



**L'éducation à l'égalité des sexes dès la petite enfance
au Québec : le genre dans les croyances de finissantes
en Techniques d'éducation à l'enfance et dans le
programme des services de garde éducatifs "Accueillir
la petite enfance"**

Mémoire

Josée Trudel

Maîtrise en psychopédagogie - avec mémoire
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Josée Trudel, 2018

**L'éducation à l'égalité des sexes
dès la petite enfance au Québec :**

**Le genre dans les croyances de finissantes en Techniques
d'éducation à l'enfance et dans le programme des services de
garde éducatifs *Accueillir la petite enfance***

Mémoire

Josée Trudel

Sous la direction de :

Caroline Bouchard, directrice de recherche

RÉSUMÉ

Ce mémoire par insertion d'articles aborde le genre¹ en éducation à la petite enfance à travers le prisme du processus de socialisation différenciée selon le sexe. La première étude a été menée auprès de finissantes en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) (n=33) à l'aide d'un questionnaire de croyances à l'égard du genre en services de garde éducatifs (SGÉ). Une analyse descriptive des résultats montre que des finissantes croient en la naturalisation de différences entre les sexes, mais également à l'importance d'éduquer les enfants à l'égalité des sexes dès la petite enfance. La seconde étude visait à soulever les éléments genrés dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* utilisé en SGÉ. En ressort l'omission de la construction sociale des différences entre les sexes, l'absence de toute identité sexuelle autre que garçon et fille, la dissonance entre la volonté de lutte aux stéréotypes sexuels et la perpétuation de certains, et une rédaction non-sexiste perfectible.

S'inscrivant dans une perspective féministe, ces deux articles issus des deux études permettent respectivement de documenter les croyances de finissantes en TÉE à l'égard du genre, ainsi qu'à pointer les traces du genre dans le programme chapeautant les SGÉ, afin de favoriser l'éducation à l'égalité des sexes dès la petite enfance.

¹ Tout au long de ce mémoire, et en concordance avec les études féministes et les *gender studies*, le terme *genre* renvoie à la différenciation, l'opposition et la hiérarchisation entre les sexes, donc aux inégalités systémiques entre les sexes. L'expression *rapports sociaux de sexe* peut également être utilisée comme synonyme au concept de *genre* (Bereni, Chauvin, Jaunait et Révillard, 2012; Hurtig, Kail et Rouch, 2002). Le terme *sexe* renvoie quant à lui à l'aspect biologique des personnes. Par conséquent, dans cette perspective, ces termes ne sont pas interchangeables, ni utilisés comme des synonymes.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	x
DÉDICACE	xi
REMERCIEMENTS	xii
AVANT-PROPOS.....	xiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	5
1. Problématique.....	6
1.1 Stéréotypes sexuels et socialisation différenciée selon le sexe	6
1.2 La socialisation différenciée selon le sexe en service de garde éducatif.....	7
1.3 Les croyances comme moteur pour agir.....	9
1.4 La formation des éducatrices québécoises concernant les rapports sociaux de sexe et l'éducation à l'égalité	11
1.5 Le programme éducatif <i>Accueillir la petite enfance</i>	12
1.6 Constats et pertinence scientifique	12
1.7 Questions de recherche.....	15
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....	16
2. Cadre conceptuel	17
2.1 Perspective féministe.....	17
2.2 Définitions de concepts de base en études de genre.....	18
2.2.1 Sexe et genre.....	18
2.2.2 Identité sexuée	18

2.2.3 Socialisation différenciée selon le sexe	19
2.3 Les concepts pertinents à l'analyse de genre du programme éducatif <i>Accueillir la petite enfance</i>	20
2.3.1 La binarité des sexes.....	20
2.3.2 Les stéréotypes sexuels.....	21
2.3.3 L'androcentrisme.....	21
2.4 Définitions des croyances.....	21
2.5 Objectifs de recherche	22
CHAPITRE 3 : PREMIER ARTICLE	24
3. Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : les croyances de finissantes en Techniques d'éducation à l'enfance à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité.....	25
3.1 Résumé	26
3.2 Introduction	27
3.3 Méthode.....	31
3.4 Résultats	34
3.4.1 Les croyances de finissantes en TÉE à l'égard du genre dans les pratiques éducatives et ce qui les sous-tend.....	35
3.4.1.1 Les croyances de finissantes en TÉE à l'égard des pratiques de différenciation selon le sexe des enfants	35
3.4.1.2 Les croyances de finissantes en TÉE à l'égard de la naturalisation des différences entre les sexes	36
3.4.1.3 Les croyances de finissantes en TÉE à l'égard de l'égalité entre les sexes ..	39
3.4.2 Les croyances de finissantes en TÉE à l'égard des besoins des garçons	43
3.4.2.1 Les croyances de finissantes en TÉE concernant les enjeux de la féminisation des SGÉ	43
3.4.2.2 Les croyances de finissantes en TÉE en regard du besoin de bouger des garçons.....	44

3.4.3 Les croyances de finissantes en TÉE à l'égard des enjeux de mixité et de non-mixité en SGÉ.....	45
3.4.4 Les croyances de finissantes en TÉE à l'égard de l'éducation à l'égalité des sexes dès la petite enfance	48
3.5 Discussion.....	50
3.5.1 L'activité de l'adulte sur l'enfant	50
3.5.1.1 Les pratiques éducatives et ce qui les sous-tend.....	50
3.5.1.2 L'éducation à l'égalité	51
3.5.1.3 Les enjeux de mixité et de non-mixité en SGÉ	52
3.5.2 L'activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué	54
3.5.2.1 Les stéréotypes sexuels : opposition et naturalisation des différences entre les sexes	55
3.5.2.2 La part des rapports sociaux de sexe dans l'éducation à la petite enfance ...	57
3.5.3 Limites et perspectives de recherche	59
Références	61
CHAPITRE 4 : DEUXIÈME ARTICLE.....	66
4. Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : analyse de genre du programme éducatif des services de garde du Québec Accueillir la petite enfance	67
4.1 Résumé	68
4.2 Introduction et problématique	69
4.3 Cadre conceptuel	71
4.3.1 La binarité des sexes.....	71
4.3.2 Les stéréotypes sexuels.....	71
4.3.3 L'androcentrisme.....	72
4.4 Méthode	72
4.5 Résultats	73

4.5.1 Le genre dans le corps du texte	73
4.5.1.1 Soutenir la qualité des services de garde éducatifs	73
4.5.1.2 Les principes de base du programme	75
4.5.1.3 Le développement global de l'enfant	75
4.5.1.4 La structuration des activités	77
4.5.1.5 La relation avec les parents	77
4.5.1.6 Annexe 1 : Grilles développementales des enfants de 0-6 ans.....	77
4.5.2 Le genre dans les mises en situation.....	78
4.5.3 Le genre dans l'aspect visuel.....	79
4.6 Discussion.....	80
4.6.1 Les différentes manifestations du genre	80
4.6.1.1 La binarité des sexes dans le programme éducatif des SGÉ	80
4.6.1.2 Les stéréotypes sexuels dans le programme éducatif des SGÉ	80
4.6.1.3 L'androcentrisme dans le programme éducatif des SGÉ	82
4.6.2 Constats	82
4.6.3 Limites et perspectives	85
Références	86
CONCLUSION GÉNÉRALE	89
BIBLIOGRAPHIE	92
ANNEXE A : Questionnaires.....	100

LISTE DES FIGURES

	Page
Figure 3.1. Pensez-vous que vous interagissez différemment avec les filles et les garçons dans votre groupe ?.....	35
Figure 3.2. Vous adressez-vous différemment aux filles et aux garçons pour les féliciter ou les punir ?	36
Figure 3.3. Les filles sont plus appliquées et disciplinées que les garçons.	36
Figure 3.4. Les garçons préfèrent naturellement les activités qui mobilisent les habiletés techniques et mathématiques.	37
Figure 3.5. Les filles et les garçons ont des comportements différents au service de garde.	38
Figure 3.6. Les cerveaux des garçons et des filles ne fonctionnent pas tout à fait de la même manière.	38
Figure 3.7. Les garçons et les filles ont des styles d'apprentissage différents.	39
Figure 3.8. Les hommes occupent aujourd'hui une position dominante dans la société québécoise.	39
Figure 3.9. Les différences observées entre les sexes sont le résultat des inégalités entre les femmes et les hommes.	40
Figure 3.10. Pensez-vous que les milieux de garde éducatifs jouent un rôle dans le fait que les femmes s'occupent encore davantage des enfants et des soins dans la famille, ainsi que du travail domestique ?.....	41
Figure 3.11. Pensez-vous que le programme éducatif des services de garde du Québec, Accueillir la petite enfance, est exempt de sexisme ?	41
Figure 3.12. Pensez-vous que votre pratique éducative est exempte de sexisme ?.....	42
Figure 3.13. Pensez-vous que le matériel éducatif que vous utilisez avec les enfants (livres, jeux, jouets, chansons, comptines, etc.) est exempt de sexisme ?	42
Figure 3.14. Les milieux de garde éducatifs québécois ne sont adaptés aux besoins et à la spécificité des garçons.	43
Figure 3.15. Les garçons ont besoin de méthodes éducatives plus dynamiques et actives.	44
Figure 3.16. Les garçons ont un plus grand besoin de bouger que les filles.	44

Figure 3.17. Les garçons ne peuvent plus être de vrais petits garçons.....	45
Figure 3.18. Les groupes non-mixtes sont-ils mieux pour les garçons?.....	46
Figure 3.19. Les groupes non-mixtes sont-ils mieux pour les filles?.....	46
Figure 3.20. Encouragez-vous les garçons et les filles à jouer ensemble dans la cour extérieure ?	47
Figure 3.21. Est-ce que vous encouragez la formation d'équipes mixtes lors des activités que vous organisez pour les enfants ?	47
Figure 3.22. Il est naturel que les garçons et les filles préfèrent se retrouver avec des enfants de leur sexe.	48
Figure 3.23. Avez-vous observé des pratiques innovantes du point de vue de l'éducation à l'égalité entre les sexes dans vos stages ou votre pratique ?.....	48
Figure 3.24. À votre avis, travailler à diminuer le sexisme ou les stéréotypes amène-t-il une surcharge de travail pour le personnel éducateur?.....	49
Figure 3.25. Encourager les filles et les garçons à développer des habiletés généralement associées à l'autre sexe c'est inutile, important, secondaire ou impossible ?.....	49

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CPE	Centres de la petite enfance
CSF	Conseil du statut de la femme
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
SCF	Secrétariat à la condition féminine
SGÉ	Services de garde éducatifs
TÉE	Techniques d'éducation à l'enfance
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

DÉDICACE

À Mathieu, pour ton soutien, tes encouragements, ton amour... Je t'aime + !

À Jérémie, Émilie, Antoine et Catherine, pour tous vos *bisous-colleux*... Vous êtes les plus extraordinaires enfants que l'on puisse rêver de côtoyer ! Vous êtes toute ma vie !!!

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire n'aurait jamais pu se concrétiser sans le soutien constant de ma directrice, Dre Caroline Bouchard. Sa disponibilité, son souci du détail, sa rapidité de correction et ses nombreux commentaires constructifs font d'elle une directrice que tous et toutes souhaiteraient avoir. Bien au-delà de ces nombreuses qualités professionnelles, elle dépasse les attentes de quiconque la côtoie. Elle est attentive, ouverte, généreuse, fière de ses protégé.s, enthousiaste, stimulante, et j'en passe !

Caroline, ton acceptation de mes envolées critiques, accompagnée de ta rigueur scientifique, ont permis de positionner le résultat de ce long processus de recherche et de rédaction dans une niche avec laquelle je ne pourrais être plus en accord. Merci pour ton ouverture à ma démarche, toujours accordée dans le souci de maintenir un niveau de qualité satisfaisant pour toutes les deux. Je ne pourrai jamais assez te remercier pour ton écoute, ta confiance, ta patience, ton enthousiasme et ta présence à mes côtés dans les trois dernières années. J'espère que nous continuerons longtemps de nous côtoyer !

Un merci particulier à Hélène Charron qui a largement façonné mon parcours d'étudiante et de chercheuse. Côtoyer ses connaissances, sa rigueur et son éloquence sur une base régulière est une inspiration constante à s'améliorer et à viser la diffusion de connaissances de pointe en études féministes. Merci de m'avoir encouragée à poursuivre ma quête.

J'offre toute ma reconnaissance aux professeures Anastasie Amboulé-Abath et Chantal Pouliot pour avoir accepté d'évaluer mon mémoire. Un immense merci à vous deux !

Merci aux étudiantes finissantes en Techniques d'éducation à l'enfance, et aux enseignantes m'ayant reçue dans leurs classes, pour votre collaboration et vos commentaires.

Enfin, je désire souligner le soutien indéfectible de mon amoureux, mon complice des 18 dernières années, Mathieu. Je souhaite également mettre en lumière toute la patience de mes quatre amours, Jérémie, Émilie, Antoine et Catherine, qui ont souvent dû faire preuve de créativité et d'autonomie quand maman était occupée autre part... Je vous le répète, vous ne me dérangez JAMAIS ! Un dernier merci à ma maman, tant pour sa disponibilité à nos côtés, que pour le beau modèle de réussite universitaire qu'elle représente.

AVANT-PROPOS

En ces pages se trouve un mémoire par insertion de deux articles qui composent les chapitres 3 et 4. Pour ce qui est du premier article, Josée Trudel est l’auteure principale. En collaboration avec sa co-auteure, Dre Caroline Bouchard, elle a planifié et mené à bien la recherche en elle-même, en plus de rédiger la majorité de l’article. Elle est également en charge des étapes de publication. Justement, l’article a été soumis à la revue *Genre Éducation Formation (GEF)* en septembre 2018. Il s’agit d’une revue internationale portant notamment sur le genre en éducation, y compris en éducation à la petite enfance. Une réduction du nombre de mots s’est vue nécessaire, l’aspect de la non-mixité en services de garde éducatifs ayant notamment été retiré. Au moment d’écrire ces lignes, le processus de soumission suivait son cours.

Pour ce qui est du second article, Josée Trudel en est la seule auteure et a vu au développement, à la recherche, à la rédaction et à l’entièreté du processus de soumission et de publication. L’article a été soumis en août 2017, puis accepté par la revue *Recherches féministes* en février 2018 à la suite de sa révision par les pair.e.s et de corrections. La parution de l’article dans le numéro thématique portant sur les pédagogies féministes et les pédagogies du féminisme a eu lieu en août 2018 avec quelques modifications mineures, surtout linguistiques.

En raison de l’exigence liée au nombre de mots pour la revue *GEF*, il est à prévoir que le texte sera à nouveau raccourci. Différents scénarios sont actuellement envisagés, mais aucune décision finale n’a été prise au moment d’écrire ces lignes. Par ailleurs, outre la mise en forme pour tenir compte des règles de rédaction du présent mémoire, de même que l’insertion de quelques nuances visant une plus grande uniformisation du ton dans tout le document, aucune modification majeure n’a été apportée au second article entre la version pour publication dans *Recherches féministes* et la version présentée dans ce mémoire.

Ces deux articles s’inscrivent dans une posture épistémologique féministe critique, d’une part pour rendre compte des visées de transformations sociales de l’auteure principale, et d’autre part pour s’insérer dans l’axe des revues scientifiques internationales dans lesquelles ils ont été soumis, puis éventuellement publiés.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La réussite éducative de toutes et tous est un enjeu scientifique, social et médiatique depuis des décennies, tant au Québec qu'à l'international (notamment OCDE, 2015; Conseil supérieur de l'éducation, 1999). Favoriser l'égalité des chances, notamment l'égalité des chances entre les sexes, constitue à la fois un moyen et un objectif intrinsèquement liés à cette réussite éducative (UNESCO, 2016). Dans son document *Global education monitoring report: Gender review*, l'UNESCO (2018) explique que pour favoriser l'inclusion et l'égalité de toutes et tous dans la société, la mise en place de politiques d'éducation inclusives et égalitaires entre les sexes constituent une avenue déterminante.

L'application de telles politiques doit cependant prendre en compte un certain nombre de facteurs composant la réalité sociale, comme les normes et les croyances entourant la notion d'égalité des sexes, notamment les inégalités systémiques de genre ou les stéréotypes sexuels. À cet effet, dès 1996, Bouchard et St-Amant soulèvent que la prégnance des stéréotypes sexuels peut influencer négativement la réussite éducative à l'adolescence. Or, le développement et l'intégration de tels stéréotypes passent par une socialisation différenciée selon le sexe des enfants dès la petite enfance (Dafflon Nouvelle, 2006), notamment en services de garde éducatifs (SGÉ) (Chick, Heilman-Houser et Hunter, 2002). Ainsi, le personnel des SGÉ, à travers ses croyances et ses pratiques, peut contribuer, tout comme la famille, les productions culturelles, les jouets, etc., à cloisonner les enfants dans des carcans socialement associés à leur sexe biologique (Bereni, Chauvin, Jaunait et Révillard, 2012). Par exemple, on offrira spontanément aux filles des jouets représentatifs de la sphère domestique, comme les dinettes et les poupées, « alors que les petits garçons se retrouvent face à des objets permettant de quitter l'espace domestique » (Baerlocher, 2006 : 281), comme les voitures ou les blocs de construction.

Ce processus de socialisation différenciée selon le sexe s'active dès la naissance des enfants, parfois même avant (Bereni *et al.*, 2012; Dafflon Nouvelle, 2006). Ce mécanisme social, fondement de la distinction et de la hiérarchisation des sexes (Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002; Conseil du statut de la femme [CSF], 2010; 2016a), contribue à naturaliser les différences entre les sexes, à légitimer les stéréotypes sexuels, de même qu'à cantonner les personnes de chaque sexe à des rôles et des sphères qui leur sont propres. Comme la construction sociale des différences entre les sexes et la stéréotypie des rôles dévolus à

chacun.e débutent très tôt dans le développement de l'identité sexuée des enfants, soit avant même l'âge de deux ans (Dafflon Nouvelle, 2006), la pertinence d'agir dès la petite enfance ne fait pas de doute.

Par ailleurs, l'éducation à l'égalité des sexes prend une place considérable dans l'espace public et médiatique depuis quelques années, au Québec. Dans le sillon de nombreuses révélations récentes regroupées sous les mots-clics #AgressionNonDénoncée à l'automne 2014 et #moiaussi à l'automne 2017, puis associées à des enquêtes journalistiques et policières, un constat quasi-unanime s'est rapidement imposé : l'égalité des sexes, bien que de plus en plus atteinte en droit, s'avère loin d'être atteinte dans les faits. Dans les discussions entourant ces événements, l'idée d'éducation à l'égalité des sexes, principalement par un retour à l'éducation sexuelle formelle dans les écoles québécoises, apparaît comme une piste de solution possible et s'insérant dans le mandat de *socialiser* de l'école québécoise. Le ministre de l'éducation, M. Sébastien Proulx, s'est même engagé en ce sens en soulevant que « le meilleur moyen de prévenir l'inconduite sexuelle consisterait à obliger les jeunes à suivre des cours d'éducation sexuelle à l'école, et ce, dès le primaire » (Richer, 2017).

Or, bien que cette avenue soit une excellente nouvelle pour les enfants d'âge scolaire, ceux et celles de 0 à 6 ans semblent jusqu'à présent exclu.e.s des aspirations ministérielles. Pourtant, force est de constater que de nombreuses études soulèvent que l'intégration des différences et des inégalités entre les sexes débute bien avant l'entrée à l'école (notamment, Bereni *et al.*, 2012; Cromer, Dauphin et Naudier, 2010; Dafflon Nouvelle, 2006; Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006; Ruble et Martin, 1998; Wood et Eagly, 2012). Bian, Leslie et Cimpian (2017) ont même démontré que, dès l'âge de six ans, les filles ont intégré la croyance qu'elles ne sont pas aussi intelligentes que les garçons et que, conséquemment, elles ont même tendance à éviter les activités exigeant des capacités intellectuelles élevées.

Ainsi, attendre la première année du primaire pour tenter de contrer les rapports sociaux de sexe pourrait s'avérer ardu, les apprentissages formels et non formels effectués précédemment ayant eu amplement le temps de se cristalliser (Dafflon Nouvelle, 2006). Il ne s'agit pas seulement de mettre en place des programmes d'éducation à l'égalité des sexes, mais aussi de voir à ce que ces programmes aient un maximum d'efficacité en ciblant des

moments-clés dans le développement des enfants pour les y exposer. Au Québec, dans les années 1990, l'intervention précoce en matière d'éducation à l'égalité des sexes était pourtant déjà favorisée (Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, 2002; Laurendeau, Bélanger et Bowen, 1996) et reconnue comme efficace (Doescher et Sugawara, 1990).

Bien que les efforts déployés à partir de six ans soient loin d'être futiles, la société québécoise aurait tout à gagner à travailler en amont et à débiter le plus tôt possible la déconstruction des mécanismes à l'œuvre dans l'intégration des rapports sociaux de sexe et des stéréotypes sexuels. Pour ce faire, encore faut-il comprendre de quelles façons ces mécanismes se déploient actuellement dans le système québécois d'éducation à la petite enfance.

Le présent mémoire se propose donc de soulever quelques pans de la situation de l'éducation à l'égalité des sexes en éducation à la petite enfance au Québec. Dans un premier temps, il sera question des croyances de finissantes en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE), soit à fin de leur formation initiale, mais avant leur entrée dans la profession, à l'égard des différences entre les sexes, des stéréotypes sexuels et de l'éducation à l'égalité des sexes. Dans un second temps, c'est plutôt sur les éléments genrés perceptibles dans le programme des services de garde éducatifs, *Accueillir la petite enfance*, document fondamental dans la formation initiale et la pratique éducative en SGÉ, que se posera notre regard.

Plus concrètement, ce mémoire, présenté sous forme d'articles, débutera par l'élaboration de la problématique, en prenant soin d'en soulever la pertinence sociale et la pertinence scientifique. Par la suite, le cadre conceptuel sera présenté afin de situer les différents axes d'analyse utilisés pour les fins des recherches présentées plus loin. Justement, les chapitres 3 et 4 seront respectivement attribués à l'article sur les croyances de finissantes en TÉE à l'égard de l'éducation à l'égalité, puis à l'article sur l'analyse de genre du programme éducatif des SGÉ. Enfin, une conclusion permettra de lier certains résultats des deux articles, puis dégagera quelques pistes envisageables pour de futurs projets de recherches sur des questions apparentées.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

1. Problématique

L'éducation est perçue comme un outil essentiel à l'autonomie, l'émancipation et l'indépendance des personnes et des peuples (OCDE, 2015, UNESCO, 2016; 2018). Il est donc tout à fait à propos de viser l'égalité des chances chez les enfants, voire le succès de toutes et tous en milieu éducatif. Bien que d'immenses progrès d'inclusion soient constatés depuis le début du millénaire, l'enjeu de l'éducation des filles et des femmes demeure une priorité partout sur la planète (UNESCO, 2012; 2016; 2018). Pour atteindre une véritable égalité de fait entre les sexes en matière d'éducation, il convient désormais de porter notre regard sur les inégalités plus fines, moins apparentes que la simple assiduité en classe, pour ensuite tenter de les contrer (UNESCO, 2018).

1.1 Stéréotypes sexuels et socialisation différenciée selon le sexe

Déjà en 1996, Bouchard et St-Amant ont soulevé que la prégnance des stéréotypes sexuels chez les jeunes pouvait influencer négativement leur parcours éducatif. Toutefois, bien que les pratiques enseignantes participent, souvent inconsciemment, à la rétention d'idées stéréotypées selon le sexe chez les jeunes (Duru-Bellat, 2004; 2010), leur inculcation remonte à la petite enfance, parfois même avant la naissance des enfants (Bereni, Chauvin, Jaunait et Révillard, 2012). Garçons et filles intègrent une large part de ces stéréotypes sexuels par l'entremise d'une socialisation primaire généralement différenciée selon le sexe (Dafflon Nouvelle, 2006). C'est donc au contact des proches, mais aussi des éducatrices² en services de garde éducatifs (SGÉ), que se développent ces schèmes de pensée simplifiés (Bereni *et al.*, 2012, Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006). En effet, pour ce qui est de la socialisation différenciée selon le sexe, « les différences de pratiques éducatives observées dans le cercle familial se poursuivent [...] à la garderie » (Ferrez, 2006 : 70). Warin et

²Afin de rendre compte de la prépondérance des femmes en éducation à la petite enfance, à hauteur de 97,6 % en CPE et 98,7% en garderies privées en 2010 (ministère de la Famille et des Aînés, 2012), l'utilisation des appellations *éducatrice* ou *professionnelle de la petite enfance* seront privilégiées, en alternance avec l'expression épiciène *personnel éducateur*. Toutefois, ce choix rédactionnel s'accompagne du présent avertissement : la prépondérance des femmes dans le domaine de l'éducation, et encore plus spécifiquement en éducation à la petite enfance, ne doit aucunement être liée à des différences biologiques entre les sexes, mais plutôt refléter le caractère construit de ces différences, notamment à travers la socialisation différenciée selon le sexe (Dafflon Nouvelle, 2006), et particulièrement la socialisation des filles pour les soins et le travail de *care* (Cromer, 2005).

Adriany (2017) soutiennent même que les croyances stéréotypées selon le sexe orientent les pratiques éducatives en SGÉ.

