



HAL
open science

Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance

Josée Trudel, Caroline Bouchard

► **To cite this version:**

Josée Trudel, Caroline Bouchard. Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance: Croyances de finissantes en Technique d'éducation à l'enfance sur le genre et l'éducation à l'égalité. Initio, 2021, Changements et adaptations, 9 (1), pp.5-24. hal-03484147

HAL Id: hal-03484147

<https://hal.science/hal-03484147>

Submitted on 16 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Cet article est distribué sous licence *Creative Commons* Paternité - Partage des conditions initiales à l'identique 4.0 International (BY SA)



Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance

Croyances de finissantes en Technique d'éducation à l'enfance sur le genre et l'éducation à l'égalité

Josée Trudel, M.A.

Doctorante en administration et politiques de l'éducation, Université Laval, Faculté des sciences l'éducation
Membre étudiante du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et de l'équipe de recherche
« Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance »

Caroline Bouchard, Ph.D.

Professeure titulaire, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation
Équipe de recherche « Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance », Centre de recherche et d'intervention sur
la réussite scolaire, Réseau PÉRISCOPE

Pour citer cet article :

Trudel, J. et Bouchard, C. (2021). Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : croyances de finissantes en Technique d'éducation à l'enfance sur le genre et l'éducation à l'égalité. *Initio*, 9 (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 la naturalisation des différences entre les sexes chez les enfants, notamment à travers le processus de socialisation différenciée selon le sexe (Dafflon-Novelle, 2006). Cette étude suivant un devis descriptif simple a été effectuée auprès de trente-trois ($n=33$) finissantes en Technique d'éducation à l'enfance. Ces dernières ont rempli un questionnaire concernant leurs croyances à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité des sexes. 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 au regard de leur implication dans l'éducation à la petite enfance.

Mots-clés

Genre, éducation à l'égalité, socialisation différenciée selon le sexe, éducation à la petite enfance, croyances.

Summary

Beliefs in gender and equality education can have repercussions in educational practices (Conseil du statut de la femme [CSF], 2016a) and contribute to the naturalization of gender differences among children, particularly through the process of differentiated socialization by sex (Dafflon-Novelle, 2006). This article focuses on the results of a study following a simple descriptive method by questionnaire with thirty-three (n= 33) graduates of the Early Childhood Education Program regarding their beliefs in gender and gender equality education. The descriptive analysis carried out especially shows that most of these women hold certain beliefs differentiated by the sex of the children, but that they regard equality education as important in their educational practice. The results are discussed in terms of their implication in early childhood education.

Keywords

Gender, equality Education, differentiated Socialization by Sex, early Childhood Education, beliefs.



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 *et al.*, 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 genre¹ 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 *et al.*, 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), secteurs débouchant pourtant sur des emplois souvent plus lucratifs. Ainsi, les schèmes

¹ 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 *et al.*, 2012; Hurtig *et al.*, 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.

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 *et al.*, 2002). En raison de l'importance de la période de la petite enfance dans la construction identitaire (Kohlberg, 1966), le personnel des SGÉ, comme tout adulte qui agit sur l'enfant (Dafflon Nouvelle, 2006) peut, à travers ses pratiques, 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 éducatrices² 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 également 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 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 *et al.*, 2014).

Concernant les études de la formation et de l'implication des croyances dans le domaine de l'éducation, elles abordent majoritairement celles du personnel enseignant. Par exemple, Crahay et ses collègues (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 *et al.*, 2007). Elles ont, en outre, permis à des auteurs et des auteures d'avancer que les croyances chez le personnel enseignant 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 influencerait cependant davantage (Crahay et Ory, 2006; Hausoul, 2005).

À notre connaissance, peu d'études se sont intéressées aux croyances différenciées selon le sexe des enfants d'étudiantes en technique d'éducation à l'enfance (TÉE), 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 du personnel enseignant, 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.

² 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).

Aussi, en raison de l'importance des croyances dans l'articulation des pratiques (Solomon 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 (Bouchard et St-Amant, 1996), en tant que croyances nuisibles à 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, d'orienter des recherches futures (notamment sur la formation initiale des éducatrices), et contribuer à favoriser la réussite éducative de toutes et de tous. Alors, quelles sont les croyances des 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 au regard de l'éducation à l'égalité entre les sexes et d'une meilleure réussite éducative pour toutes et pour 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 des 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 correspondant.

