élèves Mi'gMaq sont par ailleurs à risque de vivre du racisme et de l'exclusion de la part de leurs pairs allochtones et du personnel scolaire (Baker, Varma et Tanaka, 2001; Perley, 2019), ce qui peut influencer la façon dont ils et elles construisent leur identité en relation avec les autres. L'accueil ou le rejet de l'identité culturelle des élèves Mi'gMaq peut faciliter ou complexifier leur construction identitaire à l'adolescence en lien avec le questionnement « Qui suis-je avec les autres ? ».

Comment je définis mon être sexué ?

Les changements hormonaux, physiques et physiologiques liés à la puberté permettent la consolidation de l'identité de genre. Durant cette période, les jeunes ont souvent tendance à utiliser les stéréotypes de genre dans leurs comportements, leur attitude, leur habillement, afin, inconsciemment, de consolider leur identité de genre³. Ainsi, si l'identité de genre se développe principalement entre 2 et 7 ans, il est important de se rappeler que cette dernière continue à évoluer et peut se transformer tout au long de la vie ([Mieeya et Rouyer, 2013](#)). Les expériences relationnelles amicales et amoureuses, quant à elles, permettent souvent d'apporter un éclairage sur les types d'attirances qui se développent. C'est souvent à l'adolescence que se détermine l'orientation sexuelle des jeunes.

écoles publiques québécoises avec des valeurs et des façons de faire qui ne sont pas les leurs » (Pinette et Guillemette, 2016, p. 18).

³ 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, 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. »

Selon la conceptualisation faite par John Robert Sylliboy (2019), 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 jeunes 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 la personne, alors que la dimension émotive est associée à l'identité de genre.

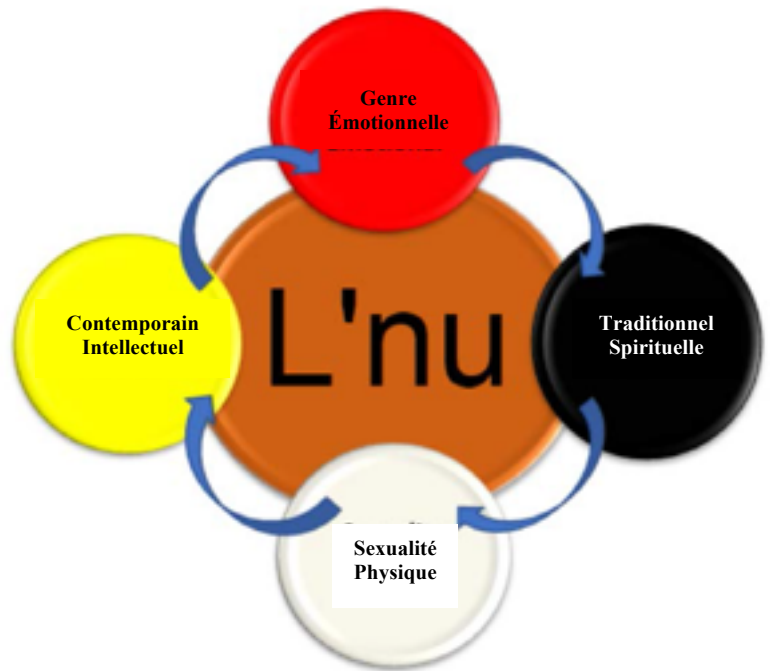


FIGURE 1. MODÈLE L'NU (SYLLIBOY, 2017).

Ainsi, pour définir leur concept de soi, les jeunes vont vivre à l'adolescence plusieurs expériences et besoins qui vont consolider leur [développement psychosexuel](#) et les mener vers une plus grande autonomie.

12 à 14 ans	15 à 17 ans
<ul style="list-style-type: none"> ○ Développe sa façon d'exprimer sa féminité ou sa masculinité; ○ Désir d'acceptation de la part d'autrui (conformisme et loyauté); ○ Importance marquée des amis; ○ Désir de proximité (en amitié et en amour); ○ Questionnements sur son identité; ○ Tendance à tester ses limites (goût du risque) et celles des figures d'autorité (parents, enseignant-e-s, intervenant-e-s); ○ Intérêt croissant pour la séduction, les relations amoureuses et les pratiques sexuelles; ○ Contact souvent délibéré avec la pornographie. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Développement de l'intimité affective et sexuelle et place du désir ○ Passage de l'adolescence vers l'âge adulte qui suppose une plus grande responsabilité quant aux rôles sociaux et sexuels ○ Sentiment d'invincibilité et pensée magique ○ Importance du groupe d'amis ○ Relations amoureuses et sexuelles

Source : Centre intégré de santé et de services sociaux du Centre-Sud de l'Île-de-Montréal

Pendant cette période, les stéréotypes de genre peuvent à la fois représenter des contraintes et des espaces d'exploration. Ces stéréotypes sont renforcés principalement par la famille, l'école et les médias. La rigidité des modèles ainsi que l'adhésion plus ou moins forte à ces derniers vont influencer la mobilité de genre des jeunes, donc la capacité pour les jeunes de remettre en question ou de se distancier des attentes et des normes attribuées à leur sexe biologique ([Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1997](#)). Ainsi, plus le cadre offert permet aux jeunes d'avoir une réflexion dans laquelle on permet la remise en question des stéréotypes de genre, plus on leur permet de vivre ces étapes de développement psychosexuel dans la liberté et avec un espace suffisant pour permettre une affirmation d'un soi authentique, d'être L'nu avant d'être un garçon ou une fille (Sylliboy, 2017).

Il est donc possible que des jeunes du secondaire 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 (« coming-out ») soit réalisé ou non. L'identité de genre n'est donc pas 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 » (Secrétariat à la condition féminine, 2018).

Chez plusieurs nations autochtones, les personnes dont le genre est fluide sont dites 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).

La construction identitaire des garçons

À l'adolescence, les jeunes garçons Mi'gmaq doivent construire leur identité masculine en jonglant avec deux conceptualisations de la masculinité fort différentes, soit la masculinité hégémonique héritée de la colonisation et celle plus traditionnelle, mais aujourd'hui affaiblie, de la masculinité valorisée par les sociétés autochtones précolonisation. La masculinité dominante, qui veut que tous les hommes aspirent à accumuler de la richesse, à démontrer leur autonomie et à compétitionner pour obtenir un certain statut, entre en conflit avec la culture autochtone, qui, selon Getty ([2013, p. 55](#), traduction libre),

valorise le collectif et les interactions avec les autres (Coyhis et Simonelli, 2008; Coyhis et Simonelli, 2005; Gone, 2011; Goodkind et coll., 2010; Morgan et Freeman, 2009; Portman et Garrett, 2006). La propriété et l'accumulation de richesse n'ont pas d'importance, alors que l'intendance attentionnée du territoire et des créatures qui y vivent est impérative. Tous les êtres vivants sont considérés égaux dans le cercle de la vie. Dans une telle société, le type de masculinité auquel aspirent les hommes est très différent de celui issu de la société dominante (Brokenleg, 2010, 2012).

Dans le modèle occidental de la masculinité, la construction identitaire des adolescents qui s'identifient comme garçons est marquée par l'impératif de prouver leur virilité et elle se définit en priorité par rapport aux autres garçons et aux hommes. Elle prend d'ailleurs beaucoup d'espace dans les interactions sociales masculines, et ce, tout au long de la vie. Ainsi, le fait d'être devant d'autres garçons ou d'autres hommes peut exacerber ce besoin de démontrer une forte virilité et le cercle familial ou amoureux peut le diminuer. ([Jeffrey, 2016](#)). L'idée pour l'adolescent est de démontrer qu'il est différent des femmes, des homosexuels ou des enfants. Il est donc fondamental d'exclure toute attitude, aptitude ou comportement qui pourrait être celui d'une fille ([Jeffrey, 2016](#)). On peut par exemple penser à l'expression des émotions. Pour les jeunes autochtones, cela est d'autant plus marqué que l'expression d'émotions liées à la gestion du stress ou à l'expérience d'une dépression n'est pas favorablement accueillie dans les normes et valeurs traditionnelles de plusieurs nations autochtones (Minde et Minde, 1995).

Si la construction identitaire des garçons se définit en priorité par rapport aux autres garçons, ce processus s'avère difficile pour les adolescents autochtones qui sont culturellement minoritaires parmi leurs pairs et qui font face à un racisme systémique persistant, notamment au Mi'gma'gi ([Julian, 2016](#); [Perley, 2019](#); [Wilkins, 2017](#)). Au sud du Gepe'gewa'gi et au Signigtewa'gi, soit le Nouveau-Brunswick, par exemple, les jeunes garçons Mi'gMaq qui fréquentent des écoles

allochtones se retrouvent ainsi « immergés dans les régimes de genre des autres garçons et sont sujets à leurs discours homophobes, hétérosexistes et misogynes (Connell, 1995, 2003; Davison, 2000). [...] les garçons autochtones se retrouvent exclus et marginalisés par la conduite raciste de leurs pairs (Beckett, 2003), de leurs enseignants et du système éducatif oppressif qui s'attend à ce qu'ils ne performant pas » ([Getty, 2013, p. 56](#)).

Au sein de la culture dominante allochtone, la démonstration de la virilité passe donc souvent par des rites et des épreuves de virilité qui donnent lieu à des comportements parfois extrêmes où les garçons vont tenter de reproduire les modèles de la virilité dominante telle que véhiculée au cinéma, dans les vidéoclips, dans les médias sociaux et les jeux vidéo (guerrier, charmeur de femmes, cascadeur, aventurier, etc.). Or, ces modèles de masculinité que l'on retrouve dans les médias sont très majoritairement blancs. Selon Getty ([2013, p. 54](#), traduction libre), les hommes autochtones dans les médias sont plutôt

présentés comme "innocents", "simples", "sauvages", "ivrognes", "cruels", "sages", "paresseux" et affublés de plusieurs autres épithètes (Bird, 1999; Valaskakis, 2005). Les enfants ont donc été considérés par les garçons, les enseignants et les autres adultes blancs soit comme étant délinquants, pauvres et victimes, soit stéréotypés comme de "nobles sauvages" (Beckett, 2003, p. 83; Bird, 1999). Présentés comme "l'autre", leur masculinité a été dominée par les masculinités hégémoniques et racistes des garçons et hommes blancs.

Ainsi, minoritaires dans une société dominante blanche idéalisant une masculinité hégémonique, les garçons autochtones doivent construire leur identité masculine à partir de modèles qui ne leur ressemblent pas ou, quand ils sont représentés, le sont de façon très négative et stéréotypée. Ils se retrouvent ainsi à développer une identité racisée socialement construite ([Getty, 2013](#)), éloignée des masculinités traditionnelles autochtones.

Les travaux de Bouchard et St-Amant ([1996](#)), bien que réalisés en milieu allochtone, suggèrent que, de manière générale, les garçons adhèrent plus aux stéréotypes sexuels⁴ et restent plus proches des modèles de sexe proposés que les filles. Il est intéressant de noter, par ailleurs, que ces modèles de sexe « leur donnent du pouvoir socialement » ([Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1997](#)). Dans l'ensemble, les garçons démontrent une plus grande propension au conformisme en ce qui a trait à leur définition de « l'identité masculine ». Les garçons seraient aussi plus enclins à approuver une situation inégalitaire. Enfin, par diverses prises de position, plusieurs garçons manifestent une distanciation certaine de monde scolaire ([Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1997](#)). Enfin, certaines auteures affirment que la plupart des transgressions des adolescents, comme les actes de défi, d'insolence et de violence physique, sexiste ou homophobe, peuvent être comprises non pas comme des problèmes de comportement, mais comme des conduites découlant des rites visant à prouver la masculinité ([Ayrat 2011: 6](#) dans [Jeffrey 2016](#)). La recherche d'autonomie et la construction identitaire des garçons se situent donc peu en relation avec le monde adulte.

