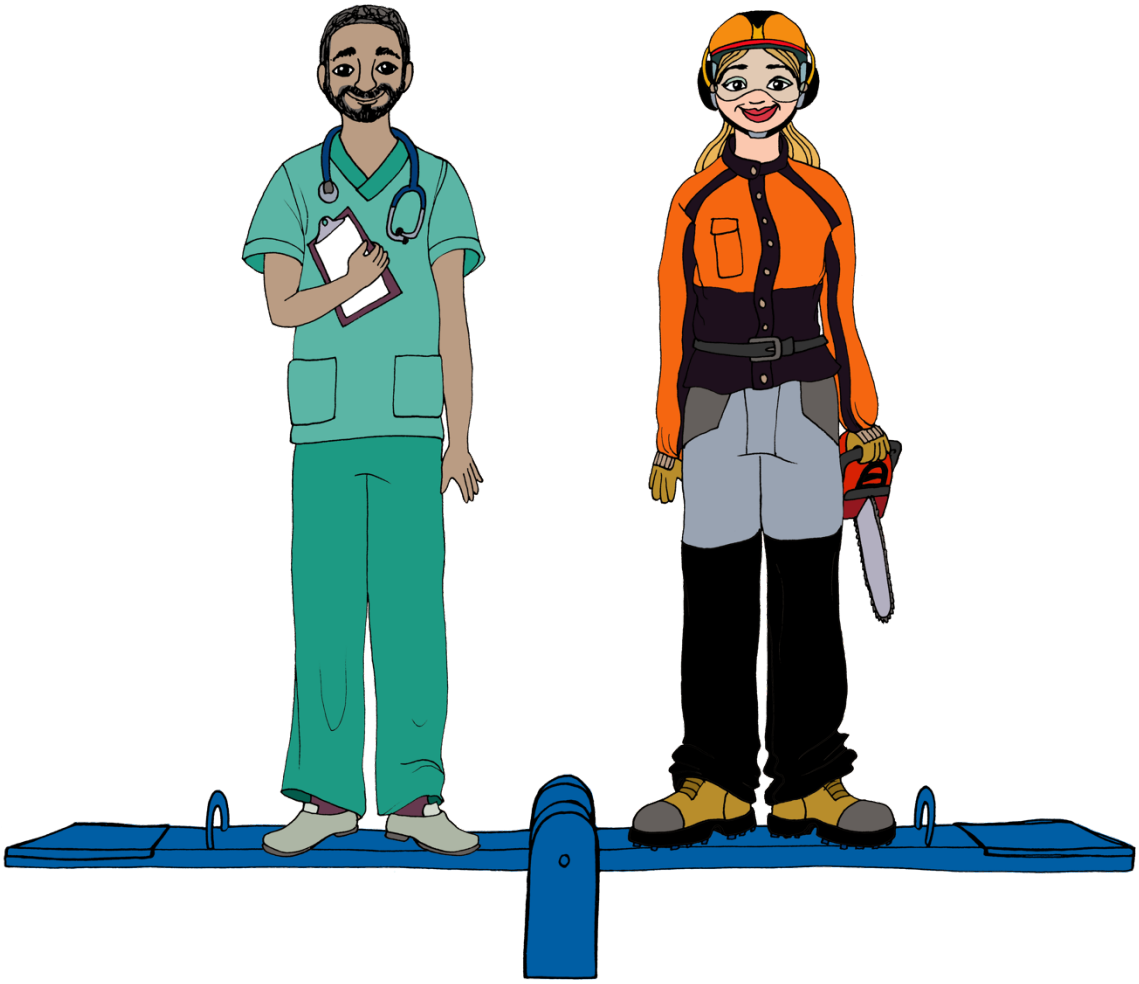
Enseigner l'égalité

Un projet mené par la Table de concertation féministe · Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine



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

Conception : 2020 | Mise à jour : 2025

Les stéréotypes de genre au collégial

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

Développement de l'identité

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

Articulation entre identité personnelle, professionnelle et culturelle

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2002), la transition du secondaire vers le collégial constituerait une étape critique du cheminement scolaire et personnel de l'étudiant·e dans un contexte de mutations sociales qui s'ajoute aux difficultés auxquelles il ou elle fait face en tentant de définir son identité personnelle et professionnelle. De plus, les étudiant·e·s autochtones doivent également composer avec la nécessité de valoriser leur identité culturelle, qui se retrouve minoritaire parmi la culture dominante de la population étudiante. Des jeunes autochtones étudiant au Cégep ont d'ailleurs mentionné devoir décrocher à certains moments pour renouer avec cette identité afin de poursuivre leurs études en étant plus forts, plus solides (Gauthier, 2015a). Or, il s'agit là d'un élément clé de leur persévérance, « des recherches [montrant] que les étudiants autochtones qui réussissent le mieux ont un fort attachement à leur identité ethnique

(Bergstrom et autres, 2003; Gauthier, 2005; Montgomery et autres, 2000). [...] Ainsi, les étudiants persévérants ont utilisé leur identité ethnique comme un ancrage affectif leur donnant de la confiance et un sentiment de sécurité face à l'adversité et à la discontinuité culturelle » (Joncas et Lavoie, 2015, p. 18).

