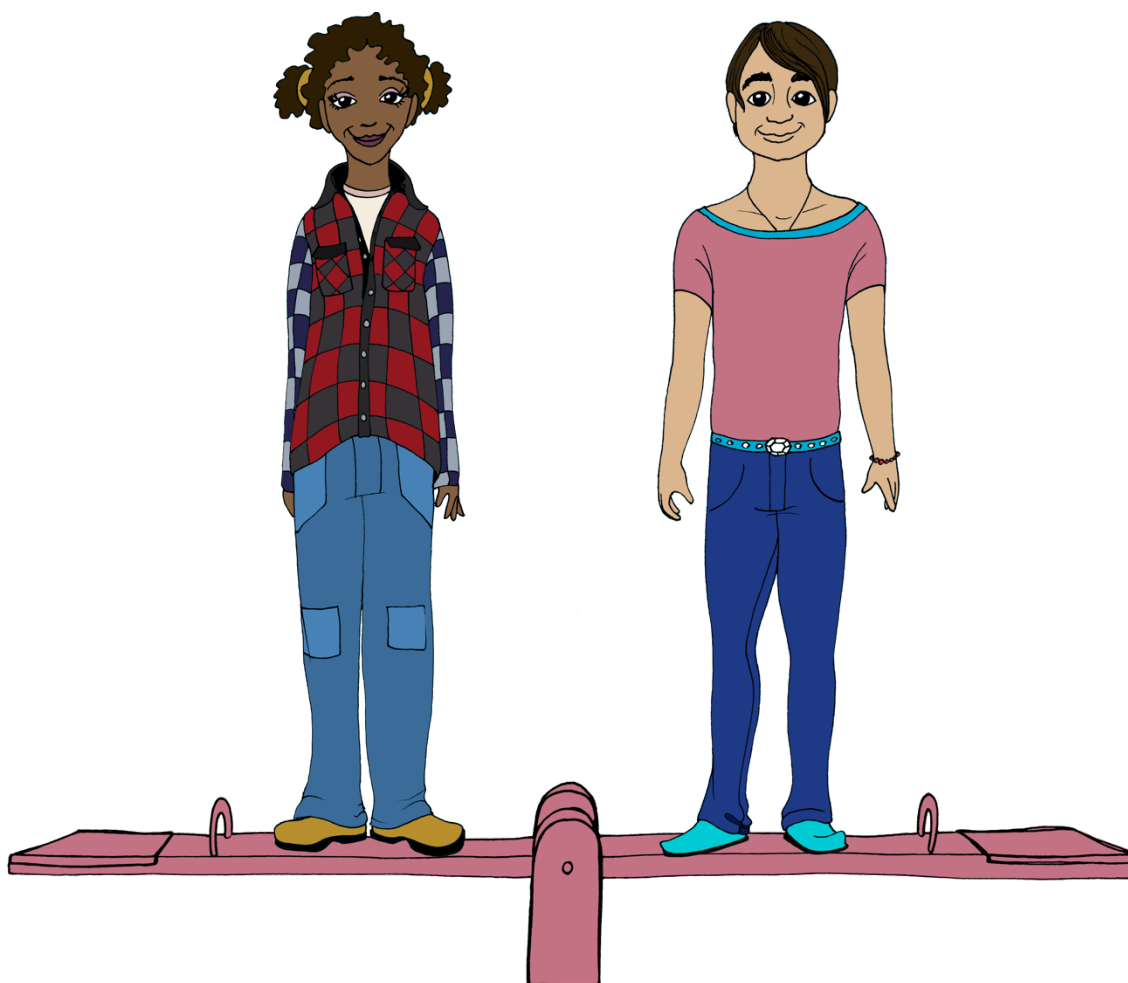


Enseigner l'égalité

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



Guide d'intervention pour le personnel éducateur du secondaire

Conception : 2020 | Mise à jour : 2026

Les stéréotypes de genre au 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. 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 sous la lentille du genre¹, 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 de ces stéréotypes sur les différentes étapes du développement à l'adolescence.

La socialisation genrée et les stéréotypes de genre

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^{2, 3, 4}. 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 reproduction⁵, et il n'y aurait surtout pas de traits spécifiques qu'on ne retrouverait que chez les hommes ou que chez les femmes⁶.

¹ Virginie Vinel (2014). « Controverses médicales autour de la puberté : précocité féminine et invisibilité masculine », *Revue des sciences sociales*, Vol 51, p. 64-73.

² Jordan-Young (2011). « Brainstorm: The Flaws in the Science of Sex Differences », *Journal of Homosexuality*, 58(10), p. 1442-1446.

³ Cordelia Fine (2010). *Delusions of Gender. How Our Minds, Society, and Neurosexism Create Difference*, WW Norton, 368 pages.

⁴ Catherine Vidal (2013). « Le genre à l'épreuve des neurosciences », *Recherches féministes*, Vol. 26, No 2, p. 183-191.

⁵ Louise Cossette (2012). *Cerveau, hormones et sexe : des différences en question*, Éditions du Remue-ménage, 116 pages.