La construction identitaire des filles

Alors que les garçons construisent leur identité en portant attention aux réactions des autres garçons et des hommes, les filles sont souvent plus ouvertes et à l'écoute du monde des adultes ([CSE, 1999](#)). Leur construction identitaire n'est pas, comme celle des garçons, articulée autour de l'obligation de prouver leur féminité, ni à se distancier de tout élément perçu comme masculin

⁴ De façon générale, l'équipe de rédaction privilégie l'utilisation du mot « genre » et stéréotypes de genre à sexe et stéréotype de sexe. Ce vocabulaire fait référence au caractère social de l'identité sexuée et nous prenons une distance face aux représentations binaires (homme et femme) du spectre du genre. Cependant, certains auteurs et autrices de texte plus anciens n'utilisaient pas ce vocabulaire qui s'est popularisé dans les dernières décennies. Les textes de Bouchard, St-Amant et Tondreau en sont un bon exemple. Par soucis de citer fidèlement les propos rapportés, nous avons maintenu dans ce cas-ci l'utilisation du terme stéréotype sexuel.

pour être reconnue comme une femme. La construction identitaire des filles a une forte dimension relationnelle. En plus de la recherche d'autonomie croissante qui caractérise l'adolescence, elles tiennent compte de leurs relations interpersonnelles dans la validation de leur identité. Elles sont plus animées par la volonté de se faire accepter par l'autre et le regard des adultes est plus souvent pris en compte ([CSE, 1999](#)). Par exemple, les filles vont plus souvent poser des actions dans la perspective de se faire accepter, voire apprécier par l'enseignant ou l'enseignante et par le groupe de pairs. Cette attitude a souvent pour conséquence que les filles seront plus dociles face aux règles qui émergent du monde des adultes.

Si les filles semblent en moyenne plus préoccupées par la validation du monde des adultes, elles adhèrent, en moyenne, moins aux stéréotypes de genre que les garçons. Elles sont plus nombreuses à montrer des signes de résistance ou de rébellion par rapport aux normes et aux valeurs qui en découlent en plus d'être moins enclines à porter un jugement sur la base de l'appartenance à un sexe ou à l'autre ([Bouchard, St-Amant, 1996](#)). Cette plus grande souplesse serait, selon [Bouchard, St Amant et Tondreau \(1997\)](#), liée à une meilleure compréhension et conscience des rapports sociaux de sexe, notamment parce que le sexisme joue en leur défaveur. Toutefois, une étude menée dans plusieurs communautés Mi'gmaq des districts du Gespugwitg, du Sugapune'gati, du Esge'gewa'gi et du Unama'gi (Nouvelle-Écosse) a révélé que les rôles genrés étaient encore assez rigides et que les jeunes filles Mi'gmaq vivant sur une réserve font l'objet d'une pression afin qu'elles prennent soin des autres enfants de la famille ([McIntyre et coll., 2003](#)). On peut ainsi croire que l'adhésion aux stéréotypes de genre serait un peu plus forte chez les adolescentes Mi'gmaq que chez celles allochtones.

Évidemment, tous les garçons et toutes les filles n'adhèrent pas de façon uniforme aux stéréotypes de genre. Certains auront tendance à s'y conformer fortement, alors que d'autres s'en distancient. Les jeunes qui ne correspondent pas aux normes, valeurs et attitudes attendues, tant en ce qui a trait au genre qu'à l'appartenance culturelle, sont plus à risque de vivre de l'exclusion ou de l'intimidation à l'école ([SCF, 2018](#)).

Si l'on observe les critères qui contribuent à la popularité durant cette période, on constate qu'ils sont différents chez les garçons et chez les filles. Chez ces dernières, les caractères les plus importants pour déterminer sa popularité sont l'attrait qu'elles représentent pour les garçons (être convoitée par les garçons) et le fait d'être à la mode. Pour les garçons, c'est la démonstration sans équivoque d'un désir ou d'une sexualité hétérosexuelle (vanter ses conquêtes) et certaines attitudes machistes (dénigrer les filles) ([Duncan : 2004](#), [Mac an Ghail : 2000](#), [Richard : 2019](#)). L'adhésion aux stéréotypes de genre varie selon le niveau socioéconomique des enfants. Les enfants provenant des milieux économiquement plus défavorisés adhèrent plus fortement aux stéréotypes de genre tout comme ceux et celles dont les parents sont moins scolarisés ([Bouchard et St-Amant, 1996](#), [CSE, 2018](#)). Cet élément est important à considérer, notamment dans le contexte où la [pauvreté constitue le premier déterminant de la persévérance scolaire](#) et où les communautés Mi'gmaq sont beaucoup plus défavorisées.

En somme, la construction identitaire représente la tâche centrale de l'adolescence. Pendant cette période, l'enfant construit les fondations de l'adulte qu'il/elle deviendra. En ce sens, cette période charnière, notamment régentée par l'adhésion plus ou moins forte aux stéréotypes de genre, aura des retombées déterminantes sur plusieurs dimensions de la vie de l'adolescent; sa vie affective et amoureuse, son image corporelle, l'expression de son identité, son attitude face au partage des responsabilités familiales et, bien sûr, sur sa réussite scolaire et ses choix professionnels ([CSE, 2018](#)). Ainsi, diminuer l'adhésion aux stéréotypes de genre dans l'enfance et dans l'adolescence peut permettre un plus libre développement des personnes en tant que L'nu, mais il s'agit aussi d'une stratégie pour des rapports plus égalitaires, notamment dans l'école, et d'une stratégie pour la réussite scolaire. Cette stratégie est aussi cohérente avec les principes de l'école inclusive et [bienveillante](#) telle que promue par le Conseil supérieur de l'éducation ([2017 - 2018](#)).

Stéréotypes de genre et persévérance scolaire à l'adolescence

Depuis les années 1990, plusieurs recherches ont démontré et confirmé que les élèves qui adhèrent le plus aux stéréotypes de genre sont aussi ceux et celles qui décrochent le plus (CSE, 1999, Bouchard et St-Amant, 1996, Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1997). Il s'agit d'un angle supplémentaire pour bien comprendre les [déterminants de la persévérance scolaire](#) puisque, non seulement, l'expérience d'apprentissage (comment l'élève est traité et formé) est modulée par le genre, mais le rapport à l'apprentissage est aussi déterminé par les stéréotypes de genre (comment l'élève perçoit et agit dans le système scolaire). Les enfants, depuis leur naissance, sont traités différemment par leur environnement social (famille, école, pairs, médias) en fonction du genre qui leur est assigné. Pour les jeunes Mi'gmaq s'ajoute à cela un traitement différencié en fonction de leur appartenance à un groupe racisé, qui plus est à une Nation autochtone. Leurs forces, leurs difficultés et leurs attitudes sont au moins en partie la conséquence de ce traitement différencié ainsi que leur compréhension de ce que c'est « d'être une fille Mi'gmaq » ou « d'être un garçon Mi'gmaq ». Ces stéréotypes de genre, mêlés aux stéréotypes liés à au fait d'être autochtone, viendront ultimement moduler leurs aspirations et leurs représentations de l'avenir, ce qui intervient dans les orientations professionnelles (Bouchard, St-Amant, 1997, [Plante, Théoret et Favreau, 2010](#), [Potvin et Hasni, 2019](#), [Plante, O'keefe et Théorêt, 2013](#)) et sur l'égalité entre les hommes et les femmes et entre toutes les femmes.

Cette section explore davantage comment la socialisation genrée interagit avec le rapport à l'école et à l'apprentissage et comment le personnel enseignant contribue, généralement de façon inconsciente, au renforcement de cette socialisation. En s'intéressant aux réalités sociales des garçons et des filles issu·e·s des communautés Mi'gmaq, il est par ailleurs possible de développer des approches pédagogiques susceptibles de mieux répondre à leurs besoins respectifs. Rappelons que si les garçons autochtones sont généralement (mais pas toujours) plus nombreux à décrocher, [les filles représentent une part significative des jeunes qui décrochent](#) ([Dupéré, V. et Lavoie, L, 2018](#)).

Dans une première section, nous nous attarderons à comprendre le lien entre l'adhésion aux stéréotypes de genre et la persévérance scolaire pour ensuite explorer les univers différenciés des garçons et des filles.

Masculinités et féminités dominantes à l'école

Lorsqu'on se penche sur le rapport à l'apprentissage, les exigences héritées des masculinités et des féminités traditionnelles et dominantes (occidentales et héritées de la colonisation), sont réputées être liées à des facteurs de désengagement scolaire (Bouchard et St-Amant: 1996, Bouchard, St-Amant et Tondreau: 1997, Théorêt et Hrimech : 1999). On remarque aussi une certaine adoption de ces traits par les jeunes Mi'gmaq des districts du Gespugwitg, du Sugapune'gati, du Esge'gewa'gi et du Unama'gi, soit la Nouvelle-Écosse ([McIntyre et coll., 2001](#)).

Comportements, attitudes et croyances hérités des modèles traditionnels

Garçons	Filles
Injonction à faire la démonstration de sa virilité aux autres garçons (Jeffrey, 2015)	Forte préoccupation pour l'acceptation des pairs
Transgressions perçues comme viriles (relations conflictuelles avec l'autorité, agressivité, troubles du comportement, défiance face aux règles, consommation, etc.) (Dupéré, V. et Lavoie, L., 2018)	Les dimensions relationnelles avec les pairs et le monde des adultes jouent un rôle central dans leur équilibre.
Désir d'autonomie qui se matérialise souvent dans la difficulté à communiquer et à demander de l'aide	Le calme, l'écoute et la discrétion sont généralement perçus comme des traits féminins, ce qui peut invisibiliser leurs problèmes (Eurydice, 2010)
Modèle de l'homme pourvoyeur (Théorêt et Hrimech, 1999)	Modèle relationnel (Théorêt et Hrimech, 1999) Les filles accordent beaucoup d'énergie et d'importance à leurs relations avec les pairs et les adultes, notamment à l'acceptation par les pairs.
Valeur plus faible accordée à la réussite scolaire, à l'effort et à l'obtention d'un diplôme.	Valeur plus forte accordée à la réussite scolaire, à l'effort et à l'obtention d'un diplôme.
Compétition et injonction à être « le meilleur », ce qui résulte en une bonne estime de soi et une confiance en ses capacités (McIntyre et coll., 2001)	Injonction à se soumettre et à ne pas prendre trop de place, ce qui résulte en une faible estime de soi et un manque de confiance en ses capacités (McIntyre et coll., 2001)

Les jeunes qui décrochent ont également des motivations qui sont indifférenciées. Pensons à la pauvreté, malheureusement très présente dans la population autochtone, au manque de soutien familial, à l'échec scolaire et au découragement ([Barribeault, 2016](#)), qui sont des justifications communes aux deux sexes. Par contre, les trajectoires d'abandon scolaire des garçons et des filles présentent aussi des différences notables tant chez les allochtones que chez les autochtones ([McIntyre et coll., 2001, 2003](#); [Perron et Côté, 2015](#)), lesquelles sont liées aux comportements, attitudes et croyances présentés dans le tableau précédent.

Facteurs invoqués pour motiver l'abandon scolaire chez les garçons et les filles

Garçons	Filles
Le désir ou le besoin de travailler (Perron et Côté, 2015 ; Raymond 2008)	Fragilités des dimensions relationnelles (Raby, 2014)
Conflits avec le personnel enseignant, suspensions et expulsions liés à des difficultés comportementales (Lessard, 2004 ; McIntyre et coll., 2003)	Adversité familiale (absence de soutien parental, violences, comportements judiciairisés des parents, responsabilités familiales, etc) (Raby, 2014 , McIntyre et coll., 2001)
Déclarent plus souvent ne pas aimer l'école (Lessard, 2004 ; Perron et Côté, 2015)	Détresse psychologique et problèmes de santé mentale (Enquête québécoise sur la santé des jeunes au secondaire, 2010-2011)
Plus de problématiques extériorisées (RRM, 2018)	Plus de problématiques intériorisées (RRM, 2018)
Frustrations en lien avec le travail scolaire (McIntyre et coll., 2001)	Vivre une grossesse (McIntyre et coll., 2001) ou avoir des responsabilités familiales (Perron et Côté, 2015)

On observe ici que les garçons justifient plus souvent leur abandon scolaire par l'intérêt pour le travail, par un rejet de l'univers scolaire et par des enjeux comportementaux extériorisés. À l'inverse, les raisons invoquées par les filles renvoient aux sphères personnelles, relationnelles et psychologiques. Ces différences ont des liens manifestes avec les comportements, attitudes et valeurs hérités des modèles dominants de genre et culturels. Non seulement les garçons adhèrent plus aux stéréotypes de genre que les filles, mais les normes, valeurs et modèles liés à ces stéréotypes de genre créent plus de distance et de conflits avec l'univers scolaire. Néanmoins, ces

différences nous rappellent l'importance de prendre en compte les difficultés scolaires des filles qui sont plus souvent intériorisées, donc plus discrètes.