Trois dimensions principales ressortent de la littérature sur le sujet : la relation professeur-étudiant, la relation avec les parents et la pratique d'activités scolaires (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012c). Si des différences genrées apparaissent pour les deux premières dimensions, en ce qui concerne la pratique d'activités parascolaires, celle-ci exercerait une influence assez importante sur le développement identitaire des étudiants, tant chez les filles que chez les garçons, puisqu'elle leur permettrait de mieux se connaître personnellement (forces, intérêts) et de s'affirmer davantage comme personne (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012c).

La construction identitaire des garçons

Certains éléments marquent plus spécifiquement la construction identitaire des garçons. D'abord, « il semblerait que les garçons aient plus de difficulté sur le plan de la transition secondaire-cégep » (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012c, p. 62), transition qui peut s'avérer particulièrement difficile chez les jeunes Autochtones, qui « ne disposent [alors] plus d'un environnement familier et deviennent tout à coup culturellement minoritaires » (Gauthier, 2015b, p. 13; Joncas et Lavoie, 2015). Les garçons, tant autochtones qu'allochtones, ont une indécision professionnelle plus marquée à leur arrivée au collégial et font un choix de carrière plus tardivement que les filles (Boutin, 2011). Ils arrivent aussi au cégep en quête d'autonomie, celle-ci étant perçue chez eux comme une condition de leur propre développement identitaire. En lien avec leur désir d'émancipation et leur affirmation identitaire, les garçons « semblent plus enclins à développer individuellement leurs modes d'apprentissage et à vouloir contourner les règles déterminées par le monde scolaire » (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012c, p. 62).

La construction identitaire des filles

Contrairement à celle des garçons, la construction identitaire des filles au cégep est peu documentée. En opposition aux étudiants, on note toutefois que les étudiantes de niveau collégial entament leurs études postsecondaires avec un choix de carrière plus ferme et utilisent la pratique d'activités parascolaires pour être en mesure de compter sur le soutien du groupe d'appartenance associé à leur activité et construire leur identité entre autres en fonction de ce groupe (Roy, Bouchard et Turcotte, 2012c). Plusieurs étudiantes autochtones construisent par ailleurs leur identité de mère au même moment, à l'instar des étudiantes innues du Cégep de

Baie-Comeau, qui sont majoritairement des mères monoparentales (Santerre, 2015), ce qui complexifie leur construction identitaire.

Développement de l'identité de genre

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

Selon la conceptualisation faite par John Robert Sylliboy (2019, p. 106), Mi'gmaq bispirituel, l'identité de l'être humain (L'nu) comporte quatre dimensions (émotionnelle, spirituelle, physique et intellectuelle) et s'ancre à la fois dans les traditions historiques et dans les pratiques contemporaines. Ainsi, les 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.

Chez plusieurs nations autochtones, les personnes dont le genre est variant 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).

Stéréotypes de genre chez les jeunes du collégial

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

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

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

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

Or, ces stéréotypes ne sont ni fondés sur des caractéristiques biologiques ni prouvés scientifiquement. À la naissance, les cerveaux des garçons et des filles ne diffèrent qu'en ce qui a

trait aux fonctions de reproduction. Les enfants de 0 à 3 ans ont donc les mêmes aptitudes cognitives (intelligence, capacités de raisonnement, de mémoire, d'attention, de repérage dans l'espace) et physiques (Vidal, citée dans Piraud-Rouet, 2017). Les différences qui se développent entre filles et garçons sont imputables à la plasticité du cerveau, c'est-à-dire à sa capacité à se transformer selon ses apprentissages et son environnement (Piraud-Rouet, 2017). En ce qui concerne les différences psychologiques ou comportementales entre les sexes, si elles ont tendance à s'accentuer de l'enfance à l'âge adulte, elles sont presque absentes chez les bébés et les jeunes enfants (Cossette, 2017).