Ces stéréotypes servent non seulement à distinguer, mais aussi à hiérarchiser les femmes et les hommes (Conseil du statut de la femme [CSF], 2010). En apparence naturelles, ces distinctions et hiérarchisations sont intégrées par les enfants comme des allants de soi associés à un sexe ou à l'autre, à travers une multitude d'expériences vécues par elles et eux : jeux et jouets proposés (poupées dont elle doit prendre soin vs camions ou blocs pour qu'il bouge ou construise); vêtements choisis (choix de couleurs souvent limité au rose ou au mauve pour elle vs le nonaccès à ces couleurs, mais un plus grand éventail de choix, pour lui); décoration de la chambre de bébé (fées, moutons, oursins plutôt passifs pour elle vs jungle ou bateaux de pirates plutôt actifs pour lui); les rôles sociaux proposés comme modèles par les parents et les autres principales figures d'attachement (mères associées à la sphère privée, aux soins vs pères associés à l'extérieur, à la sphère publique); ou simplement l'utilisation d'un langage différencié (belle fille vs garçon costaud) (Bereni et al., 2012).

À ce propos, Bouchard, Trudeau, Sutton, Boudreault et Deneault (2009) notent par exemple que, selon une recension du langage utilisé chez les jeunes enfants, parmi les cent premiers mots appris par les garçons, « *vroum* » et « auto » se fraieraient souvent un chemin dans les dix premiers. Chez les filles, on retrouvera dans la liste les mots « doux » (25^e) et belle (48^e), alors qu'auto apparaît au 40^e rang. En comparaison, les mots « doux » et « belle » ne se classent même pas parmi les cent premiers mots des garçons. Une piste d'explication pourrait être que les enfants de sexes masculin et féminin vivent des expériences de socialisation qui diffèrent en raison de leur sexe biologique (Bouchard *et al.*, 2009) et des stéréotypes qui en découlent.

1.2 La socialisation différenciée selon le sexe en service de garde éducatif

Au Québec, la socialisation primaire³ des enfants ne se déroule pas qu'au sein de la famille. Il s'agit d'ailleurs de la province canadienne où les services de garde sont les plus utilisés,

³ La socialisation primaire renvoie à celle qui a cours pendant l'enfance. Elle se distingue de la socialisation secondaire qui, elle, se poursuit même à l'âge adulte (Bereni *et al.*, 2012). La socialisation primaire est

avec 58% des ménages qui se prévalaient de cette option en 2011 (Statistique Canada, 2015). C'est par conséquent une majorité de familles québécoises qui offrent un lieu de socialisation primaire supplémentaire à leurs enfants. Loin d'en éliminer l'aspect différenciatif, les SGÉ, à travers le personnel qui y œuvre, réitèrent à leur manière la distinction et la hiérarchisation entre les sexes et participent tout autant que les familles à la construction et à l'intégration des stéréotypes sexuels (Amboulé-Abath, 2009; Chick, Heilman-Houser et Hunter, 2002; Cresson, 2010; Hellman, 2010; Martin, 1998).

Martin (1998) a démontré, grâce à de nombreuses séances d'observation dans des SGÉ, que les éducatrices en exercice interagissent différemment avec les filles et avec les garçons, notamment en ce qui a trait au vocabulaire utilisé, au toucher, aux types d'interactions, à la discipline et mêmes aux activités proposées. On touche davantage les filles, on les complimente principalement sur leur apparence, leurs vêtements et leur coiffure. De plus, on encourage la reproduction de rôles sociaux inégalitaires, comme lors de jeux de restaurant où les garçons s'assoient et on demande à la fille de les servir. Par ailleurs, on insiste sur l'aspect physique des garçons, leur besoin de bouger. On les complimente davantage sur ce qu'ils font, ce qu'ils accomplissent. Enfin, un comportement identique dérangeant pour le groupe sera sanctionné différemment selon qu'il soit effectué par un garçon ou une fille (Martin, 1998).

Amboulé-Abath (2009) soulève également cette différenciation entre les garçons et les filles dans les interventions des éducatrices, notamment dans les activités offertes en services de garde éducatifs. On propose davantage aux filles des jeux domestiques et maternels, alors que les garçons sont dirigés vers les jeux actifs, voir agressifs, comme les jeux de combat. Elle constate qu'en offrant des jeux différents aux enfants de chaque sexe, les éducatrices contribuent à différencier et à hiérarchiser les rôles sociaux de sexe.

Hellman (2010) avance même que les éducatrices planifient l'organisation de leurs activités en accordant énormément d'importance aux garçons présentant des comportements masculins « typiques », alors que les garçons plus en retrait et plus calmes sont

également celle qui se produit en premier, au sein de la famille et auprès de l'entourage immédiat, sans véritable concurrence ou possibilité de comparaison, ce qui la rend plus durable, plus ancrée (Lahire, 2018).

pratiquement invisibles dans l'organisation du personnel éducateur. L'auteure observe que les comportements stéréotypés des garçons sont renforcés par l'attention de l'adulte.

Bouchard, Sylvestre, Leblond et Trudel (soumis) constatent pour leur part des différences entre la prosocialité perçue par les éducatrices chez les enfants de chacun des sexes, et ce, même en l'absence de différence dans la prosocialité lorsqu'elle est observée chez ces mêmes enfants. Les hypothèses soulevées à cet égard supposent une conception différente des éducatrices concernant ce qui est attendu des enfants de chacun des sexes dans leurs comportements prosociaux. En effet, les filles sont perçues par leurs éducatrices comme moins prosociales lorsqu'elles sont plus avenantes, alors qu'à comportement semblable, c'est généralement le résultat inverse qui apparaît pour les garçons (Bouchard *et al.*, soumis). Cela s'inscrit en droite ligne avec les croyances stéréotypées du calme et de la passivité des filles par opposition à l'énergie et au passage à l'action des garçons (CSF, 2010).

Cresson (2010) soutient quant à elle que, malgré une relative neutralité dans le discours lorsqu'elles sont questionnées directement sur les questions de genre, les éducatrices contribuent à socialiser les enfants sous leurs soins de manière différenciée selon leur sexe. Même si elles affirment agir de manière semblable avec les filles et les garçons, les observations de leurs interventions révèlent toutefois qu'elles tendent à renforcer davantage les comportements attendus en fonction du sexe et à sanctionner les transgressions de genre, particulièrement chez les garçons (Cresson, 2010).

La même dynamique se produit d'ailleurs en milieu scolaire. En effet, un récent avis du CSF (2016a) mentionne que le personnel enseignant affirme agir de façon neutre et uniforme, peu importe le sexe de l'enfant. Cependant, leurs croyances, notamment à travers la reconduction des stéréotypes sexuels, ainsi que leurs pratiques, s'inscrivent davantage dans une posture différenciée débouchant sur la perpétuation d'inégalités.

1.3 Les croyances comme moteur pour agir

En sciences sociales, les croyances sont souvent définies comme inobservables, ne se manifestant que dans les actions qu'elles entraînent, « une croyance [étant]

fondamentalement une tendance à agir » (Pudal, 2018). Elles font partie intégrante des représentations sociales des individus avec, entre autres, ses connaissances.

[L]es croyances sont souvent rattachées aux attributions causales puisqu'elles permettraient d'établir des liens de causalité entre des événements qui sont sans rapport apparent ou direct. Opération qui se réaliserait dans l'objectif de combler un défaut d'explication à une situation sociale ou d'augmenter le contrôle d'une situation. Les croyances présentent donc cet intérêt de fournir des repères stables de jugement et de positionnement vis-à-vis des objets de la réalité sociale (Valence et Roussiau, 2013).

L'étude des croyances est notamment utile dans les recherches visant à comprendre les rapports sociaux. À titre d'exemple, on peut penser aux travaux de Staerklé, Delay, Gianettoni et Roux (2007) qui portent sur les droits des individus en regard de l'ordre social établi, à travers les croyances des membres de cette société.

Spécifiquement en éducation, il existe un lien entre les croyances de personnel éducateur et leurs pratiques auprès des enfants, notamment en regard du développement socio-émotionnel (Zinsser, Shewark, Denham et Curby, 2014). En effet, leurs croyances à l'égard des émotions influent sur leurs pratiques de soutien du développement socio-émotionnel des enfants sous leurs soins. Les croyances seraient ainsi un moteur pour agir (Salamon et Harrison, 2015).

Les stéréotypes sexuels et les perceptions en regard de l'égalité entre les sexes font partie des différentes croyances liées au genre. Par exemple, « [l]orsque les stéréotypes concernent des croyances à propos des garçons et des filles fondées sur leur appartenance à ce groupe, il s'agit de stéréotypes de genre » (Plante, Théorêt, Favreau, 2010). À la lumière des éléments présentés précédemment, il est permis de penser que les croyances stéréotypées selon le sexe des enfants puissent motiver des pratiques contribuant à la socialisation différenciée selon le sexe des enfants, comme par un rapport au jeu différencié selon le sexe notamment (Chapman, 2016).

Concernant justement les pratiques éducatives, pour voir à une certaine uniformisation de leur application et assurer la qualité des services éducatifs dispensés en SGÉ, les futures éducatrices sont soumises à une formation spécialisée visant l'application du programme éducatif en vigueur (ministère de la Famille et des Aînés, 2018). Cette spécialisation

s'appuie entre autres sur une formation initiale théorique et pratique venant appuyer le bagage personnel des étudiants et étudiantes. L'accession à la profession d'éducatrice passe donc généralement par une formation collégiale de niveau technique.

1.4 La formation des éducatrices québécoises concernant les rapports sociaux de sexe et l'éducation à l'égalité

Au Québec, dans chaque service de garde éducatif accrédité, deux éducatrices sur trois doivent avoir complété une formation collégiale de trois ans en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE), ou une équivalence reconnue par le ministère de la Famille (ministère de la famille, 2018). Cette formation est nécessaire pour pouvoir obtenir le statut d'éducatrice formée et qualifiée, ainsi que les avantages liés à ce statut, notamment en regard du salaire. Les équivalences reconnues correspondent à une combinaison d'un autre programme en éducation associé à une ou plusieurs années d'expériences, selon le programme.

À ce jour, le parcours classique pour devenir éducatrice formée demeure le passage par la formation technique de trois ans en TÉE. Les compétences à atteindre dans ce programme (Inforoute FPT : 2018a) visent principalement le respect du triple objectif des SGÉ, soit *santé, sécurité et bien-être*. Après un relevé exhaustif des grilles de cours des différentes institutions collégiales offrant ce programme, aucun intitulé de cours, ni aucune description de ces cours, n'a permis de lier les stéréotypes sexuels, les rapports sociaux de sexe ou l'éducation à l'égalité des sexes au contenu des cours offerts (Inforoute FPT : 2018b). Cela ne signifie aucunement que ces thématiques ne sont pas abordées, l'autonomie enseignante ayant largement sa place au collégial (Fédération des enseignantes et enseignants de cégep, 2016). Il est du moins possible d'affirmer que ces notions ne sont pas systématiquement tenues d'être vues dans le cadre du programme de TÉE.

Par ailleurs, depuis quelques années, des initiatives en marge du système d'éducation ont soulevé les questions des inégalités entre les sexes et de l'importance de l'éducation à l'égalité en SGÉ. Par exemple, des outils d'information et de formation offerts par le Secrétariat à la condition féminine (2011; 2017b), telle que *D'égal(e) à égaux* ou *SansStéréotypes*, ciblent précisément de former le personnel éducateur à des façons de faire

égalitaires. Il est toutefois difficile de savoir si ces enseignements trouvent leur chemin jusque dans les programmes collégiaux.

1.5 Le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*

Le programme éducatif des services de garde à l'enfance, *Accueillir la petite enfance* (ministère de la Famille et des Aînés, 2007), est au cœur de la formation initiale en éducation à l'enfance, puis par la suite, est essentiel aux pratiques attendues de la part des éducatrices en services de garde éducatifs. Un de ses cinq fondements vise la représentation de chaque enfant comme un être unique, ce critère de l'unicité de l'enfant étant même l'un des piliers du programme. En appliquant ce principe issu du programme, les éducatrices seraient spécifiquement amenées à éviter de référer aux filles et aux garçons comme des groupes dont les caractéristiques sont déterminées par leur sexe.

Pourtant, les travaux d'Amboulé-Abath, (2009), précisément axés sur les éducatrices québécoises, montrent que leurs interventions sont souvent genrées et qu'elles agissent différemment avec les garçons et les filles sous leurs soins. En tant que membres d'une société où les différences entre les sexes sont naturalisées et généralisées, au point tel où elles sont rarement questionnées (Bereni *et al.*, 2012; CSF, 2010), les éducatrices semblent elles aussi porteuses de certains stéréotypes sexuels. Une tension apparaît donc entre l'un des fondements théoriques de la pratique éducative en service de garde (principe de l'unicité de l'enfant dans le programme éducatif) et son application réelle où surviennent les stéréotypes sexuels (agrégation des enfants ET attribution de caractéristiques selon leur sexe). Cette tension pourrait notamment s'expliquer par la présence d'éléments genrés dans le programme éducatif des SGÉ, éléments susceptibles de colorer le principe fondamental de l'unicité de chaque enfant.

1.6 Constats et pertinence scientifique

Nous avons pu constater que plusieurs études mettent au jour la part des éducatrices dans le processus de socialisation différenciée selon le sexe des enfants (Amboulé-Abath, 2009; Bouchard *et al.*, soumis; Chick, Heilman-Houser et Hunter, 2002; Cresson, 2010; Hellman, 2010; Martin, 1998). Nous avons aussi pu constater que les pratiques des éducatrices en SGÉ s'appuient notamment sur leurs croyances (Zinsser *et al.*, 2014). Par ailleurs, la

formation initiale de ces éducatrices ne semble pas tenir compte formellement des croyances liées aux stéréotypes sexuels entraînant des rapports sociaux de sexe, ni de l'éducation à l'égalité. Enfin, malgré un programme éducatif qui soulève la question de l'éducation à l'égalité (MFA, 2007), et dont un des principes de base est l'unicité de l'enfant, des éducatrices québécoises semblent continuer à assimiler des caractéristiques aux enfants en raison de leur sexe (Amboulé-Abath, 2009).

Il importe aussi de constater que la recherche sur les croyances en éducation vise principalement ce qui touche la profession enseignante. En effet, on s'intéresse souvent aux différentes croyances des enseignant.e.s et futur.e.s enseignant.e.s puisqu'on les perçoit comme « susceptibles d'opérer comme un filtre à travers lequel les phénomènes, les informations sont sélectionnés et interprétés » (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010 : 111). On soulève ainsi l'importance des croyances dans la pratique enseignante. Toutefois, les études des croyances des éducatrices se font plus rares et celles des croyances des éducatrices à l'égard du genre encore plus.

D'ailleurs, pour ce qui concerne la profession enseignante tout de même apparentée à celle d'éducatrice à l'enfance, Richardson et Placier (2001) estiment, à la suite d'une recension des écrits en ce domaine, que les croyances initiales des étudiant.e.s en enseignement sont à la fois bien ancrées avant le début de leur formation de base, qu'elles bougeront peu en cours de formation, mais que l'expérience sur le terrain les fera évoluer. Ainsi, bien qu'il faille reconnaître que les professions d'enseignant.e.s et d'éducatrices ne sont pas identiques, le parallèle entre les deux est suffisamment important pour que l'on se pose la question de ce qu'il en est des croyances des éducatrices, notamment en regard de l'éducation à l'égalité des sexes, à ce moment particulièrement déterminant que représente la fin de la formation initiale, avant l'entrée dans la profession.

À la lumière de ces constats, au moins deux zones d'ombre demeurent. Premièrement, il est indéniable que les pratiques éducatives en SGÉ continuent d'être traversées par le genre et que ces pratiques semblent notamment s'appuyer sur les croyances des éducatrices stéréotypées selon le sexe des enfants. Il y a donc lieu de se demander si la plupart de ces croyances sont déjà présentes dans les conceptions des futures éducatrices, à la fin de leur formation initiale, avant leur entrée dans la profession. Deuxièmement, en raison de

l'importance centrale du programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, tant dans la formation initiale que dans la pratique éducative, se pourrait-il qu'il renferme des éléments genrés susceptibles d'influencer les pratiques des éducatrices ?

Comme les recherches scientifiques portant sur les croyances en éducation sont souvent orientées sur la profession enseignante, que les études à l'égard des dynamiques de genre en éducation à l'enfance portent principalement sur les éducatrices en exercice, mais rarement sur les étudiantes en TÉE, comme la formation initiale en TÉE ne semble pas formellement tenir compte des rapports sociaux de sexe et de l'éducation à l'égalité, il demeure un flou qu'il nous faille élucider entourant les croyances menant à des pratiques différenciées selon le sexe des enfants, de même que sur le rôle du programme éducatif dans la prégnance de ces croyances. Afin de remédier, au moins partiellement, à cette lacune, il convient de poser notre regard sur les croyances de finissantes en TÉE, c'est-à-dire au moment où elles ont acquis la plupart des outils théoriques, mais avant qu'elles ne soient réellement dans la pratique quotidienne de leur profession, de même que sur le programme éducatif des SGÉ, pour tenter d'y percevoir des éléments genrés.

1.7 Questions de recherche

Au terme de cette problématique, deux questions demeurent :

- 1) Qu'en est-il des croyances des éducatrices à ce moment charnière qu'est la fin de leur formation initiale en TÉE, en matière de genre et d'éducation à l'égalité entre les sexes en éducation à la petite enfance ?
- 2) Aussi, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, fondamental dans la formation initiale des éducatrices et, bien que non prescriptif, appliqué dans bon nombre de SGÉ au Québec, contient-il des éléments genrés susceptibles d'influer sur les inégalités de genre et l'éducation à l'égalité en SGÉ?

Voilà les questions qui se posent et auxquelles le présent mémoire se propose de répondre.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

2. Cadre conceptuel

Dans le présent chapitre, la perspective féministe dans laquelle s'inscrit l'ensemble du mémoire sera présentée. Il convient ensuite de définir certains concepts de base en études de genre. Il s'avère également nécessaire de nommer et expliquer les concepts retenus pour l'analyse de genre du programme éducatif *Accueillir la petite enfance*. Enfin, il importe d'aborder le concept de croyances utilisé pour analyser l'apport spécifique des croyances des finissantes à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité.

2.1 Perspective féministe

Les travaux présentés en ces pages s'appuient sur une posture épistémologique anti-classique d'épistémologie sociale, soit la perspective des *gender studies* (ou études de genre). En épistémologie sociale, on s'intéresse particulièrement à ce que les personnes connaissent et croient, de même qu'à la place de la socialisation dans l'acquisition ou le développement de ces connaissances et croyances. On rejette les notions de vérité et d'objectivité, leur préférant l'aspect socialement construit des connaissances, celles-ci étant produites par l'acceptation sociale du discours les entourant (Goldman et Blanchard, 2015).

En études de genre, on pose le regard, entre autres, sur les normes sociales associées à chacun des sexes, sur l'aspect de différenciation, d'opposition et de hiérarchisation des sexes, puis sur l'importance de la construction sociale de ce rapport social entre les sexes (Bereni *et al.*, 2012). Étant donné l'aspect souvent *invisibilisé* et *naturalisé* des différences et inégalités de genre, le besoin de connaissances en cette matière « a amené des intellectuelles et des chercheuses féministes à proposer d'autres modes d'appréhension du réel qui permettraient de construire des savoirs moins aveugles aux expériences des groupes sociaux dominés » (Charron et Auclair, 2016 : 1).

Dans cette perspective, on tient donc compte des réflexions abordant « [l]'épistémologie du point de vue et les réflexions féministes sur le caractère situé et partiel de toutes les connaissances, même féministes [...] » (Charron et Auclair, 2016 : 5). Le langage utilisé pour communiquer les résultats et les analyses s'applique aussi à rendre compte de cette particularité. On a tendance à « montrer » ou à « illustrer », plutôt qu'à « démontrer » ou à « valider ». Pour ce faire, on procède à la production de connaissances à l'aide de

« propositions méthodologiques originales qui réarticulent le rapport entre objet d'étude et sujet de connaissance autour d'une praxis intégrant le projet politique féministe au projet scientifique » (Charron et Auclair, 2016 : 1). C'est donc avec cette volonté de transformation sociale féministe, orientée à travers le prisme de la recherche scientifique telle qu'élaborée en études de genre, que se déclinent les deux articles présentés dans le présent mémoire composé de deux articles.

2.2 Définitions de concepts de base en études de genre

2.2.1 Sexe et genre

Alors que les termes sexe et genre sont régulièrement utilisés comme des synonymes, le présent projet les distingue à partir de leurs acceptions tirées des études sociologiques féministes. On définira donc le sexe comme ce qui est issu des « composantes biologiques à travers des différences chromosomiques, hormonales et anatomiques » (Dafflon Nouvelle, 2006 : 10). C'est l'aspect naturel sur lequel s'appuie le genre. En effet, on définira plutôt le genre comme « la dimension sociale des rôles associés aux individus de sexe féminin et masculin » (Dafflon Nouvelle, 2006 : 10). Celui-ci est donc une construction sociale puisant sa source dans la naturalisation des différences entre les hommes et les femmes, dont l'issue est un rapport inégal, hiérarchisé, des premiers sur les secondes.

2.2.2 Identité sexuée

On utilisera l'expression de construction de l'identité sexuée pour référer « aux différentes étapes à travers lesquelles passent un enfant pour se construire comme un garçon ou une fille⁴ de sa culture » (Dafflon Nouvelle, 2006 : 10). D'autres auteur.e.s utiliseront souvent l'idée de construction de l'identité sexuelle, comme chez Kohlberg (1966), notamment.

⁴ La binarité des sexes est transversale aux concepts d'identité sexuée et de socialisation différenciée selon le sexe chez Dafflon Nouvelle (2006), notamment pour rendre compte de la prépondérance des normes sociales en vigueur reposant encore généralement sur cette opposition binaire. En raison de l'importance du concept de socialisation différenciée selon le sexe dans l'examen des croyances sur l'éducation à l'égalité de finissantes en TÉE, l'aspect de la diversité des identités sexuelles n'est pas soulevé pour le premier article. Ainsi, contrairement à la critique de la binarité des sexes dans le libellé du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* insérée dans le second article, l'utilisation des expressions binaires hommes/femmes, filles/garçons, masculin/féminin, etc., sera d'abord nécessaire afin de maintenir la logique interne entre le concept de socialisation différenciée selon le sexe, la méthodologie de la recherche sur les croyances et les résultats qui en découlent.

Dafflon Nouvelle (2006) utilise davantage *sexué* pour référer aux aspects sociaux et attribue plutôt *sexuel* à ce qui touche directement à la sexualité.

2.2.3 Socialisation différenciée selon le sexe

C'est à travers le processus de socialisation différenciée selon le sexe que les enfants développent leur identité sexuée et intègrent les rôles associés à chacun des sexes. Bereni et ses collaborateur.trice.s (2012 : 108) affirment qu'elle est « moins un apprentissage d'idées qu'un apprentissage pratique de gestes, de réflexes, de sentiments, de manières d'éprouver le monde et ses divisions ». Le concept de socialisation différenciée selon le sexe, tel qu'élaboré par Dafflon Nouvelle (2006), implique que les enfants développent et acquièrent leurs caractéristiques féminines et masculines liées à leur sexe biologique à travers une multitude d'expériences et d'observations différenciées selon qu'ils et elles soient filles ou garçons.

L'aspect du sexe biologique serait, par conséquent, davantage pertinent en fonction des impératifs sociaux qui se rattachent à chacun des sexes et non pas, contrairement à la façon dont il est généralement appliqué, comme LE facteur influençant isolément, uniquement ou à tout le moins, principalement, le développement de l'identité sexuée de l'enfant. Bref, la naturalisation de l'identité sexuée en fonction du sexe biologique est largement remise en question par ce concept de socialisation différenciée proposé par Dafflon Nouvelle (2006). En raison de leur parenté conceptuelle, la socialisation différenciée est intimement liée au processus de développement de l'identité sexuée (Dafflon Nouvelle, 2006).

Généralement, on peut percevoir deux types d'influence sur ce développement de l'identité sexuée chez l'enfant, à travers le processus de socialisation différenciée : « l'activité de l'adulte sur l'enfant et l'activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué » (Dafflon-Nouvelle, 2006 : 21). On entend par *activité de l'adulte sur l'enfant*, l'ensemble des récompenses et sanctions visant à soutenir ou à invalider les comportements de l'enfant que ce soit dans ses jeux, ses routines, son langage, ses vêtements, ses choix, etc. Dans le cadre spécifique du développement de l'identité sexuée, on pourrait penser à un exemple patent comme la valorisation de la fille déguisée en princesse et la réprimande du garçon qui ferait de même (Cresson, 2010). On pourrait aussi s'attarder au nouveau-né de sexe masculin qui

est considéré « costaud » et au nouveau-né de sexe féminin qui est qualifiée de « petite » et « mignonne » (Rubin, Provenzano et Luria, 1974), alors que des différences concrètes sont imperceptibles, outre les organes génitaux.

On entend par *activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué*, la modélisation binaire des activités quotidiennes qui entourent l'enfant. Ce que font les mères dans la famille, par rapport à ce que font les pères. Ce que porte les femmes, comment elles bougent, les injonctions à transformer leur corps (maquillage, épilation), etc., par rapport aux mêmes critères chez les hommes. Cette séparation, doublée de la hiérarchisation qui en découle, induit des différences systématiquement associées à un sexe ou l'autre. Tout cela, et bien plus encore, contribue au développement de l'identité sexuée des enfants et à une compréhension différenciée selon le sexe de la société où ils et elles grandissent.