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 en 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 en 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 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).

Les différentes croyances étudiées, suivant le questionnaire développé par le CSF (2016), sont ainsi liées à l'une ou l'autre de ces deux grandes catégories selon qu'elles soient liées à des activités de l'adulte ou des activités de l'enfant, nonobstant le fait que ces croyances demeurent celles des éducatrices participantes.

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.

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 visant à recueillir les caractéristiques d'une population, dans ce cas-ci par questionnaire (Fortin et Gagnon, 2016), est retenu.

Participantes

L'échantillon à l'étude est issu de deux cohortes de finissantes ($n = 33$) en technique 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 de 19 à 30 ans ($M=21.53$ ans, $É.T.=2.58$). Elles étaient sans enfant dans une proportion de 93,3 %. Elles étaient toutes dans leur dernière année du programme de TÉE et habitaient des régions hors des grands centres urbains. Enfin, 90,9 % d'entre elles sont originaires du Québec.

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 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* 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. 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. Le degré d'accord avec les 19 items restants a ainsi été demandé aux participantes.

Caractéristiques sociodémographiques

Les caractéristiques sociodémographiques des participantes ont été recueillies à l'aide du questionnaire *Caractéristiques des finissants et finissantes en technique d'éducation à l'enfance* adapté du questionnaire *Caractéristiques du personnel éducateur*, utilisé dans le cadre du projet « Prosocialité et pragmatique » (Bouchard, 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 au 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 cégeps³, 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 technique d'éducation à l'enfance. Deux groupes, soit un dans chaque cégep, ont été visités pour recueillir les données.

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, de même que l'éducation à l'égalité.

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

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

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.

Si on additionne les réponses « rarement » ou « jamais », 56,3 % des éducatrices interrogées ne semblent pas croire qu'elles agissent différemment envers les filles et les garçons (figure 1).

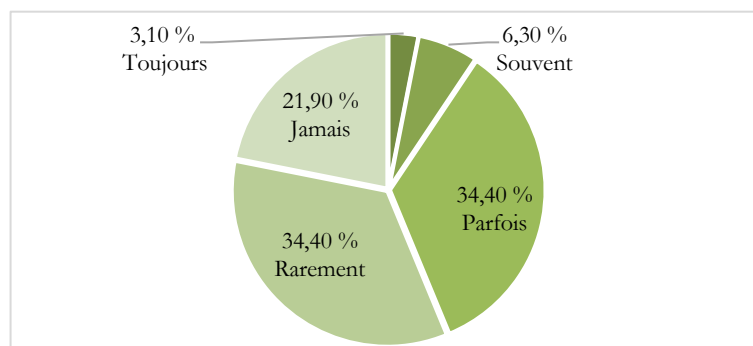


Figure 1. Pensez-vous que vous interagissez différemment avec les filles et les garçons dans votre groupe?

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 2).

³ 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 technique en éducation à l'enfance.

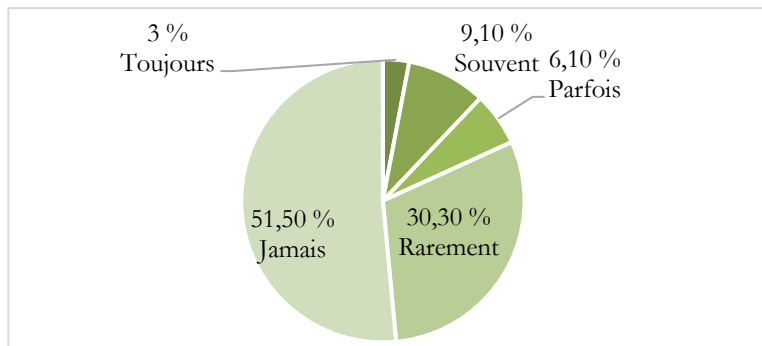


Figure 2. Vous adressez-vous différemment aux filles et aux garçons pour les féliciter ou les punir?

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

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

L'affirmation comme quoi 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).