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

Socialisation différenciée

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

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

L'expérience des étudiant·e·s du collégial est marquée par une variété de stéréotypes de genre issus d'une socialisation différenciée selon le genre. L'expérience des étudiant·e·s mi'gmaq du collégial est quant à elle marquée par une variété de stéréotypes issus d'une socialisation genrée et de préjugés culturels issus d'une méconnaissance entre Autochtones et Allochtones du Québec (Gauthier, 2015b). Dans cette section, nous abordons comment cette socialisation influence le rapport à l'école et à l'apprentissage des étudiant·e·s et comment le personnel enseignant effectue une socialisation différenciée parfois même sans le savoir.

Stéréotypes de genre et rapport à l'apprentissage

Certains comportements, valeurs et caractéristiques qui varient significativement selon le genre ont été ciblés par des équipes de recherche en éducation (Eckert, 2010; Baudoux et Noircent, 1993; Roy, Bouchard et Turcotte, 2012a, 2012b, 2012c) pour mieux comprendre l'expérience de chacun·e au collégial :

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

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

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

Comme le soulignent Baudoux et Noircent (1993, p. 150), « le personnel enseignant, très sensible aux questions d'équité en éducation, ne soupçonne pas qu'il traite différemment étudiants et étudiantes ». C'est pourtant le cas : le personnel enseignant reproduit inconsciemment, comme la majorité des gens, les stéréotypes de genre par le biais de ses interactions avec les étudiant·e·s et des attentes qu'il a envers elleux. Ainsi, « non seulement un comportement est évalué différemment selon le sexe, mais le personnel enseignant a tendance à repérer les comportements qui vont dans le sens de la conformité au genre masculin ou féminin » (Baudoux et Noircent, 1993). Voyons comment cela se traduit sur différents plans de l'enseignement-apprentissage.

Sur le plan de l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages est teintée de stéréotypes inconscients. Un travail très bien présenté est dévalorisé s'il est censé avoir été produit par une fille et complimenté s'il est présenté comme celui d'un garçon. Le personnel enseignant a tendance à attribuer de mauvais résultats à un manque d'efforts dans le cas des garçons et à un manque d'habiletés intellectuelles dans celui des filles. Dans le cas où garçons et filles ont obtenu de mauvaises notes identiques, les filles ont deux fois moins de chances que les garçons de constituer un sujet de préoccupation de la part du personnel enseignant. Quand le personnel enseignant croit évaluer des travaux remis par les garçons, les notes sont plus élevées.

Sur le plan des interactions avec les étudiant·e·s

Les interactions sociales, particulièrement celles dans l'informel, sont souvent empreintes de stéréotypes de genre. D'abord, le recours au masculin comme générique, dans la langue, non seulement discrimine les filles, mais encore rend invisibles la présence et les réalisations des femmes et amène les étudiantes à rester davantage en retrait. Les garçons, quant à eux, sont plus actifs et ont plus d'interactions éducatives avec le personnel enseignant.

Par ailleurs, les **interactions entre le personnel enseignant et les étudiant·e·s** se déroulent sur le mode de la domination et de la séparation avec les garçons (usage de l'impératif), et de la douceur et de la fusion avec les filles. Les garçons sont davantage punis ou réprimandés publiquement, alors que les filles reçoivent des remarques formulées brièvement et sur un ton calme, souvent à l'insu du reste de la classe. Même dans le cas où les garçons et les filles présentent des comportements répréhensibles identiques, les garçons sont davantage réprimandés.

Le personnel enseignant se rapproche moins physiquement des filles que des garçons qui lui posent une question, sauf dans le cas de classes majoritairement masculines. Les garçons reçoivent plus d'attention de la part du personnel enseignant en matière d'approbation (félicitations), de désapprobation, de commentaires ou d'écoute que les filles. Ils sont mieux connus du personnel enseignant, qui retient plus rapidement leurs prénoms, est plus préoccupé de leur réussite et les perçoit plus rapidement comme individus, alors que les filles forment longtemps un groupe indifférencié, interrogé plus souvent collectivement qu'individuellement.

Sur le plan de l'enseignement

Les garçons reçoivent aussi plus d'**indications au début d'un travail** et plus d'encouragements par la suite de la part du personnel enseignant. Ils reçoivent plus d'aide individuelle de la part du personnel enseignant, qui scrute davantage leurs réponses afin d'y déceler d'éventuelles difficultés d'apprentissage. Les filles, elles, reçoivent non seulement moins d'indications, mais le personnel enseignant prend l'initiative de remplir la tâche qu'elles auraient dû accomplir : leur autonomie est moins favorisée.