2.3 Les concepts pertinents à l'analyse de genre du programme éducatif *Accueillir la petite enfance*

Par ailleurs, trois concepts issus des études de genre s'avèrent nécessaires pour expliquer les éléments genrés répertoriés dans le programme éducatif des SGÉ, soit la binarité des sexes, les stéréotypes sexuels et l'androcentrisme.

2.3.1 La binarité des sexes

Le premier concept, la binarité des sexes, consiste en l'opposition entre ce qui est considéré féminin et ce qui est considéré masculin, ainsi qu'aux critères normatifs dominants se rattachant à chacun, sur l'unique base des différences biologiques, alors que « [l]a polysémie du terme sexe permet de considérer la partie [les organes génitaux] pour le tout [la personne] » (Bereni *et al.*, 2012). La binarité des sexes est fondamentale dans le développement et la survie de plusieurs institutions socialement construites, comme le mariage et la famille, puisqu'elle permet de naturaliser l'opposition et la hiérarchisation entre les sexes féminin et masculin à travers des impératifs de complémentarité, notamment pour ce qui concerne la reproduction. En outre, elle exclut d'emblée toute autre forme d'identité sexuelle, comme les personnes transgenres (s'identifiant à un autre sexe que le sexe biologique) ou agenres (ne s'identifiant à aucun sexe) par exemple.

2.3.2 Les stéréotypes sexuels

Le second concept, les stéréotypes sexuels, se définit « comme des clichés ou des jugements pétrifiés au sujet des différences physiologiques et psychologiques entre les [sexes] et des rôles qui leur sont dévolus sur la base de leur appartenance sexuelle [qui] s'imposent comme des évidences et sont donc convoquées pour justifier la division sociale des sexes et la discrimination systémique qui en résulte » (CSF, 2010). Ils font partie des croyances liées au genre. Ils servent principalement à naturaliser les différences entre les sexes en attribuant à chacun d'eux un éventail de caractéristiques, sans égard aux caractéristiques individuelles et sans égard au caractère socialement construit de ces attributions.

2.3.3 L'androcentrisme

Welzer-Lang (2012 : 209) définit l'androcentrisme comme étant ce qui nous fait « penser le masculin, comme le normal, le général, et les femmes comme le particulier, le spécifique ». Des manifestations saillantes de ce concept pourraient être les droits de l'Homme, qui sont pourtant aussi ceux des femmes, ou bien le biais supposé entourant les études féministes menées par des femmes, alors qu'on ne soulève pas la question pour les recherches sur des hommes menées par des hommes. Enfin, la règle de la langue française, qui prévoit que le masculin l'emporte lorsque des éléments masculins et féminins sont regroupés, est une autre forme d'androcentrisme. Ces façons de faire, pourtant construites socialement, sont souvent perçues comme naturelles.

C'est à partir de ces trois concepts de binarité des sexes, de stéréotypes sexuels et d'androcentrisme que seront analysés les éléments genrés relevés dans le programme éducatif des SGÉ, *Accueillir la petite enfance*.

2.4 Définitions des croyances

En sciences sociales, les croyances sont un des éléments composant les représentations sociales (Valence et Roussiau, 2014). En effet, la représentation sociale « se présente comme un ensemble de connaissances, croyances, schèmes d'appréhension et d'action à propos d'un objet socialement important. Elle constitue une forme particulière de

connaissance de sens commun qui définit la réalité pour l'ensemble social qui l'a élaborée dans une visée d'action et de communication » (Gaffié, 2004 : 7). Le Bossé (2011 : 179) la définit quant à lui comme « l'affirmation d'une construction sociale du réel ». Il s'agit en quelque sorte de l'articulation de plusieurs éléments symboliques nous permettant de faire du sens avec ce que l'on perçoit. Parmi les nombreux rôles des représentations sociales, y compris les croyances, on considère qu'elles servent notamment à adopter certains comportements et à mettre en place certaines pratiques (Le Bossé, 2011).

Valence et Roussiau (2014) expliquent que les croyances servent à adapter les représentations sociales en regard d'une perception changeante de la réalité. Elles agissent comme une suspension ou un gyroscope social, en ce sens qu'elles permettent une certaine stabilité en comblant « un défaut d'explication » (Valence et Roussiau, 2014 : 304) et en attribuant « des liens de causalité entre des évènements qui sont sans rapport évident ou direct » (Valence et Roussiau, 2014 : 304).

Plus spécifiquement dans l'angle des études de genre, pour Mosconi (2005 :78), « [l]es rapports sociaux de sexe agissent dans la dimension de l'imaginaire social, ils produisent des croyances et des mythes qui ont pour fonction de légitimer, expliquer et justifier » les inégalités. Ainsi, pour fins d'analyse, il s'agit de percevoir si les croyances des finissantes interrogées visent à stabiliser, légitimer et justifier les mécanismes du genre dans leur pratique éducative, notamment par la mise au jour de liens de causalité entre des éléments qui n'en ont pas, comme les stéréotypes sexuels par exemple.

Dans le présent mémoire, c'est le genre dans les croyances de finissantes en TÉE, de même que les manifestations du genre dans le programme éducatif utilisé dans la formation initiale et dans la pratique éducative en SGÉ, qui sont analysées. Afin de comprendre un peu plus cette dynamique de socialisation différenciée selon le sexe, en partie attribuable à ce qui se vit en services de garde éducatifs (Amboulé-Abath, 2009), la complémentarité de l'étude des croyances et du programme éducatif apparaît pertinente.

2.5 Objectifs de recherche

Les travaux de recherches dévoilées dans ce mémoire sous la forme de deux articles scientifiques ont des objectifs différents, mais complémentaires. Chacun de ces articles vise

à répondre à l'un des deux objectifs de recherche. Le premier objectif consiste donc à documenter les croyances d'éducatrices en fin de formation initiale à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité entre les sexes dans leur pratique éducative. Le second objectif est plutôt de soulever les éléments genrés contenus dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* qui chapeaute la formation initiale, puis encadre l'exercice de la pratique éducative en SGÉ.

CHAPITRE 3 : PREMIER ARTICLE

3. Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : les croyances de finissantes en Techniques d'éducation à l'enfance à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité

Josée Trudel, Université Laval, Québec

Caroline Bouchard, Université Laval, Québec

3.1 Résumé

Les croyances à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité peuvent avoir des répercussions dans les pratiques éducatives (Conseil du statut de la femme [CSF], 2016a) et contribuer à l'intégration de stéréotypes sexuels et de naturalisation des différences entre les sexes chez les enfants, notamment à travers le processus de socialisation différenciée selon le sexe (Dafflon-Nouvelle, 2006). Alors qu'une étude de ces croyances a été effectuée auprès d'enseignant.e.s québécois.e.s (CSF, 2016a) et que d'autres recherches se sont penchées sur les éducatrices en exercice (Hellman, 2010; Cresson, 2010; Amboulé-Abath, 2009; Chick *et al.*, 2002; Martin, 1998), rarement s'est-on intéressé aux croyances de futures éducatrices, soit avant leur entrée dans la profession. Cet article porte ainsi sur les résultats d'une collecte de données effectuée auprès de trente-trois (n=33) finissantes en TÉE concernant leurs croyances à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité des sexes, et ce, à l'aide du questionnaire sur les croyances des enseignant.e.s développé par le CSF (2016a), puis adapté pour les éducatrices. L'analyse descriptive effectuée montre notamment qu'une majorité de ces femmes soutiennent certaines croyances différenciées selon le sexe des enfants, mais qu'elles considèrent l'éducation à l'égalité comme importante dans leur pratique éducative. Les résultats sont discutés en regard de leur implication dans l'éducation à la petite enfance.

Mots-clés : Genre, Éducation à l'égalité, Croyances, Socialisation différenciée selon le sexe

3.2 Introduction

La réussite éducative de toutes et tous est un enjeu scientifique, social et médiatique depuis des décennies, tant au Québec qu'à l'international (Conseil supérieur de l'éducation, 1999; OCDE, 2015; UNESCO, 2018). Des écrits récents documentant (Institut de la statistique du Québec, 2013; Poissant et Gamache, 2016), ou souhaitant favoriser la réussite éducative (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017), soulèvent les bienfaits d'interventions dès la petite enfance, d'où l'intérêt pour cette période précise dans le présent article.

Déjà, en 1996, Bouchard et St-Amant soulevaient que la prégnance des stéréotypes sexuels chez les jeunes peut influencer négativement leur réussite éducative, particulièrement celle des garçons et encore plus spécifiquement en milieux défavorisés. L'école, et même plus particulièrement la réussite à l'école, serait perçue comme une caractéristique féminine dont il importe de se distancer pour conserver son statut masculin. Plus récemment, on avançait que cette perception stéréotypée selon le sexe guide l'intérêt et la motivation des jeunes envers certaines matières scolaires et nuit même à l'engagement des garçons envers l'école en général, tant celle-ci est de plus en plus représentée comme féminine (Kessels, Heyder, Latsch et Hannover, 2014). À l'opposé, Bian, Leslie et Cimpian (2017) rapportent que dès l'âge de six ans, les filles identifient davantage les garçons que les filles comme pouvant être « très très intelligents » et, de ce fait, évitent les activités exigeant des capacités intellectuelles élevées, les croyant destinées aux garçons.

En outre, ces idées figées liées au genre⁵ influent sur le choix de carrière des jeunes. Par exemple, le stéréotype lié à la supériorité des garçons en mathématiques amène les filles à se percevoir comme moins compétentes sur ce plan et diminue par le fait même leur intérêt envers cette matière scolaire (Plante, De la Sablonnière, Aronson et Théorêt, 2013; Hyde et Mertz, 2009). Au collégial, puis à l'université, elles se dirigent, encore aujourd'hui, moins souvent dans les domaines liés aux chiffres (Conseil du statut de la femme [CSF], 2011),

⁵ En concordance avec les études féministes et les *gender studies*, le terme *genre* renvoie ici à la différenciation, l'opposition et la hiérarchisation entre les sexes, donc aux inégalités systémiques entre les sexes. L'expression *rapports sociaux de sexe* peut également être utilisée comme synonyme au concept de *genre* (Bereni, Chauvin, Jaunait et Révillard, 2012; Hurtig, Kail et Rouch, 2002). Le terme *sexe* renvoie quant à lui à l'aspect biologique des personnes. Par conséquent, dans cette perspective, ces termes ne sont pas interchangeables, ni utilisés comme des synonymes.

secteurs débouchant pourtant sur des emplois souvent plus lucratifs. Ainsi, les schèmes de pensée simplifiés que sont les stéréotypes sexuels servent non seulement à distinguer, mais aussi à hiérarchiser les femmes et les hommes (Conseil du statut de la femme, 2010).

Or, le développement et l'intégration de tels stéréotypes passent par une socialisation différenciée selon le sexe des enfants (Dafflon Nouvelle, 2006), dès la petite enfance, et notamment en services de garde éducatifs (SGÉ) (Chick, Heilman-Houser et Hunter, 2002). En raison de l'importance de la période de la petite enfance dans la construction identitaire (Kolhberg, 1966), le personnel des SGÉ, à travers ses pratiques, peut contribuer à cloisonner les enfants dans des carcans socialement associés à leur sexe biologique (Bereni et al., 2012). En revanche, il pourrait tout aussi bien favoriser des rapports égalitaires entre les sexes (Amboulé-Abath, 2009; Ferrez, 2006).

Les pratiques des éducatrices⁶ en exercice à l'égard du genre ont été documentées, que ce soit dans la différenciation de leurs interactions auprès des garçons et des filles (Martin, 1998), la répression des activités transgressives de genre, en particulier pour les garçons (Cresson, 2010), les jouets offerts et les interventions auprès de chacun des sexes (Amboulé-Abath, 2009), ou encore l'organisation stéréotypée des activités pour répondre aux besoins supposément homogènes des garçons (Hellman, 2010). Les résultats de ces différentes études démontrent, comme le mentionne Amboulé-Abath (2009 : 112), que « les éducateurs et éducatrices éduquent les enfants en fonction de leur sexe ».

Le discours des éducatrices en exercice qui sous-tend ces pratiques a été analysé dans une étude sur les rapports égalitaires en SGÉ d'Amboulé-Abath (2009). Pour l'auteure, « [l]'analyse de ce discours permet de comprendre la force des stéréotypes et leur impact sur la construction des inégalités entre les femmes et les hommes » (Amboulé-Abath, 2009 : 111). C'est dire, comme le mentionnent également Warin et Andriany (2017), que les croyances exprimées par les éducatrices à l'égard du genre, notamment les croyances

⁶ En raison de la surreprésentation des femmes comme membres du personnel éducateur (à hauteur de 97,6 % en CPE et 98,7% en garderies privées en 2010 [MFA, 2012]), de même qu'en raison de la composition uniquement féminine de l'échantillon recruté pour la présente étude, il a été convenu de féminiser le titre de cette profession (éducatrices) et leurs corollaires liés à l'étude (étudiantes, finissantes, futures éducatrices, etc.) dans le cadre de la rédaction de cet article. Ce choix rédactionnel ne vient aucunement exclure les hommes pratiquant ce métier, mais illustre plutôt le caractère construit de cette surreprésentation féminine, notamment à travers la socialisation au travail de soin (*care*) chez les filles (Cromer, 2005).

stéréotypées selon le sexe, se répercutent dans leurs pratiques quotidiennes auprès des enfants et contribuent à renforcer les inégalités entre les sexes, leurs croyances agissant ici comme moteur pour agir (Salamon et Harrison, 2015) et s'articulant avec leurs pratiques éducatives (Zinsser, Shewark, Denham et Curby, 2014).

Concernant l'étude de la formation et de l'implication des croyances dans le domaine de l'éducation, elles abordent majoritairement celles des enseignant.e.s. Par exemple, Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010 : 111) soutiennent que, dans la pratique enseignante, les croyances sont « susceptibles d'opérer comme un filtre à travers lequel les phénomènes, les informations sont sélectionnés et interprétés ». Ces recherches dans le milieu de l'enseignement ont entre autres cherché à établir l'impact de la formation initiale dans le développement ou le maintien de croyances (Crahay et Ory, 2006 ; Saban, Kocbeker et Saban, 2007). Elles ont en outre permis à certain.e.s auteur.e.s d'avancer que les croyances des enseignant.e.s semblent peu modulées par la formation initiale (Richardson et Placier, 2001), les croyances antérieures étant souvent encore bien présentes en fin de parcours universitaire, mais que la pratique enseignante des premières années les influenceraient cependant davantage (Crahay et Ory, 2006; Hausoul, 2005).

À notre connaissance, jamais ne s'est-on intéressé aux croyances d'étudiantes en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) afin de tenter d'y percevoir des croyances différenciées selon le sexe des enfants, encore moins en fin de parcours de leur formation initiale. Pourtant, en raison de ce moment charnière du passage entre la formation initiale et la pratique, concernant le maintien des croyances quand on regarde du côté des enseignant.e.s, et en absence de données équivalentes pour les éducatrices, il y a lieu d'évoquer la nécessité de poser notre regard sur leurs croyances à ce moment précis.

Aussi, en raison de l'importance des croyances dans l'articulation des pratiques (Salamon et Harrison, 2015), et encore plus spécifiquement les croyances stéréotypées selon le sexe dans les pratiques différenciées selon le sexe (Warin et Adriany, 2017), cet aspect très précis qu'est le genre dans les croyances des futures éducatrices mérite qu'on s'y attarde. De plus, en raison de l'impact négatif des stéréotypes sexuels sur la réussite éducative, en tant que croyances nuisibles pour l'éducation à l'égalité, un portrait de la situation de ces croyances chez des finissantes en TÉE semble pertinent.

Il convient donc de documenter les croyances de finissantes en TÉE à l'égard des rapports sociaux de sexe et de l'éducation à l'égalité, et ce, afin de continuer de construire les connaissances en ce domaine et, à terme, favoriser la réussite éducative de toutes et tous. Alors, quelles sont les croyances de finissantes en TÉE quant aux inégalités entre les sexes et l'éducation à l'égalité dès la petite enfance ? Voilà la question qui se pose en regard de l'éducation à l'égalité entre les sexes et d'une meilleure réussite éducative pour toutes et tous, et à laquelle cet article se propose de répondre.

Cadre conceptuel

C'est à partir du concept de socialisation différenciée selon le sexe (Dafflon Nouvelle, 2006) que l'on peut regrouper et documenter les croyances de finissantes en TÉE à l'égard des inégalités de genre en SGÉ. Ce concept se définit comme le processus « de la construction de l'identité sexuée et des connaissances relatives aux rôles socialement dévolus à chaque sexe » (Dafflon Nouvelle, 2006 : 17). Il s'inscrit dans la perspective des études de genre en raison des aspects de différenciation, d'opposition et de hiérarchisation inhérents aux rapports sociaux de sexe (Bereni *et al.*, 2012) induits, entre autres, par une socialisation différenciée selon le sexe (Dafflon Nouvelle, 2006). Par ce processus, on apprend donc à devenir un homme ou une femme et à jouer le rôle social qui y correspond.

Pour expliquer le concept de socialisation différenciée selon le sexe, dans lequel s'inscrivent entre autres les croyances stéréotypées selon le sexe, Dafflon Nouvelle (2006) s'appuie sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977) qui se décline en deux processus intégrés, soit le renforcement et la prise de décision. Le premier processus, le renforcement, consiste à l'apprentissage des bons comportements par les félicitations et les encouragements, et l'élimination des mauvais comportements par le découragement et les punitions. Le second processus, la prise de décisions, consiste quant à lui à l'observation de l'environnement et de tout ce qui le compose, que ce soit les personnes, leurs rôles, leurs relations, etc., de même que les éléments matériels, comme les vêtements, les jouets, les livres, etc. Toujours chez Dafflon Nouvelle, on parlera de ces deux aspects du processus de socialisation différenciée selon le sexe comme « l'activité de l'adulte sur l'enfant [i.e. le renforcement] et l'activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué [i.e. la prise de décision] » (2006 : 21).

Pour ce qui est plus spécifiquement de *l'activité de l'adulte sur l'enfant*, tel que conceptualisé par Dafflon Nouvelle (2006) dans le cadre de la socialisation différenciée selon le sexe, les croyances stéréotypées selon le sexe jouent également un rôle important, notamment de par leur influence sur les pratiques éducatives (Warin et Adriany, 2017). On peut penser par exemple aux compliments offerts aux filles pour leur apparence et aux garçons pour leurs prouesses physiques (Martin, 1998; CSF, 2010). À l'inverse, on critiquera le garçon qui veut se déguiser en princesse (Cresson, 2010) ou la fille qui ne se soumet pas rapidement à l'autorité (Martin, 1998).

En ce qui concerne plutôt de la socialisation différenciée selon le sexe par *l'activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué*, on pensera notamment aux différents modèles offerts à l'enfant dans la division sexuée des tâches (l'intérieur et les soins pour les femmes, l'extérieur et la technique pour les hommes), les différentes compétences des personnages de livres et de films (les garçons partent à l'aventure pendant que les filles attendent leur prince charmant) ou l'importance accordée aux sports masculins contrairement au peu de visibilité impartie aux sports féminins (Bereni *et al*, 2012). Les parcours des garçons et des filles sont ainsi différenciés, opposés et hiérarchisés dans la pratique, avec comme point d'origine, des croyances genrées (Amboulé-Abath, 2009, Warin et Adriany, 2017).

Suivant l'ensemble de ces constats, l'objectif de cette recherche vise à documenter les croyances de finissantes en TÉE à l'égard des inégalités entre les sexes et de l'éducation à l'égalité en SGÉ afin de contribuer aux connaissances sur cet enjeu précis qu'est la socialisation différenciée selon le sexe à travers les institutions de la petite enfance. Précisons qu'au Québec la TÉE est la formation initiale commune recommandée pour l'exercice de la profession d'éducatrice.

3.3 Méthode

Afin de documenter les croyances de finissantes en TÉE à l'égard des inégalités entre les sexes et de l'éducation à l'égalité en SGÉ, un devis descriptif simple est retenu.

Participant

L'échantillon à l'étude est issu de deux cohortes de finissantes (n = 33) en Techniques d'éducation à l'enfance étudiant dans deux cégeps québécois. En raison de la petitesse et de la spécificité de l'échantillon, et dans un souci de respect de la confidentialité des personnes impliquées, l'identité des deux établissements collégiaux visités ne peut être révélée.

Au moment de la collecte de données, les répondantes (n=33), toutes des femmes, étaient âgées entre 19 et 30 ans (M=21.53 ans, É.T.=2.58). Elles étaient célibataires (sans mari ni conjoint de fait) dans une proportion de 78,8%, sans enfant dans une proportion de 93,3% et toutes dans leur dernière année du programme de TÉE. Elles habitaient toutes des régions hors des grands centres urbains et 90,9% d'entre elles sont originaires du Québec.

Par ailleurs, les finissantes possédant plus de deux ans d'expérience de travail en services de garde éducatifs, ou l'équivalent (plus de 3328 heures), sont exclues de l'échantillon en raison de l'importance de tenir compte de la formation initiale, et non de l'exercice de la profession, dans les critères à l'étude. Ce critère d'exclusion figurant dans les documents de recrutement, aucune participante à l'étude n'a été exclue *a fortiori*.

Matériel

Croyances de finissantes en TÉE à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité

Les croyances des futures éducatrices interrogées à l'égard d'éléments liés aux pratiques différenciées selon le sexe, aux besoins des garçons, à la non-mixité et à l'éducation à l'égalité ont été recueillies à l'aide du questionnaire *Croyances du personnel éducateur à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité* (Annexe A) adapté d'un questionnaire utilisé dans *l'Avis sur l'égalité entre les sexes en milieu scolaire* (CSF, 2016a), repris avec la permission de l'auteure. Il comporte vingt-cinq (25) questions. Douze (12) questions (1 à 12) s'attardent au niveau d'accord des répondantes avec l'énoncé proposé (p.ex., « Comment vous situez-vous par rapport à l'affirmation suivante : les garçons ont davantage besoin de bouger que les filles »), cinq (5) questions (19 à 22 et 25) interrogent les répondantes sur la présence d'éléments liés au genre dans leur pratique (p.ex., « Pensez-vous que votre pratique est exempte de sexisme »), quatre (4) questions (13 à 16) les

invitent à évaluer la fréquence d'un comportement dans leur pratique éducative (p.ex., « Pensez-vous que vous interagissez différemment avec les filles et les garçons dans votre groupe ») , trois (3) questions (17, 18 et 24) demandent aux répondantes leur avis sur un énoncé (p.ex., « À votre avis, travailler à diminuer le sexisme et les stéréotypes amène-t-il une surcharge de travail pour le personnel éducateur ? ») et une (1) question (23) demande aux répondantes d'évaluer l'importance d'un élément, en l'occurrence, favoriser le développement d'habiletés généralement associées au sexe opposé.

Dans le cadre de la présente recherche, des modifications mineures au libellé de la version initiale du questionnaire choisi ont toutefois été effectuées afin de tenir compte de la réalité différente des services de garde éducatifs par rapport au vécu scolaire. Par exemple, la question « Les filles et les garçons ont des comportements différents à l'école » est devenue « Les filles et les garçons ont des comportements différents au service de garde éducatif ». Aussi, une réduction du nombre de questions s'est avérée nécessaire pour demeurer en cohérence avec l'objet d'étude lié à la petite enfance. Par conséquent, des questions comme « Les garçons sont plus agités à l'adolescence en raison de taux de testostérone élevés » ou « À votre avis, est-ce que les adolescents et les adolescentes ont tout en main pour vivre des relations égalitaires ? » ont été retirées du questionnaire.

Dans un souci de faciliter la compréhension et la présentation des résultats, les questions ont été rassemblées suivant les catégories et sous-catégories conceptuelles utilisées par le Conseil du statut de la femme dans l'avis duquel est tiré ce questionnaire. Comme le résultat obtenu à certaines questions n'a pas été diffusé par le CSF dans son avis, les résultats obtenus à ces questions dans la présente étude ont été accolés aux différentes catégories et sous-catégories utilisées par le CSF suivant leur appartenance ou proximité conceptuelle avec le libellé des questions déjà classées dans l'avis. Toutefois, une catégorie supplémentaire a dû être ajoutée afin de regrouper trois questions ne se retrouvant et n'étant apparentées à aucune autre, soit la catégorie sur les croyances liées à l'éducation à l'égalité.

Caractéristiques sociodémographiques

Les caractéristiques sociodémographiques des participantes ont été recueillies à l'aide du questionnaire *Caractéristiques des finissants et finissantes en Techniques d'éducation à*

l'enfance (Annexe A) adapté du questionnaire *Caractéristiques du personnel éducateur*, utilisé dans le cadre du projet « Prosocialité et pragmatique » (Bouchard *et al.*, 2010-2015), modifié pour tenir compte des particularités de l'échantillon visé, et repris avec la permission de son auteure. Ce questionnaire a permis de situer les membres de l'échantillon en regard notamment de leur âge, leur lieu de provenance et de résidence, et leur expérience professionnelle.

