

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION DES ÉDUCATRICES DE LA
PETITE ENFANCE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SEXOLOGIE

PAR
JOËLLE GRENON

FÉVRIER 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Il m'est impossible de croire que cette longue étape qu'a été la rédaction de ce mémoire aurait été concevable sans l'aide précieuse de mon entourage. Tout ce cheminement a commencé par la rencontre de ma directrice de recherche, Francine Duquet, qui a accepté de m'enseigner, de m'encourager et du même coup, de m'aider à me développer professionnellement. Elle a su faire en sorte que cette relation soit remplie d'humanité tout en favorisant la rigueur et la persévérance nécessaires à la démarche. Pour tout cela, je lui en suis fort reconnaissante.

Ceci n'aurait pu être possible sans deux femmes exceptionnelles, qui m'ont permis de conjuguer famille, études et travail. Deux grand-mamans qui ont pris bien soin de mes enfants quand je devais m'absenter et qui m'ont permis de me déculpabiliser à maintes reprises, en sachant que les garçons étaient entre bonnes mains. Marthe et Jocelyne, vous avez donné beaucoup de temps, d'énergie et d'amour qui m'ont permis de réaliser ce projet. Maman, ton soutien moral, ta façon de me soutenir sans jugement et tes petites retraites de rédaction maison m'ont permis de reprendre confiance dans les moments plus difficiles. Merci. Je ne peux passer sous silence la patience et la compréhension de mes enfants et de mon conjoint, qui ont dû accepter de me laisser sortir ou m'enfermer à plusieurs moments. Je vous aime.

Finalement, merci à la vie d'avoir mis sur ma route des femmes extraordinaires dans cette étape de la maîtrise. À travers des encouragements, des fous rires, des confidences et des discussions, elles ont fait en sorte que ces années passent beaucoup plus rapidement et que les jours soient plus joyeux. Petit clin d'œil à Anne-Marie, Isabelle, Virginie, Catherine, Myriam et Chloé, qui m'ont toute aidée à leur façon.

DÉDICACE

À Félix, Émile et Henri, qui m'ont amenée à
m'intéresser à la petite enfance et qui m'ont
tellement appris, à tous les points de vue.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Le contexte québécois des services de garde: fréquentation accrue des enfants	4
1.2 Le développement psychosexuel des tout-petits justifie l'éducation à la sexualité dès le préscolaire	6
1.3 Les éducatrices de la petite enfance ne se sentent pas nécessairement compétentes en matière d'éducation à la sexualité.....	7
1.4 La formation des éducatrices de la petite enfance semble lacunaire lorsqu'il s'agit d'éducation à la sexualité des tout-petits.....	8
1.5 Pertinence de la présente étude	10
1.5.1 Pertinence scientifique	10
1.5.2 Pertinence sociale.....	11
1.5.3 Pertinence sexologique.....	12
1.6 Question de recherche et objectifs de l'étude.....	13
CHAPITRE II	
ÉTAT DES CONNAISSANCES.....	14
2.1 La sexualité en période de petite enfance.....	14
2.1.1 Un sujet encore tabou et peu exploré.....	14
2.1.2 Le développement psychosexuel du tout-petit.....	16

2.2 L'éducation à la sexualité en période de petite enfance.....	22
2.2.1 Les thèmes et les types d'éducation à la sexualité pour les tout- petits.....	23
2.2.2 Le rôle et les expériences des parents quant à l'éducation à la sexualité des tout- petits	25
2.2.3 Le rôle et les expériences des éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation à la sexualité des tout-petits.....	27
2.3 Le contexte québécois des services de garde.....	29
2.3.1 La situation des services de garde au Québec.....	29
2.3.2 La formation générale et la mission éducative des éducatrices de la petite enfance	30
2.4 Ressources sur l'éducation à la sexualité destinées à la petite enfance.....	32
2.5 L'éducation à la sexualité dans les milieux de garde.....	34
2.5.1 Les attitudes, les croyances et l'aisance des éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation à la sexualité.....	34
2.5.2 Les compétences, qualités et connaissances des éducatrices de la petite enfance pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits.....	36
2.5.3 La formation des éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation à la sexualité.....	40
 CHAPITRE III	
CADRE CONCEPTUEL	44
3.1 Éléments conceptuels qui orientent l'étude	44
3.1.1 Éducation à la sexualité.....	44
3.1.2 Analyse de besoins.....	47
3.2 Approche et modèle théorique utilisés.....	49
3.2.1 Approche écologique	49
3.2.2 Modèle Preceed-Proceed.....	52
 CHAPITRE IV	
MÉTHODOLOGIE.....	55
4.1 Population et procédures de recrutement	55

4.1.1 Difficultés rencontrées lors du recrutement	57
4.2 Conception des instruments de collecte de données	58
4.2.1 Questionnaire	58
4.2.2 Schéma d'entrevue	59
4.3 Validation des instruments de collecte de données.....	60
4.4 Déroulement des entrevues	61
4.5 Analyse de données.....	62
4.6 Considérations éthiques	62
4.7 Échantillon et profils des personnes participantes	64
 CHAPITRE V	
RÉSULTATS.....	66
5.1 Situations liées à la sexualité des tout-petits auxquelles les éducatrices de la petite enfance sont confrontées.....	66
5.1.1 Comportements et jeux sexuels des tout-petits observés en milieu de garde....	67
5.1.2 Vocabulaire sexualisé ayant été entendu chez les tout-petits en milieu de garde	69
5.1.3 Questions liées à la sexualité posées par les tout-petits en milieu de garde... 70	
5.2 Les interventions informelles qui ont été réalisées par les éducatrices.....	72
5.2.1 Recherche de soutien pour réaliser une intervention informelle.....	75
5.2.2 Évitement quant à l'intervention informelle	75
5.3 Les interventions formelles qui ont été entreprises par les éducatrices	76
5.3.1 L'intervention formelle freinée par la croyance qu'il faut attendre les questions et l'intérêt des enfants.....	77
5.4 Facteurs prédisposants ou non à faire de l'éducation à la sexualité en milieu de garde.....	77
5.4.1 Croyances et attitudes face à l'éducation à la sexualité.....	78
5.4.2 Sentiment de compétence à faire de l'éducation à la sexualité.....	82
5.4.3 Les connaissances qu'une éducatrice doit avoir pour faire de l'éducation à la sexualité.....	82

5.4.4 Les qualités qu'une éducatrice devrait posséder pour faire de l'éducation à la sexualité.....	86
5.4.5 Le rôle de l'éducatrice par rapport à l'éducation à la sexualité.....	86
5.4.6 Les expériences et le bagage personnel : des impacts sur l'éducation à la sexualité faite auprès des enfants	87
5.4.7. Aisance à aborder le sujet de la sexualité.....	88
5.5 Facteurs facilitant la mise en place d'une démarche d'éducation à la sexualité en milieu de garde.....	91
5.5.1 Formation des éducatrices de la petite enfance en lien avec l'éducation à la sexualité.....	91
5.5.2 Politique, protocole d'intervention ou programme éducatif liés à l'éducation à la sexualité dans les milieux de garde	97
5.5.3 Ressources disponibles en milieu de garde	98
5.6 Facteurs de renforcement positifs et négatifs qui agissent sur la volonté à participer à une démarche d'éducation à la sexualité en milieu de garde	104
5.6.1 Direction des milieux de garde.....	104
5.6.2 Collègues	107
5.6.3. Parents	111
 CHAPITRE VI	
DISCUSSION.....	119
6.1 Les expériences quotidiennes des éducatrices de la petite enfance : des opportunités « parfois manquées » pour faire de l'éducation à la sexualité en milieu de garde	119
6.2 Les facteurs prédisposants positifs retenus pour le diagnostic éducationnel et organisationnel.....	121
6.3 Les facteurs prédisposants négatifs retenus pour le diagnostic éducationnel et organisationnel.....	123
6.4 La plupart des facteurs facilitant la mise en place d'une démarche d'éducation à la sexualité par les éducatrices semblent absents en milieu de garde	130

6.5 Les facteurs de renforcement positifs retenus pour le diagnostic éducationnel et organisationnel.....	136
6.6 Les facteurs de renforcement négatifs retenus pour le diagnostic éducationnel et organisationnel.....	136
6.7 Analyse des besoins de formation et autres recommandations.....	137
6.7.1 Concevoir et offrir une formation qui permettrait aux éducatrices de la petite enfance de développer la compétence de planifier une démarche d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits dans les milieux de garde.....	138
6.7.2 Clarifier le rôle et la tâche des éducatrices en ce qui a trait à la mise en place d'une démarche d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits dans les milieux de garde	141
6.7.3 Concevoir et rendre disponibles davantage de ressources aux éducatrices de la petite enfance qui permettent de mettre en place une démarche d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits dans les milieux de garde	144
6.7.4 Synthèse et priorisation des recommandations	146
6.8 Contribution de l'étude	147
6.9 Limites de l'étude et futures recherches.....	149
CONCLUSION.....	152
ANNEXE A : Questionnaire.....	154
ANNEXE B : Schéma d'entrevue.....	157
ANNEXE C : Schéma d'entrevue selon le modèle precede-proceed	162
ANNEXE D : Grille d'évaluation du schéma d'entrevue.....	167
ANNEXE E : Lettre explicative aux éducatrices	168
ANNEXE F : Formulaire de consentement	172
ANNEXE G : Compétences professionnelles d'une éducatrice de la petite enfance.....	176
RÉFÉRENCES.....	177

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Approche écologique du développement humain.....	50
3.2 Approche écologique du développement humain appliquée à notre étude .	51
3.3 Modèle Precede-Proceed (étape PRECEDE)	53
3.4 Modèle Precede-Proceed (étape PRECEDE) appliqué à notre étude	54

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Profil des participantes	65
5.1 Formation reçue liée à l'éducation à la sexualité	92
6.1 Objectifs éducationnels et organisationnels	146