Scolarité des parents et classe sociale

De façon générale, l'écart de réussite entre les filles et les garçons est moins important que celui qui distingue les élèves de milieux socioéconomiques différents ([CSE, 2005](#)). La réussite scolaire est fortement corrélée à l'origine sociale des élèves du point de vue socioéconomique. Celle-ci est partiellement liée à la sous-scolarisation des mères, qui a une incidence reconnue sur l'obtention d'un premier diplôme chez les enfants : les élèves qui ont une mère non diplômée ou peu scolarisée sont plus à risque de décrocher que les autres ([Fédération autonome de l'enseignement \[FAE\] et Relais-femmes, 2015](#)). En milieu autochtone, les caractéristiques familiales ont aussi une incidence sur la persévérance scolaire. En effet, avoir un père ou une mère ayant au moins un diplôme d'études secondaires est lié à l'achèvement des études secondaires, alors qu'avoir des frères et sœurs ayant abandonné l'école est lié à l'abandon des études secondaires ([Perron et Côté, 2015](#)). L'écart entre les taux de décrochage scolaire des garçons et des filles est plus faible dans les milieux favorisés parce que l'origine socioéconomique a plus d'effet sur la réussite des garçons que sur celle des filles ([Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005](#)). Certains auteurs avancent l'explication que les garçons des milieux plus favorisés adhèrent moins aux stéréotypes de genre, ce qui est cohérent avec le fait que la scolarité des parents semble constituer un facteur de protection ([Bouchard, St-Amant, 1996](#)). En effet, les enfants dont les parents sont très scolarisés s'y reconnaissent moins. Les enfants les plus vulnérables ont plus de comportements stéréotypés, ce qui renforce leur vulnérabilité ([RRM, 2016](#)).

La menace du stéréotype

Un des phénomènes importants dans l'explication du rôle des stéréotypes de genre dans la réussite scolaire est la [menace du stéréotype](#). Ce concept a largement été utilisé pour comprendre l'effet des stéréotypes sur l'apprentissage chez les personnes stigmatisées (étudiant-e-s noires, personnes âgées, femmes, etc.). Plusieurs recherches ont démontré que l'évocation d'un stéréotype peut, inconsciemment, avoir une incidence sur les performances des personnes visées par le stéréotype en question. Par exemple, la simple allusion au genre des élèves avant un examen de mathématique entraîne un effet sur le rendement des filles (Kinch, 2017). Ainsi, il n'est pas nécessaire de faire référence directement au stéréotype de genre selon lequel les garçons seraient naturellement meilleurs en mathématique que les filles pour qu'il y ait des effets. Ce phénomène met en lumière l'aspect inconscient du rôle des stéréotypes raciaux et de genre dans la dynamique d'apprentissage.

Lorsque soumis à des questionnaires pour mesurer l'adhésion aux stéréotypes de genre, il ressort que les jeunes qui sont aujourd'hui dans nos écoles adhèrent explicitement moins aux stéréotypes de genre qu'auparavant. Cependant, on remarque qu'en situation d'évaluation ou d'apprentissage, les stéréotypes de genre liés aux différentes disciplines scolaires (mathématiques, sciences, langue) ont toujours une incidence sur les résultats des élèves ([Plante, Théorêt et Favreau, 2010](#)). La littérature sur ce phénomène identifie des effets en lien avec l'estime de soi, la perception que les élèves entretiennent de leurs propres capacités ([Potvin et Hasni, 2019](#)) ainsi que la valeur accordée aux apprentissages ([Plante, Théorêt et Favreau, 2010](#)). À long terme, ces stéréotypes ont un effet prédictif sur la réussite, le cheminement et l'orientation scolaire qui témoignent de trajectoires genrées ([Plante, Théorêt et Favreau, 2010](#), [Rouyer, Mieyaa et Le Blanc, 2017](#)). Ces constats renvoient à l'importance de déconstruire cette idée que certaines disciplines sont plus accessibles aux garçons ou aux filles. D'ailleurs, Getty ([2013](#)) souligne que les jeunes garçons Mi'gmaq font face à des stéréotypes négatifs liés à leur appartenance ethnique, en plus des stéréotypes de genre.

Rapport à l'apprentissage et à l'école

En plus du 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](#)). En plus des pensionnats, les « écoles de réserves » qui étaient situées dans les communautés Mi'gmaq du Gespeg'ewa'gi avaient des visées assimilatrices similaires ([Trenholm, 2019](#)). 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 puisque basée sur le modèle occidental ([Brabant et al., 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 autochtones et occidentaux. Or, le parcours au secondaire des élèves Mi'gmaq se fait majoritairement en milieu allochtone, où le rapport à l'apprentissage est différent. Minde et Minde ([1995](#)) notent entre autres le fait que la non-interférence, c'est-à-dire laisser l'enfant apprendre à son rythme, sans interférer dans leur apprentissage en leur indiquant quoi apprendre et dans quel ordre, est une norme culturelle de plusieurs nations autochtones qui n'a pas encore été comprise par les systèmes scolaires nord-américains et que cette incompréhension a contribué à la faible estime de soi des jeunes autochtones et à l'échec scolaire qui s'en suit. Tel qu'expliqué par McIntyre et coll. ([2001, p. 19](#)), l'enseignement traditionnel autochtone de l'autonomie se faisait par la modélisation et non la coercition. Les enfants étaient auparavant responsables de leur apprentissage, ce qu'ils et elles faisaient en observant les membres de leur famille. On parlait rarement directement aux enfants, pas plus qu'on ne leur demandait d'accomplir des routines ni qu'on n'imposait de limites ou de punitions. Aujourd'hui, avec l'affaiblissement de la famille en tant que vecteur de socialisation principal, les enfants n'ont pas reçu un niveau suffisant de modélisation par leurs parents pour être en mesure de se présenter à l'école à l'heure ni de faire leurs devoirs à temps. Souvent, le personnel scolaire interprète donc le manque de performance académique des jeunes autochtones comme de la paresse ([Minde et Minde, 1995](#)).

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 parfois autrement dans certains milieux autochtones, où, par exemple, la survie de la culture et de la langue est tout aussi importante que les notes obtenues ([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 généralement 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 Mashteuiash, 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](#)), tout en faisant preuve de sensibilité et d'ouverture face aux différents parcours de vie des élèves.

En ce sens, le modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations (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 secondaire, et informel à d'autres, par exemple en petite enfance.

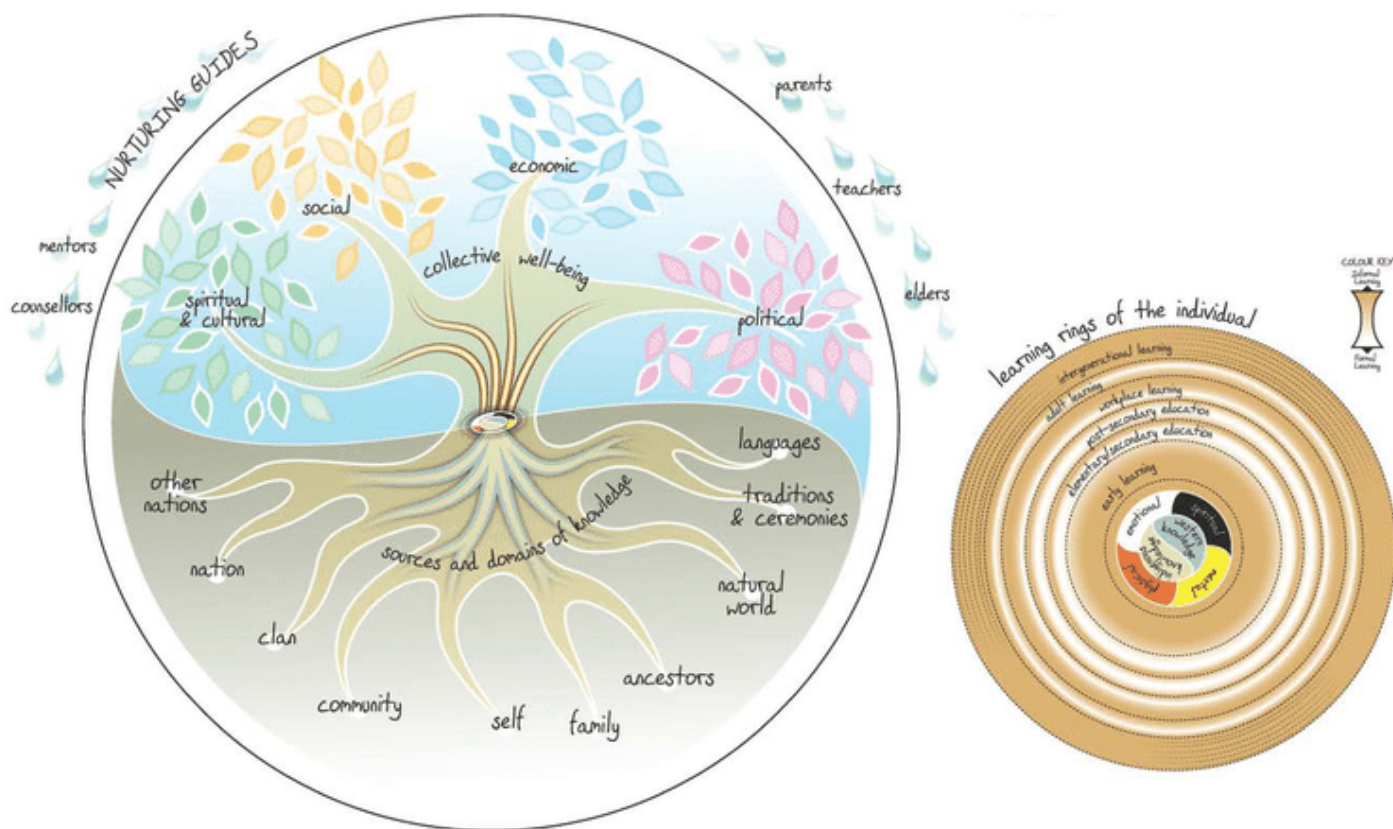


FIGURE 2. MODÈLE HOLISTIQUE D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE CHEZ LES PREMIÈRES NATIONS (CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE, 2009)

L'école comme site de reproduction des stéréotypes de genre et raciaux

Nous avons vu dans la section précédente que les stéréotypes de genre affectent le rapport à l'apprentissage des élèves. Or, il est tout aussi primordial de comprendre que l'école représente aussi un site de reproduction des stéréotypes de genre et des stéréotypes liés au fait d'être autochtone. Les contenus véhiculés (programme et manuels) et les pratiques éducatives

(interactions avec l'équipe-école) ont pour effet de renforcer les valeurs, les comportements, les idées et les modèles qui sont traditionnellement associés aux univers féminins et masculins hérités de la colonisation ([CSF, 2016](#); [Getty, 2013](#)).