Procédure

Afin de recruter des finissantes en TÉE des cégeps⁷, les responsables du programme et les enseignantes de la dernière année de la formation initiale ont été sollicitées par courriel afin de diffuser un message de recrutement à leurs étudiantes. Deux enseignantes (n=2) ont également été sollicitées pour permettre la collecte des données dans le cadre d'une de leurs activités d'enseignement. Des visites ont été effectuées dans deux cégeps offrant le programme de Techniques d'éducation à l'enfance. Deux groupes, soit un dans chaque cégep, ont été visités pour recueillir les données.

Le questionnaire visant à documenter les croyances des répondantes à l'égard du genre, de même que le questionnaire des caractéristiques sociodémographiques ont été administrés en absence des enseignantes pour permettre le consentement libre et éclairé à la participation des étudiantes.

3.4 Résultats

Les résultats obtenus à la suite de la passation du questionnaire sur les croyances à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité sont regroupés selon leur appartenance à l'une ou l'autre des catégories suivantes, soit les pratiques éducatives et ce qui les sous-tend, la place qu'occupent spécifiquement les besoins des garçons, l'idée de non-mixité, de même que l'éducation à l'égalité.

⁷ Au Québec, le cégep est un palier scolaire situé entre l'école secondaire et l'université. Dans cette institution, deux voies de diplomation sont possibles, soit par le parcours pré-universitaire général ou le parcours technique menant à un emploi, comme la formation en Techniques d'éducation à l'enfance.

3.4.1 Les croyances de finissantes en TÉE à l'égard du genre dans les pratiques éducatives et ce qui les sous-tend

Treize questions abordent les croyances des répondantes à propos du genre dans les pratiques éducatives et ce qui les sous-tend.

3.4.1.1 Les croyances de finissantes en TÉE à l'égard des pratiques de différenciation selon le sexe des enfants

Les répondantes ont été interrogées sur leurs croyances envers les pratiques et l'impact de ces pratiques sur la différenciation entre les sexes, la naturalisation des différences entre les sexes et l'idée d'atteinte de l'égalité.

Une proportion de 56,3% des éducatrices interrogées, si on additionne les réponses rarement ou jamais, ne semblent pas croire qu'elles agissent différemment envers les filles et les garçons (Figure 3.1).

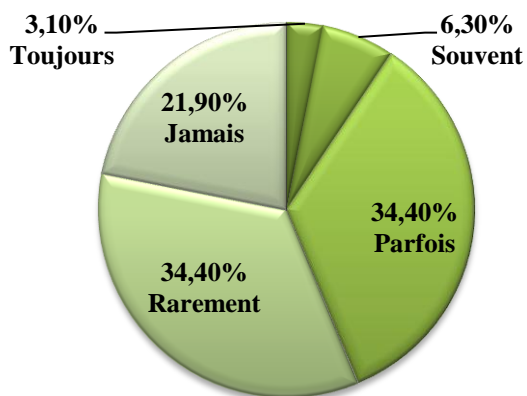


Figure 3.1. Pensez-vous que vous interagissez différemment avec les filles et les garçons dans votre groupe ?

Il y a une majorité encore plus grande pour ce qui est de féliciter ou punir les enfants différemment selon leur sexe, pour un total 81,8% des répondantes en additionnant rarement ou jamais (Figure 3.2).

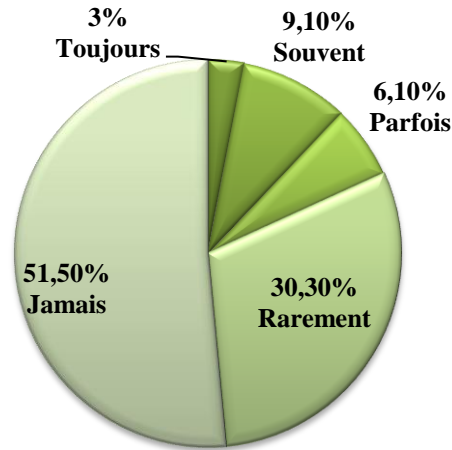


Figure 3.2. Vous adressez-vous différemment aux filles et aux garçons pour les féliciter ou les punir ?

Ainsi, les finissantes interrogées ne semblent majoritairement pas croire que leurs pratiques diffèrent selon le sexe des enfants.

3.4.1.2 Les croyances de finissantes en TÉE à l'égard de la naturalisation des différences entre les sexes

L'affirmation selon laquelle les filles seraient plus appliquées et disciplinées que leurs confrères trouve peu écho chez nos répondantes, alors que plus du trois quart d'entre elles se retrouvent en désaccord partiel ou total avec cet énoncé. Aucune ne soutient être en complet accord avec cette affirmation (Figure 3.3).

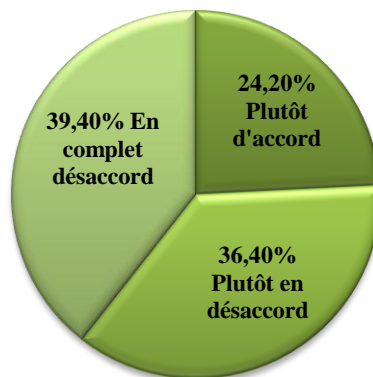


Figure 3.3. Les filles sont plus appliquées et disciplinées que les garçons.

Lorsque questionnées sur la préférence naturelle des garçons pour les activités impliquant des aspects techniques ou les mathématiques, les étudiantes sont plus partagées que pour l'aspect précédent concernant l'application et la discipline. En effet, la Figure 4.4 illustre que 42,4% des répondantes sont en accord avec cette affirmation, dont 3% qui le sont entièrement. 57,6% des étudiantes interrogées sont toutefois en désaccord avec l'énoncé, dont 36,4% qui ne le sont que partiellement (Figure 4.4).

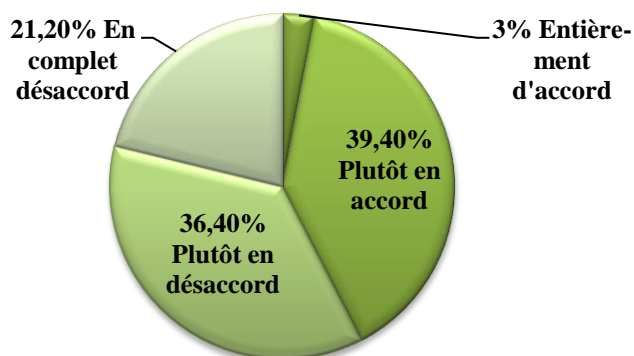


Figure 3.4. Les garçons préfèrent naturellement les activités qui mobilisent les habiletés techniques et mathématiques.

Il a donc été demandé aux répondantes de se situer par rapport aux affirmations suivantes : « Les filles et les garçons ont des comportements différents au service de garde »; « Les cerveaux des garçons et des filles ne fonctionnent pas tout à fait de la même manière »; et « Les garçons et les filles ont des styles d'apprentissage différents ».

Tel que présenté à la Figure 3.5, la majorité des répondantes se disent entièrement ou plutôt en accord avec l'affirmation soutenant des différences attribuables au sexe pour le comportement, et ce, à hauteur de 75,8% en additionnant les deux choix (Figure 5).

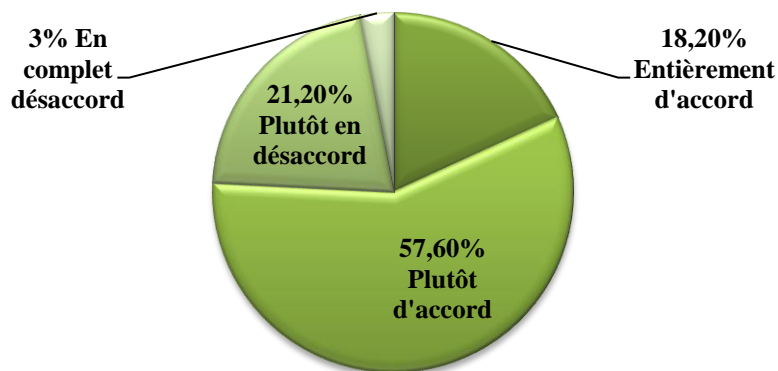


Figure 3.5. Les filles et les garçons ont des comportements différents au service de garde.

Pour ce qui est de différences dans le fonctionnement du cerveau selon le sexe, les étudiantes interrogées sont entièrement ou plutôt en accord dans une proportion de 61,2% (Figure 3.6).

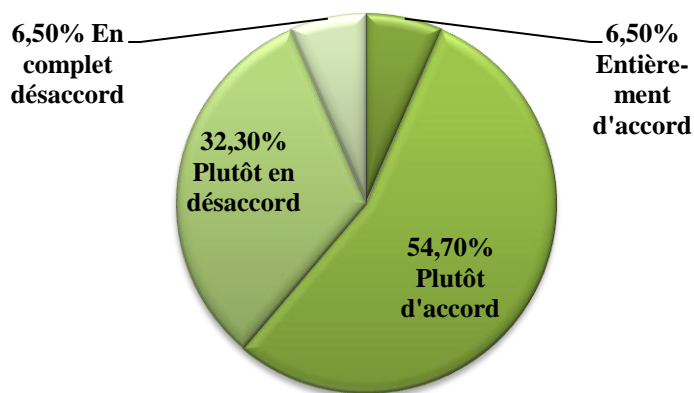


Figure 3.6. Les cerveaux des garçons et des filles ne fonctionnent pas tout à fait de la même manière.

Enfin, ce sont 69,6% des répondantes qui sont en accord avec l'énoncé « Les garçons et les filles ont des styles d'apprentissage différents », si on additionne celles qui le sont entièrement et celles qui sont plutôt en accord (Figure 3.7).

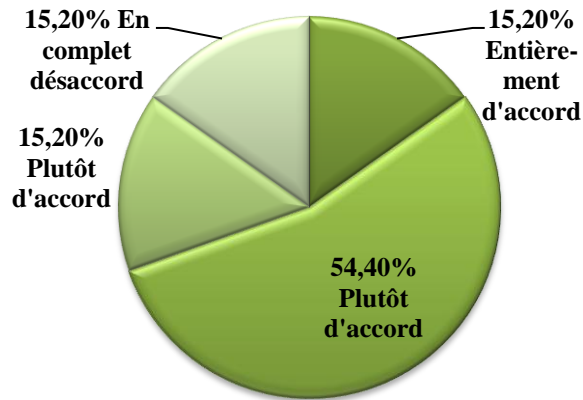


Figure 3.7. Les garçons et les filles ont des styles d'apprentissage différents.

3.4.1.3 Les croyances de finissantes en TÉE à l'égard de l'égalité entre les sexes

Lorsqu'on leur a demandé leur niveau d'accord avec l'affirmation « Les hommes occupent aujourd'hui une position dominante dans la société québécoise », les finissantes interrogées ont majoritairement répondu qu'elles étaient plutôt ou en complet désaccord avec cet énoncé, et ce, à hauteur de 81,2 %. Aucune d'entre elles n'étaient totalement d'accord, alors que 18,8 % des répondantes ce sont dites plutôt d'accord (Figure 3.8).

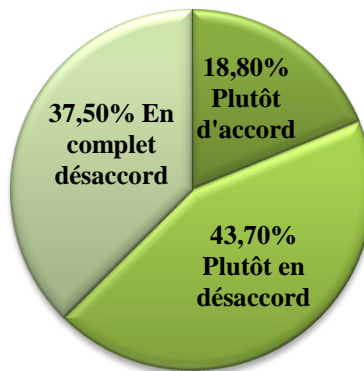


Figure 3.8. Les hommes occupent aujourd'hui une position dominante dans la société québécoise.

Dans l'ensemble, elles ne croient pas non plus que « les différences observées entre les sexes sont le résultat des inégalités entre les hommes et les femmes ». Lorsque questionnées à ce sujet, les participantes ont signifié leur désaccord dans une proportion de 62,5 % contre un accord à 37,5 % (Figure 3.9). Les réponses mitoyennes sont toutefois très majoritaires (53,1 % étant plutôt en désaccord et 31,3 % étant plutôt d'accord), ce qui laisse à penser que la réflexion à ce sujet est sans doute plus nuancée, moins tranchée que pour la question précédente.

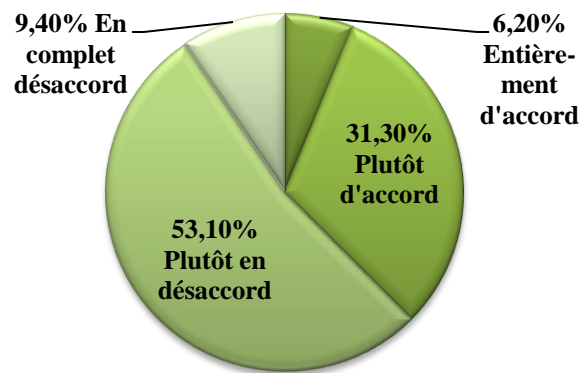


Figure 3.9. Les différences observées entre les sexes sont le résultat des inégalités entre les femmes et les hommes.

Il a aussi été demandé aux répondantes si elles croyaient que les SGÉ jouaient un rôle dans la prépondérance des femmes pour les soins des enfants et les tâches domestiques. À cela, elles ont acquiescé dans une proportion de 40,6 %, alors que 59,4 % ne voyaient pas de lien entre ces éléments (Figure 3.10).

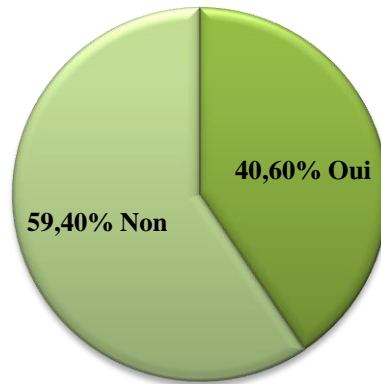


Figure 3.10. Pensez-vous que les milieux de garde éducatifs jouent un rôle dans le fait que les femmes s'occupent encore davantage des enfants et des soins dans la famille, ainsi que du travail domestique ?

Par ailleurs, trois axes principaux sous-tendent les interactions de personnel éducateur auprès des enfants, soit le programme éducatif, le matériel utilisé et les pratiques éducatives elles-mêmes. Nous avons donc cru bon de demander aux futures éducatrices si elles considéraient que ces éléments sont exempts de sexisme. À ces trois questions, elles répondent majoritairement que oui, ces différents éléments sont exempts de sexisme. Elles croient que le programme est exempt de sexisme à hauteur de 68,8 % (Figure 3.11).

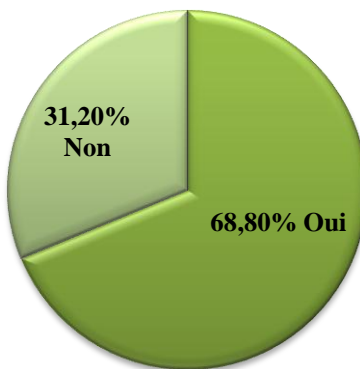


Figure 3.11. Pensez-vous que le programme éducatif des services de garde du Québec, Accueillir la petite enfance, est exempt de sexisme ?

On obtient un résultat identique de 68,8% pour l'absence de sexisme dans leurs pratiques éducatives (Figure 3.12).

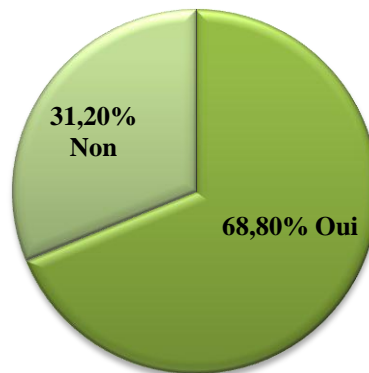


Figure 3.12. Pensez-vous que votre pratique éducative est exempte de sexisme ?

On constate un peu plus de partage sur la présence ou non du sexisme dans le matériel qui est utilisé en SGÉ, alors que 54,5% des répondantes croient que leurs jeux, jouets, livres, etc. ne font pas montre de sexisme, contre 45,5% qui pensent plutôt l'inverse (Figure 3.13).

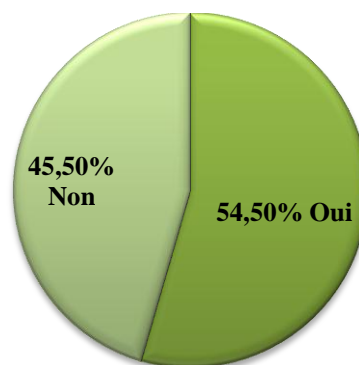


Figure 3.13. Pensez-vous que le matériel éducatif que vous utilisez avec les enfants (livres, jeux, jouets, chansons, comptines, etc.) est exempt de sexisme ?

3.4.2 Les croyances de finissantes en TÉE à l'égard des besoins des garçons

Quatre questions se penchent sur les croyances des éducatrices à l'égard des besoins spécifiques des garçons, soit deux portant sur les enjeux de la féminisation des services de garde à l'enfance et deux sur leur besoin de bouger et de dépenser leur énergie.

3.4.2.1 Les croyances de finissantes en TÉE concernant les enjeux de la féminisation des SGÉ

D'abord, nous avons demandé aux futures éducatrices leur niveau d'accord avec l'énoncé : « Les milieux éducatifs québécois ne sont pas adaptés aux besoins et à la spécificité des garçons ». Les répondantes sont plutôt ou en complet désaccord avec cet énoncé dans une proportion de 87,5 % (Figure 3.14).

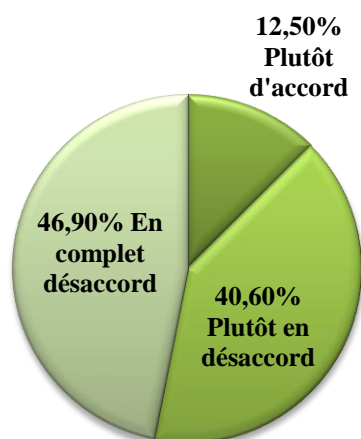


Figure 3.14. Les milieux de garde éducatifs québécois ne sont adaptés aux besoins et à la spécificité des garçons.

Ensuite, il est question de l'idée que « les garçons ont besoin de méthodes éducatives plus dynamiques et actives ». Cette fois, les résultats sont davantage répartis sur le spectre d'accord. En effet, 51,5 % des participantes se disent entièrement ou plutôt en accord avec cette affirmation, alors que ce sont 48,5 % d'entre elles qui révèlent être plutôt ou en complet désaccord avec cette idée (Figure 3.15).

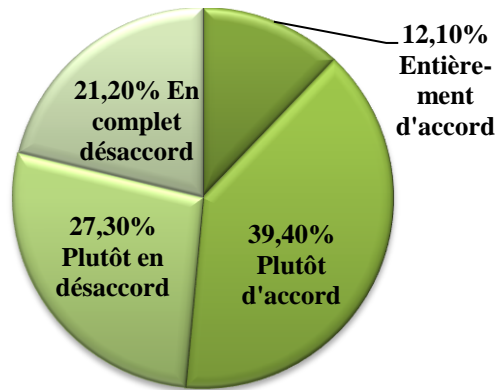


Figure 3.15. Les garçons ont besoin de méthodes éducatives plus dynamiques et actives.

3.4.2.2 Les croyances de finissantes en TÉE en regard du besoin de bouger des garçons

On constate que 39,4% des étudiantes en TÉE interrogées étaient en partie d'accord avec l'affirmation « Les garçons ont davantage besoin de bouger que les filles », alors qu'aucune d'entre elles n'étaient totalement d'accord avec l'énoncé. Ainsi, plus de 60% des répondantes étaient plutôt ou entièrement en désaccord avec cette vision stéréotypée du besoin de bouger plus grand des garçons (Figure 3.16).

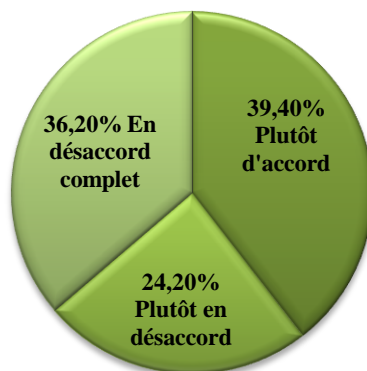


Figure 3.16. Les garçons ont un plus grand besoin de bouger que les filles.

Le scénario se répète autour de l'énoncé : « Les garçons ne peuvent plus être de vrais petits garçons de nos jours ». Cette fois encore, une vaste majorité des répondantes, soit 81,8 %, sont en désaccord partiel ou total avec cette affirmation, tandis que seulement 18,2 % sont plutôt en accord et aucune entièrement d'accord (Figure 3.17).

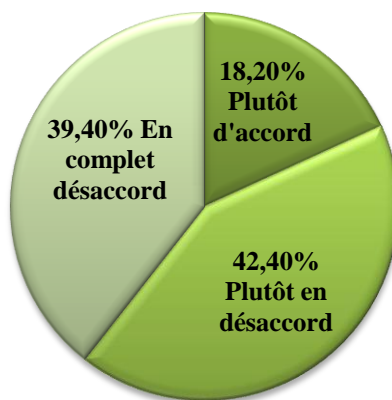


Figure 3.17. Les garçons ne peuvent plus être de vrais petits garçons.

3.4.3 Les croyances de finissantes en TÉE à l'égard des enjeux de mixité et de non-mixité en SGÉ

Bien que la question de non-mixité formelle ne se pose pas réellement en éducation à l'enfance, contrairement à son pendant en éducation primaire et secondaire, certains enjeux en regard de la mixité et de la non-mixité en SGÉ doivent être abordés.

D'abord, il y a un fort consensus dans les résultats obtenus à deux des questions proposées aux étudiantes en TÉE à ce propos. En effet, 100% des répondantes affirment que ce ne serait pas vraiment (12,1 % pour les garçons et 15,2 % pour les filles) ou pas du tout (87,9% pour les garçons et 84,8% pour les filles) mieux que les enfants évoluent en contextes non-mixtes (Figures 3.18 et 3.19).

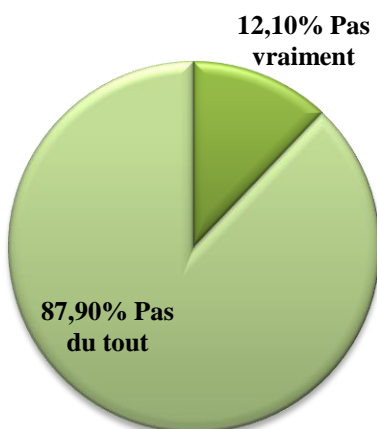


Figure 3.18. Les groupes non-mixtes sont-ils mieux pour les garçons?

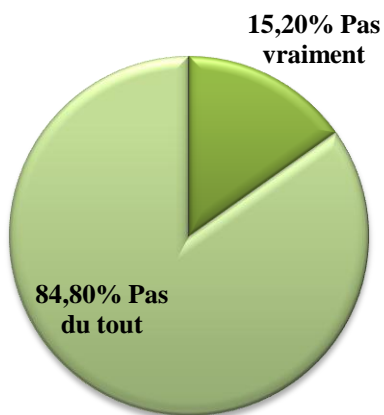


Figure 3.19. Les groupes non-mixtes sont-ils mieux pour les filles?

En d'autres mots, pour ces étudiantes, la non-mixité en milieux de garde éducatifs représente la norme et il ne semble pas pertinent de chercher à changer cet état de fait. De plus, elles croient encourager la mixité, tant dans les jeux dans la cour, avec un total de 72,7 % des répondantes choisissant toujours ou souvent (Figure 3.20), que pour la formation d'équipes, à hauteur de 93,9 % pour toujours ou souvent (Figure 3.21).

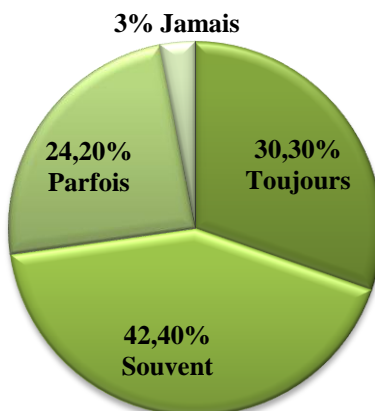


Figure 3.20. Encouragez-vous les garçons et les filles à jouer ensemble dans la cour extérieure ?

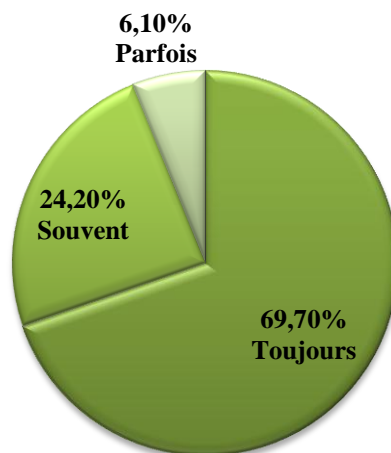


Figure 3.21. Est-ce que vous encouragez la formation d'équipes mixtes lors des activités que vous organisez pour les enfants ?

Enfin, une large part des répondantes (68,7%) considèrent qu'il est naturel que garçons et filles préfèrent s'associer à des enfants du même sexe (Figure 3.22).

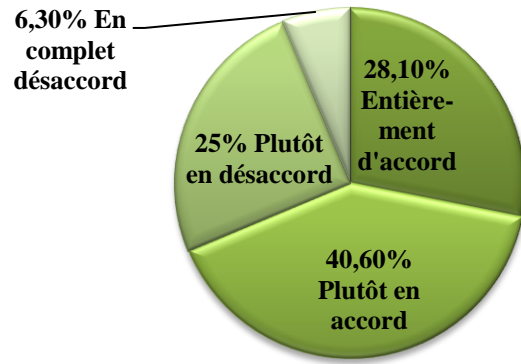


Figure 3.22. Il est naturel que les garçons et les filles préfèrent se retrouver avec des enfants de leur sexe.