Lorsqu'il **questionne** les étudiant·e·s, le personnel enseignant pose souvent des questions ouvertes aux garçons et fermées ou à choix multiples aux filles. Les garçons reçoivent aussi plus de questions directes, semi-ouvertes, complexes ou abstraites. Ils prennent la plus grande place des échanges centrés sur la matière, initient ces échanges, répondent aux questions, font spontanément des commentaires et orientent le contenu des leçons, alors que les filles participent moins aux discussions en classe et ont plus tendance à être invisibles. Les garçons

sont davantage critiqués pour des réponses incorrectes ou même pour ne pas avoir répondu, alors que les filles sont plus nombreuses que les garçons à ne pas recevoir de réponses à leurs questions.

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

Rapport à l'école chez les étudiant·e·s autochtones

En plus d'un rapport à l'apprentissage différencié selon le genre, les étudiant·e·s autochtones font souvent face à un rapport à l'école en tant qu'institution qui diffère de celui des enfants allochtones. 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 ont été ouverts au Québec entre 1934 et 1980, ainsi que tout le système colonial ont négativement affecté le rapport des peuples autochtones aux institutions scolaires (Gauthier, 2015b; Santerre, 2015). Les jeunes Autochtones auraient ainsi développé une attitude contestataire « face à l'école occidentale, considérée comme un appareil idéologique de domination et d'assimilation (Canada Millennium Scholarship Foundation, 2005; Castellano et autres, 2000; Commission de l'éducation, 2007; Conseil en Éducation des Premières Nations, 2009; De Klerc, 2011; Hampton et Roy, 2002) » (Gauthier, 2015b, p. 16).

On peut donc dire que le rapport à l'école de la majorité des étudiant·e·s autochtones, en plus d'être en rupture par rapport à leur culture (Brabant et coll., 2015), est teinté de méfiance. Une étude menée au Cégep de Baie-Comeau nous en offre un exemple concret : « les élèves qui quittent la communauté vivent des préjugés de la part de leur propre entourage, surtout quand ils performent très bien. Les répondants sont donc d'avis que les étudiants autochtones ne sont pas encouragés à poursuivre leurs études. Ceux qui poursuivent seraient appelés "les pommes", comparaison signifiant qu'ils ont la peau rouge à l'extérieur, mais le cœur blanc à l'intérieur » (Gauthier, 2015b, p. 84). Heureusement, Audy et Gauthier (2019) soulignent que selon plusieurs

chercheur·e·s, le rapport à l'école et à l'éducation des jeunes Autochtones vit un changement profond et est devenu beaucoup plus positif, moins réactif et moins résistant.

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

Facteurs de décrochage scolaire : ancrés dans les stéréotypes ?

Certains facteurs de décrochage scolaire sont différenciés selon le genre et nécessitent des interventions adaptées.

La transition secondaire — cégep : des trajectoires genrées

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

Santé mentale

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

Des chercheur·e·s ont observé que, durant la période de 15 à 18 ans, soit celle précédant ou concordant avec l'entrée au cégep, « les taux de dépression augmentent de façon majeure pour les deux genres et les taux de dépression chez les filles sont jusqu'à deux fois plus importants que ceux observés chez les garçons » (Meunier-Dubé et Marcotte, 2016). En Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine, les troubles anxio-dépressifs sont les troubles mentaux les plus fréquents et sont plus

prévalents chez les femmes. Elles y sont nettement plus nombreuses que les hommes (30 % contre 19 %) à se situer au niveau élevé de l'indice de détresse psychologique. C'est chez les jeunes de 15 à 24 ans que cette proportion est la plus élevée, soit de 42 % (DSP-GÎM, 2017).

Or, la présence de symptômes dépressifs, dont fait partie la détresse psychologique, serait un facteur majeur pour la prédiction du risque de décrochage scolaire et nuirait à l'adaptation des jeunes au cégep. Parmi les autres symptômes de la dépression, on note la présence de difficultés à se concentrer, ce qui peut nuire de façon considérable au fonctionnement et au rendement scolaires des étudiant·e·s. Chez les adolescent·e·s vivant avec la dépression, « il y aurait une altération de certaines de leurs fonctions cognitives, telles que celles impliquées dans la mémoire et l'attention. Ces aspects permettent de souligner les difficultés que peuvent rencontrer les étudiants dépressifs devant les nouvelles exigences scolaires du milieu collégial. De plus, plusieurs étudiants dépressifs ont le sentiment d'avoir un avenir dans lequel ils ne pourront pas réaliser le métier qu'ils souhaiteraient. Ces sentiments peuvent être exacerbés lorsque les étudiantes évoluent dans un programme traditionnellement masculin. La perte d'intérêt dans les activités habituelles constituant un autre symptôme de la dépression, on remarque que plusieurs étudiants dépressifs ressentent une perte d'intérêt concernant des champs d'étude ou des activités qu'ils affectionnaient auparavant, ce qui peut avoir un effet négatif sur le développement de leur identité ainsi que l'établissement de leur choix de carrière et entraîner des conséquences importantes sur le plan de la persévérance scolaire » (Meunier-Dubé et Marcotte, 2016).