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative exploratoire s'intéresse aux besoins de formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité. En effet, considérant la fréquentation accrue des services de garde et la grande proximité entre les éducatrices de la petite enfance et les tout-petits, celles-ci occupent une place privilégiée pour participer à cette éducation auprès d'eux (Gouvernement du Québec, 2019e). En revanche, elles sont nombreuses à percevoir un manque de compétence à ce propos (Balter, van Rhijn et Davies, 2018), ce qui pourrait être expliqué, entre autres, par le fait qu'aucun cours spécifique sur le sujet ne figure à leur formation collégiale. Afin de déterminer quels seraient les besoins en ce sens, douze éducatrices de la petite enfance de la Montérégie ont pris part à des entrevues individuelles semi-dirigées, d'octobre 2015 à mars 2016. Le canevas de ces entrevues a été réalisé selon l'approche écologique (Bronfenbrenner, 1979) et le modèle Preceed-Proceed (Green et Kreuter, 1999), afin de repérer les facteurs qui facilitent ou font obstacle à la mise en œuvre d'une démarche d'éducation à la sexualité en milieu de garde. Les résultats ont permis de constater que les éducatrices de la petite enfance ont certains facteurs *prédisposants* positifs, tels l'ouverture et des attitudes positives face à l'éducation à la sexualité en période de petite enfance, mais également des facteurs qui les prédisposent moins à faire cette éducation, comme un manque perçu de connaissances, de compétence et d'aisance, ainsi que certaines croyances erronées en ce qui concerne l'éducation à la sexualité chez les tout-petits. De plus, il appert qu'il y a un manque flagrant de facteurs *facilitants* dans les milieux de garde pour les soutenir dans leur démarche (ex. : peu de formation et de ressources matérielles et humaines, absence de directives claires, etc.). Finalement, certains facteurs *de renforcement* positifs, comme la collaboration entre collègues et avec la direction, seraient aidants pour elles, tandis que le principal facteur *de renforcement* négatif, soit l'appréhension des réactions des parents, nuirait grandement à leur volonté de traiter d'éducation à la sexualité dans leur programme. De ces constats, il a été possible d'émettre certaines recommandations, qui incluent la formation, mais qui ne s'y limitent pas. Effectivement, d'autres éléments seraient à prendre en considération, soit le fait de rendre disponibles les ressources nécessaires (ex. : matériel pédagogique), mais aussi d'encourager les milieux de garde à mettre en place des programmes clairs et/ou des protocoles d'intervention en ce qui concerne l'éducation à la sexualité des tout-petits.

Mots clés : Éducation à la sexualité, éducatrices de la petite enfance, besoins de formation, modèle Preceed-Proceed.

INTRODUCTION

L'éducation à la sexualité est présente dans le milieu de l'éducation depuis plus de 40 ans (Gouvernement du Québec, 2020). Les moyens utilisés pour mettre en place cette éducation auprès des enfants et des adolescents ont changé, passant de cours de *Formation personnelle et sociale* (FPS), à une réforme de l'éducation qui prévoyait que cette matière soit offerte de façon plus transversale par différents acteurs du réseau scolaire (Gouvernement du Québec, 2003), puis, à un retour plus formel, en 2018, par la prescription de contenus obligatoires à aborder selon le niveau scolaire (Gouvernement du Québec, 2020). Ainsi, on constate que des efforts, bien que parfois inconsistants (Otis, Gaudreau, Duquet, Michaud et Nonn, 2012), ont été faits dans les dernières décennies pour aborder la sexualité avec les jeunes du primaire et du secondaire. Or, bien que cela soit une bonne chose pour les enfants d'âge scolaire, les tout-petits semblent malheureusement avoir été trop souvent exclus des intentions ministérielles. Pourtant, selon plusieurs auteurs et instances gouvernementales, la pertinence de faire de l'éducation à la sexualité dès la petite enfance ne fait pas de doute (ENOC, 2017; OMS, 2013; UNESCO, 2018).

Fait intéressant, dans le document qui avait été rédigé en 2003 et qui visait à soutenir l'éducation à la sexualité dans le cadre de la réforme en éducation (Gouvernement, 2003), les enfants d'âge préscolaire faisaient partie du public à rejoindre, et des thèmes avaient été prévus pour cette tranche d'âge (corps humain, rôles et stéréotypes sexuels et exploitation sexuelle). Or, dans le document présentant les contenus obligatoires d'éducation à la sexualité, sorti en 2018 (Gouvernement du Québec, 2018a), non seulement il est devenu facultatif de faire de l'éducation à la sexualité auprès des

enfants d'âge préscolaire, mais en plus, certains thèmes, tels la prévention de la violence sexuelle et les stéréotypes sexuels ont disparu du programme pour les enfants de cet âge. Pourtant, il est largement reconnu que les stéréotypes sexuels sont présents dès la petite enfance (Hardardottir et Petursdottir, 2014 ; Servos, Dewar et Bosacki, 2015) et que les tout-petits sont particulièrement vulnérables à la violence sexuelle étant donné, entre autres, leur capacité plus limitée sur le plan du langage et sur le plan cognitif (Gagnon, Collin-Vézina, Séguin, Hébert, Cyr et Daignault, 2018), d'où l'importance de faire de l'éducation à la sexualité dès le plus jeune âge.

Cependant, sans lignes directrices, certains professionnels, incluant les éducatrices de la petite enfance, peuvent répondre et intervenir de manière inadéquate lorsque cela se rapporte à la sexualité (Balter, van Rhijn et Davies, 2016; Davies, Glaser et Kossoff, 2000 ; Hornor, 2004). Il apparaît donc primordial que les éducatrices de la petite enfance soient bien formées pour accroître leurs connaissances et aptitudes afin de répondre aux besoins des tout-petits sur le sujet. Ainsi, l'objectif de cette étude est d'analyser les besoins de formation des éducatrices¹ de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits.

Ce mémoire comporte six chapitres. Le premier présentera la problématique, qui permettra de décrire la place privilégiée des éducatrices de la petite enfance en ce qui a trait à l'éducation à la sexualité des tout-petits et à l'importance de les former en ce sens. Le deuxième chapitre exposera l'état des connaissances actuelles en ce qui

¹ En raison de la surreprésentation des femmes en éducation à la petite enfance, soit 98 % (Ministère de la Famille, 2019), cette prépondérance étant également représentée dans la composition de l'échantillon de la présente étude, il a été convenu de féminiser le titre de la profession. Ainsi, sans exclure la présence d'hommes dans ce métier, l'utilisation de l'appellation *éducatrice de la petite enfance* sera privilégiée dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, que ce soit pour parler des personnes qui ont participé à notre étude, mais aussi à celles citées par d'autres auteurs.

concerne le développement psychosexuel et l'éducation à la sexualité chez les tout-petits, ainsi que sur les expériences des éducatrices dans ce domaine. Le troisième chapitre aura pour objectif de préciser le cadre conceptuel qui est à la base de cette étude et qui guide l'interprétation des données recueillies, soit l'approche écologique (Bronfenbrenner, 1979) et le modèle Precede-Proceed (Green et Kreuter, 1999). Dans le quatrième chapitre, la méthodologie de l'étude sera explicitée, incluant les procédures et les outils utilisés pour la collecte de données ainsi que les considérations éthiques. Les résultats obtenus seront présentés dans le cinquième chapitre. Finalement, la discussion, où les principaux résultats seront discutés puis où l'on abordera les limites de l'étude et les pistes pour de futures recherches, formera le sixième et dernier chapitre de ce mémoire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, sera décrite la place privilégiée qu'occupent les éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation à la sexualité des jeunes enfants. De même, nous développerons sur la pertinence de former ces adultes qui ont un rôle éducatif important à jouer dans le développement global, incluant le développement psychosexuel, des tout-petits. Pour ce faire, le développement psychosexuel en période de petite enfance sera évoqué. Puis, le contexte québécois des services de garde sera exposé, ce qui nous mènera à nous attarder aux interventions liées à l'éducation à la sexualité faites par les éducatrices de la petite enfance auprès des tout-petits et de la formation qui leur est offerte dans leur cursus académique par rapport à cette notion. Enfin, la pertinence de l'étude sera détaillée sous les angles scientifique, social et sexologique.

1.1 Le développement psychosexuel des tout-petits justifie l'éducation à la sexualité dès le préscolaire

Le développement psychosexuel est une dimension importante du développement global de l'enfant. D'abord, contrairement à la croyance populaire de l'enfant asexuel, plusieurs théories ont depuis longtemps reconnu la période de la petite enfance comme étant riche sur ce plan, que ce soit par rapport à des stades d'intérêts et de développement (Freud, 1975), ou par le biais d'un apprentissage social des genres et des rôles sexuels (Bandura, 1977 ; Maccoby, 1990) et d'une construction sociale de l'identité de genre (Kohlberg, 1966 ; Money et Ehrhardt, 1972). De plus, des études

plus récentes ont permis de constater que les comportements sexuels commencent très tôt dans la vie des enfants et constituent un large éventail. Parmi eux, on retrouve la masturbation et la curiosité pour la nudité, qui se perçoit par le désir de voir et de se montrer nu, mais aussi par des touchers lors de jeux de rôles et d'exploration (Friedrich, Fisher, Dittner, Acton, Berliner, Butler et Wright, 2001 ; Larsson et Svedin, 2002). D'ailleurs, des activités autoérotiques (stimulations génitales) et des réactions physiologiques semblables à la réponse orgasmique sont possibles et présentes chez certains enfants dès la première année de vie voire même en période prénatale (Wunsch, 2016). Certaines études ont aussi pu vérifier la présence de ces mêmes comportements sexuels dans les milieux de garde, notamment en Europe ou aux États-Unis (Davies, Glaser et Kossoff, 2000 ; Lindblad, Gustafsson, Larsson et Lundig, 1995 ; Menmuir et Kakavoulis, 1999).