Malgré de nombreuses améliorations dans les dernières décennies, le programme et les manuels scolaires au Québec ont encore aujourd'hui tendance à invisibiliser la contribution des femmes et des Autochtones ([Bories-Sawala, 2019](#)). En histoire par exemple, certaines notions ont été ajoutées pour mettre en valeur les luttes féministes. Si, avant la réforme du programme en 2017, on ne traitait pas ou peu de « leur exclusion et de leur action politique, des inégalités juridiques qu'elles subissent ou de leur contribution socio-économique » ([CSF, 2016](#)), les contenus tiennent aujourd'hui un peu plus compte de l'exclusion des femmes et des gains faits par le mouvement féministe en quête d'égalité ([Gouvernement du Québec, 2017](#)). Une analyse féministe approfondie des nouveaux manuels serait nécessaire. Dans le choix des manuels scolaires, la mise en valeur de l'apport des femmes à l'histoire et l'explication des causes de leur absence est optionnelle dans la sélection des manuels utilisés par les écoles québécoises ([CSF, 2016](#)). Ces pratiques peuvent laisser croire que l'égalité entre les hommes et les femmes est chose faite. Enfin, selon l'historienne Helga E. Bories-Sawala, les manuels se sont beaucoup améliorés dans les dernières années en ce qui a trait à l'histoire autochtone, mais il manque un pan de l'histoire : « les Autochtones disparaissent de l'histoire aux 18e et 19e siècles et reviennent comme par hasard au milieu du 20e siècle avec le réveil autochtone (...) on se demande ce qu'ils sont devenus. » ([Altéresco, 2015](#)). Cette invisibilisation contribue à renforcer les stéréotypes associés aux filles et aux garçons Mi'gmaq.

Parallèlement, les interactions avec les membres de l'équipe-école contribuent aussi à renforcer les stéréotypes de genre et ceux liés au fait d'être autochtone. D'une part, le personnel enseignant (à l'instar des autres adultes) a tendance à percevoir les garçons et les filles de façon différente, et d'autre part, à entretenir des attentes différentes en plus d'agir différemment en fonction du genre et de l'appartenance socioculturelle des élèves. Le fait que la perception du corps enseignant soit teintée par les stéréotypes de genre est assez bien documenté (Duru-Bellat, 2010, Solar, 2018). En 2016, le Conseil du statut de la femme ([CSF, 2016](#)) a publié un sondage qui nous apprenait que :

- 76 % du corps enseignant québécois estime que les garçons préfèrent naturellement les activités mobilisant les habiletés techniques et mathématiques
- 73 % sont convaincu.e.s que les filles sont plus appliquées et disciplinées.
- 72 % estiment que les élèves ont des modes d'apprentissage distincts en fonction de leur sexe.

Cet écart dans les perceptions a un effet involontaire, mais manifeste sur les attentes envers les élèves ([Solar, 2018](#)). Par exemple, les enseignant.e.s ont souvent des attentes supérieures en mathématiques pour les garçons et alors qu'on attend un travail plus soigné des filles ([Solar, 2018](#)). Ultimement, elles se matérialisent dans les pratiques pédagogiques qui sont adaptées non pas au genre de l'élève, mais aux stéréotypes de genre ([Duru-Bellat, 2010](#)). Les attentes envers les élèves Mi'gmaq, filles et garçons, sont également plus faibles et différentes de celles envers les élèves allochtones : on s'attend à ce qu'ils et elles performant moins bien (Getty, 2013; McIntyre, 2001). Ces biais de perceptions s'ajoutent à la marginalisation et l'exclusion des élèves Mi'gmaq « par la conduite raciste de leurs pairs (Beckett, 2003), de leurs enseignants et du système éducatif oppressif qui s'attend à ce qu'ils ne performant pas » ([Getty, 2013, p. 56](#)).

Considérant que les attentes et les perceptions du corps enseignant ont tendance à tirer vers le haut ou vers le bas les résultats des élèves ([effet pygmalion et effet gùlùm](#)), les stéréotypes de genre peuvent ici avoir l'effet d'une « prophétie autoréalisante sur les interactions et les évaluations menées en contexte scolaire », qui elles-mêmes alimentent les croyances que les élèves nourrissent sur leurs capacités ([Levasseur et de Tilly-Dion, 2018](#)). Ainsi, le sentiment de compétence et l'estime de soi des élèves Mi'gmaq est tributaire de leur genre et de leur expérience du racisme.

En somme, l'effet des stéréotypes de genre sur le rapport à l'apprentissage et les différences qui marquent les expériences scolaires des garçons et des filles sont liés à leur rendement scolaire et à leur orientation professionnelle. 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 jeunes. Les constats suivants sont tirés de diverses études sur le sujet et représentent des tendances observées et non des faits absolus sur les garçons et les filles. Par ailleurs, puisque beaucoup d'études ont été menées en milieu allochtone, lorsqu'il n'est pas précisé qu'il s'agit d'un constat effectué en milieu autochtone, il faut prendre pour acquis que l'étude a été menée en milieu allochtone. Certaines nuances peuvent donc exister, mais à notre connaissance, elles ne sont pas formellement documentées. Les adolescent-e-s adhèrent de façon plus ou moins marquée aux multiples stéréotypes associés à leur genre et à leur identité culturelle.

En général

Interactions avec les adultes et les pairs

1. Les membres des équipes-écoles perçoivent les difficultés des élèves différemment. Lors de tests à l'aveugle, pour les dossiers ayant un nom féminin, les difficultés sont perçues comme étant liées à la compréhension générale de l'élève. Dans le cas des dossiers portant un nom masculin, les mêmes difficultés sont perçues comme étant liées au comportement de l'élève.
2. Les activités physiques, sportives ou culturelles sont fondamentales à plusieurs éléments liés à la réussite éducative, dont le développement des jeunes, leur bien-être, leur estime de soi et leur épanouissement. Cependant, l'offre d'activités diffère souvent selon le genre : par exemple, les activités physiques et sportives sont plus souvent proposées aux garçons et les activités artistiques et socioculturelles aux filles. L'une des conséquences de ceci est qu'à partir de 12 ans, les filles diminuent graduellement la pratique des sports et loisirs, tandis que les garçons demeurent plus actifs que les filles, quel que soit leur groupe d'âge.
3. Les manuels scolaires présentent encore aujourd'hui une vision stéréotypée des hommes et des femmes ainsi que des Premières Nations et des Inuit, et invisibilisent certaines inégalités femmes-hommes.
4. Les garçons sont surtout interrogés lorsque de nouvelles notions sont introduites alors que les filles sont surtout questionnées en fin de séance.
5. Lors des évaluations, les filles reçoivent plus de commentaires et de félicitations par rapport à la forme (belle écriture, présentation soignée, bonne conduite, travail) alors que les garçons ont proportionnellement plus de retours liés au contenu et à la performance (habileté, intelligence, don, créativité).
6. 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.
7. Les garçons vivent un peu plus souvent que les filles des relations conflictuelles avec leurs enseignant-e-s alors que ces dernières ont plus souvent des relations chaleureuses avec le corps enseignant ([Chouinard, Bergeron, Vezeau et Janosz, 2010](#)).

Rapport à l'école et à l'apprentissage

1. Chez les filles, le choix d'exercer une activité physique ou sportive est en premier lieu motivé par le sentiment d'appartenance à un groupe, à un réseau social, alors que, chez les garçons, il s'agit d'abord d'un désir de performer.
2. En moyenne, les filles accordent plus de valeur à l'obtention du diplôme que les garçons.

3. Les garçons ont un sentiment de compétence plus élevé en mathématiques alors que les filles ont généralement un sentiment de compétence plus élevé dans les langues ([Chouinard, Bergeron, Vezeau et Janosz, 2010](#)).
4. Les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons à déclarer avoir un intérêt pour les langues et les mathématiques ([Chouinard, Bergeron, Vezeau et Janosz, 2010](#)).
5. Les garçons et les filles considèrent que les domaines liés aux langues sont plus convenables aux filles ([Plante et al, 2019](#)).
6. 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 » ([Duquet, 2013](#)).

Chez les filles

Interactions avec les adultes et les pairs

1. Elles sont davantage évaluées par rapport à la forme (belle écriture, présentation soignée, bonne conduite, travail).
2. Les difficultés relationnelles et scolaires des filles sont souvent ignorées parce qu'elles sont liées à des comportements intériorisés, donc peu visibles si on n'y prête pas attention. Elles sont plus invisibles en classe et soumises à l'autorité ([Dupéré, V. et Lavoie, L, 2018](#)).
3. Les difficultés scolaires des filles sont en général sous-estimées par le personnel scolaire comparativement à celles des garçons.
4. Les filles aiment transmettre leurs connaissances aux plus jeunes.
5. 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.
6. Les filles reçoivent plus de questions fermées et leurs questions restent plus souvent sans réponse.
7. Les filles sont très motivées par l'objectif de se faire accepter (par l'enseignante ou l'enseignant et par le groupe de pairs).
8. 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.
9. 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 ([Gagnon, 1999](#)).
10. 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.
11. Les motifs de punition les plus souvent associés aux filles sont : retard dans les travaux, bavardage, cellulaires, tabagisme.
12. Reçoivent moins de sanctions que les garçons.
13. En mathématiques et en sciences, les filles sont plus sensibles au climat de soutien déployé par l'enseignant.
14. Sont plus souvent victimes de violences à caractère sexuel, verbale ou physique ([Dupéré, V. et Lavoie, L, 2018](#)).

Rapport à l'apprentissage

1. Les filles sont plus calmes et moins impulsives que les garçons et respectent davantage les règlements et les consignes.
2. 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.
3. Les filles s'investissent davantage dans leurs relations interpersonnelles;

4. Entre l'âge de 15 et 18 ans, les taux de dépression augmentent de façon significative chez les garçons et les filles. Néanmoins, les taux de dépression chez les filles sont jusqu'à deux fois plus importants que ceux observés chez les garçons. Les taux les plus élevés de dépression se retrouvent parmi les jeunes Autochtones, notamment chez les jeunes filles autochtones, qui sont les plus touchées ([McIntyre et coll., 2001](#)). Les épisodes dépressifs représentent une des raisons nommées par les filles pour expliquer leur abandon scolaire. ([Meunier-Dubé et Marcotte, 2016](#)).
5. Les filles ressentent plus d'anxiété reliée aux tâches scolaires, peu importe leur milieu socioéconomique. Elles vivent beaucoup de stress lors des périodes d'examens. Ce stress s'ajoute aux nombreux facteurs de stress mentionnés par les jeunes femmes Mi'gmaq vivant dans une réserve (McIntyre et coll., 2001).
6. Les raisons évoquées par les filles pour décrocher sont plus discrètes, intériorisées et moins visibles.
7. Elles font davantage coexister les univers juvéniles (univers sociaux et culturels des jeunes) et scolaires.
8. Elles perçoivent le bénéfice tiré des matières enseignées et aiment plus souvent les matières dans lesquelles elles éprouvent des difficultés.
9. Les filles attribuent plus à des facteurs intrinsèques leurs mauvais résultats scolaires.
10. Les filles ont des aspirations professionnelles plus élevées que les garçons : leurs choix de carrière exigent une scolarité plus longue, le plus souvent universitaire.
11. Dans les parcours scientifiques, les filles semblent préférer la biologie à la physique et à la chimie ([Potvin et Hasni, 2019](#)).
12. Les conséquences du décrochage scolaire sont plus lourdes pour les filles. Elles sont plus désavantagées, notamment du point de vue économique. En 2012, 41,2 % des femmes qui n'avaient pas obtenu leur diplôme d'étude secondaire avaient un revenu d'emploi inférieur à 20 000 \$ malgré un emploi à temps plein (RRM, 2016).

Chez les garçons

Interactions avec les adultes et les pairs

1. Les garçons reçoivent plus d'attention que les filles (encouragements, critiques, écoute) et reçoivent une attention plus vive lorsque turbulents. Ils ont généralement des interactions plus formatrices sur le plan pédagogique et un enseignement plus personnalisé. ([Duru-Bellat, 2010](#))
2. Ils sont davantage évalués par rapport au contenu et à la performance (habileté, intelligence, don, créativité).
3. L'aspect brouillon d'un travail est plus souvent toléré chez les garçons, ce qui les pousse moins à peaufiner la présentation ou la structure de leurs travaux et évaluations.
4. Les enseignants s'attendent souvent à une meilleure maîtrise du contenu de la part des garçons, notamment en mathématiques et en sciences.
5. Les garçons reçoivent davantage d'attention en mathématiques.
6. Les garçons qui performent 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.
7. La composante d'agressivité liée aux facteurs pouvant précipiter leur décrochage (conflit avec l'autorité et échecs scolaires) rend leurs situations à risque beaucoup plus évidentes pour l'entourage.
8. Les garçons sont davantage sollicités pour des tâches physiques.
9. Ils reçoivent plus de sanctions que les filles.
10. Les motifs de punitions les plus courants chez les garçons sont : indiscipline, insolence, incivilité, dégradation, violence.