⁶ Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Sainte-Foy, Le Conseil, 110 p.

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^{7,8,9}. 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 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.

Exemples de stéréotypes de genre

Filles	Garçons
Les filles sont plus dociles et cherchent à plaire.	Écoutent moins les consignes, sont moins attentifs.
Les filles vont parfois boudier 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	Prendent plus de place et bougent tout le temps.
Les filles sont plus persévérantes.	Les garçons veulent tout comprendre et sont créatifs.
Plus manipulatrices et jouent sur les sentiments.	Les échanges entre eux sont plus directs et violents.
Les filles sont plus fragiles.	Les garçons ne pleurent pas.
S'intéressent à la mode, aux arts et aux 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 en français.	Les garçons sont bons en mathématiques.

⁷ Catherine Vidal (2017). *Le cerveau a-t-il un sexe?*, <https://www.youtube.com/watch?v=mQHXXaXeaM>

⁸ S. J. Kass et al. (1998). « Eliminating gender differences through practice in an applied visual spatial task », *Human Performance*, 11(4), p. 337-349.

⁹ Elizabeth S. Spelke (2005). « Sex differences in Intrinsic Aptitude for Mathematics and Science?: A Critical Review, *American Psychologist*, 60(9), p. 950-958.

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-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. 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 communauté. 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 écoles publiques québécoises avec des valeurs et des façons de faire qui ne sont pas les leurs¹⁰ ». La fierté des jeunes envers leur identité ethnique est cruciale dans le développement et le maintien de l'estime de soi, de la confiance en soi et de la réussite éducative¹¹. 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

¹⁰ S. Pinette et S. Guillemette (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, p. 18-21.

¹¹ Martinez, R. et Dukes, R. (1997). « The Effects of Ethnic Identity, Ethnicity, and Gender on Adolescent Well-Being », *Journal of Youth and Adolescence*, 26, p. 503-516.

considérable¹² ». 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. 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 socialisation¹³.

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. Dans ce contexte, les stéréotypes de genre vont notamment intervenir dans l'acquisition d'un capital de popularité auprès des autres¹⁴.

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^{15,16}, 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 ? ».

¹² L. McIntyre, F. Wien, S. Ruddherham, L. Etter, C. Moore, N. MacDonald, S. Johnson et A. Gottschall (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, p. 5.

¹³ C. Brabant, M.-J. Croteau, J. Kistabish et M. Dumond (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, p. 29-34.

¹⁴ Gabrielle Richard (2019). *Hétéro, l'école? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*, 168 pages.

¹⁵ Cynthia Baker, Manju Varma et Connie Tanaka (2001). « Sticks and Stones: Racism as Experienced by Adolescents in New Brunswick », *Canadian Journal of Nursing Research*, 33(3), p. 87-105

¹⁶ David Perley (2019). « Reflecting on Colonial Education Experiences Sharing My Story », *Antistatist*, 9(1), p. 256-288.

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 genre. 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 vie¹⁷. 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.

Selon la conceptualisation faite par John Robert Sylliboy¹⁸, 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 la sexualité, alors que la dimension émotive est associée à l'identité de genre¹⁹.

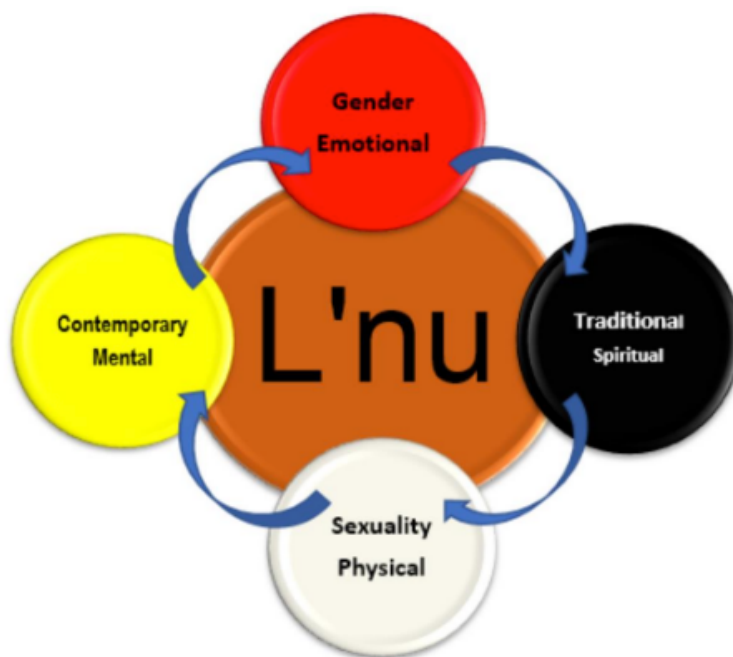


FIGURE 1. MODELE L'NU (SYLLIBOY, 2017).

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.

¹⁷ Yoan Mieyaa et Véronique Rouyer (2013). « Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée », *Psychologie Française*, 58(2), p. 135-147.