Par ailleurs, bon nombre d'organisations nationales et internationales sont d'avis que l'éducation à la sexualité est primordiale et qu'elle devrait débiter dès le préscolaire (Gouvernement du Québec, 2003, 2018a ; OMS, 2013 ; UNESCO, 2018). L'une des raisons évoquées pour faire une telle éducation est la prévention de la violence sexuelle chez les enfants. À ce propos, parmi les signalements de violence sexuelle retenus par la direction de la protection de la jeunesse (DPJ) pour l'année 2018-2019, ce sont 587 qui concernent les enfants de 0 à 5 ans (Gouvernement du Québec, 2019f), ce qui représente 22,5 % de l'ensemble des signalements. Évidemment, la difficulté à dévoiler les situations de violence sexuelle chez les tout-petits laisse penser que ce nombre pourrait être sous-estimé. Effectivement, il a été démontré que les enfants d'âge préscolaire ont une connaissance très limitée en lien avec la sexualité ainsi que sur la terminologie exacte à employer pour nommer, par exemple, les parties de l'anatomie sexuelle (Brilleslijper-Kater et Baartman, 2000 ; Kenny et Wurtele, 2008 ; Volbert, 2000), et qu'une meilleure connaissance de ces termes faciliterait le dévoilement chez

les jeunes enfants (Kenny et Wurtele, 2008). Enfin, une éducation à la sexualité appropriée au développement des enfants peut s'avérer nécessaire afin de contrebalancer les messages souvent erronés des médias dans notre culture (Cacciatore, Korteniemi-Poikela et Kaltiala, 2019).

Pour réaliser cette éducation à la sexualité, les parents sont bien entendu toujours les premiers éducateurs pour leur enfant. Cependant, puisque ces derniers fréquentent désormais des services de garde en grand nombre et sur de longues périodes, il est essentiel que ces milieux, qui sont des lieux éducatifs importants pour le développement de l'enfant (Gouvernement du Québec, 2019e), fassent partie de cette démarche d'éducation à la sexualité pour les tout-petits.

1.2 Le contexte québécois des services de garde : fréquentation accrue des enfants

Depuis la mise en place d'une politique familiale en 1997 au Québec (Conseil de la famille et de l'enfance, 2008), laquelle augmentait l'accessibilité aux services de garde, la fréquentation de ces milieux par les enfants âgés de 0 à 5 ans n'a fait qu'augmenter. En effet, un rapport de l'Institut de statistique du Québec (Gouvernement du Québec, 2019d) souligne que la très vaste majorité (92 %) des enfants ont été gardés sur une base régulière, à temps plein ou à temps partiel, dans tous types de services de garde confondus, à un moment ou un autre avant la maternelle. Qui plus est, il est stipulé dans ce même rapport que près de 40 % des enfants avaient moins d'un an lorsqu'ils ont commencé à fréquenter les services de garde sur une base régulière et que 61 % des enfants gardés au cours de la petite enfance ont passé, en moyenne, 35 heures ou plus par semaine dans leur milieu de garde (Gouvernement du Québec, 2019d). En 2018, au Québec, ce sont 273 489 enfants de moins de 5 ans qui fréquentaient un service de garde régi par le ministère de la Famille (Gouvernement du Québec, 2018). Ainsi, il

est possible de constater que les tout-petits sont nombreux à fréquenter les différents milieux de garde du Québec et que plusieurs d'entre eux débutent très jeunes et y passent de nombreuses heures. Dans ces conditions, les éducatrices de la petite enfance comptent désormais parmi leurs modèles et leurs relations affectives significatives et ces dernières ont par le fait même un mandat éducatif incontestable (Manningham et Vaillant, 2017). D'ailleurs, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, auquel se réfèrent les milieux de garde au Québec et lequel a été mis à jour en 2019 (Gouvernement du Québec, 2019e), précise que les éducatrices de la petite enfance doivent, dans leur triple mission éducative, « *assurer le bien-être, la santé et la sécurité des jeunes enfants qu'ils accueillent ; offrir un milieu de vie propre à accompagner les jeunes enfants dans leur développement global ; contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes enfants et favoriser leur inclusion sociale* » (Gouvernement du Québec, 2019e p.2).

1.3 Les éducatrices de la petite enfance ne se sentent pas nécessairement compétentes en matière d'éducation à la sexualité

Bien que plusieurs études, réalisées dans différents pays, aient pu démontrer que les éducatrices font effectivement face à des comportements sexuels chez les tout-petits dans leur milieu (ex. : masturbation, curiosité pour le corps et la nudité, particulièrement au moment d'aller à la toilette ou au changement de couche, jeux de rôles qui permettent l'exploration des rôles de genre, mais également des rapprochements physiques comme des marques d'affection, des tentatives de touchers et de baisers, etc., questions sur la conception des bébés et sur les différentes familles) (Balter, van Rhijn et Davies, 2016 ; Cacciatore, Ingman-Friberg, Lainiala et Apter, 2020 ; Davies, Glaser et Kossoff, 2000 ; Larsson et Svedin, 2002), il semble toutefois qu'elles ne soient pas toujours en mesure d'y répondre ou de réagir adéquatement à

ceux-ci, se sentant elles-mêmes incompetentes pour le faire (Balter, van Rhijn et Davies, 2018 ; Davies, Glaser et Kossof, 2000). Par exemple, il est mentionné que malgré leur attitude généralement positive envers l'éducation à la sexualité, elles ne savent pas comment s'y prendre lors de leurs interventions auprès des enfants qui ont des comportements sexuels (Davies, Glaser et Kossoff, 2000 ; Kakavoulis, 1998) ni même comment distinguer ces derniers afin d'identifier ceux qui pourraient être plus problématiques (Ey, McInnes et Rigney, 2017). Elles mentionnent également être embarrassées lorsque vient le temps de parler des parties sexuelles, ou encore des comportements sexuels (Larsson et Svedin, 2002) et ignorer de quelle façon aborder les thématiques liées à la sexualité pour qu'elles soient adaptées au développement des tout-petits, les menant souvent à éviter d'en parler avec eux (Balter, van Rhijn et Davies, 2016 ; Larsson et Svedin, 2002).

1.4 La formation des éducatrices de la petite enfance semble lacunaire lorsqu'il s'agit d'éducation à la sexualité des tout-petits

Il est donc important que les éducatrices de la petite enfance reconnaissent l'importance du développement psychosexuel chez l'enfant et qu'elles soient en mesure d'intervenir de façon formelle et informelle face aux comportements et questionnements qui y sont liés. Cependant, elles semblent manquer de formation pour répondre aux expressions, aux questions portant sur la sexualité et aux besoins développementaux des enfants et doivent même parfois deviner ce qui constitue un comportement sexuel sain ou problématique (Balter van Rhijn et Davies, 2016 ; Davies, Glaser et Kossoff, 2000 ; Hornor 2004). En parcourant des grilles de cours de différents établissements collégiaux offrant une technique d'éducation à l'enfance, le programme de formation des éducatrices de la petite enfance au Québec (notamment, Cégep Édouard-Montpetit,

2019 ; Cégep Marie-Victorin, 2019 ; Cégep de Saint-Hyacinthe, 2019)², il appert effectivement qu’aucun de ceux-ci n’aborde spécifiquement l’éducation à la sexualité, et que très peu semblent intégrer le sujet à des thématiques connexes. Il est toutefois possible que le développement psychosexuel de l’enfant soit abordé de manière plus transversale par certain.e.s enseignant.e.s à l’intérieur de cours portant sur le développement général de l’enfant, mais il est clair que cette notion n’est pas annoncée explicitement dans le cadre de leur formation. Il est donc légitime de se questionner sur les connaissances et les habiletés que les éducatrices de la petite enfance possèdent pour intervenir adéquatement au regard du développement psychosexuel des tout-petits et sur leur rôle et impact quant à l’éducation à la sexualité auprès de ces derniers.

Or, il existe bel et bien des documents précisant les thèmes qui devraient faire partie de l’éducation à la sexualité, et ce, même chez les plus petits (Gouvernement du Québec, 2018a ; OMS, 2013). Par exemple, il y est suggéré d’aider les tout-petits à connaître leur corps, à développer une image corporelle positive ainsi qu’à les amener à comprendre la conception, la grossesse et la naissance (Gouvernement du Québec, 2018a ; OMS, 2013) et à reconnaître les différents types de familles et de relations interpersonnelles ainsi que les stéréotypes sexuels (Future of Sex Education Initiative, 2012 ; Gouvernement du Québec, 2003 ; OMS, 2013 ; UNESCO, 2018). Enfin, il semble primordial de les aider à reconnaître les indices de violence sexuelle et à s’en protéger (Future of Sex Education Initiative, 2012 ; Gouvernement du Québec, 2003 ; OMS, 2013 ; UNESCO, 2018). À ce propos, il existe des initiatives d’organismes québécois qui visent la prévention de la violence sexuelle auprès des tout-petits et à sensibiliser et outiller des professionnel.le.s des milieux de garde, entre autres (p. ex. :

² Au Québec, 24 établissements collégiaux offrent une formation technique d’éducation à l’enfance (Fédération des cégeps, 2019).

Fondation Marie-Vincent, 2019 ; Regroupement des Organismes ESPACE du Québec, 2018).