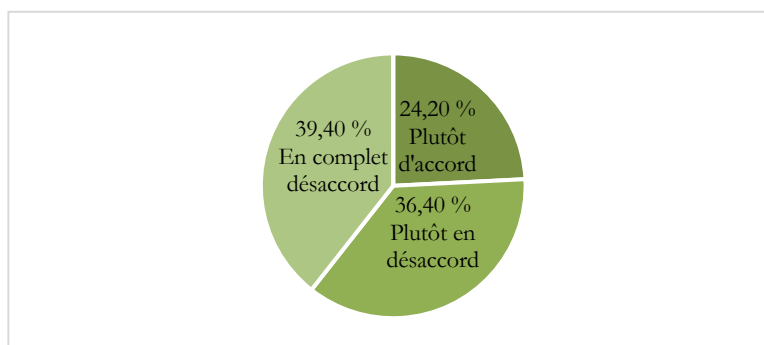


Figure 3. Les filles sont plus appliquées et disciplinées que les garçons

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 illustre que 42,4 % des répondantes sont en accord avec cette affirmation, dont 3 % qui le sont entièrement. Parmi les étudiantes interrogées, 57,6 % d'entre elles sont toutefois en désaccord avec l'énoncé, dont 36,4 % qui ne le sont que partiellement (figure 4).

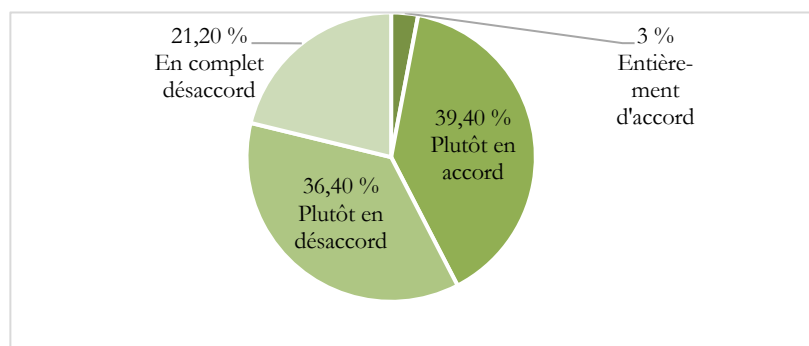


Figure 4. Les garçons préfèrent naturellement les activités qui mobilisent les habiletés techniques et mathématiques.

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 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).

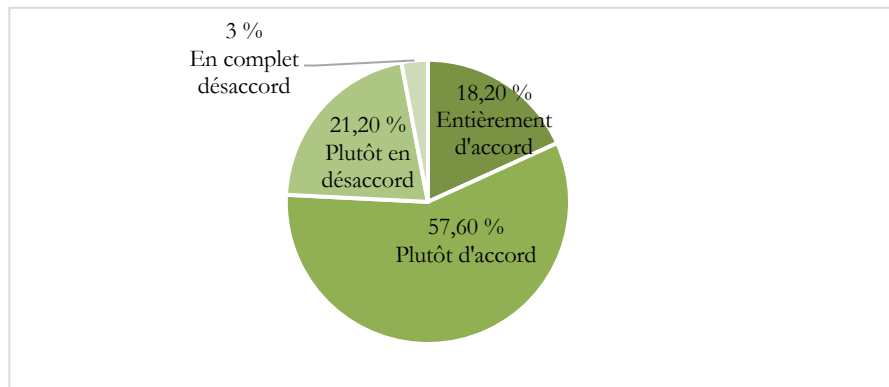


Figure 5. Les filles et les garçons ont des comportements différents au service de garde.

Pour ce qui est des 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 6).

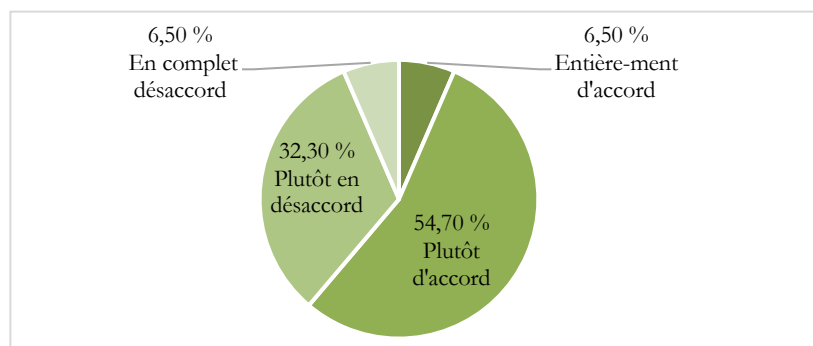


Figure 6. Les cerveaux des garçons et des filles ne fonctionnent pas tout à fait de la même manière.