¹⁸ John R. Sillyboy (2017). *Two-spirits: Conceptualization in a L'nuwey Worldview*, Mount Saint Vincent University, 113 pages.

¹⁹ John R. Sillyboy (2019). « Using L'nuwey Worldview to Conceptualize Two-spirit », *Antistatis*, 9(1), p. 96-116.

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 genre²⁰. 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 l'affirmation d'un soi authentique.

La construction identitaire des garçons

Dans le modèle dominant 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

²⁰ Pierrette Bouchard, Jean-Claude St-Amant et Jacques Tondreau (1997). « Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire », *Recherches sociographiques*, 38(2), p. 279-302.

virilité et le cercle familial ou amoureux peut le diminuer²¹. L'idée pour l'adolescent est de démontrer qu'il est différent des femmes, des hommes gays ou des enfants. Il est donc fondamental d'exclure toute attitude, aptitude ou comportement qui pourrait être celui d'une fille.

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 Getty²²

valorise le collectif et les interactions avec les autres (Coyhis et Simoneli, 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).

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 Getty²³, 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

²¹ Denis Jeffrey (2015). *Identité masculine et épreuves de virilisation à l'adolescence*.

²² 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*, Dalhousie University, p. 55, traduction libre.

²³ *Ibid.*, p. 54, traduction libre.

négative et stéréotypée. Ils se retrouvent ainsi à développer une identité racisée socialement construite, éloignée des masculinités traditionnelles autochtones.

Les travaux de Bouchard et St-Amant²⁴ suggèrent que, de manière générale, les garçons adhèrent plus aux stéréotypes sexuels²⁵ 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 confèrent du pouvoir socialement²⁶ ». 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. Par diverses prises de position, plusieurs garçons manifestent une distanciation certaine de monde scolaire²⁷.

Enfin, certaines autrices 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 masculinité²⁸. 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. 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 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. 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

²⁴ Pierrette Bouchard et Jean-Claude St-Amant (1996). *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*, Éditions du Remue-ménage, 300 pages.

²⁵ 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.

²⁶ *Op. cit.* (1997), p. 287

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Sylvie Ayrat (2011). *La fabrication des garçons*, Paris : PUF.

groupe de pairs. Cette attitude a souvent pour conséquence que les filles seront plus dociles face aux règles qui émergent du monde des adultes²⁹.

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 genre ou à l'autre³⁰. Cette plus grande souplesse serait liée à une meilleure compréhension et conscience des rapports sociaux de sexe, notamment parce que le sexisme joue en leur défaveur³¹. Toutefois, une étude menée dans plusieurs communautés Mi'gmaq 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 famille³².

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 sont plus à risque de vivre de l'exclusion ou de l'intimidation à l'école. 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)^{33, 34, 35}. 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 scolarisés³⁶.

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 deviendra. En ce sens, cette

²⁹ *Op. cit.* (1999).

³⁰ *Op. cit.* (1996).

³¹ *Op. cit.* (1997).

³² *Op. cit.* (2001).

³³ Neil Duncan (2004). « It's important to be nice, but it's nicer to be important: girls, popularity and sexual competition », *Sexuality, Society and Learning*, 4(2), p. 137-152.

³⁴ Máirtín Mac an Ghaill (2000). « The Cultural Production of English Masculinities in Late Modernity », *Canadian Journal of Education*, 25(2), p. 88-101.

³⁵ *Op. cit.* (2019).

³⁶ *Op. cit.* (1996).

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-e : sa vie affective et amoureuse, son image corporelle, l'expression de son identité, son attitude face au partage des responsabilités familiales et, bien sûr, sa réussite scolaire et ses choix professionnels. Ainsi, diminuer l'adhésion aux stéréotypes de genre dans l'enfance et dans l'adolescence peut permettre un plus libre développement des individus, mais il s'agit aussi d'une stratégie pour des rapports plus égalitaires, notamment dans l'école. Cette stratégie est aussi cohérente avec les principes de l'école inclusive et bienveillante³⁷.

Stéréotypes de genre et rapport à l'apprentissage à l'adolescence

Le rapport à l'apprentissage est influencé 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 » ou « d'être un garçon ». Ces stéréotypes de genre viendront ultimement moduler leurs aspirations et leurs représentations de l'avenir, ce qui intervient dans les orientations professionnelles^{38, 39, 40, 41} et sur l'égalité entre les genres.

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, il est par ailleurs possible de développer des approches pédagogiques susceptibles de mieux répondre à leurs besoins respectifs. Rappelons que si les garçons sont généralement (mais pas toujours) plus nombreux à décrocher, les filles représentent une part significative des jeunes qui décrochent. Cette proportion est d'ailleurs en hausse puisque les efforts de lutte au décrochage des dernières années semblent être moins efficaces auprès de ces

³⁷ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *L'adulte comme modèle de bienveillance à l'école – Document de soutien 2018-2019*.

³⁸ *Op. cit.* (1997).