3.4.4 Les croyances de finissantes en TÉE à l'égard de l'éducation à l'égalité des sexes dès la petite enfance

Un dernier aspect fut investigué grâce au questionnaire des croyances des futures éducatrices à l'égard du genre, à savoir les croyances spécifiquement liées à l'éducation à l'égalité des sexes. D'abord, on leur a demandé si elles avaient pu observer des pratiques innovantes du point de vue de l'éducation à l'égalité entre les sexes dans le cadre de leurs stages ou de leur travail rémunéré. La majorité d'entre elles n'ont pas assisté à ce type de pratiques, et ce, dans une proportion de 75,8 % (Figure 3.23).

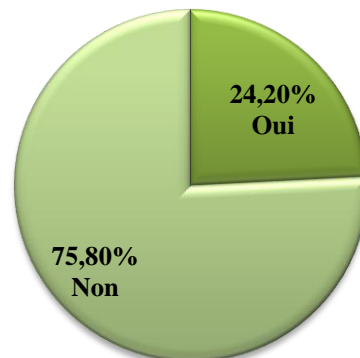


Figure 3.23. Avez-vous observé des pratiques innovantes du point de vue de l'éducation à l'égalité entre les sexes dans vos stages ou votre pratique ?

Ensuite, il leur a été demandé si elles croyaient que travailler à diminuer le sexisme et les stéréotypes pouvait entraîner un surplus de travail dans le cadre de leur pratique éducative. La vaste majorité a semblé considérer que cela n'affecterait pas le poids de leur tâche, 87,9 % d'entre elles affirmant que cela ne causerait pas du tout ou pas vraiment de surcharge (Figure 3.24).

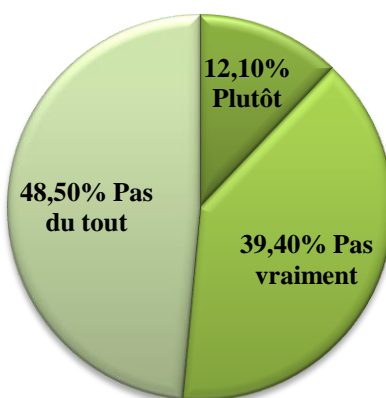


Figure 3.24. À votre avis, travailler à diminuer le sexisme ou les stéréotypes amène-t-il une surcharge de travail pour le personnel éducateur?

Enfin, il a été demandé aux répondantes le niveau d'importance qu'elles accordent à encourager les pratiques transgressives de genre. Tandis qu'aucune d'entre elles n'a considéré que cet objectif était inutile ou impossible, 84,4 % ont pensé que c'était important, alors que 15,6 % avançaient que c'était secondaire (Figure 3.25).

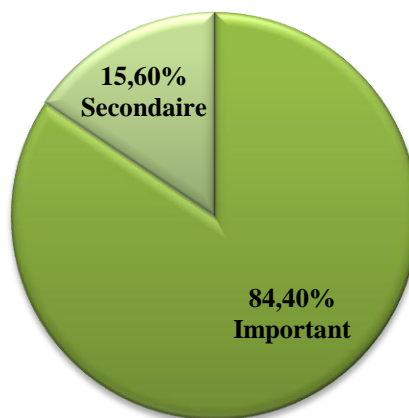


Figure 3.25. Encourager les filles et les garçons à développer des habiletés généralement associées à l'autre sexe c'est inutile, important, secondaire ou impossible ?

3.5 Discussion

Les croyances de finissantes en TÉE peuvent trouver leur chemin jusque dans leurs pratiques (Warin et Adriany, 2017; Zinsser *et al.*, 2014) et orienter leurs actions (Salamon et Harrison, 2015), tant pour contribuer à l'intégration de stéréotypes sexuels (Bereni *et al.*, 2012) que pour favoriser des pratiques égalitaires (Amboulé-Abath, 2009; Ferrez, 2006; Warin et Adriany, 2017), d'où l'importance de les documenter.

Rappelons que, dans le processus de socialisation différenciée selon le sexe tel que développé par Dafflon Nouvelle (2006), *l'activité de l'adulte sur l'enfant* renvoie aux différents systèmes de récompenses et punitions, de renforcements et découragements, associés au respect ou au non-respect des normes de genre en vigueur dans l'environnement social de l'enfant. *L'activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué* consiste plutôt à l'organisation des rôles et des tâches dévolus aux hommes et aux femmes dans son entourage, ou alors aux représentations de chacun des sexes dans l'offre culturelle par exemple. C'est au travers de ces deux déclinaisons de la socialisation différenciée selon le sexe que les résultats seront interprétés.

3.5.1 L'activité de l'adulte sur l'enfant

Entrent dans cette catégorie conceptuelle de *l'activité de l'adulte sur l'enfant*, les influences directes des éducatrices différenciées selon le sexe des enfants. En regard des croyances des finissantes en TÉE documentées dans la présente étude, cela inclut ce qui correspond à leurs pratiques éducatives et ce qui les sous-tend, y compris l'éducation à l'égalité, de même qu'à l'organisation des SGÉ, notamment en regard des enjeux de mixité et non-mixité.

3.5.1.1 Les pratiques éducatives et ce qui les sous-tend

Les futures éducatrices ont été interrogées sur leurs croyances à l'égard de leurs pratiques éducatives et ce qui les sous-tend. Ainsi, lorsque les finissantes en TÉE affirment à hauteur de 56,3% ne jamais ou rarement interagir de manières différentes avec les garçons et les filles et à hauteur de 81,8% ne jamais ou rarement s'adresser différemment aux enfants selon leur sexe, elles s'inscrivent en porte-à faux avec la littérature à ce sujet. Même

scénario lorsqu'elles affirment toujours ou souvent encourager les jeux mixtes dans une proportion de 72,7% ou encourager toujours ou souvent la formation d'équipes mixtes dans une proportion de 93,9%.

En effet, nombre d'études soutiennent que les professionnel.le.s de l'éducation agissent et s'adressent différemment aux enfants selon leur sexe, notamment pour ce qui concerne l'apparence (Martin, 1998), la discipline (Martin, 1998; Sadker et Sadker, 1994), les types de jeux proposés (Baerlocher, 2006; Cresson, 2010) ou le temps accordé (Spender, 1982). Ce dernier exemple, issu d'une étude toutefois peu récente, rendait même compte d'une perception erronée du temps accordé à chacun des sexes dans un contexte éducatif mixte, alors que même en s'efforçant de donner davantage de temps aux filles, les enseignant.e.s avaient l'impression de négliger les garçons, même quand elles continuaient de leur donner significativement plus de temps (Spender, 1982).

Par ailleurs, en s'intéressant aux croyances des futures éducatrices quant à leurs pratiques, il importe de poser notre regard sur la présence de sexisme dans les pratiques en elles-mêmes et ce qui les sous-tend. Ainsi, 68,8% des répondantes croient que le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* est exempt de sexisme, idem pour leur appréciation de leur propre pratique, et 54,5% pensent que le matériel utilisé est aussi exempt de sexisme.

On constate qu'une plus grande part des répondantes démontre une certaine sensibilité quant au sexisme potentiel véhiculé par le matériel utilisé en SGÉ, du moins davantage que pour le programme ou leurs pratiques. À ce propos, plusieurs études démontrent que tant le programme éducatif (Trudel, 2018), les pratiques (Chick *et al.*, 2002; Martin, 1998) et le matériel (notamment Amboulé-Abath, 2009; Baerlocher, 2006; Dafflon Nouvelle, 2006; Golay, 2006) sont traversés par le genre et les références sexistes.

3.5.1.2 L'éducation à l'égalité

Un élément important dans le cadre de cette étude consiste en la documentation des croyances des finissantes en TÉE interrogées concernant l'éducation à l'égalité. Ainsi, les trois-quarts d'entre elles (75,8%) ne croient pas avoir été témoin de pratiques innovantes en matière d'éducation à l'égalité entre les sexes. Toutefois, 78,9% des répondantes croient que travailler à l'éducation à l'égalité n'implique pas du tout ou pas vraiment de surcharge

de travail. Enfin, 84,4% des futures éducatrices croient en l'importance d'encourager les garçons et les filles à développer des habiletés typiquement associées à l'autre sexe.

L'encouragement et la valorisation des pratiques transgressives de genre semblent être d'excellents moyens de contrer les stéréotypes sexuels et de capitaliser sur l'unicité de l'enfant, sans égard à son sexe. Plusieurs pays, notamment l'Islande et d'autres pays scandinaves, ont développé des approches comme la méthode Hjalli (Hjallastefnan, 2018) dont le but est d'extraire l'enfant aux stéréotypes de genre de façon consciente et soutenue et de développer l'éducation à l'égalité partout sur leur territoire. De fait, ces endroits sont parmi les plus égalitaires sur la planète (Charrel, 2018).

3.5.1.3 Les enjeux de mixité et de non-mixité en SGÉ

Un consensus clair se reflète bien dans les résultats obtenus quant à l'option de non-mixité proposée aux étudiantes en TÉE. En effet, 100% des répondantes affirment que ce ne serait pas vraiment (12,1 % pour les garçons et 15,2 % pour les filles) ou pas du tout (87,9% pour les garçons et 84,8% pour les filles) mieux que les enfants évoluent en contextes non-mixtes.

Cette idée de non-mixité en éducation refait régulièrement surface, principalement pour la fin du primaire et le secondaire, des arguments tant pour que contre prenant toutes sortes d'avenues. Tantôt on dira que ce serait plus avantageux pour les filles, le brouhaha des garçons nuisant au climat des classes (Mosconi, 2004) et leur absence donnant plus de confiance aux filles dans des matières stéréotypées comme masculines (Bataille et Rakoto-Raharimanana, 2013).

À d'autres moments, on avancera plutôt que la non-mixité serait nuisible pour les garçons, ou du moins pour les garçons ne correspondant pas typiquement aux caractéristiques associées à leur sexe, ceux-ci étant particulièrement marginalisés dans un tel contexte, leur différence devenant plus saillante en milieu non-mixte (St-Amant, 2007). Ou encore, on soutiendra que les classes non-mixtes renforcent l'idée de différences naturelles entre les sexes, le personnel enseignant s'appuyant sur cette supposée homogénéité de groupe pour effectuer certains raccourcis pédagogiques (St-Amant, 2007).

Bref, quand on aborde la non-mixité en milieu scolaire, des études affirmant tout et son contraire sont régulièrement publiées. Retenons toutefois que, d'un point de vue purement académique, « une méta-analyse recensant 184 études [et] regroupant 1.6 million d'élèves » (CSF, 2016a), soulève que les résultats des étudiant-e-s ne sont pas significativement différents selon qu'ils et elles évoluent en milieux mixtes ou non-mixtes (Pahlke, Shibley Hyde et Allison, 2014).

En éducation à la petite enfance, au Québec, il n'y a pas de réel débat entourant cette question. On cherche parfois à prioriser l'idée des différences naturelles entre garçons et filles (notamment le ministre de l'Éducation Sébastien Proulx dans Dion, 2017 ou le professeur retraité Égide Royer dans *Leçons d'éléphant*), mais les initiatives plus formelles pour différencier les enfants selon leur sexe sont marginales (Les Partenaires pour la petite enfance de la MRC des Sources, 2017) et ne visent généralement pas une non-mixité institutionnelle (séparation des garçons et des filles dans des groupes, voire des SGÉ différents) comme celle parfois proposée en milieu scolaire.

Le corollaire des enjeux de mixité et de non-mixité est la spécificité des besoins des garçons. Ici, une comparaison avec les données recueillies par le Conseil du statut de la femme (2016a) dans le cadre de son *Avis sur l'égalité entre les sexes en milieu scolaire* s'avère intéressante, et ce, en dépit de la différence dans la taille des échantillons (n=393 pour le CSF contre n=33 ici). En effet, contrairement à leurs collègues enseignant.e.s qui se disaient entièrement ou plutôt d'accord, dans une proportion de 58,1% (CSF, 2016a), avec l'affirmation indiquant que l'école québécoise ne serait pas adaptée aux garçons, les finissantes en TÉE sont quant à elles plutôt ou en complet désaccord, à hauteur de 87,5%, avec l'idée que les SGÉ ne seraient pas adaptés aux garçons. Même désaccord important (81,8%) avec l'idée que les garçons ne peuvent plus être de vrais garçons de nos jours, alors que plus d'un enseignant masculin sur deux (51%) croyait le contraire (CSF, 2016a).

Au moins deux hypothèses peuvent être mises de l'avant pour tenter d'expliquer un si grand écart entre personnel enseignant et personnel éducateur. Une première hypothèse serait que l'école n'est tout simplement pas le service de garde éducatif. La réalité quotidienne diffère entre ces espaces de vie, notamment sur le plan de l'abondance des activités motrices réputées davantage nécessaires pour les garçons (ministère de la Famille

et des Aînés, 2007), alors il se peut que, tout en croyant à une certaine spécificité des garçons, les répondantes considèrent que les SGÉ sont, dans les faits, adaptés à ces besoins différents. Elles seraient ainsi davantage portées à être en accord avec l'énoncé. La seconde hypothèse serait qu'il est possible que l'âge des enfants entre en ligne de compte. En effet, en pensant spécifiquement aux petits et petites de 0 à 5 ans, il se peut que les personnes interrogées n'aient pas perçu une si grande différence entre garçons et filles dans leurs besoins en général, considérant que les soins de base (nourriture, sommeil, hygiène, bienveillance) constituent encore une large part des interventions effectuées auprès de cette petite clientèle. Évidemment, ces besoins fondamentaux sont très peu genrés, relevant davantage de l'universel, contrairement au jeu ou à l'apprentissage qui tend à se différencier selon le sexe (Baerlocher, 2006; Chapman, 2016; Martin, 1998; Plante *et al.*, 2013).

Par ailleurs, on dénote un résultat plus mitoyen concernant le besoin de méthodes éducatives plus dynamiques pour les garçons, alors que les finissantes seraient plutôt (39,4%) ou entièrement (12,1%) d'accord avec cette idée. En concordance avec les hypothèses soulevées à propos des SGÉ qui seraient de facto considérés par les répondantes comme adaptés aux besoins des garçons, il semble ici que lorsque l'on pointe plus spécifiquement la question des méthodes éducatives, donc en excluant d'une certaine manière les soins de base, la différenciation des besoins des garçons seraient plus saillante pour elles.

3.5.2 L'activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué

Entrent dans cette catégorie conceptuelle de *l'activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué*, les influences plus indirectes différenciées selon le sexe des enfants, qui se retrouvent dans leur environnement. En regard des croyances des finissantes en TÉE documentées dans la présente étude, cela inclut ce qui correspond aux idées stéréotypées selon le sexe véhiculées en SGÉ, à la naturalisation des rôles sociaux et à *l'illusion de neutralité* (CSF, 2016a).

3.5.2.1 Les stéréotypes sexuels : opposition et naturalisation des différences entre les sexes

Dans le questionnaire utilisé pour colliger les croyances des finissantes en TÉE interrogées, certains énoncés mentionnaient explicitement des différences généralisées entre les garçons et les filles, sans aucune mention du possible caractère construit de ces dissemblances. Ainsi, lorsque 75,8% des répondantes affirment être entièrement (18,2%) ou plutôt (57,6%) en accord avec l'énoncé « Les filles et les garçons ont des comportements différents au service de garde », que 61,2% d'entre elles soutiennent être entièrement (6,5%) ou plutôt (54,7%) en accord avec l'énoncé « Les cerveaux des garçons et des filles ne fonctionnent pas tout à fait de la même manière », ou que 69,6% de ces répondantes avancent être entièrement (15,2%) ou plutôt (54,4%) en accord avec l'énoncé « Les garçons et les filles ont des styles d'apprentissage différents », deux manifestations du genre sont à l'œuvre, soit l'opposition entre les sexes et la naturalisation de cette opposition.

Ce haut niveau d'accord, relevant d'une conception liée au sens commun, correspond à une vision stéréotypée des garçons et des filles et s'explique par l'aspect fondamental du sexe dans la catégorisation de l'individu devant soi (Bereni *et al.*, 2012). Si on considère que toutes les filles ont un comportement différent de celui de tous les garçons, qu'advient-il d'une fille qui aurait un comportement ressemblant davantage à celui des garçons du groupe (ou vice versa) ? Il est permis de croire que, sans être assimilée totalement à sa catégorie d'adoption (les garçons), elle demeurerait à sa catégorie d'origine (les filles) de par son sexe, mais avec des épithètes de type « garçon manqué » ou « Tom boy » (Baerlocher, 2006; Bereni *et al.*, 2012). À ce moment, est-ce vraiment le comportement qui est évalué ou si ce n'est pas plutôt l'idée préconçue associée à un sexe ou l'autre pour en faire des groupes homogènes ?

Par ailleurs, les mêmes mécanismes d'opposition et de naturalisation s'appliquent typiquement concernant le besoin de bouger des garçons et l'application des filles dans leurs travaux. Cependant, cette fois, des résultats différents apparaissent dans les croyances des finissantes interrogées. En effet, concernant le besoin de bouger plus grand des garçons, les répondantes se prononcent en désaccord complet (36,2%) ou partiel (24,2%) dans une proportion de 60,4%. Pour ce qui est de l'application plus grande des filles et leur meilleure

discipline, les finissantes sont cette fois en désaccord complet (39,4%) ou partiel (36,4%) à hauteur de 75,8% avec cette affirmation.

Suivant les idées préconçues envers les différents sexes, on attribue généralement aux garçons un plus grand besoin de bouger qu'aux filles (CSF, 2016a). Dans les faits, tous les enfants, peu importe leur sexe, ont besoin de bouger (CSF, 2016a; MELS [ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport], 2014). Cette vision stéréotypée des besoins des garçons et des filles s'appuie sur un constat ne tenant pas compte de la socialisation différenciée des garçons et des filles où les premiers sont incités à prendre de la place, à jouer dehors et à utiliser des matériaux de jeu différents impliquant le mouvement (blocs, voitures, etc.), alors que les secondes sont plutôt invitées au calme, à la retenue et à se diriger vers des activités modérées représentant typiquement l'espace domestique (Baerlocher, 2006 : 82; Bereni *et al.*, 2012 : 129-130).

En plus de l'opposition entre filles et garçons sur le supposé plus grand besoin de bouger des seconds, ce stéréotype ne rend pas compte des différences à l'intérieur même de chacun de ces deux regroupements. En effet, cette idée préconçue campe l'ensemble des garçons comme ayant besoin de déplacer de l'air en occultant ceux qui sont plus calmes, moins attirés par les sports ou moins habiles avec leur corps. En naturalisant ce besoin à un sexe plus qu'à un autre, on vient englober l'ensemble du groupe en effaçant les différences individuelles (CSF, 2016a). Ce manque d'espace pour être un « vrai garçon » sans être sportif peut amener toutes sortes de préjugés, à commencer par l'association de ce manque d'intérêt à des préférences homosexuelles (St-Amant, 2007).

Toujours dans l'opposition et la naturalisation des différences entre les sexes, la conception stéréotypée du calme et de travaux plus propres et mieux présentés par les filles est souvent relevée dans les études sur les différences entre garçons et filles en milieu scolaire. On évalue et on commente davantage la forme que le fond pour elles, alors que c'est l'inverse pour eux (Duru-Bellat, 2010). Même chose encore pour ce qui est de la supériorité des garçons dans les disciplines scientifiques ou liées aux mathématiques, alors que l'on accordera davantage de talent aux filles pour les langues. L'apport de la socialisation différenciée selon le sexe dans ce domaine précis est considérable et explique largement les

différences obtenues dans les résultats des unes et des autres dans les différentes matières (Bian *et al.*, 2017; Plante *et al.*, 2013).

Toutefois, concernant spécifiquement le besoin de bouger des garçons et l'application des filles, force est de constater que les futures éducatrices interrogées ne semblent généralement pas d'accord avec ces stéréotypes. Cependant, il y a lieu de se demander si leur désaccord provient de l'idée que les garçons peuvent également être appliqués et disciplinés, que les filles ont aussi besoin de bouger et peuvent apprécier les mathématiques, ou si elles considèrent plutôt que ces caractéristiques ne s'appliquent pas naturellement à toutes les filles ou à tous les garçons.

Un dernier élément d'opposition et de naturalisation des différences entre les sexes consiste en l'idée qu'il est « naturel que les garçons et les filles préfèrent se retrouver avec des enfants de leur sexe ». Un large niveau d'accord avec cette affirmation est manifesté par les finissantes en TÉE, alors qu'une vaste majorité d'entre elles (68,7%) sont en accord avec cet énoncé. Pourtant, cet aspect est abondamment documenté comme socialement construit, entre autre à travers la socialisation différenciée selon le sexe (Bereni *et al.*, 2012,), mais également comme un renforcement des rapports de genre. On se regroupe entre « nous », on fait les mêmes choses ensemble, pour ne surtout pas être comme « eux » ou « elles ». C'est beaucoup le désir de se distinguer de l'autre sexe qui pousse à se regrouper avec les semblables, ce comportement étant davantage exacerbé en contexte de mixité (Zaidman, 2007).

3.5.2.2 La part des rapports sociaux de sexe dans l'éducation à la petite enfance

Il est bien documenté que les rapports sociaux de sexe continuent de s'appliquer de toutes sortes de manières dans la société québécoise, notamment en éducation (Amboulé-Abath, 2009; CSF, 2016a). Or, la majorité des futures éducatrices à la petite enfance interrogées dans le cadre de cette étude ne semblent pas influencées outre mesure par cette situation.

En effet, elles se disent en désaccord avec l'affirmation selon laquelle les hommes occupent une position dominante dans la société québécoise, et ce, à hauteur de 81,2%. Elles sont également en désaccord avec l'idée que les différences entre les sexes sont le résultat des inégalités de genre, dans une moindre grande proportion toutefois, soit 62,5%. On obtient

un résultat assez similaire pour l'énoncé avançant que les SGÉ participent au maintien de la prépondérance des femmes dans les rôles de soin auprès des enfants et des familles, alors que 59,4% des répondantes n'y croient pas.

Pourtant, de nombreuses recherches, tant en sociologie et en études féministes, qu'en économie ou en éducation, font état de la position encore largement dominante des hommes dans la société québécoise. On peut penser à une Assemblée nationale constituée de 70,4% d'hommes aux dernières élections générales (Assemblée nationale du Québec, 2018), aux conseils d'administration des grandes entreprises québécoises où les hommes sont encore largement majoritaires à plus de 80% (Secrétariat à la condition féminine, 2015), aux inégalités salariales avec un revenu médian des femmes à 74,6% de celui des hommes (CSF, 2016b) ou encore à la surreprésentation des hommes dans les cycles supérieurs universitaires (CSF, 2016b). Sans compter les violences encore majoritairement subies par des femmes, à hauteur de 80,3% pour la violence conjugale et 100% des homicides conjugaux (Secrétariat à la condition féminine, 2015), ainsi que toutes les formes de sexisme ordinaire quotidiennement vécues par les femmes.

De plus, les différents milieux de garde sont souvent pointés du doigt dans le maintien de la perception naturalisée de l'apanage des femmes dans les soins des enfants (Blöss et Odena, 2005; Cresson, 2010). En effet, la surreprésentation d'éducatrices par rapport à leurs collègues masculins, de même que les contacts entre les SGÉ et la famille qui passent presque toujours par la mère, tendent à renforcer les stéréotypes liés à l'instinct maternel des femmes et à leurs connaissances innées de tout ce qui entoure les enfants. C'est un enjeu social auquel plusieurs des futures éducatrices interrogées ne semblent pas particulièrement sensibilisées.

En somme, cette étude a permis de documenter les croyances de finissantes en TÉE à l'égard du genre dans les pratiques éducatives et ce qui les sous-tend, la place qu'occupent les besoins des garçons, l'enjeu de la non-mixité, et puis l'éducation à l'égalité. Bien que les résultats obtenus montrent la présence de croyances différenciées selon le sexe des enfants chez les répondantes, certaines de manière plus saillantes que d'autres, ils montrent également que l'éducation à l'égalité entre les sexes demeure une conception qui revêt de l'importance pour la majorité d'entre elles. En tant que personnes d'influence auprès des

jeunes enfants, il apparaît encourageant que les futures éducatrices considèrent la promotion de valeurs égalitaires entre les sexes comme un enjeu ayant sa place dans leurs pratiques.

3.5.3 Limites et perspectives de recherche

Cette étude s'est limitée à la passation de questionnaires auprès d'un échantillon de 33 finissantes en Techniques d'éducation à l'enfance. La petitesse de cet échantillon empêche toute généralisation des conclusions et pistes de discussions à l'ensemble de la population visée. Ces conclusions et pistes de discussion demeurent néanmoins pertinentes, mais seulement dans le contexte situé des personnes interrogées. Aussi, l'unique méthode de collecte de données par questionnaires ne permet pas d'explicitations des différents points de vue des futures éducatrices en regard du genre et de l'éducation à l'égalité. Par ailleurs, le devis descriptif simple, choisit spécifiquement dans le but de décrire les caractéristiques de l'échantillon retenu, limite la possibilité de corrélations et la possibilité d'extraction de liens significatifs. Toutefois, il a l'avantage de tracer un portrait spécifiquement situé des croyances des futures éducatrices interrogées.