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 7).

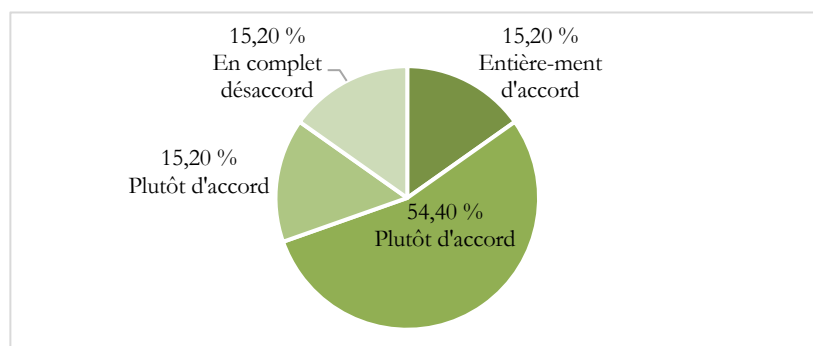


Figure 7. Les garçons et les filles ont des styles d'apprentissage différents.

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'était totalement d'accord, alors que 18,8 % des répondantes se sont dites plutôt d'accord (figure 8).

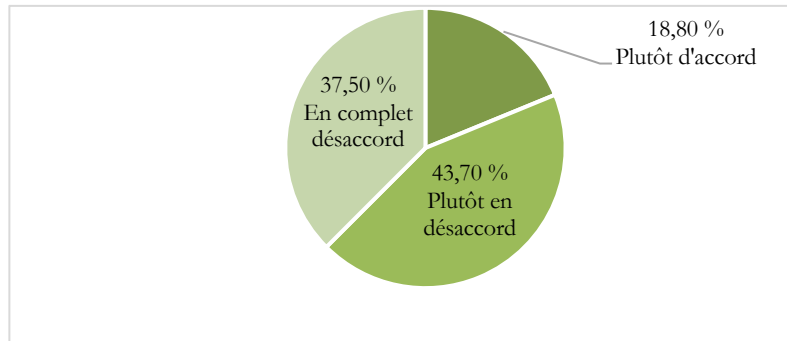


Figure 8. Les hommes occupent aujourd'hui une position dominante dans la société québécoise.

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 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.

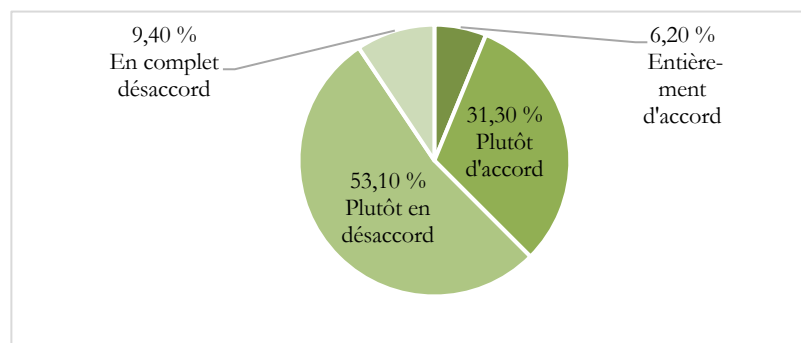


Figure 9. Les différences observées entre les sexes sont le résultat des inégalités entre les femmes et les hommes.

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 10).

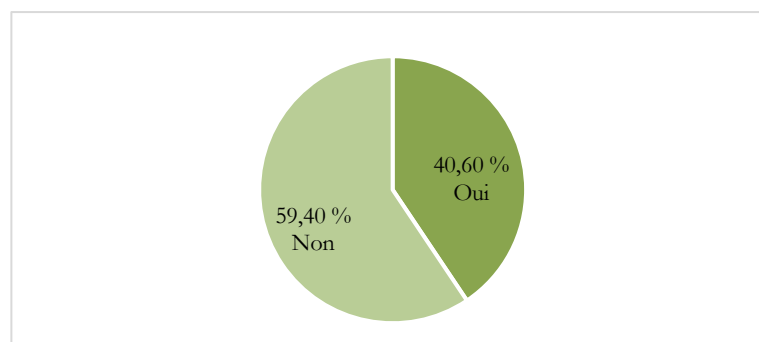


Figure 10. Pensez-vous que les milieux de garde éducatifs jouent un rôle dans le fait que les femmes s'occupent encore davantage des enfants et des soins dans la famille, ainsi que du travail domestique?