³⁹ Isabelle Plante, Manon Théorêt et Olga Eizner Favreau (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), p. 389-419.

⁴⁰ Patrice Potvin et Abdelkrim Hasni (2019). « Les jeunes filles et la science », *ACFAS Magazine*.

⁴¹ Isabelle Plante, Paul A. O'Keefe, Joshua Aronson, Catherine Fréchette-Simard et Mélissa Goulet (2018). « The interest gap : how gender stereotype endorsement about abilities predicts differences in academic interests », *Social Psychology of Education*, Vol. 22, p. 227-245.

dernières⁴². Cette première section explore donc les univers scolaires différenciés des garçons et des filles pour mieux comprendre les expériences éducatives et les rapports à l'apprentissage qui leur sont propres.

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 sont réputées être liées à des facteurs de désengagement scolaire^{43, 44, 45, 46}.

Comportements, attitudes et croyances hérités des modèles traditionnels

Garçons	Filles
Injonction à faire la démonstration de sa virilité aux autres garçons	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.)	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
Modèle de l'homme pourvoyeur	Modèle relationnel : 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.

Les jeunes qui décrochent ont également des motivations qui sont indifférenciées. Pensons à la pauvreté, au manque de soutien familial, à l'échec scolaire et au découragement⁴⁷ qui sont des justifications communes. Par contre, les trajectoires d'abandon scolaire des garçons et des filles

⁴² V. Dupéré et L. Lavoie (2018). « Circonstances entourant le décrochage scolaire des filles et des garçons de Montréal et de régions avoisinantes », École de psychoéducation, Université de Montréal.

⁴³ Op. cit. (1996).

⁴⁴ Op. cit. (1997).

⁴⁵ Manon Théorêt et Mohamed Hrimech (1999). « Les paradoxes de l'abandon scolaire : trajectoires de filles et de garçons du secondaire », *Canadian Journal of Education*, 24(3), p. 251-264.

⁴⁶ Op. cit. (2001).

⁴⁷ L. Barribeault (2016). « Le décrochage scolaire chez les filles : un phénomène sous-estimé ? », *RIRE : Réseau d'information sur la réussite éducative*.

présentent aussi des différences notables, tant chez les allochtones que chez les autochtones^{48, 49,}
⁵⁰, 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 ⁵¹	Fragilités des dimensions relationnelles
Conflits avec le personnel enseignant, suspensions et expulsions liés à des difficultés comportementales	Adversité familiale (absence de soutien parental, violences, comportements judiciairisés des parents, responsabilités familiales, etc.) ⁵²
Déclarent plus souvent ne pas aimer l'école ⁵³	Détresse psychologique et problèmes de santé mentale
Plus de problématiques extériorisées	Plus de problématiques intériorisées ⁵⁴

On observe dans ce suivant 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. 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. La réussite scolaire est fortement corrélée à l'origine sociale des élèves du point de vue socioéconomique. Celle-ci est

⁴⁸ Op. cit. (2001).

⁴⁹ McIntyre, 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

⁵⁰ 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, p. 12-16.

⁵¹ M. Raymond (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*, Centre de la statistique de l'éducation, Gouvernement du Canada.

⁵² J. Raby (2014). *Raccrocher de toutes ses forces : analyse exploratoire du décrochage et du raccrochage scolaire des femmes au Centre-du-Québec*, 120 pages.

⁵³ Anne Lessard (2004). *Le genre et l'abandon scolaire*, Université de Sherbrooke.

⁵⁴ Réseau Réussite Montréal. (2018). *Lecture et persévérance scolaire*.

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 autres⁵⁵. 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 secondaires⁵⁶. 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. 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 protection⁵⁷. 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 vulnérabilité⁵⁸.

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 (élèves noir·e·s ou racisé·e·s, 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 mathématiques entraîne un effet sur le rendement des filles⁵⁹. Ainsi, il n'est pas nécessaire de faire référence directement au stéréotype de genre selon lequel les garçons seraient naturellement meilleurs en mathématiques que les filles pour qu'il y ait des effets. Ce phénomène met en lumière l'aspect inconscient du rôle des stéréotypes 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

⁵⁵ FAE et Relais-Femmes (2015). *Le décrochage scolaire des filles : la possibilité d'agir, la nécessité de le faire !*, 24 pages.

⁵⁶ *Op. cit.* (2015).

⁵⁷ *Op. cit.* (1996).

⁵⁸ Réseau Réussite Montréal (2025). *Pour une égalité filles-garçons en persévérance scolaire*.

⁵⁹ S.-B. Kinch (2017). L'effet de la menace du stéréotype sur le rendement des élèves en orthographe, UQÀM.