1.5 Pertinence de la présente étude

1.5.1 Pertinence scientifique

L'exploration des expériences des éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits comporte une pertinence scientifique puisqu'elle permettra de documenter un sujet peu étudié. En effet, on constate que très peu d'études récentes (Balter, Rhijn, et Davies, 2018 ; Kakavoulis, 1998 ; Larsson et Svedin, 2002), et notamment au Québec (Amyot, 1992), ont été réalisées auprès d'éducatrices de la petite enfance par rapport aux besoins de formation en matière d'éducation à la sexualité en milieu de garde. Ce manque pourrait être dû à un tabou persistant en ce qui concerne la sexualité des enfants (Robinson et Davies, 2017, Sciaraffa et Randolph, 2011), mais aussi à des défis méthodologiques des recherches qui traitent de ce sujet (de Graaf et Rademakers, 2011 ; Robinson et Davies, 2014). Néanmoins, les quelques chercheur.e.s qui se sont penché.e.s sur la question sont toutefois unanimes sur le fait que des manques et des besoins sont perçus quant à l'éducation à la sexualité dans les milieux de garde. Qui plus est, les résultats d'autres études démontrant que les tout-petits possèdent très peu de connaissances sur la sexualité (Brilleslijper-Kater et Baartman, 2000 ; Kenny et Wurtele, 2008 ; Volbert, 2000), peuvent laisser envisager que, malgré l'impression d'une société beaucoup plus ouverte et le sentiment que la sexualité n'est plus aussi taboue qu'auparavant, encore aujourd'hui, peu est fait à propos de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits. En effet, il semble que les jeunes enfants ont peu de connaissances quant aux noms des parties sexuelles (Kenny et Wurtele, 2008) ou encore par rapport à la conception et à la naissance des bébés

(Caron et Ahlgrim, 2012), par exemple. Pourtant, comme mentionné précédemment, ces notions font partie des thèmes à aborder avec les enfants, tant dans le système scolaire pour la clientèle préscolaire (5 ans) (Gouvernement du Québec, 2018a) qu'avec les tout-petits, et ce, dès le plus jeune âge (0-4 ans) (OMS, 2013). Il paraît donc pertinent d'examiner sur le terrain, ce qu'il en est de nos jours et plus particulièrement au Québec.

1.5.2 Pertinence sociale

Cette recherche est aussi pertinente d'un point de vue social. En effet, il est largement admis que l'éducation à la sexualité est un droit pour tous les enfants et ce peu importe l'âge (IPPF, 2006 ; OMS, 2010 ; UNESCO, 2018). Qui plus est, cette éducation permet également de faire de la prévention à divers niveaux, et particulièrement quant à la violence sexuelle (ENOC, 2017 ; UNESCO, 2018). Ainsi, la société québécoise aurait tout à gagner à travailler en amont et à débiter le plus tôt possible cette prévention, ce qui serait d'ailleurs un « moyen efficace de contrer les inégalités sociales et pour briser le cycle intergénérationnel de maltraitance » (Gouvernement du Québec, 2020a). Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de prévention, il est primordial que les différents services et organisations qui constituent un milieu de vie pour l'enfant, incluant les services de garde, s'arriment afin de créer un filet social solide (Gouvernement du Québec, 2020a). L'éducation à la sexualité est également étroitement liée à la notion de genre et à la socialisation (UNESCO, 2018), dans laquelle sont fréquemment véhiculés des stéréotypes. Ces stéréotypes et les inégalités qu'ils créent ont des impacts à plusieurs niveaux, tels l'image corporelle et l'estime de soi, les difficultés de communication et les rapports de pouvoir dans le couple, ou même le harcèlement et la violence sexuelle (Conseil du statut de la femme, 2010). Ces problématiques étant malheureusement bien

présentes dans notre société actuelle, il n'est donc pas étonnant que différents ministères proposent d'aborder ce sujet en amont, dès le plus jeune âge (entre autres : Gouvernement du Québec, 2018b ; Gouvernement du Québec, 2019e).

Ainsi, comme il a été dit préalablement, les éducatrices ont un rôle important à jouer dans les apprentissages et le développement global harmonieux des enfants qui fréquentent les milieux de garde plusieurs heures par semaine. Également, leur proximité avec les enfants les place dans une position privilégiée pour faire de la prévention (ex. : fréquentation quotidienne, observation de comportements inhabituels, etc.) (Hébert, Daigneault et Langevin, 2017). Les éducatrices doivent donc aussi être en mesure de participer adéquatement à cette éducation/prévention. En effet, il est important que tous les adultes œuvrant auprès des enfants soient conscients et concernés par leur rôle à jouer dans ce domaine. Il est donc nécessaire de tenir compte des besoins de ces éducatrices, afin qu'elles soient en mesure de réaliser une démarche adéquate d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits et de faire des interventions éducatives de qualité, et ce, en complémentarité avec les parents. Ainsi, en plus de la portée sociale relative au bien-être et à la sécurité des enfants, l'étude est aussi une façon de valoriser la place primordiale qu'occupent les éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation, y compris sexuelle, des tout-petits, afin que cette reconnaissance puisse possiblement les motiver davantage à s'investir dans ce domaine du développement de l'enfant.

1.5.3 Pertinence sexologique

Cette étude a aussi une pertinence sexologique, puisqu'elle facilitera l'analyse des besoins de formation de ces éducatrices en matière d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits, ce qui permettra par le fait même d'identifier des pistes à privilégier

pour la réalisation de formations et d'outils didactiques leur étant destinés (Bartholomew, Markham, Ruitter, Kok et Parcel, 2016 ; Renaud et Gomez Zamudio, 1999). À cet égard, la conception éventuelle d'outils didactiques et de formations adaptés à leurs besoins bénéficiera non seulement aux éducatrices de la petite enfance, en permettant éventuellement de les outiller adéquatement, mais aussi, ultimement, aux tout-petits, puisque l'on reconnaîtra que leur développement psychosexuel, duquel découlent de réels besoins, doit être accompagné et considéré dès le plus jeune âge, tout comme il est normal de le faire pour les autres sphères de développement. Cela permettra aussi à ces derniers de recevoir une éducation à la sexualité de qualité, adaptée à leurs besoins, leur âge et leur développement, dans le but de favoriser un développement global sain, des relations harmonieuses ainsi que la prévention de la violence sexuelle.

1.6 Question de recherche et objectifs de l'étude

La question à laquelle tente de répondre le présent projet de recherche est :

- I. Quels sont les besoins de formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits au Québec ?

Afin de répondre à cette question, les objectifs sont de :

1. Documenter les expériences des éducatrices de la petite enfance quant aux démarches d'éducation à la sexualité formelles et informelles auprès des tout-petits en milieu de garde ;
2. Répertoire les facteurs qui favorisent l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits en milieu de garde ;
3. Répertoire les facteurs qui font obstacle à l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits en milieu de garde.

CHAPITRE II

ÉTAT DES CONNAISSANCES

Dans ce chapitre, seront approfondies différentes thématiques liées à l'éducation à la sexualité des tout-petits, par la présentation d'études ayant été réalisées auprès de cette population, ainsi qu'auprès d'éducatrices de la petite enfance. Ainsi, seront développés les thèmes du développement psychosexuel des tout-petits, de l'éducation à la sexualité en période de petite enfance et des adultes (parents, éducatrices) qui ont un rôle à jouer en ce sens, du contexte québécois des services de garde et de l'éducation à la sexualité en milieu de garde, et plus précisément, les attitudes, les croyances, l'aisance, les connaissances, les qualités, les compétences et la formation des éducatrices de la petite enfance en la matière.

2.1 La sexualité en période de petite enfance

2.1.1 Un sujet encore tabou et peu exploré

En dépit de l'existence de théories sur la sexualité infantile depuis un siècle, les enfants ont longtemps été et sont encore souvent considérés comme étant asexuels. Les adultes ont généralement la perception que les enfants sont des êtres dont on doit protéger l'innocence et donc à qui on doit éviter de parler de sexualité, laquelle est perçue comme appartenant uniquement à l'univers adulte et débutant seulement à l'adolescence (Lamb et Plocha, 2014 ; Martin et Bobier, 2017 ; Robinson et Davies, 2017 ; Stone, Ingham et Gibbins, 2013). En effet, malgré l'abondance de messages sexualisés dans la société et les médias d'aujourd'hui, le sujet de la sexualité est encore

tabou, et davantage lorsqu'il est accolé aux jeunes enfants (Robinson et Davies, 2017, Sciaraffa et Randolph, 2011). Il n'est pas rare que tout comportement sexualisé chez l'enfant soit perçu comme un signe de sexualisation pathologique, suggérant même une possible victimisation sexuelle (Elkovitch, Latzman, Hansen et Flood, 2009 ; Lamb et Plocha, 2014). La sensibilité du sujet de la sexualité infantile s'illustre également par la quantité relativement peu élevée des études empiriques traitant de ce sujet (Cacciatore, Korteniemi-Poikela et Kaltiala, 2019). Il faut dire qu'en plus d'être tabou, la sexualité chez les enfants est parfois peu étudiée puisqu'elle s'accompagne de certains défis méthodologiques (de Graaf et Rademakers, 2011 ; Robinson et Davies, 2014). Par exemple, comme les jeunes enfants ne possèdent pas nécessairement les capacités langagières, la mémoire ou la maturité affective pour répondre directement, l'utilisation de personnes intermédiaires pour observer ou pour répondre aux questions peut avoir certaines limites (ex. : difficulté de tout observer, interprétation teintée par les croyances de l'observateur, délai entre les observations et les réponses qui affecte la mémoire) (de Graaf et Rademakers, 2011). Par ailleurs, lorsque les chercheurs tentent de questionner ou d'observer directement les enfants, ils se butent à des résistances plus importantes de la part des parents et des éducatrices, ou même des comités d'approbation éthique de la recherche, puisqu'eux aussi sont influencés par le discours de protection de l'innocence des enfants (Martin et Bobier, 2017 ; Robinson et Davies, 2014). Il faut toutefois admettre que ces mesures plus strictes appliquées par les comités éthiques sont légitimes et permettent de s'assurer que les recherches soient menées en toute intégrité et dans le respect de la dignité des enfants (Graham, Powell, Taylor, Anderson et Fitzgerald, 2013).

En plus d'être peu nombreuses, les études portant sur la sexualité chez les jeunes enfants traitent davantage de la violence sexuelle et de l'importance d'en protéger les enfants (Martin et Bobier, 2017 ; Thériault, 2017). Les études qui abordent les

comportements sexuels observés chez les enfants lient fréquemment ces comportements à une forme de violence sexuelle en soi ou encore à une éventuelle conséquence de la violence sexuelle (de Graaf et Rademakers, 2006). Bien que la prévention de la violence sexuelle soit un élément clé de l'éducation à la sexualité, cela n'est pas suffisant pour répondre aux différents besoins liés au développement psychosexuel des enfants (Martin et Bobier, 2017 ; McKee, Albury, Dunne, Grieshaber, Hartley, Lumby et Mathews, 2010). Qui plus est, plutôt que de briser leur innocence, l'accès à cette éducation a un effet protecteur chez les jeunes enfants, puisqu'elle leur permet, entre autres, de se construire un esprit critique et des habiletés pour bâtir des relations respectueuses (Robinson et Davies, 2017), ce qui leur donne du même coup davantage de pouvoir pour reconnaître et se protéger de la violence sexuelle. Or, au-delà de l'aspect préventif, il est nécessaire de comprendre que l'être humain est un être sexué, et ce, tout au long de la vie et ainsi prendre en considération le développement psychosexuel des enfants dans leur éducation (De Graaf et Rademakers, 2011 ; Flanagan, 2014 ; Wurtele et Kenny, 2011).