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

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

Parentalité

Une part des étudiant·e·s du collégial, qu'ils et elles sortent du secondaire ou effectuent un retour au cégep, doivent concilier leur rôle de parent avec les études et parfois même le travail. Les femmes étant encore aujourd'hui responsables de la majorité du travail lié aux tâches domestiques et aux soins des enfants (Couturier et Posca, 2014), cette conciliation peut être plus difficile chez les étudiantes et affecter davantage leur persévérance scolaire, et ce, tout particulièrement pour les étudiant·e·s à la tête d'une famille monoparentale (en GÎM, 74,3 % sont des femmes (Statistiques Canada, 2016)). Au Cégep de Baie-Comeau, les étudiant·e·s autochtones sont généralement « des adultes qui effectuent un retour aux études, et ce groupe est composé principalement de mères monoparentales » (Santerre, 2015, p. 22). Toutefois, dans une perspective autochtone, Gauthier (2015a, p. 98) note que

> si au départ, une telle situation ne favorise évidemment pas la fréquentation scolaire, d'autant que les jeunes femmes autochtones ont souvent leur premier enfant dès l'adolescence, il semble que cela devient plus tard un puissant générateur de motivation au retour à l'école et un élément important de persévérance. [...] Cela nous amène à dire que s'il est bien entendu judicieux de sensibiliser les jeunes mères aux risques et aux conséquences d'une maternité précoce, tout autant d'énergie et de moyens devraient servir à leur offrir des conditions d'accompagnement parental qui leur permettent de fréquenter l'école tout en étant jeune mère, l'un n'allant pas nécessairement contre l'autre.

Orientation scolaire et professionnelle

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

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

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

Recommandations générales

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

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

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

Interactions avec les étudiant·e·s

En général :

1. Encouragez les activités de collaboration qui réunissent les filles et les garçons. Dans les classes où les élèves collaborent davantage, il existe moins d'attitudes stéréotypées.
2. Encouragez les élèves de façon égale.
3. Gardez en tête que tous les garçons et toutes les filles n'ont pas les mêmes compétences et capacités. Adoptez une approche individuelle : il sera alors plus facile de tenir compte distinctement de la réalité des filles et des garçons.
4. Faites la recension des parents-étudiant·e·s. Interrogez-les sur leurs réalités ainsi que sur leurs besoins et tentez d'adapter vos pratiques à ces besoins.
5. Faites preuve d'ouverture d'esprit en matière de diversité. Si certains jeunes ont des propos ou des comportements sexistes, homophobes, transphobes, racistes ou autrement discriminatoires, invitez-les à réfléchir à cette conduite.
6. Informez les élèves de l'existence de la politique institutionnelle contre le harcèlement sexuel et de ce qu'elle implique.
7. Encouragez tous les étudiant·e·s à consacrer un temps d'étude raisonnable à leurs études. Chez les garçons, à en mettre suffisamment et chez les filles, à préserver l'équilibre entre école et vie sociale.

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

Pour les garçons :

1. Veillez à ce que les lieux d'aide revêtent un caractère plutôt informel : les garçons répondent mieux à des lieux d'aide professionnelle informels, ceux-ci ayant habituellement plutôt tendance à se débrouiller seuls au lieu de demander de l'aide formelle.
2. Offrez à tous les garçons, incluant ceux qui ont une performance académique plus faible, des occasions de se montrer compétents à l'école.
3. Offrez des services d'aide sans rendez-vous, ce qui pourrait faciliter notamment l'accès des garçons à ces services.
4. Valorisez les émotions et aidez les garçons à les exprimer davantage.