(mathématiques, sciences, langue) ont toujours une incidence sur les résultats des élèves⁶⁰. La littérature sur ce phénomène identifie des effets en lien avec l'estime de soi, la perception que les élèves entretiennent de leurs propres capacités⁶¹ ainsi que la valeur accordée aux apprentissages⁶². À long terme, ces stéréotypes ont un effet prédictif sur la réussite, le cheminement et l'orientation scolaire qui témoignent de trajectoires genrées^{63, 64}. Ces constats renvoient à l'importance de déconstruire cette idée que certaines disciplines sont plus accessibles aux garçons ou aux filles. D'ailleurs, Getty⁶⁵ souligne que les jeunes garçons Mi'gmaq font face à des stéréotypes négatifs liés à leur appartenance ethnique, en plus des stéréotypes de genre.

L'école comme site de reproduction des stéréotypes de genre

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. 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^{66, 67}.

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. En histoire par exemple, certaines notions ont été ajoutées pour mettre en valeur les luttes féministes. Cependant, on ne traite pas ou peu de leur exclusion et de leur action politique, des inégalités juridiques qu'elles subissent ou de leur contribution socioéconomique. 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 québécoises⁶⁸. Ces pratiques peuvent laisser croire que l'égalité entre les hommes et les femmes est chose faite.

⁶⁰ *Op. cit.* (2010).

⁶¹ *Op. cit.* (2019).

⁶² *Op. cit.* (2010).

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ Véronique Rouyer, Yoan Mieyaa et Alexis le Blanc (2014). « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie*, p. 97-137.

⁶⁵ *Op. cit.* (2013)

⁶⁶ Conseil du statut de la femme (2016). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*

⁶⁷ *Op. cit.* (2013).

⁶⁸ *Ibid.*

Parallèlement, les interactions avec les membres de l'équipe-école contribuent aussi à renforcer les stéréotypes de genre. 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 des élèves. Le fait que la perception du corps enseignant soit teintée par les stéréotypes de genre est assez bien documenté^{69, 70}. En 2016, le Conseil du statut de la femme 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. 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 filles⁷¹. Ultimement, elles se matérialisent dans les pratiques pédagogiques qui sont adaptées non pas au genre de l'élève, mais aux stéréotypes de genre⁷². 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 güllüm](#)), 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 capacités⁷³.

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 (voir bibliographie en fin de document) et représentent des tendances observées et non des faits

⁶⁹ Marie Duru-Bellat (2010). « Ce que la mixité fait aux élèves », Revue de l'OFCE, 114 (3), p. 197-212.

⁷⁰ Claudie Solar (2018). « Nous devons élever nos fils et nos filles autrement », Les conférences du consensus, 10 octobre 2018.

⁷¹ Ibid.

⁷² Op. cit. (2010).

⁷³ Caroline Levasseur et Laurence de Tilly-Dion (2018). *La mixité de genre en éducation : quelques implications des contextes éducatifs non mixtes pour la réussite scolaire et sociale des élèves*.

absolus sur les garçons et les filles. Les adolescent·e·s adhèrent de façon plus ou moins marquée aux multiples stéréotypes associés à leur genre.

Relations entre les élèves

Les filles accordent beaucoup d'importance à leurs amies à l'école et discutent souvent avec elles de tout ce qui touche à l'environnement scolaire. Elles aiment transmettre leurs connaissances aux plus jeunes et s'investissent davantage dans leurs relations interpersonnelles. Dans certains milieux, la réussite scolaire est perçue comme un facteur de popularité pour les filles. Elles sont plus souvent victimes de violences à caractère sexuel, verbale ou physique. 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 genre.

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. Ceux qui performant 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 dominante du groupe des garçons.

Rapport à l'école et à l'apprentissage

Les filles ont généralement un rapport positif à l'école : elles aiment l'école, s'y sentent bien et la prennent au sérieux. Elles sont en moyenne plus préoccupées par leur réussite et c'est pour cela qu'elles maximisent le temps passé en classe. Elles sont plus calmes et moins impulsives que les garçons et respectent davantage les règlements et les consignes. Elles perçoivent le bénéfice tiré des matières enseignées et aiment plus souvent les matières dans lesquelles elles éprouvent des difficultés. 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. Elles accordent plus de valeur à l'obtention du diplôme et ont des aspirations professionnelles plus élevées que les garçons : leurs choix de carrière exigent une scolarité plus longue, le plus souvent universitaire. 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.

Chez les filles, le seuil de satisfaction par rapport aux bons résultats est très élevé. Elles attribuent plus à des facteurs intrinsèques leurs mauvais résultats scolaires. Elles croient davantage que les résultats scolaires sont garants d'un meilleur avenir, et ont tendance à s'autoévaluer à partir de leurs résultats scolaires; leur estime de soi se mesure, entre autres, en fonction de leurs résultats aux examens. L'estime de soi des filles ayant des résultats faibles en souffre : elles sont

persuadées qu'elles ne pourront pas obtenir la reconnaissance des autres par leurs résultats. Les raisons évoquées par les filles pour décrocher sont plus discrètes.