Ainsi, en regard des limites soulevées, il apparaît pertinent d'encourager la collecte d'informations auprès d'un plus vaste échantillon, davantage diversifié, et ce, avec la perspective de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population visée. De même, en prenant en considération les études rapportées par Richardson et Placier (2001) mentionnant que les croyances des enseignant.e.s tendent à demeurer assez stables entre le début et la fin de leur formation initiale, il serait intéressant, avec un plus grand nombre de participantes, de poser le regard sur les trois années de la technique collégiale en éducation à l'enfance et de faire la collecte au début et à la fin de la formation initiale. On pourrait aussi viser de documenter les croyances à l'entrée dans la profession, voire même de les suivre de façon longitudinale. Cela permettrait de vérifier la stabilité des croyances des étudiantes à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité des sexes en cours de formation, puis au début de leur carrière. Enfin, varier les méthodes de collectes de données, en ajoutant des entrevues semi-dirigées par exemple, permettrait davantage de lier les croyances des futures éducatrices à leurs explicitations de ces croyances à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité, et ce, afin d'enrichir la compréhension de cette question.

Au delà de ces limites, cet article a permis de tracer un portrait des croyances des finissantes interrogées à l'égard de certains éléments liés à des pratiques éducatives différenciées selon le sexe. Il est souhaité qu'il favorise la réflexion de toute personne appelée à interagir de manière soutenue avec les enfants fréquentant les SGÉ. Au moins deux bienfaits découlant d'une plus grande réflexivité sur la place du genre dans les pratiques éducatives seraient alors à envisager : encourager des rapports égalitaires entre les sexes (Warin et Adriany, 2017) et favoriser la réussite éducative et le développement du plein potentiel de toutes et tous (Bouchard et St-Amant, 1996; UNESCO, 2018).

Références

- Amboulé-Abath, A. (2009). *Étude qualitative portant sur les rapports égalitaires (garçons et filles) en service de garde*. Inédit. Université Laval, Québec.
- Assemblée nationale du Québec. (2018). *Statistiques sur les députés*. En ligne. <http://www.assnat.qc.ca/fr/deputes/statistiques-deputes.html>.
- Baerlocher, E. (2006). Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. Dans A. Dafflon-Novelle (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : PUG, 357 p.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Bataille, P. et Rakoto-Raharimanana, H. (2013). Les paradoxes de la mixité. Dans C. Morin-Messabel (dir.) *Filles/Garçons : Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 503 p.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. et Révillard, A. (2012). *Introduction aux gender studies : manuel des études sur le genre*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Bian, L., Leslie, S.-J. et Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355 (6323), 389-391.
- Blöss, T. et Odena, S. (2005). Idéologies et pratiques sexuées de rôles parentaux : quand les institutions des jeunes enfants en confortent le partage inégal. *Recherches et prévision*, 80, 77-91.
- Bouchard, C., Sylvestre, A., Bigras, N., Coutu, S., Cantin, G., et Charron, A. (2010-2015). *Prosocialité et pragmatique des filles et des garçons âgés de 4 et 5 ans en contextes éducatifs*. Subvention de recherche, Programme de subventions ordinaires du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, Université Laval, Québec.
- Bouchard, P. et Saint-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Remue-ménage.
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271-1284.
- Charrel, M. (2018). L'Islande, championne de l'égalité hommes-femmes. *Le Monde*. En ligne. http://www.lemonde.fr/economie/article/2018/01/05/l-islande-championne-de-l-egalite-hommes-femmes_5237854_3234.html.
- Chick, K. A., Heilman-Houser, R. A. et Hunter, M. W. (2002). The impact of child care on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*. 29(3), 149-154.
- Conseil du statut de la femme. (2010). *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Conseil du statut de la femme. (2011). *Intégrer les femmes aux grands choix économiques, sociaux et environnementaux*. Québec. Gouvernement du Québec.
- Conseil du statut de la femme. (2016a). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil du statut de la femme. (2016b). *Portrait statistique égalité femmes hommes*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 116 p.
- Crahay, M. et Ory P. (2006). *Les représentations des normaliens en matière de redoublement évoluent-elles au cours de leur formation à l'école normale ?* Communication présentée au 4e congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Cresson, G. (2010). Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du genre*, 2(49), 15-33.
- Cromer, S. (2005). Vie privée des filles et garçons : des socialisations toujours différentielles? Dans M. Maruani (dir.). *Femmes, genre et sociétés*. Paris : La Découverte, 192-197.
- Dafflon-Novelle, A. (2006). Identité sexuée : construction et processus. Dans A. Dafflon-Novelle (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : PUG, 357 p.
- Dion, M. (2017). Il faut laisser les garçons être des garçons, dit le ministre Proulx. *IciRadio-CanadaInfo*. En ligne. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1027733/sebastien-proulx-cpe-garcons-jeux-bataille-guerre>.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114.
- Ferrez, E. (2006). Éducation préscolaire: filles et garçons dans les institutions de la petite enfance. Dans A. Dafflon-Novelle (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : PUG, 357 p.
- Golay, D. (2006). Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise. Dans A. Dafflon-Novelle (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : PUG, 357 p.
- Hausoul, E. (2005). *Quels sont les effets de l'insertion professionnelle des enseignants sur leurs représentations sociales et, plus précisément, sur leur représentation de l'échec scolaire ?* Mémoire de licence en sciences de l'éducation non publié, Université de Liège, Liège.

- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Gothenburg Studies in educational sciences 299. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjallastefnan. (2018). *The Hjalli model*. En ligne. http://www-en.hjalli.is/information/The_Gender_Curriculum.
- Hurtig, M.C., Kail, M. et Rouch, H. (2002). *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*. Paris, CNRS Éditions, 286 p.
- Hyde, J. S., et Mertz, J. E. (2009). Gender, culture, and mathematics performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 106, 8801–8807.
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants en maternelle 2012*. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. Québec : Gouvernement du Québec.
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M. et Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Journal of educational research*, 56(2), 220-229.
- Kohlberg, L. (1966). « A cognitive-developmental analysis of children's sex- role concepts and attitudes ». Dans E. E. Maccody (dir.). *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Les Partenaires pour la petite enfance de la MRC des Sources. (2017). *Mieux soutenir nos garçons*. En ligne. http://famillation.org/data/documents/Cadre_reference_Mieux_soutenir_nos_garcons_V-web.pdf.
- Martin, K. A. (1998). Becoming a gendered body: practices of preschools. *American sociological review*. 63(4), 494-511.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2014). *L'activité physique et sportive des adolescentes : bilan, perspectives et plan d'action*. En ligne. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/SLS/sport_loisir_act_physique/SLS_sport_bilan_adolescentes_FR.pdf.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir : Politique de la réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2012). *Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2010*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et société*, 11.

- OCDE. (2015). L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance. *PISA*. Éditions OCDE.
- Pahlke, E., Shibley-Hyde, J. et Allison, C. M. (2014). The Effects of Single-Sex Compared With Coeducational Schooling on Students' Performance and Attitudes: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1042-1072.
- Plante, I., De la Sablonnière, R., Aronson, J. M., et Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 225-235.
- Poissant, J. et Gamache, L. (2016). *Analyse contextualisée sur le développement des enfants à la maternelle*. Québec : Institut national de santé publique du Québec.
- Richardson, V. et Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching*. Washington : American educational research association, 905-947.
- Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphants : pour la réussite des garçons à l'école*. Québec : École et comportement. 205 p.
- Saban, A., Kocbeker, B. et Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17(2), 123-139.
- Sadker, M. et Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Simon & Schuster.
- Salamon, A. et Harrison, L. (2015). Early childhood educators' conceptions of infants' capabilities: the nexus between beliefs and practice. *Early Years*, 35(3), 273-288.
- Secrétariat à la condition féminine. (2015). *Portrait statistique de l'évolution de l'égalité entre les femmes et les hommes*. En ligne. http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/publications/politique/Portrait_stat_HommesFemmes_Web.pdf.
- Spender, D. (1982). *Invisible women: The schooling scandal*. London: Writers and readers publishing cooperative society, 164 p.
- St-Amant, J.-C. 2007. *Les garçons et l'école*. Montréal : Sisyphe, 120 p.
- Trudel, J. (2018). Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : analyse de genre du programme éducatif des services de garde du Québec Accueillir la petite enfance. *Recherches féministes*, 31(1), 105-121.
- UNESCO. (2018). *Global education monitoring report : Gender review 2018. Meeting our commitments to gender equality in education*. Paris, France : UNESCO.
- Warin, J. et Adriany, V. Gender flexible pedagogy in early childhood education. *Journal of gender studies*, 26(4), 375-386.

Zaidman, C. (2007). La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique?, *Cahiers du genre*, 1(42).

Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A. et Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and child development*, 23, 471-493.

CHAPITRE 4 : DEUXIÈME ARTICLE

4. Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : analyse de genre du programme éducatif des services de garde du Québec Accueillir la petite enfance

Josée Trudel, Université Laval, Québec

4.1 Résumé

Le programme des services de garde éducatifs du Québec, *Accueillir la petite enfance*, est un des principaux fondements soutenant la formation initiale et la pratique quotidienne du personnel éducateur. Or, il semble qu'aucune analyse de genre de ce document central à l'éducation des enfants âgé.e.s de 0 à 5 ans n'avait à ce jour été effectuée. En ressort une volonté discursive d'éducation à l'égalité, mais plusieurs éléments contrevenant à ces aspirations. L'omission de la construction sociale des différences entre les sexes, l'absence de toute identité sexuelle autre que garçon et fille, la dissonance entre les fondements théoriques de lutte aux stéréotypes sexuels et la perpétuation de nombre d'entre eux, de même qu'une rédaction non-sexiste déficiente, représentent les principaux défis liés au genre auxquels devront répondre les rédactrices et rédacteurs de la prochaine mouture de ce document de base en éducation à l'enfance.

Mots-clés : Éducation, Stéréotypes sexuels, Socialisation différenciée, Égalité des sexes

Abstract: The Québec childcare services program, *Accueillir la petite enfance*, is one of the most important foundation of both the initial studies and the daily practices of the children professional caregivers. However, it seems that no gender analysis of its content was ever made before. Mostly, the ideas expressed tend to move towards gender equality, but the way it is done makes it hard to really be effective. The social construct of gender is nowhere to be found, only male and female gender identities are proposed, there is a large gap between the will and the ways in gender equality expectations, and finally, the non-sexist redaction lacks focus. These gender-related flaws constitute the foremost elements to fix in the next edition of this deeply important program.

Keywords : Education, Gender stereotypes, Differentiated socialization, Gender equality

4.2 Introduction et problématique

En 1997, le gouvernement du Québec a adopté une politique familiale qui a modifié fondamentalement le niveau de *défamiliarisation*⁸ de notre province. En effet, grâce à la transformation et l'implantation d'un réseau subventionné de centres de la petite enfance (CPE) et de garde en milieu familial dont les tarifs étaient alors fixés à 5\$ par jour, l'État québécois s'est impliqué avec une intensité sans précédent comme soutien dans les soins des enfants d'âge préscolaire. Sous l'impulsion de revendications féministes, avec une visée d'égalité des chances et à la faveur d'une politique économique⁹ nécessitant le travail de tous et toutes (Duplin, 2010), il a été décidé que les Québécois et Québécoises assumeraient collectivement une part du fardeau que ces obligations familiales représentent.

Cette institutionnalisation des milieux de garde est toutefois liée à de nombreux enjeux. Entre autres choses, on y décèle une volonté d'uniformiser les pratiques éducatives sur tout le territoire et la nécessité d'une plus-value éducative pour les enfants. C'est ainsi qu'est né le programme éducatif des services de garde, dont une première version fut publiée en 1997. Dès lors, il s'agit d'un outil destiné à expliquer les fondements théoriques et pratiques devant prévaloir dans les différents services de garde éducatifs (SGÉ) à la grandeur de la province. En 2007, une version révisée de ce document de base produite par le ministère de la Famille et des Aînés (MFA), *Accueillir la petite enfance*, entre en vigueur et régit le quotidien des enfants et du personnel éducateur depuis ce temps. C'est cette seconde mouture du programme éducatif qui fait l'objet de la présente analyse.

Par ailleurs, dès 1996, Bouchard et St-Amant soulèvent que la prégnance des stéréotypes sexuels chez les jeunes peut influencer négativement leur parcours éducatif. Bien que le personnel enseignant participe à la durabilité de ces idées réductrices chez les jeunes qu'ils et elles côtoient (Duru-Bellat, 2004, 2010), leur inculcation remonte à la petite enfance (Bereni, Chauvin, Jaunait et Réveillard, 2012). Garçons et filles intègrent une large part de

⁸ Dans la typologie d'Esping-Andersen (1990), la *défamiliarisation* renvoie à la propension plus ou moins grande d'un État de prendre à son compte des tâches relevant historiquement des familles (éducation, santé, soins des enfants, etc.), et encore plus spécifiquement des femmes de ces familles. Une *défamiliarisation* accrue offre habituellement plus de liberté de choix aux membres de la famille, en particulier aux femmes.

⁹ Il convient de rappeler que cette politique de Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, fut initialement présentée au *Sommet sur l'économie et l'emploi* de 1996 (Duplin, 2010).

ces stéréotypes sexuels par l'entremise d'une socialisation primaire différenciée selon le sexe (Dafflon Nouvelle, 2006). C'est donc au contact des proches au sein de la famille, mais aussi des éducatrices en SGÉ, que se développent ces schèmes de pensée simplifiés, servant non seulement à distinguer, mais aussi à hiérarchiser les femmes et les hommes (Conseil du statut de la femme [CSF], 2010).

Or, en faisant le choix, comme société, de partager collectivement le fardeau des tâches familiales de manière plus soutenue, nous pouvons possiblement utiliser, à travers les SGÉ, un levier social supplémentaire de lutte aux inégalités de genre¹⁰. Comme *Accueillir la petite enfance* est à la fois l'outil de base des éducatrices¹¹ en exercice dans les SGÉ, mais également un fondement de leur programme de formation initiale en Techniques d'éducation à l'enfance, il s'avère nécessaire d'analyser le contenu de cette publication pour bien comprendre l'impact du genre dans cette ressource essentielle à leur pratique.

Toutefois, jusqu'à maintenant, il semble qu'aucune analyse de genre de ce document central dans l'éducation des enfants québécois.e.s fréquentant un SGÉ n'ait été formellement effectuée. En raison de son statut de référence pour les professionnelles de la petite enfance, il apparaît indispensable d'en extraire et d'en analyser les éléments genrés susceptibles d'entraîner ou de consolider des pratiques différenciées selon le sexe, d'autant plus qu'une mise-à-jour du programme est prévue dans les prochaines années. C'est à ce besoin de connaissances sur la présence d'éléments genrés dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* que cet article se propose de répondre, et ce, afin de potentiellement permettre à l'équipe de rédaction du nouveau programme de tenir compte des aspects liés au genre en complétant leur révision.

¹⁰ Dans le présent article, l'utilisation du mot *sexe* renvoie à la biologie, alors que le terme *genre* est utilisé pour rendre compte des rapports socialement construits de distinction et de hiérarchisation entre les sexes (Bereni *et al.*, 2012).

¹¹ Afin de rendre compte de la prépondérance des femmes en éducation à la petite enfance, à hauteur de 97,6 % en CPE et 98,7% en garderies privées en 2010 (MFA, 2012), et en conformité avec les recommandations effectuées à la fin du présent article, l'utilisation des appellations *éducatrice* ou *professionnelle de la petite enfance* seront privilégiées, en alternance avec l'expression épïcène *personnel éducateur*. La formulation tronquée *éducateur.trice.s* ne permet pas de rendre compte de cette prépondérance et la seule utilisation de la formulation épïcène pourrait quant à elle *invisibiliser* cette surreprésentation féminine. Toutefois, ce choix rédactionnel s'accompagne du présent avertissement : la prépondérance des femmes dans le domaine de l'éducation, et encore plus spécifiquement en éducation à la petite enfance, ne doit aucunement être liée à des différences biologiques entre les sexes, mais plutôt refléter le caractère construit de ces différences, notamment à travers la socialisation différenciée selon le sexe (Dafflon Nouvelle, 2006), et particulièrement la socialisation des filles pour les soins et le travail de *care* (Cromer, 2005).

4.3 Cadre conceptuel

Il convient de définir les trois concepts retenus pour les fins de cet examen, à savoir la binarité des sexes, les stéréotypes sexuels et l'androcentrisme. C'est grâce à des extraits du programme éducatif illustrant ces différentes formes de naturalisation des différences basées sur le sexe, qu'une analyse de genre de cet outil de base des SGÉ deviendra possible.

4.3.1 La binarité des sexes

Le concept de la binarité des sexes pourrait se résumer à une opposition entre ce qui est considéré féminin et ce qui est considéré masculin, ainsi qu'aux critères normatifs dominants se rattachant à chacun, sur l'unique base des différences biologiques. Il apparaît que « [l]a polysémie du terme sexe permet de considérer la partie [les organes génitaux] pour le tout [la personne] » (Bereni *et al.*, 2012 : 34). Cette binarité est à la base de la construction et du maintien de nombreuses institutions, à commencer par le mariage, la famille et la reproduction, car elle permet de naturaliser l'opposition, la hiérarchisation et la complémentarité des sexes biologiques masculins et féminins. La binarité des sexes exclue donc d'emblée toute autre forme d'identité sexuelle.

L'enfant intègre cette vision binaire à travers la construction de son identité sexuée (Bereni *et al.*, 2012). Ce processus, rapporté par Kohlberg (1966), débute vers l'âge de deux ans et culmine vers sept ans. L'enfant aura alors acquis la certitude que le sexe, déterminé par l'appareil génital, est le fondement biologique déterminant les autres caractéristiques dites féminines ou dites masculines, sans avoir conscience du caractère socialement construit des différences entre les sexes (Dafflon-Novelle, 2006).

4.3.2 Les stéréotypes sexuels

Le Conseil du statut de la femme (2010 : 24) définit les stéréotypes sexuels « comme des clichés ou des jugements pétrifiés au sujet des différences physiologiques et psychologiques entre les femmes et les hommes et des rôles qui leur sont dévolus sur la base de leur appartenance sexuelle ». On mentionne également que ces « idées [sont] rarement remises en question [,] s'imposent comme des évidences et sont donc convoquées pour justifier la division sociale des sexes et la discrimination systémique qui en résulte » (CSF, 2010 : 25).

Les stéréotypes sexuels représentent ainsi un aspect *perceptible*, plus évident, de la binarité des sexes. Considérant que le genre et ses différentes manifestations se déclinent généralement en des allants de soi préréflexifs, les stéréotypes sexuels peuvent parfois en être des exemples plus grossiers et plus facilement décelables, voire intelligibles (le bleu vs le rose, l'activité vs la passivité, etc.). Ils peuvent servir de repère dans les études de genre, car ils contribuent à naturaliser les différences entre les sexes et prennent une apparence très essentialiste.

4.3.3 L'androcentrisme

Welzer-Lang (2012 : 209) définit l'androcentrisme comme étant ce qui nous fait « penser le masculin, comme le normal, le général, et les femmes comme le particulier, le spécifique ». Entrent dans cette catégorie conceptuelle des éléments comme les droits de l'Homme, qui sont pourtant aussi ceux des femmes, ou bien le supposé biais inhérent aux études féministes menées par des femmes, alors qu'il n'y aurait aucune subjectivité à traiter des hommes par les hommes. Aussi, pensons à la règle de la langue française, qui prévoit que le masculin l'emporte lorsque des éléments masculins et féminins sont regroupés. Ces façons de faire sont construites socialement, mais souvent perçues comme naturelles, nécessaires au bon fonctionnement et justes pour tous et toutes.

4.4 Méthode

Cette étude consiste en une analyse qualitative descriptive effectuée à partir d'une analyse de contenu relevant d'une méthode inductive. Un examen global du programme éducatif a d'abord été effectué, suivi d'une analyse spécifique par section, à partir de la définition suivante du genre : « un système de bicatégorisation hiérarchisé entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui y sont associées (masculin/féminin) » (Bereni *et al.*, 2012 : 10). Dix-huit (n=18) éléments genrés uniques ont ainsi été relevés. Ces éléments ont par la suite été classifiés en regard des trois concepts nommés précédemment, ceux-ci permettant d'expliquer la spécificité des extraits répertoriés. L'examen et la classification ont été soumis à la critique de collègues dans le cadre d'un séminaire en études de genre à l'hiver 2016.

Le cœur de la version révisée de 2007 d'*Accueillir la petite enfance* (MFA) se décline en deux grandes parties : a) le cadre de référence et b) l'application de ce cadre. Ces parties sont divisées en huit sections à raison de quatre dans chacune d'elles. À cela, il faut ajouter cinq annexes. D'autres segments (introduction, conclusion et bibliographie) complètent l'ensemble du document. Les sections du programme sont toutes composées d'un texte explicatif auquel sont généralement ajoutées des mises en situation venant en appui aux propos. Aussi, des tableaux, figures et photos servent occasionnellement à appuyer le libellé ou une mise en situation, ou alors à améliorer l'aspect visuel du document.

Afin de faciliter la compréhension de l'analyse effectuée, de même que pour en simplifier la juxtaposition avec le document à l'examen pour les personnes principalement visées par l'objectif général de cet article, à savoir les éducatrices et l'équipe de rédaction de la révision du programme, les éléments genrés répertoriés sont regroupés selon leur forme (texte, mises en situation, images) dans leur ordre d'apparition dans les différentes sections du document. Seules les sections présentant des éléments genrés sont abordées. Enfin, si un élément se répète en cours de texte, il n'est analysé qu'une seule fois, à sa première occurrence.

4.5 Résultats

Il convient de préciser qu'à la lumière de l'analyse de contenu effectuée, peu d'exemples relevant de l'évidence ont été relevés dans le libellé et la mise en page du programme éducatif. Toutefois, des manifestations du genre y demeurent.

4.5.1 Le genre dans le corps du texte

Les différentes parties énumérées ci-après contiennent des éléments genrés qu'il est possible de classer selon les concepts de binarité des sexes, des stéréotypes sexuels ou de l'*androcentrisme*.

4.5.1.1 Soutenir la qualité des services de garde éducatifs

Cette partie du programme vise à expliquer ce qu'est un service de garde de qualité. On y retrouve également les objectifs généraux des milieux de garde et du programme éducatif (MFA, 2007).

Du point de vue du genre, on aperçoit ici le langage androcentré utilisé tout au long du document. Lorsque l'on remplace l'enfant, nom commun à la fois masculin et féminin, par un pronom, c'est un « il » et quand on accole des adjectifs, ils sont masculins, comme par exemple : « Les milieux de garde accueillent d'abord chaleureusement les enfants qui leur sont confiés, les acceptent tels qu'ils sont » (MFA, 2007 : 8). Cette manifestation d'androcentrisme dans le langage pour nommer les enfants ou pour parler d'eux et d'elles, est transversale au document, avec une multitude d'occurrences. Pour référer aux adultes, on utilise parfois « éducatrices et éducateurs » (MFA, 2007 : 5), mais règle générale, on réfère à la formule épiciène « personnel éducateur ». Idem pour « parents » qu'on ne décline en « père » et « mère » que dans certaines mises en situation que nous verrons plus loin.

Par ailleurs, le libellé du paragraphe sur l'égalité réitère la naturalisation des différences entre garçons et filles et la binarité des sexes.

[Les milieux de garde] visent notamment à promouvoir **l'égalité entre les filles et les garçons**, en particulier en luttant contre les stéréotypes sexuels et sexistes. Ils accueillent également des **enfants ayant des besoins particuliers**, tels les enfants handicapés ou ceux présentant des retards de développement. Ils travaillent ainsi à promouvoir le respect des différences et à donner, à tous les enfants, accès à une enfance saine et stimulante (MFA, 2007 : 8) [en gras dans le document original].

Le renvoi au respect des différences à la suite de la distinction entre garçons et filles impose le caractère inné de ce qui sépare les sexes. On ne fait nulle part mention de la construction sociale de ces différences. On demeure dans une opposition binaire basée sur le sexe biologique de ces filles et garçons. Aussi, on ne laisse aucune place pour d'autres identités sexuelles.

Un autre élément du texte entre en contradiction avec les visées de lutte aux « stéréotypes sexuels et sexistes » (MFA, 2007 : 8) mentionnées précédemment. En effet, une volonté certaine de reproduction sociale¹² est montrée lorsque l'on affirme que « [c]'est en

¹² Le concept de reproduction sociale chez Bourdieu (1964) renvoie principalement au maintien des personnes dans leurs positions et rôles sociaux, par la transmission des façons d'agir ou de penser, notamment à travers le système d'éducation.

soutenant [...] leur appropriation graduelle et harmonieuse de la culture, des valeurs, des normes et des règles de la société québécoise que les milieux de garde apportent une contribution majeure à la socialisation des enfants » (MFA, 2007 : 8). Or, les rapports sociaux de sexe s'inscrivent encore aujourd'hui dans la culture, les valeurs, les normes et les règles de la société québécoise, comme toute autre société d'ailleurs. Cet extrait donne donc à penser que le personnel éducateur est formé et encouragé à socialiser les enfants en conformité avec ces inégalités existantes, plutôt qu'à tenir une position critique envers elles.