2.1.2 Le développement psychosexuel du tout-petit

Il existe maintenant un fort consensus quant au fait que le développement psychosexuel fait partie intégrante du développement global des enfants, et ce, dès le plus jeune âge, et que de ce développement, découlent des besoins réels chez les enfants (Cacciatore, Korteniemi-Poikela et Kaltiala, 2019 ; Wurtele et Kenny, 2011). Ces constats ont été démontrés au fil des décennies dans une histoire disparate de recherches qui ont permis de développer différentes théories — telles qu'énoncées précédemment³ —, qui sont

³ Section 1.2 sur le développement psychosexuel : Bandura (1977) ; Freud (1975) ; Kolberg (1966) ; Maccoby (1990) ; Money et Ehrhardt (1972).

liées d'une façon ou d'une autre au développement psychosexuel de l'enfant. Bien que ces théories aient permis de mettre en lumière l'existence de la sexualité chez les enfants, on ne peut s'y limiter et il est nécessaire de s'attarder également aux études qui ont étudié de manière empirique les comportements sexuels ou encore les connaissances des enfants par rapport à la sexualité.

2.1.2.1 Développement psychosexuel d'un point de vue social

De la naissance à deux ans, le tout-petit développe sa confiance à travers les contacts physiques et les soins qu'on lui procure. À travers les baisers, les câlins et les touchers, il expérimente des sensations agréables et le sentiment d'être aimé (Wurtele et Kenny, 2011), ce qui constitue le fondement d'un développement social et émotionnel sain (OMS, 2013). Entre deux et trois ans, les tout-petits s'aperçoivent aussi qu'il existe des différences entre les garçons et les filles et identifient leur propre genre et celui des gens qui les entourent, et s'intéressent aux parties du corps et aux différences entre les sexes (OMS, 2013, Sciaraffa et Randolph, 2011). C'est aussi à cette période que les enfants développent leur identité de genre (sentiment personnel de se percevoir comme un garçon ou une fille⁴) (Bem, 1983 ; Kohlberg, 1966 ; OMS, 2013) et qu'ils commencent à associer certains comportements et caractéristiques aux hommes ou aux femmes et donc à assimiler les rôles sexuels et de genre (Maccoby, 2002 ; OMS, 2013). En effet, le développement psychosexuel est étroitement lié au développement de

⁴ Ici, nous citons des auteurs qui présentent le développement de l'identité de genre de façon binaire, c'est-à-dire qu'ils ne présentent pas d'autres possibilités de genre que le fait d'être une fille ou un garçon. Ce choix n'est pas fait par manque de considération pour ces préoccupations actuelles, mais plutôt parce que la littérature qui traite de l'identité de genre en période de petite enfance aborde davantage la socialisation sexuée et l'importance de travailler les stéréotypes et les relations égalitaires, ce qui semble être la meilleure façon de permettre l'inclusivité et l'ouverture à la diversité, incluant la diversité sexuelle et de genre (American Academy of Pediatrics, 2018 ; Fondation Jasmin Roy, Sophie Desmarais, 2018 ; Secrétariat à la condition féminine, 2020). Nous avons donc choisi de nous y tenir, toutefois sans nier cette limitation de l'étude.

l'identité et à la compréhension des genres et des rôles sexuels (UNESCO, 2018), lesquels sont teintés par la transmission de valeurs et de stéréotypes par la famille, la culture et les médias, entre autres (Conseil du Statut de la Femme, 2010).

2.1.2.2 Développement psychosexuel d'un point de vue comportemental

Les comportements sexuels chez les enfants sont normaux et font partie du développement psychosexuel sain (Friedrich, Sandfort, Oostveen et Cohen-Kettens, 2000). Par conséquent, il est possible de rencontrer un large éventail de comportements sexuels chez les tout-petits. En effet, les divers auteur.e.s qui ont étudié les comportements sexuels chez les enfants (Davies, Glaser et Kossoff, 2000 ; Friedrich, Fisher, Broughton, Houston, et Shafran, 1998 ; Larsson et Svedin, 2002 ; Lindblad, Gustafsson, Larson et Lundig, 1995; Sandnabba, Santtila, Wannäs et Krook, 2003) s'entendent sur le fait que plusieurs de ces comportements sont communément observés chez les tout-petits, selon leur niveau de développement et leur âge. Par exemple, il n'est pas rare que de très jeunes enfants explorent déjà par le toucher leurs organes génitaux lors du changement de couche ou du bain (Sciaraffa et Randolph, 2011), et ce, dès 6 à 8 mois chez les garçons et 8-11 mois chez les filles (Galenson, 1990). Les tout-petits réalisent que ces touchers sont plaisants et tentent de reproduire ces sensations par la suite (Hornor, 2004). Entre trois et cinq ans, les enfants deviennent encore plus conscients de leur corps et leur curiosité augmente par rapport à celui-ci, particulièrement par rapport aux parties sexuelles. C'est d'ailleurs la période où l'on observe le plus de comportements sexuels chez les enfants (Friedrich et al., 2001 ; Kenny, Dinehart et Wurtele, 2015 ; Larsson et Svedin, 2002 ; Wurtele et Kenny, 2011). Ils explorent encore leur corps et ses différentes sensations par l'autostimulation, parfois même en se frottant sur des objets ou des meubles (Elkovitch, Latzman. Hansen et Flood, 2009 ; Kenny, Dinehart et Wurtele, 2015). Certains en viennent parfois à

utiliser cette autostimulation pour s'apaiser avant de dormir ou pour réduire les tensions (Wurtele et Kenny, 2011).

En devenant de plus en plus sociables, les tout-petits débutent aussi l'exploration sexuelle avec d'autres enfants, soit par des jeux d'imitation de comportements d'affection entre adultes (ex. : dire qu'ils sont amoureux, se donner des baisers, se faire des câlins ou se tenir la main) (Wurtele et Kenny, 2011) ou par des jeux sexuels qui leur permettent de découvrir les différences corporelles et/ou les rôles sexuels (ex. : jeu de docteur, jeu de papa-maman, se montrer mutuellement les parties sexuelles) (Larsson et Svedin, 2002 ; Lindblad, Gustafsson, Larson et Lundig, 1995 ; Sandnabba et al., 2003). Ils et elles peuvent aussi tenter de toucher les parties sexuelles des autres ou encore les seins des femmes, et ce, à la maison ou à la garderie (Davies, Glaser et Kossoff, 2000 ; Friedrich et al., 2001 ; Kenny, Dinehart et Wurtele, 2015 ; Lindblad, Gustafsson, Larson et Lundig, 1995). Les enfants de cet âge expriment aussi leurs émotions et leur amour pour d'autres enfants et plusieurs le démontrent entre autres par des baisers et des câlins (Cacciatore et al., 2020). Il arrive même que ces expériences de l'amour soient déjà fortes à cet âge, ce qui explique pourquoi ce thème est très présent dans le jeu des enfants (Robinson, 2012). Tous ces comportements énumérés ci-haut sont motivés par une curiosité saine et ne sont pas liés à une érotisation (Wurtele et Kenny, 2011) ni à aucun impact négatif pour le développement sexuel ultérieur (Kenny, Dinehart et Wurtele, 2015 ; McKee et al., 2010).

2.1.2.3 Développement psychosexuel d'un point de vue cognitif

Certain.e.s auteur.e.s ont examiné les connaissances des enfants sur la sexualité (Brilleslijper-Kater et Baartman, 2000 ; Caron et Ahlgrim, 2012 ; Kenny et Wurtele, 2008 ; Volbert, 2000). Leurs études démontrent que les enfants d'âge préscolaire ne

possèdent que des connaissances très limitées sur la sexualité et sur la terminologie exacte à employer pour nommer, par exemple, les parties sexuelles. Ainsi, une étude réalisée aux États-Unis auprès de 128 enfants de 3 à 5 ans de différentes communautés ethniques (Kenny et Wurtele, 2008) a démontré que très peu d'enfants (seulement 10 %) connaissaient tous les bons termes pour nommer les parties sexuelles, soit le pénis, les seins et la vulve. Ils étaient toutefois un peu plus nombreux à pouvoir nommer les fesses (Kenny et Wurtele, 2008). Par ailleurs, dans une étude allemande effectuée auprès de 63 enfants de 2 à 6 ans (Brilleslijper-Kater et Baartman, 2000), il a été mentionné que les jeunes enfants possédaient très peu de connaissances sur la sexualité, celles-ci se limitant à une base sur les différences entre les sexes et de genre et sur les fonctions non sexuelles des parties génitales. Leurs connaissances sur la grossesse, la naissance et la reproduction étaient quant à elles très restreintes (Brilleslijper-Kater et Baartman, 2000). Une autre étude, réalisée dans le même pays et auprès de 147 enfants de la même tranche d'âge (Volbert, 2000) en est arrivée à des conclusions similaires et a pu définir de façon un peu plus précise les connaissances que les enfants possédaient selon leur âge. Par exemple, un enfant de deux ans pouvait identifier le genre d'une personne, mais sans vraiment pouvoir expliquer pourquoi, tandis qu'à 3 ans, il l'identifiait sur la base des caractéristiques socioculturelles, puis à 5 ans, il le faisait sur la base des différences génitales. En ce qui concerne les connaissances sur la conception, l'enfant de 4 ans avait une vague idée de la croissance du bébé durant la grossesse et du passage du bébé par un canal, alors qu'à 6 ans, il connaissait mieux l'accouchement naturel et par césarienne (Volbert, 2000).