Les garçons ont quant à eux un rapport plus négatif à l'école : certains rejettent les valeurs associées à l'école ou ont une réelle aversion envers elle, combinée à un attrait beaucoup plus fort pour les activités de loisirs et du travail rémunéré. Pour beaucoup d'entre eux, il est très difficile de concilier les expériences scolaires et leur vie en dehors de l'école. La culture du jeu est plus présente chez les garçons, ce qui peut entrer en conflit avec l'univers scolaire. Les garçons perçoivent un peu plus d'avantages à l'abandon scolaire que les filles et ils ont des aspirations professionnelles et scolaires postsecondaires plus floues et vivent plus d'indécision à cet égard. 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.

L'adhésion à la valeur de la réussite scolaire est moins évidente chez de nombreux garçons. Ils valorisent moins l'effort dans le contexte scolaire et attribuent plus à des facteurs extrinsèques leurs mauvais résultats scolaires. Ils sont plus nombreux à diminuer l'incidence de leurs résultats scolaires sur leur avenir. 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. Ils ont toutefois un niveau élevé de sentiment d'efficacité personnelle globale, surtout en 4e et 5e secondaire.

Sur le plan des matières, les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons à déclarer avoir un intérêt pour le français et les mathématiques. Les garçons ont un sentiment de compétence plus élevé en mathématiques alors que les filles ont généralement un sentiment de compétence plus élevé en français. Filles et garçons considèrent que les domaines liés aux langues sont plus convenables aux filles. Elles sont plus nombreuses à déclarer lire 3 heures ou plus par semaine pour le plaisir. 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. Dans les parcours scientifiques, les filles semblent préférer la biologie à la physique et à la chimie.

Expérience éducative

Filles et garçons vivent une **expérience éducative différente**, c'est-à-dire qu'ils et elles sont traité-e-s différemment en fonction de leur genre par le système scolaire. D'abord, les manuels scolaires présentent encore aujourd'hui une vision stéréotypée des hommes et des femmes et

invisibilisent certaines inégalités femmes-hommes. 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. Ainsi, 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.

Les membres des équipes-écoles perçoivent **les difficultés des élèves** différemment. Celles des filles sont en général sous-estimées comparativement à celles des garçons. 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. 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).

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. Elles reçoivent plus de questions fermées et leurs questions restent plus souvent sans réponse. Leurs difficultés relationnelles et scolaires 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. 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.

Les garçons, quant à eux, 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. Les enseignant-e-s s'attendent souvent à une meilleure maîtrise du contenu de la part des garçons, notamment en sciences et en mathématiques, où ils reçoivent plus d'attention. 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. Enfin, ils sont davantage sollicités pour des tâches physiques.

Interactions avec les adultes

Les élèves ont également des interactions avec les adultes de l'école qui diffèrent en fonction de leur genre. 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. En classe, les garçons sont surtout interrogés lorsque de nouvelles notions sont introduites alors que les filles sont surtout questionnées en fin de séance. Les motifs de punition les plus souvent associés aux filles sont : retard dans les travaux, bavardage, cellulaires, tabagisme. Chez les garçons, les plus courants sont : indiscipline, insolence, incivilité, dégradation, violence. Les filles reçoivent toutefois moins de sanctions que les garçons.

Les filles sont très motivées par l'objectif de se faire accepter (par l'enseignante ou l'enseignant et par le groupe de pairs). En mathématiques et en sciences, elles sont plus sensibles au climat de soutien déployé par l'enseignant.

Recommandations générales

La socialisation genrée pousse les élèves à développer des attitudes et des comportements différents selon le genre. Leur rapport à l'apprentissage est donc différent. Parallèlement, les membres des équipes-écoles, à l'instar des autres adultes, ont aussi (involontairement) un comportement qui change en fonction du genre de l'élève. Heureusement, la plasticité cérébrale permet au cerveau de se transformer et d'apprendre tout au long de la vie⁷⁴. 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 adolescent·e·s 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. Pédagogies égalitaires
4. En équipe de travail

⁷⁴ Marie Gaussel (2016). L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités, Institut français de l'éducation.

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 élèves 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 elle s'inscrit dans le spectre des pédagogies inclusives⁷⁵.

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. 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.
3. 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.
4. 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.
5. Faites preuve d'ouverture d'esprit en matière de diversité. Si certains jeunes ont des propos ou des comportements discriminatoires envers les personnes 2SLGBTQ+ (homophobie ou transphobie), intervenez immédiatement et invitez-les à réfléchir à cette conduite.
6. 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.
7. De façon générale et dans votre champ disciplinaire, assurez-vous de présenter et de valoriser des modèles masculins et féminins diversifiés.

⁷⁵ Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves*, 165 pages.

8. Mettez en place des pratiques pour éclairer 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.

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 (p. ex. de l'aide sans rendez-vous), 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. Valorisez la verbalisation des émotions et adoptez une approche non directive.
4. Encouragez les talents artistiques des garçons.
5. Assurez-vous d'évaluer avec autant de minutie la forme que le contenu.
6. 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.

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.
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.