4.5.1.2 Les principes de base du programme

Cinq principes fondamentaux sont identifiés comme devant guider les interventions du personnel éducateur en SGÉ : chaque enfant est unique; l'enfant est le premier agent de son développement; le développement de l'enfant est un processus global et intégré; l'enfant apprend par le jeu; et la collaboration entre le personnel éducateur et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant (MFA, 2007).

Outre la continuité du langage androcentré, un seul élément pertinent a été relevé dans cette section. L'apprentissage par le jeu est le passage où apparaît la reconduction des rôles sociaux genrés. En abordant l'aspect des jeux symboliques, on constate que les possibilités qui sont décrites correspondent à des idées stéréotypées quant aux possibilités des enfants. « [O]n joue à la maman, au magasin, au docteur » (MFA, 2007 : 21). Il n'y a absolument rien de mal à jouer à la maman : c'est un rôle social important qui ne doit en aucun cas être dévalorisé. Ceci dit, pourrait-on aussi jouer au papa ? À la docteure ? Les propositions du texte renforcent les rôles sociaux stéréotypés selon le sexe, alors qu'aucun des exemples ne vient les déconstruire.

4.5.1.3 Le développement global de l'enfant

Cinq dimensions sont abordées pour couvrir le développement global de l'enfant, soit les dimensions affective, physique et motrice, sociale et morale, cognitive et langagière (MFA, 2007 : 24-30). C'est dans cette partie que l'on retrouve la vaste majorité des manifestations du genre dans le texte explicatif lui-même.

Premièrement, la binarité des sexes se retrouve dans les quelques lignes sur le développement de l'identité sexuelle dans la dimension affective. On y affirme que « [le personnel éducateur] a aussi un rôle à jouer dans la **construction de l'identité personnelle et sexuelle** de l'enfant. [Il] amène chaque enfant à savoir qu'il est un garçon ou une fille et à en être fier » (MFA, 2007 : 25) [en gras dans le document original]. Il n'y a aucun espace pour une quelconque variance de genre ou toute forme d'intersexualité. On aborde ensuite la représentation mentale du corps des garçons et des filles dans le développement du schéma corporel (MFA, 2007 : 25). Là aussi, deux sexes seulement, aucune autre option. On ne joint cependant pas cette opposition garçon-fille à d'autres stéréotypes sexuels liés aux représentations masculines et féminines des corps. Reste à savoir si, dans la pratique, le personnel éducateur utilise cette notion théorique de manière critique ou stéréotypée.

Deuxièmement, la présentation des relations entre enfants est stéréotypée selon le sexe. On avance que « [...] graduellement, l'enfant devient capable d'entrer en relation avec ses pairs de façon plus interactive et de développer des premières amitiés, surtout avec d'autres enfants du même sexe. » (MFA, 2007 : 26). Même si, dans le quotidien, la réalité des amitiés est principalement non-mixte (Zaidman, 2007), est-il nécessaire de faire cette précision dans un programme éducatif, particulièrement en naturalisant ces différences sans offrir d'explications quant à leur construction sociale?

Troisièmement, l'absence sélective d'androcentrisme dans le langage utilisé porte aussi une manifestation du genre. Il a été expliqué que, généralement, l'enfant est un « il » dans ce document. L'exception : les paragraphes où on aborde l'empathie et la prise en considération des besoins des autres. Pour la première fois du document et la dernière fois, l'enfant est remplacé par « [e]lle et il » (MFA, 2007 : 27), au moment où sont abordées ces considérations stéréotypées comme féminines. Dès le paragraphe suivant, on revient au masculin uniquement. Cela contribue notamment à renforcer la naturalisation de ce qui est considéré masculin ou féminin en ce sens que des éléments traditionnellement associés à la féminité ne peuvent tout à coup plus être simplement associés à la supposée neutralité de terme « enfant ». En outre, ce choix rédactionnel ramène la féminité, le « elle », dans la sphère particulière des émotions et des soins, hors du général, par androcentrisme.

4.5.1.4 La structuration des activités

Deux grandes catégories d'activités sont expliquées dans ce chapitre. D'une part, les activités de routine (repas, sieste, hygiène, etc.) et de transition (rangement, changement de locaux, entrée et sortie à l'extérieur, etc.) sont définies et détaillées (MFA, 2007 : 40-45). D'autre part, les périodes de jeu (libre, planifié et/ou extérieur) sont décrites et largement exemplifiées (46-53).

Dans cette section, on retrouve la manifestation la plus patente du genre dans ce programme éducatif à travers l'affirmation stéréotypée suivante : « L'adulte tient également compte des caractéristiques liées au sexe des enfants dont il a la responsabilité (ex. : besoins moteurs plus grands des garçons, intérêt plus marqué des filles pour des activités verbales) » (MFA 2007 : 46). Cet énoncé n'est appuyé par aucune source. Aucune explication sociale des différences entre les sexes n'est mentionnée pour en étayer la pertinence.

4.5.1.5 La relation avec les parents

On décrit dans cette section les différents rapports qu'entretiennent les éducatrices et les parents, des petits échanges informels au quotidien aux rencontres formelles pour des plans d'intervention (MFA, 2007 : 68-70). Les SGÉ sont parfois reconnus pour avoir une influence sur la reconduction des rôles sociaux stéréotypés selon le sexe au sein des ménages, notamment à travers des relations éducatives principalement avec la mère et des relations administratives (contrat, paiement, etc.) principalement avec le père (Blöss et Odena, 2005). Une manifestation de cette influence s'insère directement dans les mises en situation de cette section et sera présentée plus loin lors de l'analyse de celles-ci. Toutefois, aucune nouvelle manifestation du genre ne se trouve directement dans le corps du texte.

4.5.1.6 Annexe 1 : Grilles développementales des enfants de 0-6 ans

Les grilles descriptives des différentes dimensions du développement de l'enfant illustrent concrètement ce qu'un ou une enfant d'un âge donné peut accomplir (MFA, 2007 : 83-90). Il s'agit de barèmes permettant d'apprécier l'évolution des enfants dans leurs différentes

sphères de développement. Ceci dit, seule la grille abordant la dimension affective comporte des affirmations genrées.

En effet, la dimension affective du développement de l'enfant n'est pas exempte de binarité des sexes ni de stéréotypes sexuels. On y affirme : « Il réagit par des pleurs lorsqu'il est séparé de ses parents et particulièrement de sa mère » (MFA, 2007 : 84), sans pour autant accoler une quelconque explication sociale à cette mention. Idem lorsque l'on cite sans critique la théorie du développement psychosexuel de Freud, tel « il manifeste un intérêt particulier pour le parent du sexe opposé » (MFA, 2007 : 88) ou « il s'identifie au parent du même sexe » (MFA, 2007 : 90). On ne tient alors pas davantage compte du caractère construit de ces manifestations psychoaffectives. Pour terminer, la binarité des sexes et l'absence de quelque autre identité sexuelle sont à nouveau identifiées.

4.5.2 Le genre dans les mises en situation

En ce qui concerne spécifiquement les mises en situation, très peu présentent des manifestations claires du genre et elles sont généralement exemptes de stéréotypes sexuels. Ceci dit, peu contribuent à déboulonner des jugements pétrifiés. Tout en gardant à l'esprit qu'une présentation transgressive (ex. *Juliette joue aux camions* ou *Le père de Paul le berce doucement*) n'est pas nécessaire à une vision égalitaire, certaines caractéristiques naturalisées comme typiquement masculines (robustesse, force de caractère, individualité, monde extérieure, etc.) ou féminines (soins, douceur, sensibilité, sociabilité, monde intérieur, etc.) peuvent en elles-mêmes refléter des visions stéréotypées des enfants ou des adultes selon leur sexe.

La première mise en situation relevée illustre l'unicité de l'enfant et de ses besoins à son arrivée en SGÉ. On y affirme que Camille a besoin de se coller et qu'Antoine est indépendant (MFA, 2007 : 17). L'enfant de sexe féminin a besoin des autres, mais que celui de sexe masculin s'en tire très bien par lui-même.

Une seconde mise en situation où se manifeste le genre nous présente Simon qui développe ses habiletés motrices « avec ses amis » (MFA, 2007 : 19), mais pas ses amies. Une bande de garçons qui bougent entre garçons : il s'agit là d'un bel exemple de stéréotype sexuel. En outre, si on regarde plus largement l'ensemble du programme éducatif concernant

l'activité physique et le développement moteur, aucune mise en situation où on fait bouger des filles n'est proposée. Il y a par conséquent un manque d'équilibre en cette matière.

En terminant, la dernière mise en situation relève de la naturalisation des rôles sociaux et d'une vision stéréotypée et non critique de la socialisation aux soins des filles et des femmes. On y dévoile que Théo a un trouble de langage et que sa mère décide de le confier aux soins d'un service de garde pour qu'il soit davantage stimulé dans cette dimension de son développement (MFA, 2007 : 69). Pourquoi sa mère? Dans presque tout le reste du programme, ce sont les parents, ensemble, conjointement, que l'on implique dans les liens avec la garderie et avec l'enfant. Une seule autre mise en situation désolidarise les parents et, tout comme pour celle-ci, n'implique que la mère, alors qu'aucune ne cible spécifiquement le père.

4.5.3 Le genre dans l'aspect visuel

L'aspect visuel en général comporte très peu de caractéristiques stéréotypées selon le sexe. Les figures et les tableaux sont exempts de contenus ou de légendes genrés. Le choix de photos en noir et blanc aide à éviter le piège du bleu et du rose dans les vêtements ou le matériel utilisé. Dans le choix des activités illustrées, on ne peut soutenir que l'association entre le sexe de l'enfant et le jeu auquel il ou elle s'adonne soit particulièrement stéréotypée. Il y a bien un garçon qui joue aux blocs (MFA, 2007 : 7) et une fille déguisée en fée (MFA, 2007 : 81), mais il y a aussi des filles dans un bloc-moteur et des garçons faisant une recette.

La situation est différente pour les représentations des adultes. Qui sont ces personnes qui prennent soin des enfants en SGÉ ? Des femmes, dans 100% des illustrations de ce programme comportant des adultes. Bien qu'elles soient effectivement largement majoritaires dans le domaine professionnel de l'éducation à l'enfance, les femmes ne sont pas pour autant les seules à évoluer dans les SGÉ. Aucune mention n'est faite pour expliquer ou mettre en contexte ce choix de mise en page.

4.6 Discussion

4.6.1 Les différentes manifestations du genre

L'objectif de la présente analyse consistait à extraire et analyser les différentes manifestations du genre dans le programme éducatif des SGÉ. Pour ce faire, trois concepts des études de genre ont été retenus pour expliquer les éléments genrés relevés dans la version actuelle du programme éducatif des SGÉ.

4.6.1.1 La binarité des sexes dans le programme éducatif des SGÉ

Que ce soit dans le corps du texte, dans les mises en situation ou dans l'habillage visuel du programme éducatif des SGÉ, la binarité des sexes est absolue. L'enfant est un garçon ou une fille et son éducatrice doit le ou la guider dans « la construction de l'identité personnelle et sexuelle [et l'amener] à savoir qu'il est un garçon ou une fille » (MFA, 2007 : 25). Cette rigidité limite les possibilités des éducatrices à s'éveiller à l'éventail de cas de figure auxquels elles peuvent être confrontées dans leur pratique, alors que la prise de conscience d'un.e enfant trans, par exemple, peut débiter dès les premières années de vie (Schneider, 2013; Ehrensaft, 2012).

Par ailleurs, le Secrétariat à la condition féminine (SCF, 2017) explique qu'« il est essentiel d'aborder la notion d'identité de genre lorsqu'il est question d'égalité entre les sexes et de lutte contre les stéréotypes sexuels ». Cela permet notamment de promouvoir la diversité des modèles familiaux et de déconstruire la rigidité des rôles sociaux genrés.

4.6.1.2 Les stéréotypes sexuels dans le programme éducatif des SGÉ

Le premier élément à discuter est la reconduction de certains stéréotypes sexuels directement dans les pages du programme éducatif des SGÉ. Lorsque l'on aborde les plus grand besoins moteurs des garçons et l'intérêt des filles pour les activités liées au langage, on entre en contradiction directe avec le principe fondateur du programme qu'est l'unicité de l'enfant, en ce sens que des caractéristiques individuelles sont de fait attribuées à l'enfant en fonction de son sexe biologique. De plus, chacune des références aux besoins moteurs des enfants sont masculines. Bien qu'il soit tout à fait possible que l'enfant qui bouge le plus dans le groupe soit un garçon et que l'enfant qui s'exprime le mieux soit une

fille, il doit y avoir un espace pour permettre au contraire de se produire. Une différenciation aussi stéréotypée cadre difficilement avec la volonté de lutte aux stéréotypes sexuels et sexistes présentée plus tôt dans le programme. Une représentation mixte aurait facilement pu déconstruire cette vision masculinisée du jeu extérieur et physique.

Même généralisation lorsque l'on aborde les amitiés intra-sexes. Qu'en est-il de l'enfant qui s'entend mieux avec les enfants de l'autre sexe? De plus, n'y a-t-il pas là une manifestation évidente du genre, de se regrouper avec les siens, et surtout pas avec l'autre (Zaidman, 2007)? C'est une illustration de la naturalisation des différences et l'apprentissage en bas âge de la division et de la hiérarchisation des sexes inhérentes aux rapports de genre. Si les partenaires de jeux se lient d'amitié en fonction, par exemple, d'intérêts stéréotypés selon le sexe, ce n'est alors pas le sexe biologique le véritable critère de sélection des relations. C'est davantage en raison de la socialisation différenciée selon le sexe que se développent des intérêts à la fois opposés entre les sexes et semblables au sein d'un même sexe (Bereni *et al.*, 2012). Ainsi, en omettant d'aborder le caractère construit de ces amitiés intra-sexes, en laissant croire qu'il s'agit d'un phénomène naturel biologiquement déterminé, on manque la chance de promouvoir et d'encourager les transgressions comportementales de genre, celles-ci étant pourtant un important vecteur d'égalité entre les sexes (CSF, 2016).

La participation aux soins est elle aussi stéréotypée selon le sexe. Toutes les photos du programme éducatif montrant des adultes présentent des femmes. Une seule mise en situation de décision éducative ne se prend pas par les parents conjointement, mais seulement par la mère, alors qu'aucune ne repose que sur le père. Dans les jeux symboliques, on joue à la maman, mais pas au papa. L'enfant s'ennuie de ses parents, mais « particulièrement de sa mère » (MFA, 2017 : 84). Enfin, l'empathie et la prise en considération des besoins des autres sont ressentis par « elle ou il », alors que dans tout le reste du programme, l'enfant est un « il ». Ces différentes représentations des filles et des femmes dans la sphère des soins contribuent à l'intégration d'une opposition et d'une hiérarchisation entre les rôles sociaux de sexe (CSF, 2010). En outre, bien que la profession d'éducation à l'enfance soit occupée à plus de 97% par des femmes (MFA, 2012), l'ajout d'une photo d'un seul éducateur parmi toutes ces éducatrices contribuerait au décloisonnement de ce corps d'emploi. Elle favoriserait la modélisation des hommes

comme capables de soins, de douceur et d'attachement avec des enfants en bas âge, plutôt que de reconduire un stéréotype sexuel.

4.6.1.3 L'androcentrisme dans le programme éducatif des SGÉ

Dans le programme éducatif des SGÉ, l'enfant est un « il », sauf pour manifester de l'empathie : l'enfant est alors elle ou il dans cette sphère spécifique. Les mères sont celles de qui les enfants s'ennuient et prennent des décisions éducatives avec le SGÉ. Les éducatrices représentent la totalité des images d'adultes dans le programme. On isole ainsi les filles et les femmes dans cette sphère spécifique des soins et de décisions éducatives pour les enfants, conservant les appellations épiciènes de personnel éducateur, de parents ou d'enfant pour les aspects généraux.

Ainsi, d'une part on *invisibilise* la large majorité de femmes qui occupent les postes d'éducatrices, de même que la construction sociale menant à cette surreprésentation, lorsque l'on utilise une abondance de « personnel éducateur » ou de « éducateurs et éducatrices ». D'autre part, on assimile les soins aux filles et aux femmes lorsque l'on utilise le féminin à des moments spécifiques ou que l'on ne voit que des femmes dans les illustrations, sans pour autant situé le caractère construit de cette spécificité. En résulte un double défi dont la résolution pourrait passer par la reconnaissance explicite de la socialisation différenciée selon le sexe en éducation à la petite enfance

4.6.2 Constats

De la présente analyse de genre du programme éducatif des SGÉ, quatre principaux constats peuvent être avancés et pourraient s'avérer utiles dans le cadre de la rédaction de la mise à jour de cet outil fondamental en éducation à l'enfance.

Constat #1 : Absence de conscientisation à la construction sociale des différences entre les sexes et d'éveil critique à la socialisation différenciée selon le sexe

Il s'agit d'un élément central à insérer dans le programme éducatif qui, rappelons-le, sert tout autant de fondement à la formation initiale qu'aux pratiques éducatives quotidiennes auprès des enfants âgé.e.s de 0 à 5 ans. Cette idée des différences naturelles entre les sexes et du déterminisme biologique, si prégnante dans la société, doit être confrontée au

caractère construit de ces contrastes observés. C'est en acceptant les transgressions de genre et en visant un meilleur équilibre dans les représentations sociales offertes aux enfants que l'on peut tendre vers l'égalité (CSF, 2010; 2016). La théorie de la construction sociale des différences entre les sexes tient compte de ces nuances et le programme, ne serait-ce que pour véritablement appliquer son principe de l'unicité de l'enfant, se devrait d'en faire autant.

Constat #2 : Absence d'ouverture vers une plus grande variété d'identités sexuelles

Les récentes avancées sociales (notamment : SCF, 2017; CSF, 2015; Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2007), scientifiques (Schneider, 2013; Ehrensaft, 2012) et politiques (Ministère de la Justice du Canada, 2017; Ministère de la Justice du Québec, 2016), liées aux diverses identités sexuelles, particulièrement pour la reconnaissance des droits des enfants transgenres ou intersexué.e.s, imposent de tenir compte de cette réalité lors d'une future édition du programme éducatif des SGÉ. Les SGÉ sont la première vitrine sur le monde pour la majorité des enfants, alors ceux et celles dont l'identité sexuelle évolue moins typiquement doivent être accueilli.e.s indifféremment des autres, et ce, pour éviter la gradation vers des gestes de discrimination (SCF, 2017).

Constat #3 : La dissonance entre la volonté de lutte aux stéréotypes sexuels dans les fondements théoriques du programme éducatif et la reconduction de nombre d'entre eux dans les explications, mises en situation et illustrations

Le Secrétariat à la condition féminine (2017) rappelle que « [l]a lutte contre les stéréotypes sexuels comporte plusieurs effets ricochets positifs, dont l'intégration des valeurs d'égalité entre les sexes, mais également une plus grande acceptation des différences ». Pour s'assurer d'une véritable lutte aux stéréotypes sexuels et sexistes, il est ainsi préférable de ne pas en propager soi-même. Par exemple, le personnel éducateur est très majoritairement composé de femmes, mais pas exclusivement, alors une représentation graphique diversifiée confronterait l'idée reçue de l'apanage des femmes dans les soins aux enfants. Aussi, l'idée que des caractéristiques individuelles ou des amitiés sont déterminées selon le sexe, sans faire mention du caractère socialement construit de ces aspects individuels, doit être évitée.

Constat #4 : *Le double défi d'une rédaction non-sexiste sans invisibilisation*

L'équipe de rédaction de la révision du programme éducatif des SGÉ se retrouve face à un double défi. Ils et elles doivent rendre compte de la réalité largement féminine de la profession d'éducation à l'enfance, tout en évitant de limiter l'accès à ce corps d'emploi à travers le soutien de stéréotypes féminins liés à la douceur, aux soins ou à une supposée nature maternelle des femmes. Or, l'utilisation exclusive, pourtant grammaticalement correcte du terme « éducateurs » *invisibiliserait* la proportion de 97,8 % (MFA, 2012) de femmes dans ce domaine d'activité. L'utilisation unique de l'expression épiciène « personnel éducateur », bien que plus acceptable, ne rendrait pas davantage compte de cette réalité. Enfin, l'utilisation unique du terme « éducatrices » pourrait donner à penser que cette profession est réservée aux femmes, alors qu'il ne faut pas davantage *invisibiliser* les quelques hommes qui exercent cette profession réputée féminine.

Afin de résoudre ce quatrième défi, il est proposé de varier l'utilisation des termes « personnel éducateur » et « éducatrices », avec une prépondérance de ce dernier pour refléter la réalité. « L'utilisation, en alternance, de la formulation neutre et de la féminisation syntaxique permet d'éviter la monotonie et assure des textes clairs, lisibles et avant tout... non sexistes ! » (Association québécoise des organismes de coopération internationale [AQOCI], 2013). Il est également proposé d'inclure une explication en bas de page lors de la première occurrence de la dénomination « éducatrices » expliquant les raisons motivant ce choix, notamment en regard de la prépondérance de femmes dans la profession. Il pourrait même y être mentionné l'importance de la construction sociale des différences entre les sexes menant à cette surreprésentation, notamment la socialisation aux soins des filles dès l'enfance (Bereni *et al.*, 2012; Cromer, 2005).

Même chose lorsque l'on parle des enfants. On ne peut pas utiliser une forme masculinisée du terme « enfant » dans tout le programme, pour soudainement féminiser le discours au moment d'aborder l'empathie et la collaboration. Cela relève d'un sexisme flagrant inacceptable dans un tel document. Des règles, comme celles de l'AQOCI (2013), existent pour s'assurer d'un traitement non sexiste dans la rédaction de textes, particulièrement lorsque ceux-ci revêtent une aussi grande importance dans les fondements de l'éducation des jeunes enfants.

4.6.3 Limites et perspectives

D'abord, en ce qui a trait à la méthodologie, l'analyse de contenu n'a pas été effectuée par accord inter-juges, mais plutôt évaluée *a posteriori* par une critique de groupe lors d'un séminaire universitaire en études de genre. L'analyse de genre du prochain programme pourrait être bonifiée en effectuant cette modification méthodologique. Ensuite, l'inclusion de la diversité d'identités sexuelles dans le programme éducatif est effleurée, mais pourrait être fouillée davantage afin de rendre compte de la spécificité des parcours et des besoins des personnes concernées, notamment la situation spécifique des enfants de 0 à 5 ans visé.e.s par le programme éducatif des SGÉ.

Enfin, il apparaît souhaitable, qu'une approche tenant compte de la socialisation différenciée selon le sexe, ainsi qu'un effort de dénaturalisation des différences entre les sexes, soient transversales à la future version du programme éducatif. Cela permettrait d'orienter le personnel éducateur vers des pratiques éducatives d'ouverture envers les différentes identités sexuelles et plus égalitaires entre les sexes.

Références

- AQOCI. (2013). *Guide de rédaction non-sexiste*. En ligne. http://www.aqoci.qc.ca/spip.php?action=accéder_document&arg=2417&cle=0ac32dfe01c124454b1e9685394259ee7e744d27&file=pdf%2Fguide_redaction_non_sexiste_efh_final-2.pdf.
- Baerlocher, E. (2006). Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. Dans A. Dafflon-Novelle (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : PUG, 357 p.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. et Révillard, A. (2012). *Introduction aux gender studies : manuel des études sur le genre*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Blöss, T. et Odena, S. (2005). Idéologies et pratiques sexuées de rôles parentaux : quand les institutions des jeunes enfants en confortent le partage inégal. *Recherches et prévision*, 80, p. 77-91.
- Bouchard, P. et Saint-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Remue-ménage.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Les Éditions de Minuit, 189 p.
- Chick, K. A., Heilman-Houser, R. A. et Hunter, M. W. (2002). The impact of child care on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*.29(3), 149-154.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2007). *De l'égalité juridique à l'égalité sociale : vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie*. En ligne. http://www.conseil-lgbt.ca/uploads/files/rapport_homophobie.pdf.
- Conseil du statut de la femme. (2010). *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil du statut de la femme. (2015). *État civil des personnes transgenres*. En ligne. <https://www.csf.gouv.qc.ca/article/2015/05/19/lettre-etat-civil-des-personnes-transgenres/>.
- Conseil du statut de la femme. (2016). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Cromer, S. (2005). Vie privée des filles et garçons : des socialisations toujours différentielles? *Femmes, genre et sociétés*. Dans M. Maruani (dir.). Paris : La Découverte, 192-197.
- Dafflon-Novelle, A. (2006). Identité sexuée : construction et processus. Dans A. Dafflon-Novelle (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : PUG, 357 p.

- Duplin, R. (2010). La politique familiale au Québec de 1960 à 2006. *Gouvernance. Théories et pratiques*. D. Brunelle (dir.). Montréal : Éditions de l'Institut international de Montréal, 372 p.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris : L'Harmattan.
- Ehrensaft, D. (2012). From Gender Identity Disorder to Gender Identity Creativity: True Gender Self Child Therapy. *Journal of Homosexuality*, 59(3), 337-356.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press et Princeton: Princeton University Press.
- Golay, D. (2006). Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise. Dans A. Dafflon-Nouvelle (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : PUG, 357 p.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex- role concepts and attitudes. Dans E. E. Maccoby (dir.). *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Martin, K. A. (1998). Becoming a gendered body: practices of preschools. *American sociological review*, 63(4), p. 494-511.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2012). *Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2010*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Justice du Canada. (2017). *Charte des droits et libertés*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Ministère de la Justice du Québec. (2016). *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mosconi, N. (2009). *Genre et pratiques scolaires: comment éduquer à l'égalité ?* En ligne. <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%A0.html>.
- Secrétariat à la condition féminine. (2017). *Identité de fille? Identité de garçon?* En ligne. <http://www.scf.gouv.qc.ca/index.php?id=882>.
- Schneider, E. (2013). *Les droits des enfants intersexes et trans sont-ils respectés en Europe? Une perspective*. Conseil de l'Europe. En ligne. <https://rm.coe.int/168047f2a8>.
- Welzer-Lang, D. (2012). Former en sociologie des étudiant(e)s à la problématique « genre & sexualités ». *Sexologies*, 21(4), 209-212.