11. La transgression des règlements est perçue comme une attitude virile qui peut être encouragée chez les garçons qui cherchent à prouver leur masculinité auprès de leurs pairs.

Rapport à l'école et à l'apprentissage

1. Certains garçons ont une réelle aversion envers l'école combinée à un attrait beaucoup plus fort pour les activités de loisirs et du travail rémunéré.
2. Le travail rémunéré est, déjà à cet âge, plus intéressant pour les garçons qui même dans le travail informel gagnent en moyenne 3 \$/heure de plus que les filles ([Simard, 2020](#)). Assez rapidement, ces derniers sont en mesure de trouver des emplois mieux rémunérés que le salaire minimum.
3. Certains garçons rejettent les valeurs associées à l'école.
4. Les garçons ont des aspirations professionnelles et scolaires postsecondaires plus floues et vivent plus d'indécision à cet égard. Il s'agit d'un déterminant de la persévérance puisque les aspirations peuvent donner du sens à la démarche d'apprentissage.
5. Les garçons perçoivent un peu plus d'avantages à l'abandon scolaire que les filles ([Chouinard, Bergeron, Vezeau et Janosz, 2010](#)).
6. Les garçons ont en moyenne moins d'attentes et accordent une valeur moindre aux différentes matières, ce qui réduirait leur motivation et leur investissement en temps et en énergie.
7. Les garçons valorisent moins l'effort dans le contexte scolaire.
8. L'adhésion à la valeur de la réussite scolaire est moins évidente chez de nombreux garçons.
9. Pour beaucoup de garçons, la lecture et les langues sont associées à l'univers du féminin.
10. Les garçons ont un niveau élevé de sentiment d'efficacité personnelle globale, surtout en 4e et 5e secondaire.
11. Certaines normes sociales dominantes encouragent les garçons à être moins engagés à l'école. Par exemple, il est moins bien accepté de montrer un intérêt élevé pour les travaux scolaires, ce qui peut être perçu comme une attitude féminine.
12. Les garçons attribuent plus à des facteurs extrinsèques leurs mauvais résultats scolaires.
13. La culture du jeu est plus présente chez les garçons, ce qui peut entrer en conflit avec l'univers scolaire.
14. Pour beaucoup de garçons, il est très difficile de concilier les expériences scolaires et leur vie en dehors de l'école.
15. Il semblerait que l'attention portée aux comportements inappropriés des garçons et la valorisation des stéréotypes masculins les amènent à décrocher davantage que les filles.

Recommandations générales

Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, les jeunes qui adhèrent le plus aux stéréotypes de genre sont aussi ceux et celles qui décrochent le plus (CSÉ, 1999). La socialisation genrée les pousse à développer des attitudes et des comportements différents selon le genre. Les garçons, en plus d'avoir un taux de décrochage scolaire supérieur aux filles, adhèrent aussi plus aux stéréotypes de genre dominants que les filles. Leur rapport à l'apprentissage est donc différent. Parallèlement, les membres des équipes-écoles, à l'instar des autres adultes, ont aussi un comportement qui change en fonction du genre et de l'identité culturelle de l'élève. Enfin, les raisons qui poussent les garçons et les filles à décrocher sont différentes. Heureusement, la neurobiologie a démontré que la plasticité cérébrale permet au cerveau de se transformer et d'apprendre tout au long de la vie (Gausset, 2016). Ainsi, l'intervention du milieu, notamment de l'équipe-école, peut aider à atténuer l'effet des stéréotypes de genre sur les croyances et les apprentissages des jeunes, même au secondaire.

Afin d'agir sur les stéréotypes de genre, nous avons rassemblé plusieurs recommandations à intégrer à vos pratiques pédagogiques dans le but de :

1. Se distancier de pratiques qui renforcent les stéréotypes de genre;
2. Développer des outils pour déconstruire les stéréotypes de genre auprès des élèves;
3. S'adapter pour répondre aux besoins des adolescents et des adolescentes au regard de leur genre.

Afin de vous aider à cibler vos interventions, cinq axes d'intervention sont privilégiés :

1. Interactions avec les élèves
2. Activités sur les stéréotypes de genre
3. Agir auprès de la famille
4. En équipe de travail
5. Activités d'introspection

Pour chacun de ces axes, des recommandations visent les élèves 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. Puisqu'elle place le respect et l'accueil de l'individualité et de la spécificité de chaque élève, cette approche est cohérente avec les lignes directrices de l'école bienveillante qui vise à faire de l'adulte un modèle de bienveillance et s'inscrit dans le spectre des [pédagogies inclusives](#).

Interactions avec les élèves

En général :

1. Gardez en tête que tous les garçons et toutes les filles n'ont pas les mêmes compétences et capacités. Adoptez une approche individualisée : il sera alors plus facile de tenir compte des différents profils motivationnels ou styles cognitifs, indépendamment du genre de l'élève.
2. Utilisez à bon escient les activités de collaboration et de compétition. 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. À l'inverse, l'introduction d'un volet « compétition » dans certaines activités permettra de stimuler certains jeunes qui y répondent bien. Gardez en tête que la non-compétition et le partage font partie des normes socioculturelles des Mi'gMaq et de plusieurs autres Nations autochtones (McIntyre et coll., 2001).

3. Encouragez tous les élèves 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. Cela peut notamment être fait par la mise en place de services d'aide aux devoirs ayant une approche culturellement pertinente tels que ceux offerts par les Centres d'amitié autochtones, qui se caractérisent par ([Lainé, 2015, p. 24](#)) :
 - Une aide aux devoirs continue donnée à des enfants ciblés;
 - Un service assuré par des ressources permanentes autochtones ou sensibles à la culture;
 - Un encadrement complet incluant transport, matériel et collation;
 - Un accueil dans un lieu d'appartenance autochtone;
 - Une aide aux parents par des outils et des formations;
 - Une aide au développement de la fierté autochtone par des activités sociales.
4. Portez une attention spécifique au vocabulaire utilisé pour parler des personnes qui composent certains corps de métiers : par exemple, « les gars » pour les travailleurs de la construction, « les filles » pour les professionnelles de la santé ou de l'enseignement.
5. Pour rejoindre plus spécifiquement les filles et les garçons comme groupes distincts, variez vos approches pédagogiques. Vous rejoindrez ainsi plus d'élèves et vous leur permettrez d'apprendre avec la méthode qui leur convient le mieux.
6. Mettez de l'avant des pratiques universelles qui visent à rendre disponibles à l'ensemble des élèves les services et les activités. Une telle pratique doit s'accompagner d'un soutien individualisé visant à s'adapter aux forces et difficultés de chaque jeune.
7. 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.
8. Les tâches étant souvent réparties entre les élèves en fonction des stéréotypes de genre dans les travaux d'équipe, invitez-les à partager des tâches ou à en essayer de nouvelles.
9. De façon générale et dans votre champ disciplinaire, assurez-vous de présenter et de valoriser des modèles masculins et féminins diversifiés, notamment des hommes et des femmes de diverses Nations et origines culturelles.
10. Lors des sorties en territoire ou des sorties scolaires en nature sur une ou plusieurs journées, portez une attention particulière à la distribution des tâches et ne présumez pas que les garçons sauront chasser et les filles s'occuper du feu ([Blanchet, 2016](#)).
11. Mettez en place des pratiques pour contrecarrer vos angles morts. Par exemple, maintenant qu'on sait que le personnel enseignant a tendance à moins répondre aux questions des filles, il est possible de mettre une boîte à question à un endroit facilement accessible pour s'assurer qu'il existe un espace pour que leurs questions soient entendues. D'autres idées :
 - corrigez les examens et évaluations en masquant le nom des élèves,
 - pigez des noms pour les prises de parole,
 - utilisez les médias sociaux pour faciliter les questions et réponses (en fixant vos limites pour les horaires de réponses).
12. Afin de soutenir la persévérance scolaire de tous les élèves en déconstruisant les stéréotypes de genre, il est important de mettre en pratique une pédagogie égalitaire qui a pour objet :
 - d'établir des relations égalitaires dans la classe;
 - de faire en sorte que les élèves se sentent valorisés en tant que personnes;
 - d'utiliser l'expérience des élèves comme source d'apprentissage.
13. 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 élèves 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.
14. Favorisez des équipes mixtes, notamment dans les activités sportives.
 15. Dans le contexte d'une approche coopérative ou d'un travail d'équipe, favoriser 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.
 16. L'utilisation des groupes de soutien par les pairs, où les élèves sont amené-e-s à travailler ensemble sur certains concepts, mais pas nécessairement dans le cadre d'un travail d'équipe formel, peut être une pratique enrichissante pour les élèves et soutenir l'apprentissage par les pairs. Les élèves ont ainsi l'occasion de décider ensemble des méthodes de travail qu'ils et elles souhaitent privilégier et d'aborder et reformuler les contenus entre eux. Si vous utilisez cette pratique, assurez-vous d'avoir des groupes mixtes et de favoriser la participation de tous les membres du groupe. Veillez à ce que ce ne soit pas principalement les filles qui soient en relation d'aide avec les autres membres du groupe.
 17. Surtout dans les disciplines scientifiques, intégrez vos expériences personnelles dans vos échanges dans la classe afin de vous révéler comme personne auprès des élèves. Les expériences scolaires positives et négatives, les difficultés vécues dans les processus d'apprentissage, les rôles sociaux que jouent les sciences et technologies ainsi que les intérêts à l'extérieur de la classe sont des éléments qui peuvent rendre la discipline plus accessible à plusieurs élèves, notamment aux filles.
 18. Vérifiez les perceptions et le sentiment de compétence des élèves 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 accordent souvent moins d'importance à l'apprentissage du français et à la lecture.

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. Comme la motivation est liée au sentiment de compétence, 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. Valorisez la verbalisation des émotions et adoptez une approche non directive ([Trépanier, 2014](#)).
5. Encouragez les talents artistiques des garçons, notamment en utilisant les TIC comme moyen de valorisation de la culture Mi'gmaq ([Vaudrin-Charette, 2015](#)).
6. Assurez-vous d'évaluer avec autant de minutie la forme que le contenu.
7. Organisez des activités avec des personnes qui mettent en pratique les contenus appris dans les cours dans leur travail ou leurs implications. Comme certains garçons tendent à accorder moins de valeur aux savoirs formels, issus des milieux scolaires, le fait d'en connaître les applications concrètes peut soutenir leur motivation. C'est notamment le cas de l'apprentissage de la langue.

8. Organisez une activité d'exploration du paysage autour de l'école par la création artistique afin de développer, chez les garçons Mi'gmaq, à la fois des compétences artistiques et des liens d'attachement à l'école et à la nature ([Ardouin, 2015](#)).

Pour les filles :

1. Faites preuve de vigilance quant aux besoins invisibles des filles et portez attention aux signes de décrochage spécifiques à ces dernières, 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. La dépression représente un prédicteur majeur de décrochage scolaire et les filles sont jusqu'à deux fois plus susceptibles d'en vivre une.
4. Assurez-vous d'évaluer avec autant de minutie le contenu que la forme.
5. Maximisez l'autonomie des filles en évitant de faire les activités ou les exercices à leur place lors des explications.

Pour les programmes de formation professionnelle

1. 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 de genre, particulièrement dans le cas des élèves des D.E.P évoluant dans des programmes non traditionnels à leur sexe (i.e. les filles dans les métiers de la construction).
2. Faites attention à l'humour lié aux compétences des hommes et des femmes. Ces blagues, répétées, peuvent devenir étouffantes pour les élèves qui sont minoritaires dans leur programme (garçons en D.E.P traditionnellement féminin / filles en D.E.P majoritairement masculin).
3. Permettez aux élèves minoritaires dans leur formation d'exprimer leurs besoins et de partager leurs difficultés.
4. Assurez-vous d'offrir des formations équivalentes aux hommes et aux femmes. Évitez d'assumer que les élèves ont déjà certaines compétences, par exemple la conduite des véhicules ou l'utilisation de l'équipement.