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 le Web ;
 - 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 tous·tes 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 tous·tes.
 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 sa mise à jour.
 8. Présentez des modèles de femmes et d'hommes qui sortent des rôles stéréotypés.
 9. Travaillez sur les stéréotypes de genre avec les jeunes, particulièrement avec les garçons qui y adhèrent davantage.
 10. Encouragez les élèves à choisir des activités ou des tâches qu'ils ont tendance à ignorer ou à éviter.
 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.
 12. 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.

Les pédagogies égalitaires

Afin de soutenir la déconstruction des 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.

Voici, en plus, quelques recommandations générales pour mettre en pratique des pédagogies égalitaires.

En général :

1. 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.
2. 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.
3. Créez un climat favorable à l'apprentissage et à l'expression de soi en :
 - réagissant immédiatement aux propos sexistes, 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 genre d'une personne ne la limite pas dans ses choix d'activités ou de profession.
4. Favorisez des équipes mixtes, notamment dans les activités sportives.
5. En contexte de sortie scolaire, s'assurer d'une répartition équitable et non stéréotypée des tâches liées à la vie du groupe.
6. 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.
7. 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).
8. 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 s'avérer 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.

9. 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.
10. Vérifiez les perceptions et le sentiment de compétence des élèves envers certaines matières comme le français et les mathématiques, ainsi que la valeur qu'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.
11. 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.
12. 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.

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 DEP évoluant dans des programmes non traditionnels à leur genre (p. ex. 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.

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 de présumer que les élèves 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 (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 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.
5. Faites de la 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.

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.
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.

Références

- [ANONYME] (S.D.) MI'GMAW TERRITORY, PAGE CONSULTÉE LE 4 DÉCEMBRE 2020.
<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://cjunr.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/>
- BORIES-SAWALA, H. E. (2019). EUX ET NOUS : LA PLACE DES AUTOCHTONES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATIONALE DU QUÉBEC, UNIVERSITÉ DE BRENN. http://classiques.uqac.ca/contemporains/Bories-Sawala_Helga_Elisabeth/Eux_et_Nous_vol_1/Eux_et_Nous_vol_1_avertissement.html
- BLANCHET, P.-A. (2016A). "LES SORTIES EN TERRITOIRE: A PROGRAM BESTOWING UNIQUENESS UPON KASSIMU MAMU SCHOOL IN MASHTUEIATSH", *JOURNAL OF PERSEVERANCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT FOR FIRST PEOPLES*, 2, 22-27.
http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2016/11/interview_sortiesA.pdf
- BLANCHET, P.-A. (2016B). "WEMOTACI : POSITIVE TRANSFER EXPERIENCE OF THE EDUCATIONAL ENTREPRENEURSHIP MODEL IN ABORIGINAL COMMUNITIES DEVELOPED IN LAC SIMON (INTERVIEW)", *JOURNAL OF PERSEVERANCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT FOR FIRST PEOPLES*, 2, 76-81. http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2016/11/interview_lacsimonA.pdf
- BOUDREAU, M. (2018). L'ÉCOLE FAVORISE-T-ELLE VRAIMENT LES FILLES ?, *RIRE*. <http://rire.ctreq.qc.ca/2018/06/lecole-favorise-t-vraiment-filles/>
- 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/>
- BOUCHARD P, ST-AMANT, J & TONDREAU, J. (1997). STÉRÉOTYPES SEXUELS, PRATIQUES SOCIALES ET RAPPORT DIFFÉRENCIÉ À L'ÉCOLE SECONDAIRE, *RECHERCHES SOCIOGRAPHIQUES*. <https://www.erudit.org/fr/revues/rs/1997-v38-n2-rs1600/057125ar/>
- 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.
- CANADIAN COUNCIL ON LEARNING (2007). REDEFINING HOW SUCCESS IS MEASURED IN FIRST NATIONS, INUIT AND MÉTIS LEARNING, REPORT ON LEARNING IN CANADA 2007 (OTTAWA: 2007). 47 PAGES.
- CANADIAN COUNCIL ON LEARNING (2009). THE STATE OF ABORIGINAL LEARNING IN CANADA: A HOLISTIC APPROACH TO MEASURING SUCCESS, (OTTAWA: 2009). 77 PAGES.
- 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-contentu.quebec.ca/cdn-contentu/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 HOMOPHOBIE SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE. RAPPORT DE RECHERCHES-ACTIONS CONCERTÉES. https://www.familleslgbt.org/documents/pdf/B_CHAMBERLAND.PDF
- CHOUINARD, R, BERGERON, J, VEZEAU, C & 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 BISEXUELLES.ES.
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, 68 PAGES.
- 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, OCTOBRE 2014, <https://espacesansviolence.org/wp-content/uploads/2018/07/DocR%C3%A9f%C3%A9rence-sexuPr%C3%A9coce.pdf>
- 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.
<https://www.nytimes.com/2018/12/03/opinion/male-female-brains-mosaic.html>
- 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 [PHD THESIS], DALHOUSIE UNIVERSITY, [HTTPS://CITESEERX.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)

GOVERNEMENT 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)

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2020). CONSÉQUENCES DES STÉRÉOTYPES SUR LE DÉVELOPPEMENT. [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-sterotypes-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.