Les constats de ces différentes études (Brilleslijper-Kater et Baartman, 2000 ; Kenny et Wurtele, 2008 ; Volbert, 2000) ne différaient d'ailleurs pas, selon les auteur.e.s, des résultats d'études qui avaient eu lieu quelques décennies auparavant, démontrant que l'ouverture à parler de sexualité et à utiliser les bons mots pour nommer les parties

sexuelles avec les tout-petits ne semblait guère avoir augmenté et que des manques persistaient au niveau des connaissances qu'ont les tout-petits à ce sujet. Pourtant, Caron et Ahlgrim (2012) concluaient, dans leur étude portant sur les connaissances des jeunes enfants sur la conception et la grossesse, réalisée auprès de 48 enfants de 6 ans et provenant de quatre pays différents (Angleterre, Pays-Bas, Suède et États-Unis), qu'il est possible pour eux de comprendre ces concepts et qu'il est raisonnable de penser que les adultes puissent parler de ces sujets avec eux. Malgré tout, les enfants de cette étude démontraient encore une fois une compréhension limitée de ces notions, ce qui amenait les auteures à dénoter un besoin flagrant d'éducation auprès de cette population (Caron et Ahlgrim, 2012).

D'autres auteures ont également remarqué que les connaissances des enfants renvoyaient souvent à des stéréotypes, à des marqueurs hétéronormatifs, à des idées fausses et à des informations erronées, et sont d'avis que ces lacunes reflètent bien la façon dont ils disposent d'informations limitées de la part des adultes (Robinson et Davies, 2017). En effet, les enfants apprennent sur la sexualité auprès des adultes, mais aussi auprès de leurs pairs, ainsi que des médias. (Davies et Robinson, 2010 ; Hornor, 2004). Ainsi, en l'absence d'informations complètes provenant des adultes de leur entourage, les enfants se construisent tout de même des récits autour de la sexualité, sur la base des parcelles d'informations à leur disposition, parfois constituées par de la désinformation ou des mythes, et souvent obtenues de leurs pairs. Dans d'autres cas, ils utilisent leur imagination pour combler les manques par rapport à leurs questions (Davies et Robinson, 2010). Reste que la curiosité des enfants se perçoit à travers la multitude de questions qu'ils posent sur la sexualité et le corps (ex. : fonctions du corps, reproduction, allaitement, etc.) ou encore par leur envie d'observer des images, des poupées nues, etc. (OMS, 2013 ; Wurtele et Kenny, 2011). Les auteurs Cacciatore et al. (2020) précisent que les enfants « *acquièrent en milieu de garde des connaissances,*

des attitudes, des normes et des compétences sur plusieurs sujets liés à la sexualité », comme le corps, les émotions, les touchers, le respect de l'intimité, etc. Ainsi, l'apprentissage de certaines normes sociales fait aussi partie de l'aspect cognitif du développement psychosexuel (Cacciatore, Korteniemi-Poikela et Kaltiala, 2019). À ce propos, Cacciatore et ses collègues (2020) ont rapporté que 30 % des éducatrices de leur étude ont dit avoir souvent vu des enfants comprendre et respecter la vie privée d'autrui, ce qui indique que la prise de conscience des normes, des tabous et de la vie privée s'apprend à un âge précoce (Cacciatore et al., 2020). À titre d'exemple, puisqu'ils prennent graduellement conscience des règles sociales par rapport à certains comportements ou vocabulaires et qu'ils réalisent que les adultes tendent à être cachotiers au sujet de la sexualité, ils peuvent aussi avoir l'envie de tester les limites, en utilisant des mots à connotation sexuelle ou scatologique (Chrisman et Couchenour, 2002), en se déshabillant spontanément pour observer les réactions, ou à l'inverse, en réfrénant leurs comportements sexuels en public (OMS, 2013). Il est important de savoir que tous ces apprentissages sur le corps, les émotions et les relations, permettent par la même occasion aux enfants de mieux comprendre le concept de la violence sexuelle et de mieux s'en protéger (Martin et Bobier, 2017).

2.2 L'éducation à la sexualité en période de petite enfance

La sexualité humaine serait essentiellement apprise, et ce, dès l'enfance (Wunsch, 2017), ce qui signifie qu'elle nécessite une forme d'éducation. Une absence d'éducation pourrait d'ailleurs entraîner des difficultés psychologiques, de l'ignorance, des croyances erronées, un manque d'habiletés relationnelles et sexuelles ainsi que des sentiments négatifs, tels la gêne, la honte et la culpabilité, et ce, à court ou à long terme (Wunsch, 2017). Il est donc important que les enfants bénéficient de cette éducation,

tout comme ils en reçoivent dans les autres sphères de leur développement. D'autant plus que l'éducation à la sexualité est reconnue comme un droit humain fondamental pour tous les enfants (UNESCO, 2018, Conseil d'information et d'éducation sexuelle du Canada (CIÉSCAN), 2019).

Certains adultes réduisent à tort la sexualité aux relations sexuelles ou à la génitalité (Gouvernement du Québec, 2003), plutôt que de conceptualiser la sexualité comme une composante centrale de notre quotidien. Cette simplification excessive contribue d'ailleurs souvent à la panique morale associée aux enfants et à la sexualité (Davies et Robinson, 2010). Cependant, la sexualité ne se limite pas à cela. Elle englobe de nombreuses composantes, y compris l'identité, le sexe, les comportements, les valeurs et les idées d'une personne sur l'intimité, par exemple (Sciaraffa et Randolph, 2011). En outre, il appert que les enfants reçoivent d'une façon ou d'une autre une éducation à la sexualité, sans même que les adultes n'en soient conscients, que ce soit dans leur socialisation quotidienne, leur façon de répondre (ou non) aux questions, de réagir à des comportements, etc. (Martin et Bobier, 2017). L'éducation à la sexualité consiste donc à donner aux enfants, formellement ou non, un aperçu des émotions, des attitudes, de la communication, de la prise de décision et d'autres compétences et connaissances personnelles quant à la sexualité, afin de les aider à se développer sainement (Sexuality Information and Education Council of the United (SIECUS), 2004).

2.2.1 Les thèmes et les types d'éducation à la sexualité pour les tout-petits

Plusieurs auteurs ou instances gouvernementales ont suggéré des thématiques à aborder auprès des tout-petits. Par exemple, il est possible d'aborder les frontières personnelles et d'apprendre les bons termes pour parler des parties sexuelles (Kenny, Dinehart et Wurtele, 2015). Effectivement, les enfants ont besoin de connaître et d'apprécier leur

corps, de respecter leurs limites et celles des autres et de comprendre les normes sociales, ce qui demande des habiletés d'autorégulation, des habiletés sociales et de l'empathie (Cacciatore, Korteniemi-Poikela et Kaltiala, 2019). Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2018a) a aussi prévu que des thèmes tels le corps, la conception et la grossesse soient abordés auprès des enfants d'âge préscolaire. L'Organisation mondiale de la Santé (2013), en plus de ces thèmes, met quant à elle de l'avant les différentes familles, les relations interpersonnelles ainsi que les stéréotypes dans les thématiques à privilégier.

Comme mentionné précédemment, l'éducation à la sexualité dès le plus jeune âge permet de faire du même coup de la prévention de la violence sexuelle auprès des tout-petits. En effet, lorsqu'ils connaissent et nomment adéquatement les parties intimes de leur corps, qu'ils comprennent l'intimité et qu'ils sont capables d'identifier les gestes qui sont inacceptables, cela leur offre les outils de base pour bien se protéger d'une situation de violence sexuelle et leur donne du pouvoir pour nommer ce qu'ils vivent s'ils sont dans ce type de situation (DRSP Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches, 2014 ; Fondation Marie-Vincent, 2019). De plus, sachant que les enfants sont curieux sur la sexualité et qu'ils posent des questions à ce sujet, il est primordial d'y répondre, afin d'envoyer le message qu'il est permis de parler de sexualité avec des adultes de confiance et que ce n'est pas un sujet tabou, et du même coup, de comprendre qu'il est possible de se confier à eux s'ils sont victimes de violence sexuelle (Fondation Marie-Vincent, 2019). Cela peut également éviter qu'ils recherchent de l'information auprès de sources moins fiables et de se mettre ainsi à risque. À ce propos, il semble que les personnes qui agressent des enfants s'intéressent moins à ceux qui en connaissent davantage sur le sujet puisqu'ils seraient plus susceptibles d'en parler à des adultes (Centre canadien de protection de l'enfance, 2009), mais aussi parce qu'un enfant plus sûr de lui et qui connaît mieux ses émotions et ses limites paraît mieux

outillé pour résister à la violence sexuelle et est plus difficilement manipulable (Fondation Suisse pour la Protection de l'Enfant, 2009).

Ce domaine de l'éducation a généralement été considéré comme la responsabilité unique des parents, mais les milieux de garde et les écoles sont aussi devenus des lieux reconnus pour y intégrer des démarches d'éducation à la sexualité auprès des enfants. Malgré tout, pour de nombreux parents et éducatrices, cette éducation amène souvent une certaine anxiété, ce qui peut les amener à éviter ou à ne pas aborder efficacement l'éducation à la sexualité avec les enfants (Davies et Robinson, 2010). En effet, malgré un nombre croissant de recherches, les éducatrices et les parents en savent encore très peu sur le développement sexuel sain des jeunes enfants (Balter, van Rhijn et Davies, 2016) et doivent compter sur leurs propres connaissances, croyances et aisance, ce qui peut varier considérablement d'une personne à une autre (de Graaf et Rademakers, 2006).