Activités sur les stéréotypes de genre

1. Aidez les élèves à acquérir un esprit critique par rapport aux stéréotypes de genre 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 de genre lorsque les élèves utilisent des applications Web, sur la tablette et l'ordinateur;
 - questionnant les stéréotypes ou les préjugés perpétrés par les élèves ou d'autres personnes;
 - corrigeant l'impression qu'il existe des activités féminines et d'autres masculines.
2. Rappelez souvent aux élèves qu'il n'y a aucune activité réservée aux filles ou aux garçons.
3. Réagissez verbalement à des situations d'inégalité et discutez-en avec les élèves pour déconstruire les stéréotypes et faire évoluer leurs perceptions vers des valeurs égalitaires;
4. Dans les sports, où les stéréotypes de genre 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 élèves.
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 élèves à la question de l'hypersexualisation. Les codes vestimentaires peuvent notamment être un objet pertinent pour organiser la discussion et éventuellement pour impliquer les élèves dans la mise à jour de ces politiques.
8. Organisez des ateliers ou des jeux avec les élèves pour engager un dialogue autour de la question des identités de genre.
9. Présentez des modèles de femmes et d'hommes qui sortent des rôles stéréotypés.
10. Travaillez sur les stéréotypes de genre avec les jeunes, particulièrement avec les garçons qui y adhèrent davantage.
11. Encouragez les élèves à choisir des activités ou des tâches qu'elles et ils ont tendance à ignorer ou à éviter.
12. 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.
13. Enseignez ce qu'est la « menace du stéréotype » et mettez en place des mesures adaptées à votre discipline pour la contrer lorsque cela est pertinent.
14. Contrez la socialisation en organisant des activités non mixtes.
15. Dans les programmes d'entrepreneuriat éducatif et de formation professionnelle au secondaire, particulièrement mis de l'avant auprès des jeunes Autochtones à risque de décrochage, faites attention aux stéréotypes et aux élèves s'intéressant à des activités non traditionnelles pour leur genre ([Blanchet, 2016b](#)).
16. Dans les lectures et les modèles proposés aux élèves, assurez-vous d'avoir des modèles diversifiés (par exemple, des femmes athlètes, des femmes scientifiques ou des femmes qui ont marqué l'histoire, qui proviennent de différentes Nations).
17. Favorisez une éducation par la nature chaque fois que cela est possible afin de non seulement rejoindre culturellement les élèves Mi'gmaq, mais aussi de vous éloigner des stéréotypes de genre qui sont beaucoup moins présents dans un environnement naturel ([Brabant et coll., 2015](#)).

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 ou utilisez un cercle de parole.
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. Intégrez le biculturalisme, c.-à-d. la valorisation des savoirs autochtones traditionnels autant que les savoirs scientifiques occidentaux, dans l'enseignement des sciences afin de rejoindre davantage les jeunes filles Mi'gmaq ([Lathoud, 2019](#)).

Pour les garçons :

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

Agir auprès de la famille

1. Offrez des occasions à tous les membres de la famille qui prennent soin de l'enfant de participer à des activités parascolaires (à l'école ou ailleurs) pour développer, chez les adultes comme chez les jeunes, un sentiment d'appartenance envers l'école et une relation positive avec celle-ci.
2. Adoptez une politique de portes ouvertes: assurez-vous que les membres de la communauté, notamment les aîné·e·s, sont les bienvenu·e·s à tout moment dans l'école.
3. Organisez une activité d'apprentissage informel sur les rôles traditionnels Mi'gmaq des hommes et des femmes et invitez toute la communauté.

4. Assurez-vous d'adopter un langage inclusif dans vos communications avec les parents pour inclure les personnes bispirituelles.
5. Animez des ateliers de sensibilisation auprès des parents sur la question des stéréotypes de genre et sur l'aspect déterminant du soutien parental dans la confiance des jeunes à pratiquer toutes les activités qui les intéressent ([Girard et Vallet, 2015](#)).

En équipe de travail

1. Dressez un tableau des participant·e·s aux activités (ex. : parascolaires) avec des données pour cerner à qui s'adressent majoritairement les activités.
2. Prenez le temps d'observer le matériel scolaire; les manuels, les outils multimédias, le contenu de la bibliothèque. Utilisez les grilles d'analyse pour évaluer si des stéréotypes de genre ou raciaux y sont véhiculés.
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. Ayez des modèles masculins et féminins dans les activités non traditionnelles. Ces modèles peuvent aider les jeunes à assouplir leurs représentations sociales. Par exemple, invitez un homme qui écrit de la poésie ou une femme physicienne à parler de leur discipline. Pensez à inviter des personnes de diverses origines culturelles.
5. Réfléchissez à une politique institutionnelle d'intervention et d'intégration des élèves bispirituel·le·s.
6. Favorisez des modes de transport sécuritaires pour se rendre aux lieux d'activités et des horaires adéquats afin d'encourager la participation des filles.
7. Réfléchissez à des mesures d'accès aux services de garde pour favoriser la persévérance scolaire des jeunes mères (McIntyre et coll., 2001).
8. Envisagez le début des cours plus tard le matin (p. ex., vers 10h) afin de prendre en considération le style de vie plus nocturne des jeunes Mi'gmaq et les perturbations du sommeil que vivent les jeunes Mi'gmaq, particulièrement les jeunes mères (McIntyre et coll., 2001).

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. Prenez le temps d'identifier vos propres préjugés sur les capacités et aptitudes des garçons et des filles, particulièrement des jeunes Mi'gmaq.
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 élèves 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 élèves. Des études ont effectivement montré que les attentes des enseignant·e·s sont plus faibles envers les élèves autochtones, ce qui contribue à leurs faibles sentiments de confiance en soi et d'estime de soi, et ultimement, à leur échec scolaire ([McIntyre et coll., 2011](#)).

Références

- [ANONYME] (S.D.) M'GMAW TERRITORY, PAGE CONSULTÉE LE 4 DÉCEMBRE 2020. [HTTPS://WWW.ARCGIS.COM/APPS/CASCADE/INDEX.HTML?APPID=0A2B2519F3C542EC8AE8DE5A7CF14353](https://www.arcgis.com/apps/cascade/index.html?appid=0a2b2519f3c542ec8ae8de5a7cf14353)
- ANKA IDRISSE, N, GALLOT, F, PASQUIER, G. (2018). ENSEIGNER L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS : LA BOÎTE À OUTILS DU PROFESSEUR, ÉDITIONS DUNOD 192 PAGES.
- BAKER, C., VARMA, M. ET TANAKA, C. (2001). « STICKS AND STONES: RACISM AS EXPERIENCED BY ADOLESCENTS IN NEW BRUNSWICK », *CANADIAN JOURNAL OF NURSING RESEARCH*, 33(3), 87-105. [HTTPS://CJR.ARCHIVE.MCGILL.CA/ARTICLE/VIEW/1650](https://cjr.archive.mcgill.ca/article/view/1650)
- BARRIBAULT, L. (2016). LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES FILLES : UN PHÉNOMÈNE SOUS-ESTIMÉ ? *RIRE : RÉSEAU D'INFORMATION SUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE*. PAGE CONSULTÉE LE 26 AOÛT 2020. [HTTPS://RIRE.CTREQ.QC.CA/2016/09/DECROCHAGE-FILLES/](https://rire.ctreq.qc.ca/2016/09/decrochage-filles/)
- BORIES-SAWALA, H. E. (2019). EUX ET NOUS : LA PLACE DES AUTOCHTONES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATIONALE DU QUÉBEC, UNIVERSITÉ DE BRENNEN. [HTTP://CLASSIQUES.UQAC.CA/CONTEMPORAINS/BORIES-SAWALA_HELGA_ELISABETH/EUX_ET_NOUS_VOL_1/EUX_ET_NOUS_VOL_1_AVERTISSEMENT.HTML](http://classiques.uqac.ca/contemporains/Bories-Sawala_Helga_Elisabeth/Eux_et_Nous_vol_1/Eux_et_Nous_vol_1_avertissement.html)
- BLANCHET, P.-A. (2016). « LES SORTIES EN TERRITOIRE : UN PROGRAMME QUI FAIT L'UNICITÉ DE L'ÉCOLE KASSINU MAMU DE MASHTUEIATSH », *REVUE SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES DES PREMIERS PEUPLES*, 2, 22-27. [HTTP://COLLOQUES.UQAC.CA/PRSCPP/FILES/2016/10/REPORTAGE_SORTIES.PDF](http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2016/10/reportage_sorties.pdf)
- BLANCHET, P.-A. (2016). « WEMOTACI : EXPÉRIENCE POSITIVE DE TRANSFERT DU MODÈLE D'ENTREPRENEURIAT ÉDUCATIF EN MILIEU AUTOCHTONE DÉVELOPPÉ À LAC-SIMON », *REVUE DE LA PERSÉVÉRANCE ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES CHEZ LES PREMIERS PEUPLES*, 2, 76-81. [HTTP://COLLOQUES.UQAC.CA/PRSCPP/FILES/2016/11/REPORTAGE_LACSIMON.PDF](http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2016/11/reportage_lacsimon.pdf)
- BOUDREAU, M. (2018). L'ÉCOLE FAVORISE-T-ELLE VRAIMENT LES FILLES ?, PAGE CONSULTÉE LE 20 OCTOBRE 2020.
- BOUCHARD P, ST-AMANT, J. (1996). GARÇONS ET FILLES, STÉRÉOTYPES ET RÉUSSITE SCOLAIRE, ÉDITIONS DU REMUE-MÉNAGE.
- BOUCHARD, P. ET ST-AMANT, J. (1998). « PROFILS CONTRASTÉS D'UN GROUPE DE GARÇONS QUÉBÉCOIS DE 15 ANS », *RECHERCHES FÉMINISTES*, 11(2), 23-42. [HTTPS://WWW.ERUDIT.ORG/EN/JOURNALS/RF/1998-V11-N2-RF1658/058003AR/](https://www.erudit.org/en/journals/rf/1998-v11-n2-rf1658/058003ar/)
- BOUCHARD P, ST-AMANT, J & TONDREAU, J. (1997). STÉRÉOTYPES SEXUELS, PRATIQUES SOCIALES ET RAPPORT DIFFÉRENCIÉ À L'ÉCOLE SECONDAIRE. ACCESSIBLE À L'ADRESSE SUIVANTE : STÉRÉOTYPES SEXUELS, PRATIQUES SOCIALES ET RAPPORT DIFFÉRENCIÉ À L'ÉCOLE SECONDAIRE — RECHERCHES SOCIOGRAPHIQUES.
- BOYD, D ET BEE, H. (2015). L'ENFANCE : LES ÂGES DE LA VIE, ÉDITION ABRÉGÉE, 584 PAGES.
- BRABANT, C., CROTEAU, M.-J., 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*, 1, 29-34. CENTRE INTÉGRÉ UNIVERSITAIRE DE SANTÉ ET DE SERVICES SOCIAUX DU CENTRE-SUD-DE-L'ÎLE-DE-MONTREAL. (2018). GUIDE DE RÉFÉRENCE SUR LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOSEXUEL DES JEUNES DE 12 À 17 ANS. DIRECTION RÉGIONALE DE SANTÉ PUBLIQUE. [HTTPS://CDN-CONTENU.QUEBEC.CA/CDN-CONTENU/ADM/MIN/EDUCATION/PUBLICATIONS-ADM/SCF/DEV_PSYCHOSEXUEL_SECOND_12-17_ANS.PDF?1592329544](https://cdn-content.quebec.ca/cdn-content/adm/min/education/publications-adm/scf/dev_psychosexuel_second_12-17_ans.pdf?1592329544)
- CHAMBERLAND, L. (2008). L'IMPACT DE L'HOMOPHOBIE ET DE LA VIOLENCE HOMOPHOBE SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE. RAPPORT DE RECHERCHES-ACTIONS CONCERTÉES. [HTTPS://WWW.FAMILLESLGBT.ORG/DOCUMENTS/PDF/B_CHAMBERLAND.PDF](https://www.familleslgbt.org/documents/pdf/B_CHAMBERLAND.PDF)
- 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.
- COALITION DES FAMILLES LGBT+. LE COMING OUT DES JEUNES GAIS, LESBIENNES ET BISEXUEL.L.E.S. [HTTPS://WWW.FAMILLESLGBT.ORG/DOCUMENTS/PDF/CF_LGBT_COMINGOUT_GUIDEFR.PDF](https://www.familleslgbt.org/documents/pdf/CF_LGBT_COMINGOUT_GUIDEFR.PDF)
- COMMISSION DE L'ÉDUCATION (2007). MANDAT D'INITIATIVE : LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES AUTOCHTONES — RAPPORT ET RECOMMANDATIONS, FÉVRIER 2007, BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES NATIONALES DU QUÉBEC. [HTTP://NUMERIQUE.BANQ.QC.CA/PATRIMOINE/DETAILS/52327/1762627](http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1762627)
- 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. [HTTP://BLOGS.UBC.CA/EPSE310A/FILES/2014/02/F-CCL-PREMIERES-NATIONS-20071.PDF](http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf)
- 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. [HTTP://BV.CDEACF.CA/EA_PDF/59335.PDF](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf)
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (2016). Avis : L'ÉGALITÉ DES SEXES EN MILIEU SCOLAIRE. QUÉBEC, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 154 PAGES.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1999). POUR UNE MEILLEURE RÉUSSITE SCOLAIRE DES GARÇONS ET DES FILLES. 119 PAGES.
- DARÉOUX, É. (2007). DES STÉRÉOTYPES DE GENRE OMNIPRÉSENTS DANS L'ÉDUCATION DES ENFANTS. *EMPAN*, 65 (1), 89-95.
- DUNCAN, N. (2004) IT'S IMPORTANT TO BE NICE, BUT IT'S NICER TO BE IMPORTANT: GIRLS, POPULARITY AND SEXUAL COMPETITION, *SEX EDUCATION*, 4:2, 137-152, DOI: 10.1080/14681810410001678329
- DUQUET, F. (2013). L'HYPERSEXUALISATION SOCIALE ET LES JEUNES, *CERVEAU & PSYCHO, L'ESSENTIEL*, 15, 38-45.
- DURU-BELLAT, M. (2010). CE QUE LA MIXITÉ FAIT AUX ÉLÈVES. *REVUE DE L'OFCE*, 114 (3), 197-212.
- ESPACE-GIM. (2014), DOCUMENT DE RÉFÉRENCE POUR LA POSITION DU ROEQ AU SUJET DE LA SEXUALISATION PRÉCOCE. ACCESSIBLE À L'ADRESSE SUIVANTE : DEPUIS PLUS DE 25 ANS, NOUS TRAVAILLONS À PRÉVENIR LA VIOLENCE FAITE AUX ENFANTS OCTOBRE 2014
- EURYDICE (2010). DIFFÉRENCES ENTRE LES GENRES EN MATIÈRE DE RÉUSSITE SCOLAIRE : ÉTUDE SUR LES MESURES PRISES ET LA SITUATION ACTUELLE EN EUROPE, COMMISSION EUROPÉENNE : BRUXELLES, 142 PAGES.
- FINE, C JOEL, D. (2018). CAN WE FINALLY STOP TALKING ABOUT "MALE" AND "FEMALE" BRAINS? THE NEW YORK TIMES, ARTICLE CONSULTÉ LE 12 OCTOBRE 2020.
- GAGNON, C. (1999). POUR RÉUSSIR DÈS LE PRIMAIRE : FILLES ET GARÇONS FACE À L'ÉCOLE, LES ÉDITIONS DU REMUE-MÉNAGE, MONTRÉAL, 173 PAGES.
- GAUSSEL, M. (2016). L'ÉDUCATION DES FILLES ET DES GARÇONS : PARADOXES ET INÉGALITÉS. DOSSIER DE VEILLE DE L'IFÉ, N° 112.