Pour les filles :

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

Activités sur les stéréotypes de genre

1. Aidez les étudiant·e·s à acquérir un esprit critique par rapport aux stéréotypes de genre en :
    - encourageant la réflexion et la prise de conscience lorsque vous en apercevez ou en entendez en classe ;
    - critiquant ouvertement les images stéréotypées se trouvant dans l'espace public;
    - questionnant les stéréotypes ou les préjugés perpétués par les étudiant·e·s ou d'autres personnes;
    - corrigeant l'impression qu'il existe des activités féminines et d'autres masculines.
2. Les tâches étant souvent réparties entre les étudiant·e·s en fonction des stéréotypes de genre dans les travaux d'équipe, invitez-les à partager des tâches ou à en essayer de nouvelles.
3. Réagissez verbalement à des situations inégalitaires et discutez-en avec les étudiant·e·s pour déconstruire les stéréotypes et faire évoluer leurs perceptions vers des valeurs égalitaires;

4. Féminisez les textes et expressions pour que toutes et tous se sentent inclus·e·s, tant dans les textes que vous écrivez que lorsque vous vous adressez aux étudiant·e·s.
5. 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.
6. Présentez des modèles de femmes et d'hommes qui sortent des rôles stéréotypés.
7. Travaillez sur les stéréotypes de genre avec les jeunes, particulièrement avec les garçons qui y adhèrent davantage.
8. Encouragez les étudiant·e·s à choisir des activités ou des tâches qu'elles et ils ont tendance à ignorer ou à éviter.
9. Dans le contexte d'une approche coopérative ou d'un travail d'équipe, favorisez le recours aux forces respectives des filles et des garçons qui composent le groupe afin de leur permettre de se mettre en valeur et ce, particulièrement chez les filles, dont la confiance en soi est souvent plus faible que celles des garçons.
10. Encouragez les jeunes femmes à se diriger vers des métiers traditionnellement masculins.
11. Mettez en œuvre des campagnes de promotion à cet égard. Soutenez et encouragez les aspirations scolaires, professionnelles et sociales des jeunes. Aidez-les à être convaincu·e·s que tout leur est permis et possible.

Les pédagogies égalitaires

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

- Établir des relations égalitaires dans la classe;
- Faire en sorte que les étudiantes et les étudiants se sentent valorisés en tant que personnes;
- Utiliser l'expérience des étudiant·e·s comme source d'apprentissage.

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

En général :

1. Pour rejoindre plus spécifiquement les filles et les garçons comme groupes distincts, variez vos approches pédagogiques. Vous rejoindrez ainsi plus d'étudiant·e·s et leur permettrez d'apprendre avec la méthode qui leur convient le mieux.
2. Faites preuve de flexibilité afin de faciliter la conciliation études-familles-travail chez les étudiant·e·s-parents.
3. Créez un climat favorable à l'apprentissage et à l'expression de soi en :
    - réagissant immédiatement aux propos sexistes, racistes, inappropriés ou discriminatoires (zéro tolérance).
    - évitant de mettre en doute les étudiant·e·s qui ne se conforment pas aux stéréotypes et en corrigeant ceux et celles qui font des commentaires sur ces comportements ou s'en moquent.
4. amenant les jeunes à faire preuve d'ouverture d'esprit par rapport aux choix des autres et en démontrant que le genre d'une personne ne la limite pas dans ses choix d'activités ou de profession.
5. En contexte de sortie scolaire et de stage, s'assurer d'une répartition équitable et non stéréotypée des tâches liées à la vie du groupe.
6. Dans les lectures et les modèles proposés aux étudiant·e·s, assurez-vous d'avoir des modèles diversifiés ;
7. Vérifiez les perceptions et le sentiment de compétence des étudiant·e·s envers certaines matières, ainsi que la valeur qu'iels 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 dans les STIM. Elles ont besoin de soutien et d'encouragement;
    - Les garçons donnent souvent moins d'importance à l'apprentissage du français et à la lecture.
8. Offrez aux jeunes des modèles variés de travailleuses et de travailleurs. Amenez-les à se projeter dans un travail en fonction de leurs propres intérêts et non selon des stéréotypes de genre, particulièrement dans le cas des étudiantes évoluant dans des programmes traditionnellement masculins.
9. Privilégiez des lectures et des activités qui proposent des représentations originales, qui présentent des personnages diversifiés, aux qualités et aux comportements qui s'éloignent des modèles traditionnels. C'est notamment le cas dans les lectures suggérées ou des conférenciers et conférencières invité·e·s.

10. Faites attention à l'humour lié aux compétences des hommes et des femmes. Ces blagues, répétées, peuvent devenir étouffantes pour les étudiant·e·s qui sont minoritaires dans leur programme.
11. Permettez aux étudiant·e·s minoritaires dans leur formation d'exprimer leurs besoins et de partager leurs difficultés.