HAMELIN, M. (2017) PETIT GUIDE POUR ÉVITER LES STÉRÉOTYPES SEXISTES EN CLASSE, [HTTPS://WWW.LEDEVOIR.COM/SOCIETE/EDUCATION/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-sterotypes-sexistes-en-classe)

JAEGER, 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 ", *INTEXT*, 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* [MASTER THESIS], 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. [HTTP://ARCHIPEL.UQAM.CA/12002/](http://archipel.uqam.ca/12002/)

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)

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)

MCINTYRE, 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/DALHOUSIE/PDF/DIFF/ACE-WOMEN-HEALTH/ACEWH_STRESS_MIKMAQ_ON_RESERVE_FEMALE_YOUTH_NS.PDF](https://cdn.dal.ca/content/dam/dalhousie/pdf/diff/ace-women-health/ACEWH_STRESS_MIKMAQ_ON_RESERVE_FEMALE_YOUTH_NS.pdf)

MCINTYRE, 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.

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. & 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.

MONKMAN, L. (2016). "2-SPIRITED INDIGENOUS PEOPLE: OPENING UP THE CONVERSATION", *CBC NEWS*, APRIL 17, 2016, [HTTPS://WWW.CBC.CA/NEWS/INDIGENOUS/TWO-SPIRITED-INDIGENOUS-CONVERSATION-1.3524020](https://www.cbc.ca/news/indigenous/two-spirited-indigenous-conversation-1.3524020)

PASSEPORT SANTÉ. (2020). LA PUBERTÉ (ADOLESCENCE). [HTTPS://WWW.PASSEPORTSANTE.NET/FR/MAUX/PROBLEMES/FICHE.ASPX?DOC=PUBERTE_PM](https://www.passeportsante.net/fr/MAUX/PROBLEMES/FICHE.ASPX?DOC=PUBERTE_PM)

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. & 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. & 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. & 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.

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, [HTTPS://WWW.RESEAUTREUSSITEMONTREAL.CA/DOSSIERS-THEMATIQUES/EGALITE-FILLES-GARCONS-REUSSITE-SCOLAIRE/](https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/egalite-filles-garcons-reussite-scolaire/)

RÉSEAU RÉUSSITE MONTRÉAL. (2018). LECTURE ET PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE. [HTTP://WWW.RESEAUTREUSSITEMONTREAL.CA/DOSSIERS-THEMATIQUES/LECTURE-ET-PERSEVERANCE-SCOLAIRE/](http://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/lecture-et-perseverance-scolaire/)

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_REFERENCE_DETERMINANTS.PDF](http://reunirreussir.org/pdf/doc_reference_determinants.pdf)

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

ROUYER, V, MIEYAA Y & LE BLANC, A. (2017). "SOCIALISATION DE GENRE ET CONSTRUCTION DES IDENTITÉS SEXUÉES", *REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE*, 187 | AVRIL-MAI-JUIN 2014, PUBLISHED ONLINE ON JUNE 30TH, 2017.

RQASF (2007), HYPERSEXUALISATION DES JEUNES FILLES : CONSÉQUENCES ET PISTES D'ACTION. [HTTP://RQASF.QC.CA/FILES/ACTES-COLLOQUE_HYPERSEXUALISATION_0.PDF](http://rqasf.qc.ca/files/actes-colloque_hypersexualisation_0.pdf)

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

SECRÉTARIAT À LA CONDITION FÉMININE. (2018). "COMMENT AGIR", PORTAIL SANSSTÉRÉOTYPES. [HTTPS://WWW.QUEBEC.CA/FAMILLE-ET-SOUTIEN-AUX-PERSONNES/DEVELOPPEMENT-DES-ENFANTS/CONSEQUENCES-STEREOTYPES-DEVELOPPEMENT/](https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/developpement-des-enfants/consequences-stereotypes-developpement/)

SECRÉTARIAT À LA CONDITION FÉMININE. (2018). "IDENTITÉ DE FILLE ? IDENTITÉ DE GARÇON ?", PORTAIL SANSSTÉRÉOTYPES.

SIMARD, V. (2020). L'INIQUITÉ SALARIALE DÈS L'ADOLESCENCE ? LA PRESSE. [HTTPS://WWW.LAPRESSE.CA/SOCIETE/2020-10-29/L-INIQUITE-SALARIALE-DES-L-ADOLESCENCE.PHP](https://www.lapresse.ca/societe/2020-10-29/l-iniquite-salariale-des-l-adolescence.php)

SOCIÉTÉ DES OBSTÉTRICIENS ET GYNÉCOLOGUES DU CANADA (S.D.). LE SEXE ET MOI, LA PUBERTÉ. [HTTPS://WWW.SEXANDU.CA/FR/YOUR-BODY/PUBERTY/#TC1](https://www.sexandu.ca/fr/your-body/puberty/#tc1)

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)

TRÉPANIÉ, 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*, 51 | 2014, PUBLISHED ONLINE ON APRIL 30TH, 2019. [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)