GETTY, G. (2013). AN INDIGENIST PERSPECTIVE ON THE HEALTH/ WELLBEING AND MASCULINITIES OF MI'KMAQ - MENTET-PAGI-TEL-SIT: PERCEIVING HIMSELF TO BE A STRONG BALANCED SPIRITUAL MAN [THÈSE DE DOCTORAT], DALHOUSIE UNIVERSITY, [HTTPS://CITSEERX.IST.PSU.EDU/VIEWDOC/DOWNLOAD?DOI=10.1.1.941.4283&REP=REP1&TYPE=PDF](https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.941.4283&rep=rep1&type=pdf)

GIRARD, J. ET VALLET, M. (2015). LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE : LES SOLUTIONS AU-DELÀ DE L'ÉCOLE, *REVUE DE LA PERSÉVÉRANCE ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES CHEZ LES PREMIERS PEUPLES*, 1, 26-28

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2017). *HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA – TROISIÈME ET QUATRIÈME SECONDAIRE*, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. [HTTP://WWW.EDUCATION.GOUV.QC.CA/FILEADMIN/SITE_WEB/DOCUMENTS/PFEQ/HISTOIREQUEBECCANADA.PDF](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/HISTOIREQUEBECCANADA.PDF)

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2020). CONSÉQUENCES DES STÉRÉOTYPES SUR LE DÉVELOPPEMENT, PAGE CONSULTÉE LE 2 OCTOBRE 2020. [HTTPS://WWW.QUEBEC.CA/FAMILLE-ET-SOUTIEN-AUX-PERSONNES/DEVELOPPEMENT-DES-ENFANTS/CONSEQUENCES-STEREOTYPES-DEVELOPPEMENT/IDENTITE-GENRE-ORIENTATION-SEXUELLE/](https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/developpement-des-enfants/consequences-stereotypes-developpement/identite-genre-orientation-sexuelle/)

GUERRY, L. (2016). PERSÉVÉRER DANS L'ÉGALITÉ! GUIDE SUR L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE, PAR RÉSEAU RÉUSSITE MONTRÉAL. PAGE CONSULTÉE LE 15 JUILLET 2020.

HAMELIN, M. (2017) PETIT GUIDE POUR ÉVITER LES STÉRÉOTYPES SEXISTES EN CLASSE, [HTTPS://WWW.LEDEVOIR.COM/SOCIETE/ÉDUCATION/506334/EGALITE-FILLES-GARCONS-PETIT-GUIDE-POUR-EVITER-LES-STEREOTYPES-SEXISTES-EN-CLASSE](https://www.ledevoir.com/societe/education/506334/egalite-filles-garcons-petit-guide-pour-eviter-les-stereotypes-sexistes-en-classe)

JAEGERS, D. & LAFONTAINE, D. (2018). PERCEPTIONS PAR LES ÉLÈVES DU CLIMAT DE SOUTIEN EN MATHÉMATIQUES : VALIDATION D'ÉCHELLES ET ÉTUDE DES DIFFÉRENCES SELON LE GENRE EN 5E SECONDAIRE. *MESURE ET ÉVALUATION EN ÉDUCATION*, 41 (2), 97-130.

JEFFREY, D. (2015). « IDENTITÉ MASCULINE ET ÉPREUVES DE VIRILISATION À L'ADOLESCENCE », *INTEXTO*, PORTO ALEGRE, UFRGS, (32), 119-135. [HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PUBLICATION/286394631_IDENTITE_MASCULINE_ET_EPREUVES_DE_VIRILISATION_A_L%27ADOLESCENCE](https://www.researchgate.net/publication/286394631_IDENTITE_MASCULINE_ET_EPREUVES_DE_VIRILISATION_A_L%27ADOLESCENCE)

JORDAN-YOUNG, R. M. (2011) *BRAIN STORM THE FLAWS IN THE SCIENCE OF SEX DIFFERENCES*. HARVARD UNIVERSITY PRESS.

JULIAN, A. R. (2016). *THINKING SEVEN GENERATIONS AHEAD: MI'KMAQ LANGUAGE RESURGENCE IN THE FACE OF SETTLER COLONIALISM* [MÉMOIRE DE MAÎTRISE], UNIVERSITÉ DU NOUVEAU-BRUNSWICK. [HTTPS://UNBSCHOLAR.LIB.UNB.CA/ISLANDORA/OBJECT/UNBSCHOLAR%3A7671](https://unbscholar.lib.unb.ca/islandora/object/unbscholar%3A7671)

KINCH, S.-B. (2017). « L'EFFET DE LA MENACE DU STÉRÉOTYPE SUR LE RENDEMENT DES ÉLÈVES EN ORTHOGRAPHE » MÉMOIRE. MONTRÉAL (QUÉBEC, CANADA), UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, MAÎTRISE EN ÉDUCATION.

LATHOUD, F. (2019). « ENRICHISSEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES PAR LES SAVOIRS AUTOCHTONES : RÉFLEXION ÉPISTÉMOLOGIQUE EN DIALOGUE INTERCULTUREL », *REVUE DE LA PERSÉVÉRANCE ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES CHEZ LES PREMIERS PEUPLES*, 3, 42-45 [HTTP://COLLOQUES.UQAC.CA/PRSCPP/FILES/2019/03/FRAN%C3%A7OISE-LATHOUD.PDF](http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2019/03/Fran%C3%A7oise-Lathoud.pdf)

LE SEXE ET MOI, LA PUBERTÉ, PAGE CONSULTÉE LE 1ER OCTOBRE 2020: [HTTPS://WWW.SEXANDU.CA/FR/YOUR-BODY/PUBERTY/#TC1](https://www.sexandu.ca/fr/your-body/puberty/#tc1)

LESSARD, ANNE. (2004). « LE GENRE ET L'ABANDON SCOLAIRE », MÉMOIRE. SHERBROOKE (QUÉBEC, CANADA), UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, MAÎTRISE EN ÉDUCATION.

LEVASSEUR, C, DE TILLY-DION L. (2018) LA MIXITÉ DE GENRE EN ÉDUCATION : QUELQUES IMPLICATIONS DES CONTEXTES ÉDUCATIFS NON MIXTES POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET SOCIALE DES ÉLÈVES, RAPPORT PRÉPARÉ DANS LE CADRE DE LA CONFÉRENCE DE CONSENSUS SUR LA MIXITÉ SOCIALE ET SCOLAIRE TENUE PAR LE CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (CTREQ) LES 9 ET 10 OCTOBRE 2018.

LUCAS, M. CORDELIA, F. (2012). DELUSIONS OF GENDER: HOW OUR MINDS, SOCIETY, AND NEUROSEXISM CREATE DIFFERENCE. *SOC* 49, 199-202.

MÁIRTÍN MAC AN GHAILL. (2000). THE CULTURAL PRODUCTION OF ENGLISH MASCULINITIES IN LATE MODERNITY. *CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION / REVUE CANADIENNE DE L'ÉDUCATION*, 25 (2), 88-101.

MARTINEZ, R. ET DUKES, R. (1997). « THE EFFECTS OF ETHNIC IDENTITY, ETHNICITY, AND GENDER ON ADOLESCENT WELL-BEING », *JOURNAL OF YOUTH AND ADOLESCENCE*, 26, 503-516. [HTTPS://LINK.SPRINGER.COM/ARTICLE/10.1023/A:1024525821078](https://link.springer.com/article/10.1023/A:1024525821078)

MCÍNTYRE, L., WIEN, F., RUDDERHAM, S., ETTER, L., MOORE, C., MACDONALD, N., JOHNSON, S & GOTTSCHALL, A. (2001). AN EXPLORATION OF THE STRESS EXPERIENCE OF MI'KMAQ ON-RESERVE FEMALE YOUTH IN NOVA SCOTIA, *MARITIME CENTRE OF EXCELLENCE FOR WOMEN'S HEALTH*. [HTTPS://CDN.DAL.CA/CONTENT/DAM/DALHOUISIE/PDF/DIFF/ACE-WOMEN-HEALTH/ACEWH_STRESS_MIKMAQ_ON_RESERVE_FEMALE_YOUTH_NS.PDF](https://cdn.dal.ca/content/dam/dalhouisepdf/diff/ace-women-health/ACEWH_STRESS_MIKMAQ_ON_RESERVE_FEMALE_YOUTH_NS.PDF)

MCÍNTYRE, L., WIEN, F., RUDDERHAM, S., ETTER, L., MOORE, C., MACDONALD, N., JOHNSON, S. ET GOTTSCHALL, A. (2003). « A GENDER ANALYSIS OF THE STRESS EXPERIENCE OF YOUNG MI'KMAQ WOMEN », *CENTRE OF EXCELLENCE FOR WOMEN'S HEALTH RESEARCH BULLETIN*, 4(1), 7-10. [HTTP://WWW.CWHN.CA/SITES/DEFAULT/FILES/PDF/CEWH/RB/BULLETIN-VOL4NO1EN.PDF](http://www.cwhn.ca/sites/default/files/pdf/CEWH/RB/BULLETIN-VOL4NO1EN.PDF)

MEILLEUR, C. (2020). BIAIS COGNITIFS EN ÉDUCATION : L'EFFET PYGMALION, KNOWLEDGE ONE. PAGE CONSULTÉE LE 10 SEPTEMBRE 2020.