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 11).

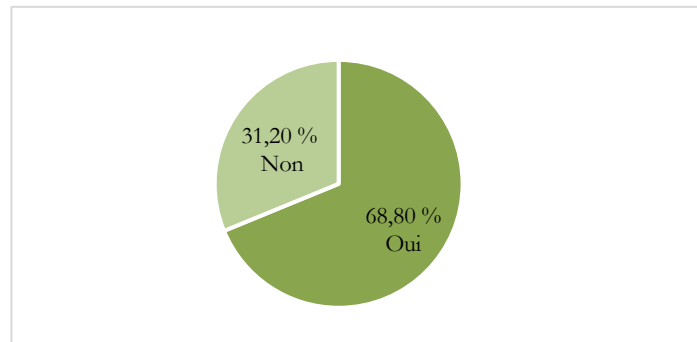


Figure 11. Pensez-vous que le programme éducatif des services de garde du Québec, Accueillir la petite enfance, est exempt de sexisme?

On obtient un résultat identique de 68,8 % pour l'absence de sexisme dans leurs pratiques éducatives (figure 12).

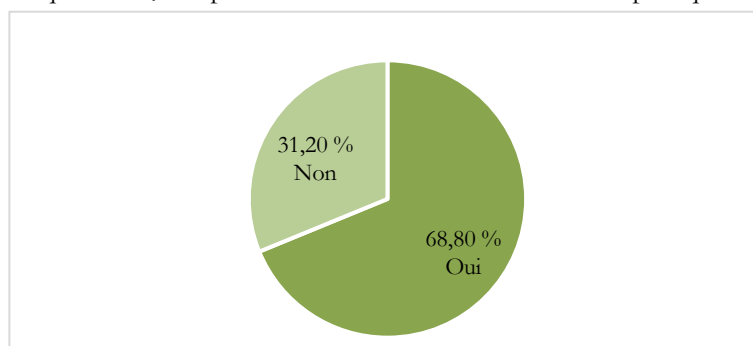


Figure 12. Pensez-vous que votre pratique éducative est exempte de sexisme?

On constate un peu plus de partage sur la présence ou non du sexisme par rapport au 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 13).

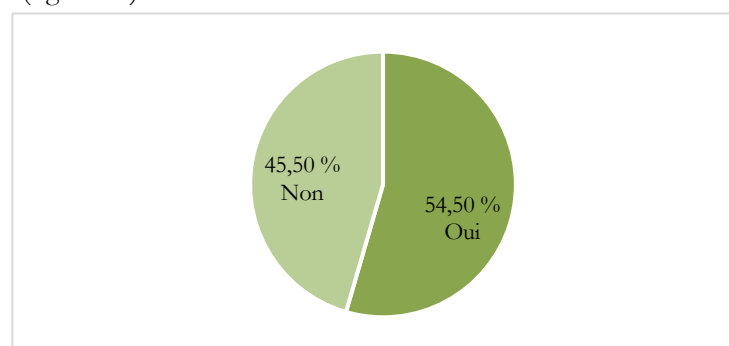


Figure 13. Pensez-vous que le matériel éducatif que vous utilisez avec les enfants (livres, jeux, jouets, chansons, comptines, etc.) est exempt de sexisme?

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

Les questions suivantes se penchent sur les croyances des éducatrices à l'égard des besoins spécifiques des garçons.

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 14).