Pour les filles :

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

En équipe de travail

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

Activités d'introspection

1. Développer des pratiques réflexives : faire preuve de vigilance et s'interroger sur ses propres attitudes (bien souvent inconscientes) vis-à-vis des jeunes. Par exemple, une enseignante a filmé sa classe et s'est rendu compte que son comportement n'était pas le même envers les filles et les garçons.

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

Pour enseigner l'égalité

En guise de conclusion, pour favoriser l'inclusion des étudiantes dans les programmes d'études traditionnellement masculins et, plus largement, pour favoriser l'égalité et diminuer la prégnance des stéréotypes de genre au sein de la population étudiante des cégeps, il est important d'en faire une responsabilité collective. L'engagement envers l'égalité doit être visible dans les politiques de l'établissement, dans l'organisation des services aux étudiant·e·s et dans le discours et les actions des membres du personnel.

Références

Audy, N. et Gauthier, R. (2019). Introduction. Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 3, 6-7.

Baudoux, C. et Noircent, A. (1993). « Rapports sociaux de sexe dans les classes du collégial québécois », Revue canadienne de l'éducation, 18(2), 150-167. http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2654/1962

Boyd, D. et Bee, H. (2015). L'enfance : Les âges de la vie, édition abrégée.

Brabant, C., Croteau, M., Kistabish, J. et Dumond, M. (2015). À la recherche d'un modèle d'organisation pédagogique pour la réussite éducative des jeunes et des communautés des Premières Nations du Québec : points de vue d'étudiants en administration scolaire, Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 1, 29-34.

Breton, B. (2016, 18 mars). « Décrocher du cégep et de l'université », Journal Le Soleil. https://www.lesoleil.com/opinions/brigitte-breton/decrocher-du-cegep-et-de-luniversite-8e3730f7eac5306a87114ce6edd6ce9d

Cartojeunes (2019). « Parcours scolaires à l'enseignement collégial ». http://cartojeunes.ca/carte/parcours-scolaires-a-enseignement-collegial

Cégep de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine (2018). Compilation spéciale réalisée par Isabelle Vilchenon.

Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C. et Janosz, M. (2010). « Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école », Revue des sciences de l'éducation, 36 (2), 321-342. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2010-v36-n2-rse3909/044480ar.pdf

Coalition des familles LGBT (2018). Définitions sur la diversité sexuelle et de genre. https://www.familleslgbt.org/documents/pdf/Definitions.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

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

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

Cossette, L. (2017). Cerveau, hormones et sexe. Des différences en question. Les éditions du remue-ménage.

Couturier, E.-L. et Posca, J. (2014). « Tâches domestiques : encore loin d'un partage équitable », Note socioéconomique, Institut de recherches et d'informations socioéconomiques. https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/14-01239-IRIS-Notes-Taches-domestiques_WEB.pdf

Dion-Viens, D. (2017, 2 juin). « Le décrochage en hausse au cégep : Un expert tire la sonnette d'alarme », Journal de Québec. https://www.journaldequebec.com/2017/06/02/le-decrochage-en-hausse-au-cegep

Direction de Santé publique Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine (2017). La santé et le bien-être de la population de la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine.

Doray, P., Langlois, Y., Robitaille, A., Chenard, P. et Aboumrad, M. (2009). « Étudier au cégep : les parcours scolaires dans l'enseignement technique », Note de recherche, avril 2009. https://depot.erudit.org/bitstream/004068dd/1/2009_04.pdf

Duchaine, G. (2017, 24 janvier). « La diplomation en recul chez les filles », La Presse. http://plus.lapresse.ca/screens/b45190c1-bc7d-47c5-9c9c-4e44d3c7cc38__7C__T_~rJqYWRu8L.html

Eckert, H. (2010). « Le cégep et la démocratisation de l'école au Québec, au regard des appartenances socioculturelles et de genre », Revue des sciences de l'éducation, 36 (1), 149-168. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2010-v36-n1-rse3870/043990ar/

Gauthier, R. (2015a). Ce que persévérer veut dire pour de jeunes autochtones inscrits aux études supérieures, Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 1, 96-99.

Gauthier, R. (2015b). L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions. Cégep de Baie-Comeau, Université du Québec à Chicoutimi. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/11/Chantier3_Rapportfinal13fe%cc%81vrier-2.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.

Institut de la statistique du Québec. (2020). Répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, la région administrative, l'âge et le sexe, Québec, 1990 à 2019, Gouvernement du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPEROIY0BN32-19325031028a.,A(&p_lang=1&p_m_o=ISQ&p_id_ss_domn=824&p_id_raprt=3012#tri_tertr=50040016500000000&tri_sexe=10&tri_age=365&tri_stat=8404

Joncas, J. et Lavoie, C. [2015]. Pour une meilleure compréhension de l'expérience scolaire atypique de persévérants universitaires des Premières Nations à l'UQAC, Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 1, 17-19.