Zaidman, C. (2007). La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique? *Cahiers du genre*, 1(42).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le présent mémoire vise à documenter les croyances de finissantes en Techniques d'éducation à l'enfance à l'égard des inégalités de genre et de l'éducation à l'égalité des sexes, de même qu'à soulever les éléments genrés contenus dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, encadrant à la fois la formation initiale et la pratique des professionnelles en services de garde éducatifs, sans pour autant qu'il soit prescriptif.

Il apparaissait nécessaire d'investiguer ces deux pans de la pratique éducative que sont les croyances de finissantes en TÉE et le programme éducatif des SGÉ, en regard des rapports sociaux de sexe et de l'éducation à l'égalité, principalement en raison de la présence quotidienne des éducatrices auprès des jeunes enfants et donc, de leur influence dans le développement global de ces tout-petits et toutes-petites. Nous avons montré que, malgré certaines positions fortement majoritaires sur l'importance de la mixité et de l'éducation à l'égalité entre les sexes en SGÉ, plusieurs des finissantes en TÉE interrogées dans le cadre de ce mémoire continuent de naturaliser les différences des enfants selon leur sexe et perçoivent peu les aspects genrés dans leurs pratiques, le matériel qu'elles utilisent, ou même le programme, favorisant ainsi la socialisation différenciée selon le sexe des enfants.

D'ailleurs, concernant spécifiquement le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, une analyse de genre de l'ensemble du document a permis de déceler des éléments reconduisant la binarité des sexes, perpétuant des stéréotypes sexuels ou faisant montre d'androcentrisme. Par conséquent, à la lumière de cette contradiction entre l'idée que le programme serait exempt de genre et la démonstration de la présence d'éléments genrés, il appert que certaines croyances des futures éducatrices rencontrées gagneraient à être davantage remises en question, que ce soit dès la formation initiale, ou alors en cours de pratique, par la formation continue. Une autre option serait évidemment de débiter la remise en question des croyances genrées bien avant, dès la petite enfance.

Par ailleurs, en raison de l'aspect central du programme dans la pratique éducative, il y aurait lieu de croire que son libellé puisse influencer les croyances à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité, particulièrement en présence d'affirmations stéréotypées selon le sexe très fortes, comme la naturalisation du plus grand besoin de bouger des garçons. Toutefois, en retour, les croyances genrées pourraient également influencer l'interprétation, puis la mise en pratique du programme. Devant ces interrogations, il serait par conséquent

judicieux de poursuivre la récolte de données en cette matière pour illustrer plus précisément l'interrelation entre les divers éléments que sont les croyances, le programme et les pratiques éducatives, en particulier sur les questions de genre.

En outre, les croyances influencent les pratiques éducatives (Chapman, 2016; Salamon et Harrison, 2015; Warin et Adriany, 2017; Zinsser *et al.*, 2014), tout comme le programme les encadre. Comme les pratiques genrées sont susceptibles de contribuer à l'intégration, puis au maintien de stéréotypes sexuels propices à influencer la réussite éducative et les choix de filières scolaires des enfants, entre autres à travers le processus de socialisation différenciée selon le sexe (Chapman, 2016; Dafflon-Novelle, 2006; Warin et Adriany, 2017), la nécessité de favoriser l'éducation à l'égalité des sexes dès la petite enfance ne fait pas de doute.

Avec ce mémoire, l'apport de connaissances nouvelles ciblant précisément les croyances de finissantes en Techniques d'éducation à l'enfance à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité permet d'envisager des perspectives de recherches selon d'autres types de devis, notamment avec des échantillons plus grands et à différents moments du parcours scolaire et professionnel des éducatrices. Aussi, l'analyse de genre du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* effectuée en ces pages permet d'appréhender l'analyse d'autres programmes éducatifs liés à la petite enfance sur la base de questionnements fondamentaux lorsque l'on souhaite encourager l'éducation à l'égalité entre les sexes dès la petite enfance.

Ainsi, l'éducation à l'égalité entre les sexes demeure un enjeu politique et social important encore de nos jours (UNESCO, 2018). Quand, de plus, on comprend les ramifications du genre dans la réussite éducative de toutes et tous (Bian *et al.*, 2017; Bouchard et St-Amant, 1996; CSF, 2016), il y a lieu de continuer à se pencher scientifiquement sur cette question de manière soutenue et de souhaiter que des transformations sociales significatives en découlent.

BIBLIOGRAPHIE

- Amboulé-Abath, A. (2009). *Étude qualitative portant sur les rapports égalitaires (garçons et filles) en service de garde*. Inédit. Université Laval, Québec, Canada.
- AQOCI. (2013). *Guide de rédaction non-sexiste*. En ligne. http://www.aqoci.qc.ca/spip.php?action=accéder_document&arg=2417&cle=0ac32dfe01c124454b1e9685394259ee7e744d27&file=pdf%2Fguide_redaction_non_sexiste_efh_final-2.pdf.
- Assemblée nationale du Québec. (2018). *Statistiques sur les députés*. En ligne. <http://www.assnat.qc.ca/fr/deputes/statistiques-deputes.html>.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Baerlocher, E. (2006). Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. Dans A. Dafflon-Nouvelle (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : PUG, 357 p.
- Bataille, P. et Rakoto-Raharimanana, H. (2013). Les paradoxes de la mixité. Dans C. Morin-Messabel (dir.). *Filles/Garçons : Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 503 p.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. et Révillard, A. (2012). *Introduction aux gender studies : manuel des études sur le genre*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Bian, L., Leslie, S.-J. et Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355 (6323), 389-391.
- Blöss, T. et Odena, S. (2005). Idéologies et pratiques sexuées de rôles parentaux : quand les institutions des jeunes enfants en confortent le partage inégal. *Recherches et prévision*, 80, 77-91.
- Bouchard, C. Trudeau, N., Sutton, A., Boudreault, M.-C. et Deneault, J. (2009). Gender differences in language development in French Canadian children between 8 and 30 months of age. *Applied psycholinguistics*, 30(4), 685-707.
- Bouchard, C., Sylvestre, A., Bigras, N., Coutu, S., Cantin, G., et Charron, A. (2010-2015). *Prosocialité et pragmatique des filles et des garçons âgés de 4 et 5 ans en contextes éducatifs*. Subvention de recherche, Programme de subventions ordinaires du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, Université Laval, Québec.
- Bouchard, C., Sylvestre, A., Leblond, J. et Trudel, J. (soumis, 2018). Prosocialité perçue par les éducatrices en centre de la petite enfance et pragmatique du langage des enfants de 4 ans : une question de genre ? *Revue canadienne de l'éducation*.
- Bouchard, P. et Saint-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Remue-ménage.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Les Éditions de Minuit, 189 p.

- Brugeilles C., Cromer I. et Cromer S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57(2), 261-292.
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271-1284.
- Charrel, M. (2018). L'Islande, championne de l'égalité hommes-femmes. *Le Monde*. En ligne. http://www.lemonde.fr/economie/article/2018/01/05/l-islande-championne-de-l-egalite-hommes-femmes_5237854_3234.html.
- Charron, H. et Auclair, I. (2016). Démarches méthodologiques et perspectives féministes. *Recherches féministes*, 29(1), 1-8.
- Chick, K. A., Heilman-Houser, R. A. et Hunter, M. W. (2002). The impact of child care on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*. 29(3), 149-154.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2007). *De l'égalité juridique à l'égalité sociale : vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie*. En ligne. http://www.conseil-lgbt.ca/uploads/files/rapport_homophobie.pdf.
- Conseil du statut de la femme. (2010). *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil du statut de la femme. (2011). *Intégrer les femmes aux grands choix économiques, sociaux et environnementaux*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil du statut de la femme. (2015). *État civil des personnes transgenres*. En ligne. <https://www.csf.gouv.qc.ca/article/2015/05/19/lettre-etat-civil-des-personnes-transgenres/>.
- Conseil du statut de la femme. (2016a). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil du statut de la femme. (2016b). *Portrait statistique égalité femmes hommes*. En ligne. https://www.csf.gouv.qc.ca/wpcontent/uploads/portrait_national_egalite_2016.pdf.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Ste-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 116 p.
- Crahay, M. et Ory P. (2006). *Les représentations des normaliens en matière de redoublement évoluent-elles au cours de leur formation à l'école normale ?* Communication présentée au 4e congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles.

- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Cresson, G. (2010). Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du genre*, 2(49), 15-33.
- Cromer, S. (2005). Vie privée des filles et garçons : des socialisations toujours différentielles? *Femmes, genre et sociétés*. M. Maruani (dir.). Paris : La Découverte, 192-197.
- Cromer, S., Dauphin, S. et Naudier, D. (2010). L'enfance, laboratoire du genre. *Cahiers du genre*, 29(2), 5-14.
- Dafflon-Novelle, A. (2006). Identité sexuée : construction et processus . Dans A. Dafflon-Novelle (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : PUG, 357 p.
- Dion, M. (2017). Il faut laisser les garçons être des garçons, dit le ministre Proulx. *IciRadio-CanadaInfo*. En ligne. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1027733/sebastien-proulx-cpe-garcons-jeux-bataille-guerre>. Consulté le 12 février 2018.
- Doescher, S.M. et Sugawara, A.I. (1990). Sex role flexibility and prosocial behavior among preschool children, *Sex roles*, 22(112), 111-123.
- Duplin, R. (2010). La politique familiale au Québec de 1960 à 2006. Dans D. Brunelle (dir.). *Gouvernance. Théories et pratiques*. Montréal : Éditions de l'Institut international de Montréal, 372 p.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114.
- Ehrensaft, D. (2012). From Gender Identity Disorder to Gender Identity Creativity: True Gender Self Child Therapy. *Journal of Homosexuality*, 59(3), 337-356.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press et Princeton: Princeton University Press.
- Fédération des enseignantes et enseignants de cégep. (2016). *L'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants de cégep : un espace individuel et collectif à renforcer*. En ligne. http://congresfec.lacsq.org/app/uploads/2016/05/1516-175_8-progThemat_web.pdf.
- Ferrez, E. (2006). Éducation préscolaire: filles et garçons dans les institutions de la petite enfance. Dans A. Dafflon-Novelle (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : PUG, 357 p.

- Gaffié, B. (2004). Confrontations des représentations sociales et construction de la réalité. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 6–19.
- Golay, D. (2006). Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise. Dans A. Dafflon-Novelle (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : PUG, 357 p.
- Goldman, A. et Blanchard, T. (2016). Social Epistemology. Dans N. Zalta (dir.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. En ligne. <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/epistemology-social/>.
- Hausoul, E. (2005). *Quels sont les effets de l'insertion professionnelle des enseignants sur leurs représentations sociales et, plus précisément, sur leur représentation de l'échec scolaire ?* Mémoire de licence en sciences de l'éducation non publié, Université de Liège, Liège.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Gothenburg Studies in educational sciences 299. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjallastefnan. (2018). *The Hjalli model*. En ligne. http://www-en.hjalli.is/information/The_Gender_Curriculum.
- Hurtig, M.C., Kail, M. et Rouch, H. (2002). *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*. Paris, CNRS Éditions, 286 p.
- Hyde, J. S., et Mertz, J. E. (2009). Gender, culture, and mathematics performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 106, 8801–8807.
- Inforoute FPT. (2018a). *Liste des compétences en Techniques d'éducation à l'enfance*. En ligne. <https://www.inforoutefpt.org/progColDet.aspx?prog=365&sanction=1>.
- Inforoute FPT. (2018b). *Liste des établissements scolaires québécois offrant le programme Techniques d'éducation à l'enfance*. En ligne. <https://www.inforoutefpt.org/progColOffres.aspx?prog=365&sanction=1>.
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants en maternelle 2012*. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. Québec : Gouvernement du Québec.
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M. et Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Journal of educational research*, 56(2), 220-229.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex- role concepts and attitudes. Dans E. E. Maccody (dir.). *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lahire, B. (2018). Socialisation, sociologie. *Encyclopædia Universalis*. En ligne. <http://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/>.

- Laurendeau, M.C., Bélanger, J. et Bowen, F. (1996). Prévenir la violence à l'école: Un point de vue québécois, *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 25, (3), 185-196.
- LeBossé, Y. (2011). *Introduction à la psychosociologie contemporaine*. Québec : ARDIS, 222 p.
- Les Partenaires pour la petite enfance de la MRC des Sources. (2017). *Mieux soutenir nos garçons*. En ligne. http://famillaction.org/data/documents/Cadre_reference_Mieux_soutenir_nos_garcons_V-web.pdf.
- Martin, K. A. (1998). Becoming a gendered body: practices of preschools. *American sociological review*, 63(4), 494-511.
- Mauger, G. Naturalisation, sociologie. *Encyclopædia Universalis*. En ligne. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/naturalisation-sociologie/>.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir : Politique de la réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2012). *Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2010*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2018). *Formation*. En ligne. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/gestion-rh/formation/Pages/index.aspx>.
- Ministère de la Justice du Canada. (2017). *Charte des droits et libertés*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Ministère de la Justice du Québec. (2016). *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2014). *L'activité physique et sportive des adolescentes : bilan, perspectives et plan d'action*. En ligne. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/SLS/sport_loisir_act_physique/SLS_sport_bilan_adolescentes_FR.pdf.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et société*, 11.
- Mosconi, N. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-clinique. *Éducation et francophonie*, 33(1), 73-88.
- Mosconi, N. (2009). *Genre et pratiques scolaires: comment éduquer à l'égalité ?* En ligne. <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%20comment-eduquer-a-l-egalite%20.html>.

- OCDE. (2015). L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance. *PISA*. Éditions OCDE.
- Pahlke, E., Shibley-Hyde, J. et Allison, C. M. (2014). The Effects of Single-Sex Compared With Coeducational Schooling on Students' Performance and Attitudes: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1042-1072.
- Plante, I., De la Sablonnière, R., Aronson, J. M., et Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 225-235.
- Plante, I., Théorêt, M. et 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*, 26(2).
- Poissant, J. et Gamache, L. (2016). *Analyse contextualisée sur le développement des enfants à la maternelle*. Québec : Institut national de santé publique du Québec.
- Pudal, R. (2018). CROYANCES (sociologie). *Encyclopædia Universalis*. En ligne. <http://www.universalis.fr/encyclopedie/croyances/>.
- Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre. (2002). *Jouer, c'est magique : Évaluation de la section 8 sur le développement des comportements sociaux acceptables et des attitudes non-sexistes chez le jeune enfant*. Direction de la santé publique.
- Richardson, V. et Placier, P. (2001). Teacher change. Dans V. Richardson (dir.). *Handbook of research on teaching*. Washington : American educational research association, 905-947.
- Richer, J. (2017). Proulx cherche le moyen d'étendre l'éducation sexuelle à toutes les écoles. *La Presse canadienne*. En ligne. <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201710/19/01-5140567-proulx-cherche-le-moyen-detendre-leducation-sexuelle-a-toutes-les-ecoles.php>.
- Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphants : pour la réussite des garçons à l'école*. Québec : École et comportement. 205 p.
- Rouyer, V. et Zaouche-Gaudron, C. (2006). La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement. Dans A. Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons, socialisation différenciée ?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 27-54.
- Rubin, J., Provenzano, F. et Luria, Z. (1974). The eye of the beholder : parents' view on sex of newborns. *American journal of orthopsychiatry*, 44(4), 512-519.
- Ruble, D.N. et Martin C. (1998). Gender development. Dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.). *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development*. Hoboken, NJ: Wiley, 933–1016.

- Saban, A., Kocbeker, B. et Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17(2), 123-139.
- Sadker, M. et Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Simon & Schuster.
- Salamon, A. et Harrison, L. (2015). Early childhood educators' conceptions of infants' capabilities: the nexus between beliefs and practice. *Early Years*, 35(3), 273-288.
- Schneider, E. (2013). *Les droits des enfants intersexes et trans sont-ils respectés en Europe? Une perspective*. Conseil de l'Europe. En ligne. <https://rm.coe.int/168047f2a8>.
- Secrétariat à la condition féminine. (2011). *D'égal-e à égaux - Pour soutenir la promotion de rapports égalitaires en services de garde éducatifs*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Secrétariat à la condition féminine. (2015). *Portrait statistique de l'évolution de l'égalité entre les femmes et les hommes*. En ligne. http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/publications/politique/Portait_stat_HommesFemmes_Web.pdf.
- Secrétariat à la condition féminine. (2017a). *Identité de fille? Identité de garçon?* En ligne. <http://www.scf.gouv.qc.ca/index.php?id=882>.
- Secrétariat à la condition féminine. (2017b). *SansStéréotypes*. En ligne. <http://www.scf.gouv.qc.ca/index.php?id=862>.
- Spender, D. (1982). *Invisible women: The schooling scandal*. London: Writers and readers publishing cooperative society, 164 p.
- Staerklé, C., Delay, C., Gianettoni, L. et Roux, P. (2007). *Qui a droit à quoi ? Représentation et légitimation de l'ordre social*. Grenoble: PUG.
- St-Amant, J.-C. 2007. *Les garçons et l'école*. Montréal : Sisyphe, 120 p.
- Statistiques Canada. (2015). *L'utilisation des services de garde au Canada : recensement 2011*. En ligne. <https://www.statcan.gc.ca/pub/89-652-x/89-652-x2014005-fra.htm#a1>.
- Trudel, J. (2018). Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : analyse de genre du programme éducatif des services de garde du Québec Accueillir la petite enfance. *Recherches féministes*, 31(1), 105-121.
- UNESCO. (2012). *Atlas mondial des inégalités de genre dans l'éducation*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Global education monitoring report: Gender review 2016. Creating sustainable futures for all*. Paris, France: UNESCO.

- UNESCO. (2018). *Global education monitoring report : Gender review 2018. Meeting our commitments to gender equality in education*. Paris, France : UNESCO.
- Valence, A. et Roussiau, N. (2014). Le rôle de l'implication et des systèmes de croyances au sein des représentations sociales. *Psychologie française*, 59, 301-315.
- Welzer-Lang, D. (2012). Former en sociologie des étudiant(e)s à la problématique "genre & sexualités". *Sexologies*, 21(4), p. 209-212.
- Warin, J. et Adriany, V. Gender flexible pedagogy in early childhood education. *Journal of gender studies*, 26(4), 375-386.
- Wood, W. et Eagly, A. H. (2012). Biosocial Construction of Sex Differences and Similarities in Behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 46, 55–123.
- Zaidman, C. (2007). La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique?, *Cahiers du genre*, 1(42).
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A. et Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and child development*, 23, 471-493.

ANNEXE A : Questionnaires

Questionnaire sur les croyances liées au genre

Nom de la participante ou du participant : _____

Questions 1 à 12 : Comment vous situez-vous par rapport aux affirmations suivantes
(veuillez encercler la réponse qui vous convient le mieux) ?

1. Les garçons ont davantage besoin de bouger que les filles.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

2. Les filles sont plus appliquées et disciplinées que les garçons.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

3. Les garçons ont besoin de méthodes éducatives plus dynamiques et actives.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

4. Les garçons préfèrent naturellement les activités qui mobilisent les habiletés techniques et mathématiques.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

5. Les filles et les garçons ont des comportements différents au service de garde.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

6. Les milieux de garde éducatifs québécois ne sont pas adaptés aux besoins et à la spécificité des garçons.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

7. Les cerveaux des garçons et des filles ne fonctionnent pas tout à fait de la même manière.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

8. Les différences observées entre les sexes sont le résultat des inégalités entre les femmes et les hommes.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

9. Les garçons et les filles ont des styles d'apprentissage différents.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

10. Les garçons ne peuvent plus être de vrais petits garçons de nos jours.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

11. Il est naturel que les garçons et les filles préfèrent se retrouver avec des enfants de leur sexe.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

12. Les hommes occupent aujourd'hui une position dominante dans la société québécoise.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Pour les questions 13 à 16, veuillez prendre en compte des situations vécues lors de vos stages ou dans votre pratique éducative, s'il y a lieu.

13. Pensez-vous que vous interagissez différemment avec les filles et les garçons dans votre groupe ?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

14. Encouragez-vous les garçons et les filles à jouer ensemble dans la cour extérieure ?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

15. Vous adressez-vous différemment aux filles et aux garçons pour les féliciter et les punir ?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

16. Est-ce que vous encouragez la formation d'équipes mixtes lors des activités que vous organisez pour les enfants ?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

Pour les questions 17 à 25, veuillez choisir l'élément qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

17. Est-ce qu'il serait mieux pour les garçons d'évoluer dans des groupes non-mixtes (avec des garçons seulement) ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout

18. Est-ce qu'il serait mieux pour les filles d'évoluer dans des groupes non-mixtes (avec des filles seulement) ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout

19. Pensez-vous que le programme éducatif des services de garde du Québec, *Accueillir la petite enfance*, est exempt de sexisme ?

- Oui
- Non

20. Pensez-vous que votre pratique éducative est exempte de sexisme ?

- Oui
- Non

21. Pensez-vous que le matériel éducatif que vous utilisez avec les enfants (livres, jeux, jouets, chansons, comptines, etc.) est exempt de sexisme ?

- Oui
- Non

22. Pensez-vous que les milieux de garde éducatifs jouent un rôle dans le fait que les femmes s'occupent encore davantage des enfants et des soins dans la famille, ainsi que du travail domestique ?

- Oui
- Non

23. Encouragez les filles et les garçons à développer des habiletés généralement associées au sexe opposé c'est :

- Inutile
- Important
- Secondaire
- Impossible

24. À votre avis, travailler à diminuer le sexisme et les stéréotypes amène-t-il une surcharge de travail pour le personnel éducateur ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout

25. Avez-vous observé des pratiques innovantes du point de vue de l'éducation à l'égalité entre les sexes dans vos stages ou votre pratique, s'il y a lieu ?

- Oui
- Non

Si oui, pouvez-vous développer ?

**Questionnaire des caractéristiques des finissants et finissantes en Techniques
d'éducation à l'enfance**

1- Nom : _____ **2-Prénom :** _____ **3-Âge :** _____

4-Sexe : _____ **5-Statut civil :** Célibataire Conjoint(e) de fait Marié

6-Situation familiale : Sans enfant 1 enfant 2 enfants 3 enfants et plus

7- D'où êtes-vous originaire ?

Québec Autre province canadienne Précisez : _____

Autre pays Précisez _____

8-Si vous êtes originaire du Québec, dans quelle région administrative êtes-vous né.e ?

Bas-St-Laurent

Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine

Saguenay-Lac-St-Jean

Chaudière-Appalaches

Capitale-Nationale (Québec)

Laval

Mauricie

Lanaudière

Estrie

Laurentides

Montréal

Montréal

Outaouais

Centre-du-Québec

Abitibi-Témiscamingue

Côte-Nord Centre-du-Québec

Nord-du-Québec

9-Quelle région administrative habitez-vous actuellement ?

Bas-St-Laurent

Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine

Saguenay-Lac-St-Jean

Chaudière-Appalaches

Capitale-Nationale (Québec)

Laval

Mauricie

Lanaudière

Estrie

Laurentides

Montréal

Montérégie

Outaouais

Centre-du-Québec

Abitibi-Témiscamingue

Côte-Nord Centre-du-Québec

Nord-du-Québec

10-Quel cégep fréquentez-vous ?

11-Expérience antérieure de travail en service de garde (CPE, milieu familial, garderie, etc.): _____ ans _____ mois

12-Travaillez-vous actuellement en service de garde ? Oui Non

Si oui, continuez à la question 13, sinon, passez à la question 15

13-Combien d'heures travaillez-vous en moyenne par semaine par semaine? : _____ heures

14-Travaillez-vous actuellement en CPE, en milieu familial, en garderie privée, en service de garde scolaire ou dans un autre type de service de garde ? (cochez toutes les situations qui s'appliquent)

CPE Milieu familial Garderie privée Scolaire

Autre Précisez : _____

15-Formation complétée en éducation à la petite enfance

Attestation d'études collégiales (AEC) en TÉE

Diplôme d'études collégiales (DEC) en TÉE

Autre formation en éducation à la petite enfance

Précisez : _____

16-Année d'obtention du diplôme (s'il y a lieu): _____

17-Autre formation complétée

Diplôme d'études collégiales (DEC)

Titre du programme : _____

Certificat universitaire

Titre du programme : _____

Baccalauréat

Titre du programme : _____

Maîtrise

Titre du programme : _____

18-Dans le cadre de votre présente formation en TÉE, avez-vous reçu un enseignement spécifique portant sur les stéréotypes sexuels, les interventions différenciées selon le sexe ou la prévention des inégalités de sexe ?

Oui Non

a) Si oui, expliquez brièvement dans quel contexte (nom du ou des cours, durée approximative des explications reçues à ce sujet, exposé magistral ou discussion, etc.) :

b) Si oui, expliquez brièvement ce que vous en avez retenu :

Merci de votre participation !