MEUNIER-DUBÉ, A, MARCOTTE, D. LES DIFFICULTÉS DE LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIALE : QUAND LA DÉPRESSION S'EN MÊLE, RIRE : RÉSEAU D'INFORMATION SUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE. PAGE CONSULTÉE LE 28 AOÛT 2020.

MIEYAA, Y, ROUYER, V. (2013). GENRE ET SOCIALIZATION DE L'ENFANT : POUR UNE APPROCHE PLURIFACTORIELLE DE LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ SEXUÉE.. *PSYCHOLOGIE FRANÇAISE*, ELSEVIER MASSON, 2013, 58 (2), 135-147.

MINDE, R. ET MINDE, K. (1995). « SOCIO-CULTURAL DETERMINANTS OF PSYCHIATRIC SYMPTOMATOLOGY IN JAMES BAY CREE CHILDREN AND ADOLESCENTS », *THE CANADIAN JOURNAL OF PSYCHIATRY*, 40(6), 304-312. [HTTPS://JOURNALS.SAGEPUB.COM/DOI/ABS/10.1177/070674379504000605?JOURNALCODE=CPAB](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/070674379504000605?journalCode=CPAB)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2005). LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES GARÇONS ET DES FILLES : L'INFLUENCE DU MILIEU SOCIOÉCONOMIQUE, ANALYSE EXPLORATOIRE. ANALYSE EXPLORATOIRE. 34 PAGES.

PASSEPORT SANTÉ. (2020). LA PUBERTÉ (ADOLESCENCE). [EN LIGNE], PAGE CONSULTÉE LE 20 SEPTEMBRE 2020.

PERLEY, D. (2019). « REFLECTING ON COLONIAL EDUCATION EXPERIENCES SHARING MY STORY », *ANTISTATIS*, 9(1), 256-288. [HTTPS://JOURNALS.LIB.UNB.CA/INDEX.PHP/ANTISTASIS/ARTICLE/VIEW/29338](https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/view/29338)

PERRON, M. ET CÔTÉ, É. (2015). « MOBILISER LES COMMUNAUTÉS POUR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE : DU DIAGNOSTIC À L'ACTION », *REVUE DE LA PERSÉVÉRANCE ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES CHEZ LES PREMIERS PEUPLES*, 1, 12-16.
[HTTP://COLLOQUES.UQAC.CA/PRSCPP/FILES/2015/01/REVUE-PRSCPP-VOL-1.PDF](http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2015/01/REVUE-PRSCPP-VOL-1.PDF)

PINETTE, S. ET GUILLEMETTE, S. (2016). « LA RECONNAISSANCE CULTURELLE INNUE AU SEIN D'UNE ÉCOLE PRIMAIRE », *REVUE DE LA PERSÉVÉRANCE ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES CHEZ LES PREMIERS PEUPLES*, 2, 18-21.

PLANTE, I., THÉORÊT, M. & FAVREAU, O. E. (2010). LES STÉRÉOTYPES DE GENRE EN MATHÉMATIQUES ET EN LANGUES : RECENSION CRITIQUE EN REGARD DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE. *REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION*, 36(2), 389-419.

PLANTE, I., O'KEEFE, P.A., ARONSON, J. ET COLL. (2019). THE INTEREST GAP: HOW GENDER STEREOTYPES ENDORSEMENT ABOUT ABILITIES PREDICTS DIFFERENCES IN ACADEMIC INTERESTS. *SOC PSYCHOL EDUC* (22), 227-245.

POTVIN, P, ET HASNI, A. (2019). LES JEUNES FILLES ET LA SCIENCE, ACFAS MAGAZINE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE.

RABY, J. (2014). RACCROCHER DE TOUTES SES FORCES : ANALYSE EXPLORATOIRE DU DÉCROCHAGE ET DU RACCROCHAGE SCOLAIRE DES FEMMES AU CENTRE-DU-QUÉBEC, 120 PAGES.

RADIO-CANADA (2017, 20 JANVIER). ÊTRE GIGUEUR BI-SPIRITUEL, TRAVESTI ET AUTOCHTONE, *ICI MANITOBA*. [HTTPS://ICI.RADIO-CANADA.CA/NOUVELLE/1012018/GIGUEUR-BI-SPIRITUEL-TRAVESTI-AUTOCHTONE-LGBT-HOMOSEXUALITE](https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1012018/gigueur-bi-spirituel-travesti-autochtone-lgbt-homosexualite)

RAYMOND, M. (2008). DÉCROCHEURS DU SECONDAIRE RETOURNANT À L'ÉCOLE, DIVISION DE LA CULTURE, TOURISME ET CENTRE DE LA STATISTIQUE DE L'ÉDUCATION, OTTAWA, GOUVERNEMENT DU CANADA, 2008.

RÉSEAU RÉUSSITE MONTRÉAL. (2016) POUR UNE ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS EN PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE, PAGE CONSULTÉE LE 12 NOVEMBRE 2020.

RÉSEAU RÉUSSITE MONTRÉAL. (2018). LECTURE ET PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE, PAGE CONSULTÉE LE 13 JUILLET 2020.

RÉUNIR RÉUSSIR. (2013). POUR AGIR EFFICACEMENT SUR LES DÉTERMINANTS DE LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE ET DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE. DOCUMENT DE RÉFÉRENCE, MONTRÉAL. [HTTP://REUNIRREUSSIR.ORG/PDF/DOC_REFERENC_DETERMINANTS.PDF](http://reunirreussir.org/pdf/doc_referenc_determinants.pdf)

RICHARD, G. (2019). HÉTÉRO L'ÉCOLE ? PLAIDOYER POUR UNE ÉDUCATION ANTIOPPRESSIVE À LA SEXUALITÉ, LES ÉDITIONS REMUE-MÉNAGE

ROUYER, V, MIEYAA Y ET LE BLANC, A. (2017). « SOCIALISATION DE GENRE ET CONSTRUCTION DES IDENTITÉS SEXUÉES », *REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE [EN LIGNE]*, 187 | AVRIL-MAI-JUIN 2014, MIS EN LIGNE LE 30 JUIN 2017, CONSULTÉ LE 13 NOVEMBRE 2020.

RQASF (2007), HYPERSEXUALISATION DES JEUNES FILLES : CONSÉQUENCES ET PISTES D'ACTION. ACCESSIBLE À L'ADRESSE SUIVANTE : HYPERSEXUALISATION DES JEUNES FILLES : CONSÉQUENCES ET PISTES D'ACTION

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*, 1, 20-22.

SCHIEBINGER, LONDA. THE MIND HAS NO SEX? WOMEN IN THE ORIGINS OF MODERN SCIENCE. HARVARD UNIV. PRESS, 1996.

SECRETARIAT À LA CONDITION FÉMININE. (2018). « COMMENT AGIR », PORTAIL SANSSTÉRÉOTYPES, ARTICLE CONSULTÉ LE 12 SEPTEMBRE 2020.

SECRETARIAT À LA CONDITION FÉMININE. (2018). « IDENTITÉ DE FILLE ? IDENTITÉ DE GARÇON ? », PORTAIL SANSSTÉRÉOTYPES, ARTICLE CONSULTÉ LE 30 DÉCEMBRE 2018.

SIMARD, V. (2020). L'INIQUITÉ SALARIALE DÈS L'ADOLESCENCE ? LA PRESSE, ARTICLE CONSULTÉ LE 12 NOVEMBRE 2020.

SOCIÉTÉ DES OBSTÉTRICIENS ET GYNÉCOLOGUES DU CANADA (S.D.). LE SEXE ET MOI, LA PUBERTÉ, [EN LIGNE], PAGE CONSULTÉ LE 1ER OCTOBRE 2020.

SOLAR, C. (1998). PÉDAGOGIE ET ÉQUITÉ, ÉDITIONS LOGIQUES : MONTRÉAL, 257 PAGES.

SOLAR, C. (2018). NOUS DEVONS ÉLEVER NOS FILLES ET NOS FILS AUTREMENT, LES CONFÉRENCES DU CONSENSUS, 10 OCTOBRE 2018.

SYLLIBOY, J. (2017). *TWO-SPIRITS: CONCEPTUALIZATION IN A L'NUWEY WORLDVIEW* [MÉMOIRE DE MAÎTRISE, MOUNT SAINT VINCENT UNIVERSITY]. THE MOUNT E-COMMONS. [HTTP://HDL.HANDLE.NET/10587/1857](http://hdl.handle.net/10587/1857)

SYLLIBOY, J. (2019). USING L'NUWEY WORLDVIEW TO CONCEPTUALIZE TWO-SPIRIT, *ANTISTATIS*, 9(1), 96-116.

THÉORÊT, M., & HRIMECH, M. (1999). LES PARADOXES DE L'ABANDON SCOLAIRE : TRAJECTOIRES DE FILLES ET DE GARÇONS DU SECONDAIRE. *CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION/REVUE CANADIENNE DE L'ÉDUCATION*, 24 (3), 251-264.

TRENHOLM, A. L. (2019). STORIES FROM THE CIRCLE: EXPLORING REFLECTIVE SCHOOLING EXPERIENCES WITH WOLASTOQI AND MI'KMAQ RECENT HIGH SCHOOL GRADUATES [THÈSE DE DOCTORAT], UNIVERSITY OF NEW BRUNSWICK.
[HTTPS://UNBSCHOLAR.LIB.UNB.CA/ISLANDORA/OBJECT/UNBSCHOLAR%3A9801/DATASTREAM/PDF/VIEW](https://unbscholar.lib.unb.ca/islandora/object/unbscholar%3A9801/datastream/PDF/view)

TRÉPANIER, M. (2014). REDÉFINITION DES RÔLES DE GENRE ET DIVERSITÉ DES STRATÉGIES D'ADAPTATION : DES DÉFIS POSÉS À L'INTERVENTION, PRÉSENTATION POWERPOINT PRÉSENTÉE LE 16 OCTOBRE 2014.

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

VIDAL, C. (2014). LE GENRE À L'ÉPREUVE DES NEUROSCIENCES. *RECHERCHES FÉMINISTES*, 26:2, 183-191.

VINEL, V. (2014) « CONTROVERSES MÉDICALES AUTOUR DE LA PUBERTÉ : PRÉCOCITÉ FÉMININE ET INVISIBILITÉ MASCULINE », *REVUE DES SCIENCES SOCIALES [EN LIGNE]*, 51 | 2014, MIS EN LIGNE LE 30 AVRIL 2019, CONSULTÉ LE 20 NOVEMBRE 2020.
[HTTP://JOURNALS.OPENEDITION.ORG/REVSS/3402](http://journals.openedition.org/revss/3402)

WILKINS D. F. (2017). « WHY PUBLIC SCHOOLS FAIL FIRST NATION STUDENTS », *ANTISTATIS*, 7(1), 89-103.
[HTTPS://JOURNALS.LIB.UNB.CA/INDEX.PHP/ANTISTASIS/ARTICLE/VIEW/25151](https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/view/25151)