Lavell Harvard, D. M. [2011]. The Power of Silence and the Price of Success: Academic Achievement as Transformational Resistance for Aboriginal Women [thèse de doctorat, The University of Western Ontario]. Scholarship@Western. https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1179&context=etd

Meunier-Dubé, A. et Marcotte, D. (2016). « Les difficultés de la transition secondaire-collégiale : quand la dépression s'en mêle », Réseau d'information pour la réussite éducative. http://rire.ctreq.qc.ca/les-difficultes-de-la-transition-secondaire-collegiale-quand-la-depression-sen-mele/

Mieeya, Y. et Rouyer, V. (2013). « Genre et socialisation de l'enfant : Pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée », Laboratoire de psychologie du développement et processus de socialisation, Université Toulouse II. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01080693/file/2013%20-%20YM%20-%20Psycho%20Fran%C3%A7aise.pdf
Piraud-Rouet, C. (2017, 18 janvier). « Stéréotypes de genre : bien les comprendre pour mieux les combattre », Les pros de la petite enfance, https://lesprosdelapetiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/lutter-contre-les-stereotypes-de-genre-des-la-petite-enfance/stereotypes-de-genre-bien-les-comprendre-pour-mieux-les-combattre, page consultée le 8 novembre 2018.
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
Réseau Réussite Montréal (2018). « Pour une égalité filles-garçons en persévérance scolaire », Dossiers thématiques. http://www.reseaureussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/egalite-filles-garcons-reussite-scolaire/
Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte, M.-A. (2012a). « Filles et garçons au collégial : des univers parallèles ? », Pédagogie collégiale, 25 (2), 34-40 http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUBPE-2010-2-RoyetCie-Vol_25-2.pdf
Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte, M.-A. (2012b). « Identité et abandon scolaire selon le genre en milieu collégial », Rapport de recherche, juin 2012. https://cdc.qc.ca/parea/788248-roy-bouchard-turquotte-identite-abandon-scolaire-genre-ste-foy-PAREA-2012.pdf
Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte, M.-A. (2012c). « La construction identitaire des garçons et la réussite au cégep », L'identité et la construction de soi chez les garçons et les hommes, 58 (1), 55-67. https://www.erudit.org/fr/revues/ss/2012-v58-n1-ss0144/1010439ar.pdf
Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte, M.-A. (2012d). « La réussite scolaire selon le genre en milieu collégial – Une enquête par questionnaire », juin 2012, Cégep de Sainte-Foy. https://www.researchgate.net/profile/Gilles_Tremblay/publication/52000371_La_reussite_scolaire_selon_le_genre_en_milieu_collegial_-_Une_enquete_par_questionnaire/links/0deec52015d6ce7b6e000000/La-reussite-scolaire-selon-le-genre-en-milieu-collegial-Une-enquete-par-questionnaire.pdf
Saint-Amant, J. [2003]. Comment limiter le décrochage scolaire des garçons et des filles ?, Sisyphe. http://sisyphe.org/article.php3?id_article=446%5D.
Santerre, N. [2015]. Une alliance synergique pour la réussite des étudiants autochtones au Cégep de Baie-Comeau. Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, 1, 20-22.
Secrétariat à la Condition féminine (2018). « Identité de fille ? Identité de garçon ? », Portail SansStéréotypes. http://www.scf.gouv.qc.ca/sansstereotypes/personnel-scolaire/identite/
Secrétariat à la Condition féminine (2018). « Portail Sans stéréotypes ». http://www.scf.gouv.qc.ca/sansstereotypes/comment-agir/ce-qui-est-propose/
Statistiques Canada (2018). Profil du recensement, Recensement de 2016, Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine. https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=ER&Code1=2410&Geo2=PR&Code2=24&Data=Count&SearchText=Gaspesie–Iles-de-la-Madeleine&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=2410&TABID=1
Sylliboy, J. R. (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
Sylliboy, J. R. [2019]. Using L'nuwey Worldview To Conceptualize Two-spirit, Antistatis, 9(1), 96–116. https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/view/29323
Toulouse, P. (2016). What Matters In Indigenous Education: Implementing A Vision Committed To Holism, Diversity And Engagement. Dans Measuring What Matters, People For Education. Toronto: March, 2016.
Vidal, Catherine (2017). « Cerveau, sexe et préjugés », In. Cossette, Louise, Cerveau, hormones et sexe. Des différences en question, les éditions du remue-ménage, 9-28.