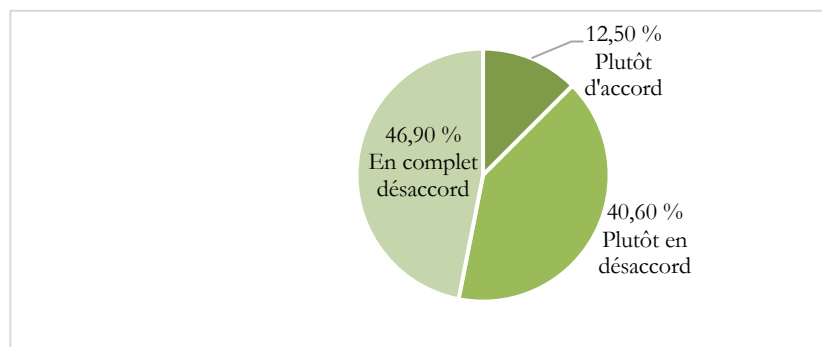


Figure 14. Les milieux de garde éducatifs québécois ne sont pas adaptés aux besoins et à la spécificité des garçons.

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 48,5 % d'entre elles révèlent être plutôt ou en complet désaccord avec cette idée (figure 15).

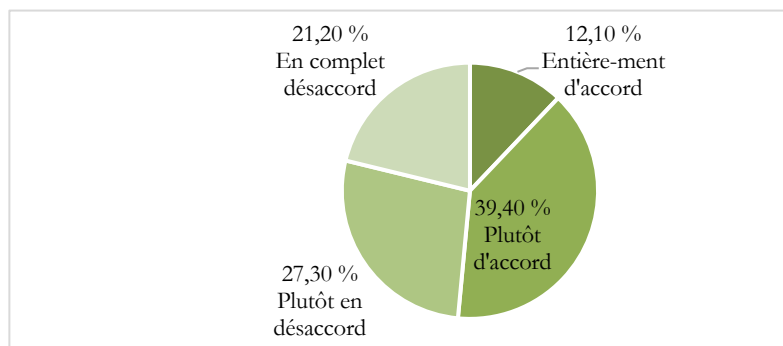


Figure 15. Les garçons ont besoin de méthodes éducatives plus dynamiques et actives.

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

Parmi les étudiantes en TÉE interrogées, 39,4 % 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'était 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 16).

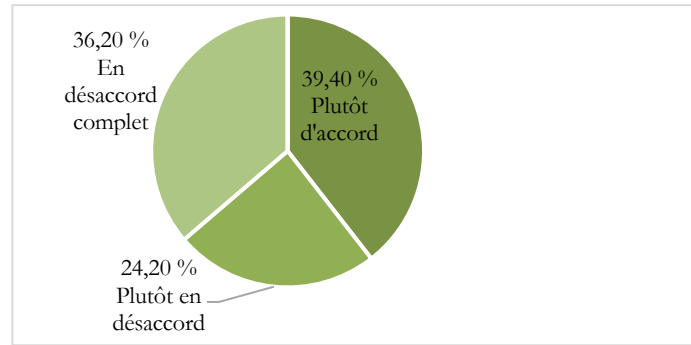


Figure 16. Les garçons ont un plus grand besoin de bouger que les filles.

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 17).

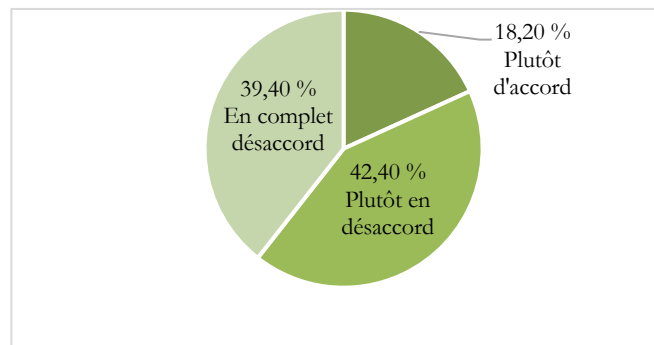


Figure 17. Les garçons ne peuvent plus être de vrais petits garçons.

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, 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 18).