2.2.2 Le rôle et les expériences des parents quant à l'éducation à la sexualité des tout-petits

Bien que la plupart des parents interrogés dans les études croient qu'il est pertinent de faire de l'éducation à la sexualité auprès de leur enfant et que leur rôle est important en ce sens (Morawska, Walsh, Grabski et Fletcher, 2015), ceux-ci trouvent habituellement difficile de discuter de sexualité et de nommer les vrais noms des parties sexuelles avec leur tout-petit. Ils sont d'ailleurs nombreux à attendre que les enfants posent des questions avant de commencer à faire ce type d'éducation (Brilleslijper-Kater et Baartman, 2000 ; Robinson et Davies, 2017 ; Stone, Ingham, McGinn et Bengry-Howell, 2017) tandis que d'autres ne tentent même pas de corriger les informations erronées qui sont rapportées par leur enfant, prétextant que celles-ci sont plus

mignonnes et amusantes (Robinson et Davies, 2017). Bien que certains parents utilisent les opportunités du quotidien ou encore des livres pour en discuter (Martin et Torres, 2013 ; Walker, 2004), d'autres évitent de parler de sexualité avec leur enfant ou se contentent d'être de bons modèles, utilisant ainsi une façon plus informelle de faire de l'éducation à la sexualité (Walker, 2004).

Conséquemment, plusieurs études ont été réalisées dans le but de comprendre les différents facteurs qui influencent ou qui peuvent freiner la communication et l'éducation à la sexualité chez les parents. D'abord, il semble que malgré la publication de standards nationaux quant à l'éducation à la sexualité des enfants, les parents en connaissent peu et restent sans ressources pour s'informer convenablement sur le sujet, ne permettant pas de démystifier certaines de leurs croyances persistantes sur les possibles impacts négatifs de l'éducation à la sexualité (ex. : briser l'innocence des enfants, les pousser à expérimenter la sexualité plus hâtivement, etc.) (Robinson et Davies, 2017 ; Stone, Ingham, McGinn et Bengry-Howell, 2017). Certaines autres barrières à la communication ont également été identifiées, telle la méconnaissance de l'information qui est appropriée de transmettre selon le développement de l'enfant (Davies et Robinson, 2010 ; Stone, Ingham et Gibbins, 2013) et le manque de confiance et d'aisance des parents à aborder certains sujets liés à la sexualité avec leur enfant, particulièrement lorsqu'ils sont plus jeunes (Byers, Sears et Weaver, 2008 ; Morawska, Walsh, Grabski et Fletcher, 2015 ; Robinson et Davies, 2017 ; Stone, Ingham et Gibbins, 2013). Ce manque de confiance était parfois dû aux lacunes dans l'éducation qu'ils ont eux-mêmes reçue (Morawska, Walsh, Grabski et Fletcher, 2015), à un manque de ressources (Sciaraffa et Randolph, 2011) ou encore, à la crainte d'être jugés par les autres adultes s'ils exposent leurs enfants à ces informations, allant même jusqu'à la peur que cela soit interprété comme un signe de violence sexuelle (McGinn, Stone, Ingham et Bengry-Howell, 2016 ; Robinson et Davies, 2017, Stone, Ingham,

McGinn et Bengry-Howell, 2017). Ainsi, il est possible de constater que malgré le fait que les parents soient les premiers éducateurs de leur enfant (Gouvernement du Québec, 2003 ; Gouvernement du Québec, 2018c), des manques existent quand il est question d'éducation à la sexualité. On ne peut donc pas s'attendre, étant donné les multiples défis qu'ils rencontrent, à ce qu'ils réalisent cette tâche sans obtenir le support ou la collaboration de personnes qui, de par leur fonction, sont susceptibles d'avoir davantage de connaissances et d'expérience par rapport au développement des jeunes enfants. Il est donc légitime de croire que les éducatrices de la petite enfance, vu leur mandat professionnel de collaboration avec les parents (Gouvernement du Québec, 2019e) et leur présence soutenue auprès des enfants, pourraient occuper cette fonction de soutien.

2.2.3 Le rôle et les expériences des éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation à la sexualité des tout-petits

Bien que les éducatrices de la petite enfance rapportent généralement moins de comportements sexuels chez les enfants que les parents (Larsson et Svedin, 2002 ; Lindblad, Gustafsson, Larsson et Lundin, 1995, Lopez-Sanchez, el Campo et Guijo, 2002), elles sont plusieurs à mentionner en avoir observé. Par exemple, dans l'étude de Lindblad et al. (1995), les 50 personnes travaillant en services de garde en Suède qui ont rempli un questionnaire ont dit avoir observé des enfants rechercher le contact physique des autres, tenter de toucher les parties sexuelles et les seins des autres, tenter de regarder les parties sexuelles des autres, jouer à des jeux d'exploration (ex. : jeu de docteur) et, chez les plus vieux, utiliser un vocabulaire sexuel. Dans une étude conduite à Londres auprès de 58 éducatrices (Davies, Glaser et Kossoff, 2000), celles-ci ont dit avoir observé plusieurs comportements sexuels chez les enfants, dont le fait de toucher leurs propres parties génitales (60 %), de toucher les seins des éducatrices (36 %), de

parler des parties sexuelles (26 %), de montrer leurs parties sexuelles à d'autres enfants ou à des adultes (24 %) et de tenter de regarder les parties sexuelles d'autres enfants (19 %). Dans l'étude de Balter, van Rhijn et Davies (2016), dans laquelle 64 éducatrices de l'Ontario ont répondu à un questionnaire, près de la moitié des personnes participantes avait pu observer des comportements sexuels au moment d'aller à la toilette, ou parfois lors du changement de couche, où les enfants en profitaient pour explorer leur corps ou pour regarder et questionner sur celui des autres. Environ 40 % des éducatrices avaient aussi dénoté que les enfants avaient des comportements masturbatoires, spécialement au moment de la sieste, mais aussi parfois à d'autres moments de la journée. Elles avaient, dans la même proportion, aperçu des enfants explorer les limites et frontières personnelles, en démontrant de l'affection physique, en tentant d'embrasser ou de faire des câlins ou encore en essayant de toucher les parties sexuelles des enfants ou les seins de l'éducatrice (Balter, van Rhijn, Davies, 2016). Pour Cacciatore et ses collègues (2020), près de la moitié des participantes à leur étude, réalisée en Finlande auprès de 507 personnes travaillant dans un milieu de garde avec des enfants âgés de 1 à 6 ans, déclarait avoir souvent observé des enfants se livrer à une exploration sexuelle secrète. Plus d'une répondante sur 5 avait souvent vu des enfants se masturber, tandis que 60 % des participantes déclaraient avoir observé un tel comportement parfois ou rarement. Enfin, plus d'un cinquième des éducatrices ont dit avoir entendu des enfants parler quotidiennement d'hygiène et de différentes parties du corps. Ainsi, il a été possible de constater que les éducatrices considèrent que les enfants expriment leur sexualité, de façon verbale (10 %), mais surtout comportementale (90 %) (Cacciatore et al., 2020). Les auteur.e.s ont ainsi fait remarquer que ces expressions quotidiennes liées à la sexualité des enfants devenaient donc des moments pertinents pour les éducatrices afin de soutenir et protéger la santé sexuelle des enfants de leur groupe (Cacciatore et al., 2020).

D'autre part, il semble que les éducatrices de la petite enfance sont souvent plus conscientes que les parents du fait que la sexualité est normale chez les tout-petits (de Graaf et Rademakers, 2006 ; Martin, 2014), soit parce qu'elles cumulent une certaine expérience lors de laquelle elles ont vu plusieurs comportements chez les enfants dans leur quotidien ou encore parce que certaines ont pu recevoir une quelconque formation qui leur a donné des ressources pour réfléchir à la sexualité infantile (Martin, 2014). De ce fait, des conversations et interventions quotidiennes dans les milieux de garde pourraient offrir aux enfants des connaissances favorables à leur santé, leur sécurité et leur développement psychosexuel (Leander, Larsen et Munk, 2018). La fréquentation élevée des enfants dans les milieux de garde amène effectivement les éducatrices de la petite enfance à devenir des agentes importantes de socialisation et d'éducation : il est donc pertinent d'examiner leurs attitudes, connaissances, besoins, etc., puisqu'elles ont une influence certaine sur les apprentissages que font les enfants sur la sexualité (Balter, van Rhijn et Davies, 2016), en partageant leur quotidien et en ayant la possibilité de créer des liens étroits avec eux et leurs parents, ainsi qu'en étant bien placées pour déceler de possibles signes de violence sexuelle (Centre canadien de protection de l'enfance, 2009), entre autres.

2.3 Le contexte québécois des services de garde

2.3.1 La situation des services de garde au Québec

Au Québec, il y a plus de 305 000 places dans des milieux de garde reconnus, dont plus de 235 000 places subventionnées qui se répartissent dans 1) plus de 1 500 installations de centres de la petite enfance, 2) plus de 700 garderies subventionnées et 3) près de 15 000 personnes responsables d'un service de garde en milieu familial reconnu par un bureau coordonnateur (Gouvernement du Québec, 2019a). Les 70 000 autres places

sont offertes par plus de 1200 garderies non subventionnées (Gouvernement du Québec, 2019b).

Les éducatrices de la petite enfance sont donc amenées à œuvrer dans des milieux variés et aux modes d'organisation distincts. Toutefois, malgré cette diversité, toutes doivent satisfaire les critères des programmes éducatifs et favoriser le développement global de l'enfant. Les services de garde reconnus par le ministère de la Famille sont aussi régis par la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* et par le *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance* (Gouvernement du Québec, 2019c). Non seulement cette réglementation les oblige à répondre à des normes strictes de qualité, mais elle encadre également les qualifications et la formation obligatoire que doivent posséder les éducatrices de la petite enfance.

2.3.2 La formation générale et la mission éducative des éducatrices de la petite enfance

Dans le document présentant le règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance (Gouvernement du Québec, 2019c), il est possible de lire à l'article 22 qu'« *est qualifié, le membre du personnel de garde qui possède un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance ou toute autre équivalence reconnue par le ministre* ». Les exemples d'équivalences reconnues par le ministre présentés dans le document sont les diplômes obtenus au Québec ou ailleurs, des activités de formation continue ou de perfectionnement et une expérience pertinente. À la lecture de ces règlements, il est possible de constater que les formations et les qualifications des éducatrices de la petite enfance ne forment guère un portrait homogène. De plus, les CPE et les garderies doivent, conformément à l'article 23 du règlement, *s'assurer qu'au moins 2 membres du personnel sur 3 soient qualifiés* (Gouvernement du Québec,

2019c), ce qui illustre encore une fois une certaine inconstance, puisqu'il est difficile de définir le type de formation du personnel dit « non qualifié ».