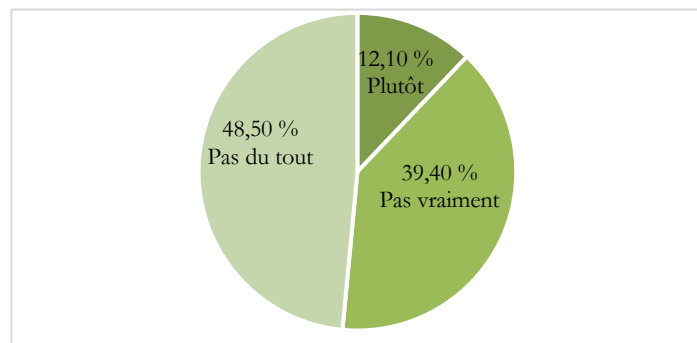


Figure 18. À votre avis, travailler à diminuer le sexisme ou les stéréotypes amène-t-il une surcharge de travail pour le personnel éducateur?

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 19).

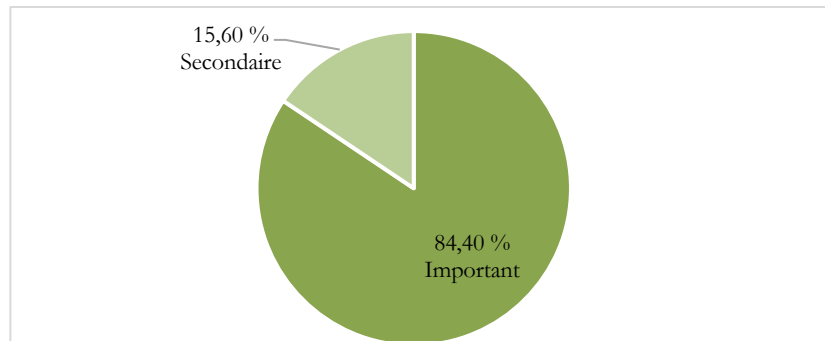


Figure 19. Encourager les filles et les garçons à développer des habiletés généralement associées à l'autre sexe c'est inutile, important, secondaire ou impossible?

Discussion

Les croyances peuvent trouver leur chemin jusque dans les pratiques (Warin et Adriany, 2017; Zinsser *et al.*, 2014) et orienter les 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 avoir documentées chez les finissantes en TÉE. Dans la partie qui suit, les principaux résultats sont repris et discutés sous deux angles d'interprétation, à savoir : 1) l'activité de l'adulte sur l'enfant; 2) l'activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué.

L'activité de l'adulte sur l'enfant

Dans cette catégorie conceptuelle de *l'activité de l'adulte sur l'enfant*, entrent les influences directes des éducatrices différenciées selon le sexe des enfants. Au 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, notamment l'éducation à l'égalité.

Les pratiques éducatives et ce qui les sous-tend

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 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 le personnel professionnel de l'éducation agit et s'adresse différemment aux enfants selon leur sexe, notamment en 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 qu'en s'efforçant de donner davantage de temps aux filles, le personnel enseignant avait l'impression de négliger les garçons, même quand il continuait 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.

L'éducation à l'égalité

Un autre aspect consiste en la documentation des croyances des finissantes en TÉE interrogées concernant l'éducation à l'égalité. Ainsi, 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. Parmi les futures éducatrices, 84,4 % croient en l'importance d'encourager les garçons et les filles à développer des habiletés typiquement associées à l'autre sexe. Pensons par exemple à l'éveil à la lecture, aux activités de soin pour les garçons, ainsi qu'aux activités physiques et jeux de construction pour les filles.

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).

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

Dans cette catégorie conceptuelle de *l'activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué*, entrent les influences plus indirectes différenciées selon le sexe des enfants, qui se retrouvent dans leur environnement. Au 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).

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

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)? Sans être assimilée totalement à sa catégorie d'adoption (les garçons), elle demeurerait liée à sa catégorie d'origine (les filles) de par son sexe, mais avec des épithètes de type « garçon manqué » ou « tomboy » (Baerlocher, 2006; Bereni *et al.*, 2012). À ce moment, est-ce vraiment le comportement qui est évalué ou ne serait-ce 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. 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; MEELS [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, 2006).

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.

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 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). Les violences sont 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), tout comme les différentes formes de sexisme ordinaire.

Par ailleurs, 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.

En somme, la présente 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 occupée par 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 saillante 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.

Limites et perspectives de recherche

La présente étude s'est limitée à la passation d'un questionnaire auprès d'un échantillon de 33 finissantes en technique d'éducation à l'enfance. La petitesse de cet échantillon empêche toute généralisation des résultats à l'ensemble de la population visée, mais les pistes de discussions demeurent néanmoins pertinentes dans le contexte situé des personnes interrogées. Aussi, le devis descriptif simple (Fortin et Gagnon, 2016 : 209), choisi 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. Il ne nous permet pas non plus de comprendre les justifications qui sous-tendent leur degré d'accord ou de désaccord avec les différentes affirmations proposées dans le questionnaire. Toutefois, il a l'avantage de tracer un portrait spécifiquement situé des croyances des futures éducatrices interrogées.

Ainsi, au 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 membres du personnel enseignant 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 de les suivre de façon longitudinale. Cela permettrait de vérifier la stabilité des croyances des éducatrices à l'égard du genre et de l'éducation à l'égalité des sexes, d'abord en cours de formation, puis au début de leur carrière.

Conclusion

Au-delà desdites 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 de 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*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- 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*. Presses Universitaire de Grenoble.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. 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*. Presses Universitaires de Lyon.
- Bereni, L., Chouvin, S., Jaunait, A. et Révillard, A. (2012). *Introduction aux gender studies: manuel des études sur le genre*. 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. (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.
- Bouchard, P. et Saint-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. 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, 5 janvier). L'Islande, championne de l'égalité hommes-femmes. *Le Monde*. 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 childcare 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*. Gouvernement du Québec.
- Conseil du statut de la femme. (2011). *Intégrer les femmes aux grands choix économiques, sociaux et environnementaux*. Gouvernement du Québec.
- Conseil du statut de la femme. (2016a). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Conseil du statut de la femme. (2016b). *Portrait statistique égalité femmes hommes*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Conseil supérieur de l'éducation.

- 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, Belgique.
- 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* (p. 192-197). La Découverte.
- Dafflon-Novelle, A. (2006). Identité sexuée: construction et processus. Dans A. Dafflon-Novelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Dion, M. (2017, 12 avril). Il faut laisser les garçons être des garçons, dit le ministre Proulx. *Ici Radio-Canada Info*. <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'Observatoire français des conjonctures économiques (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*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Golay, D. (2006). Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise. Dans A. Dafflon-Novelle (dir.), *Filles-garçons: socialisation différenciée*. Presses Universitaires de Grenoble.
- 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 inédite, Université de Liège].
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkeighet och normalitet på en förskola*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjallastefnan. (2018). *The Hjalli model*. The Hjalli Model. <https://www.hjallimodel.com/>
- Hurtig, M.C., Kail, M. et Rouch, H. (2002). *Sexe et genre: de la hiérarchie entre les sexes*. Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) Éditions.
- Hyde, J. S., et Mertz, J. E. (2009). Gender, culture, and mathematics performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 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*. 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. Maccoby (dir.), *The development of sex differences*. Stanford University Press.
- Les Partenaires pour la petite enfance de la MRC des Sources. (2017). *Mieux soutenir nos garçons*. [http://famillation.org/data/documents/Cadre reference Mieux soutenir nos garçons V-web.pdf](http://famillation.org/data/documents/Cadre%20reference%20Mieux%20soutenir%20nos%20garcons%20V-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 (MÉLS). (2014). *L'activité physique et sportive des adolescentes*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/SLS/sport_loisir_act_physique/SLS_sportbilan_adolescentes_FR.pdf.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2017). *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir: politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). *Accueillir la petite enfance: le programme éducatif des services de garde du 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*. Gouvernement du Québec.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et société*, 11.
- Organisation de coopération et de développement économiques (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*. Institut national de santé publique du Québec.
- Richardson, V. et Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 905-947), American educational research association.
- Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphants: pour la réussite des garçons à l'école*. École et comportement.
- 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*. 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*. http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/publications/politique/Portrait_stat_HommesFemmes_Web.pdf.
- St-Amant, J.-C. (2007). *Les garçons et l'école*. Sisyphé.
- Trudel, J. (2018). Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance: une analyse de genre du Programme éducatif des services de garde du Québec Accueillir la petite enfance. *Recherches féministes*, 31(1), 105-121.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *Global education monitoring report: Gender review 2018. Meeting our commitments to gender equality in education*.
- Warin, J. et Adriany, V. (2017) Gender flexible pedagogy in early childhood education. *Journal of gender studies*, 26(4), 375-386.

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.