Le travail d'éducatrice de la petite enfance comporte une mission éducative certaine, telle qu'énoncée dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2019e), mais aussi lorsque l'on s'attarde à leur formation. Ainsi, le travail d'éducatrice de la petite enfance comporte, selon Berger, Héroux et Shéridan (2012), trois mandats, soit 1) la mission éducative, incluant toutes les interventions liées au développement global et à l'intégration de l'enfant ; 2) les soins de base, liés à la santé et à la sécurité de l'enfant, et 3) la mission sociale et l'engagement dans la communauté, dans laquelle les relations de partenariat avec les parents et les autres intervenants sont primordiales. De plus, les futures éducatrices de la petite enfance qui optent pour la formation collégiale doivent maîtriser, à la fin de leur formation, vingt-deux compétences professionnelles indispensables (Berger, Héroux et Shéridan, 2012). Parmi les compétences professionnelles spécifiques, on retrouve des compétences éducatives (qui répondent au mandat éducatif) telles l'observation et l'analyse des besoins des enfants en regard de leur contexte familial et social et de leur développement, ainsi que la conception, l'organisation et l'animation d'activités éducatives. Les éducatrices de la petite enfance doivent aussi acquérir des habiletés d'intervention et de soutien à l'enfant (Berger, Héroux et Shéridan, 2012). Ces compétences qu'elles acquièrent dans leur formation de base sont sans aucun doute pertinentes et aidantes pour faire de l'éducation à la sexualité, sans pour autant y être explicitement annoncées. Néanmoins, il serait envisageable de penser que, une fois les connaissances acquises sur la sexualité chez les tout-petits, elles puissent être en mesure de transposer leurs compétences professionnelles dans ce domaine d'éducation et d'intervention.

2.4 Ressources sur l'éducation à la sexualité destinées à la petite enfance

Afin d'outiller et d'augmenter les connaissances des éducatrices de la petite enfance sur l'éducation à la sexualité des tout-petits, divers outils et ressources sont disponibles. D'abord, il est possible d'avoir accès à une littérature jeunesse très riche qui permet d'aborder des thèmes liés à l'éducation à la sexualité des tout-petits. Par exemple, YMCA Québec (2020) propose sur son site Kaléidoscope, « plus de 400 ouvrages encourageant les enfants à sortir des idées préconçues et des rôles stéréotypés, favorisant la réflexion, l'émergence de la pensée critique, l'ouverture et la tolérance ». D'autres organismes proposent également des listes de livres jeunesse adaptés au développement des enfants et qui permettent, par exemple, d'aborder la diversité des familles, des identités de genre et de l'orientation sexuelle (Coalition des Familles LGBT+, 2020), ou encore la thématique proposée pour le préscolaire, grossesse et naissance (Gouvernement du Québec, 2017).

De plus, des guides d'intervention et de réflexion ont été pensés pour les milieux de la petite enfance, afin de sensibiliser et d'équiper les éducatrices de la petite enfance pour parfaire leurs interventions éducatives par rapport à l'éducation à la sexualité. Parmi ceux-ci, il est possible de nommer le guide « *Les jouets ont-ils un sexe ?* » (Secrétariat à la condition féminine, 2013), qui permet au personnel de la petite enfance de mieux choisir les livres et les jouets qu'on offre aux tout-petits afin qu'ils soient moins stéréotypés. Le Secrétariat à la condition féminine a également créé le guide « *D'égal à égaux* » (2011), qui permet la réflexion quant aux interventions stéréotypées que l'on observe dans les milieux de garde qui peuvent avoir des effets sur les tout-petits. Il en va de même pour le guide « *La poupée de Timothée et le camion de Lison* » (Ducret et Nanjoud, 2015), conçu par Le deuxième observatoire, institut de recherche et de formation en Suisse sur les rapports de genre, qui veut susciter la réflexion sur des

pratiques discriminatoires liées au genre dans les milieux de garde et offrir des pistes concrètes pour les remettre en cause. Des guides d'activités sur la prévention de la violence sexuelle ont également été pensés pour les milieux préscolaires. Parmi ceux-ci, on retrouve le programme « *Les petits découvreurs de la sexualité* » (Directions régionales de santé publique de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches, 2014), qui propose des activités pédagogiques préscolaires en prévention de l'agression sexuelle, ainsi que « *Tatie se confie* » (Centre canadien de protection de l'enfance, 2009), offrant une trousse de leçons et de matériel de prévention des abus sexuels, adaptés aux enfants de 4 à 6 ans.

Enfin, des programmes complets existent pour le personnel des services de garde pour prévenir la violence sexuelle. Le programme « *ESPACE* » (Regroupement des Organismes ESPACE du Québec, 2018), offre des ateliers pour les enfants à partir de 3 ans sur la prévention de toutes les formes de violences, y compris sexuelle, ainsi que des formations pour le personnel de milieu de garde et les parents, en plus d'outils éducatifs. Finalement, le programme « *Lanterne* », de la Fondation Marie-Vincent (2019), a été spécialement conçu pour les « enfants d'âge préscolaire et les adultes qui gravitent autour d'eux ». Il propose des formations et des outils (livres, jeux, guides et capsules vidéo) qui aident à prévenir la violence sexuelle par l'éducation à la sexualité et la promotion des relations égalitaires.

Bref, des outils didactiques en éducation à la sexualité s'adressant aux tout-petits et des programmes de formation s'adressant au personnel des services de garde existent déjà depuis quelques années. Précisons toutefois qu'il ne peut s'agir ici d'une liste exhaustive. En effet, il existe une littérature pour les jeunes enfants qui aborde directement ou indirectement divers sujets liés à l'éducation à la sexualité.

2.5 L'éducation à la sexualité dans les milieux de garde

2.5.1 Les attitudes, les croyances et l'aisance des éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation à la sexualité

Certains chercheurs européens ont questionné des éducatrices de la petite enfance par rapport à leurs croyances quant à l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits. Par exemple, Kakavoulis (1998), il y a plus de 20 ans, s'est intéressé aux attitudes des professionnelles de la petite enfance de la Grèce face au développement sexuel des tout-petits et aux comportements sexuels qui y sont rattachés ainsi que leur attitude par rapport à l'éducation à la sexualité. Grâce aux questionnaires complétés par les 284 participantes, le chercheur a pu constater que, bien que la grande majorité de celles-ci trouvait important (27 %) ou très important (70 %) de faire une éducation à la sexualité appropriée pour les tout-petits, plusieurs ne se sentaient pas du tout confortables (27 %), ou seulement dans une certaine mesure (46 %), à fournir une telle éducation. Et bien que la majorité (84 %) croyait que ce support se devait de débiter avant l'âge de 5 ans, très peu (24 %) pensaient avoir les éléments nécessaires (ex. : informations adéquates, ressources et climat approprié) pour le faire. Toutefois, les participantes avaient plusieurs idées de thèmes qui se devaient d'être abordés avec les tout-petits tels que le corps humain et la reproduction, les différences entre les sexes, l'identité sexuelle et les rôles sexuels et la protection contre le sexisme et les agressions, pour ne nommer que ceux-là. Enfin, la très grande majorité (95 %) était d'accord pour dire qu'un cours spécifique sur le développement sexuel et l'éducation à la sexualité devrait être donné dans leur formation générale (Kakavoulis, 1998).

Dans l'étude suédoise de Larsson et Svedin (2002), auprès de parents et d'éducatrices de 185 tout-petits, plus de la moitié des éducatrices (59 %) avait déjà abordé la question de la sexualité avec les enfants (concernant généralement la reproduction et les

différences entre les sexes). On constatait par contre que cette discussion ne venait pas de l'initiative de l'adulte, mais bien à la suite de questions des enfants. De plus, certaines éducatrices rapportaient de l'embarras à discuter des comportements sexuels avec les parents ou les collègues. Également, les éducatrices rapportaient de la gêne à utiliser une terminologie précise pour parler des organes génitaux, en particulier lorsqu'il s'agissait d'organes féminins. Autrement dit, elles étaient plus enclines à nommer les parties sexuelles des garçons (83 %) que celles des filles (60 %) et lorsqu'elles les nommaient, elles étaient plus susceptibles d'utiliser des termes inadéquats pour le faire (Larsson et Svedin, 2002).

Plus près de nous et plus récemment, dans une étude réalisée à Toronto (Balter, van Rhijn et Davies, 2018), des chercheur.e.s ont demandé à 64 éducatrices de la petite enfance, à l'aide d'un sondage en ligne, d'évaluer la qualité de l'éducation à la sexualité reçue par les enfants dans leur milieu. La majorité a estimé que la qualité de l'éducation sexuelle dans leur milieu n'était pas adéquate, 64,1 % déclarant du même coup percevoir un manque quant à leurs connaissances et compétences pour aborder la sexualité avec les tout-petits (Balter, van Rhijn et Davies, 2018). Ce même échantillon d'éducatrices (Balter, van Rhijn et Davis, 2016) a, d'un autre côté, mentionné que l'éducation à la sexualité permettait, selon elles, d'acquérir des connaissances sur soi (70,3 %), comme la connaissance de son corps, de son genre et de la prévention de la violence sexuelle, des connaissances sur la famille (15,6 %), comme la diversité familiale et la reproduction et enfin, qu'elle permettait de répondre aux questions des enfants (10,9 %), de façon adaptée à leur âge et leur développement. Cependant, les éducatrices démontraient certaines préoccupations qui pouvaient les décourager de faire de l'éducation à la sexualité. Par exemple, 34,4 % appréhendaient les réactions et attitudes des parents réticents, tandis que 12,5 % craignaient de ne pas savoir jusqu'où elles pouvaient donner de l'information aux tout-petits tout en gardant un discours

adapté à leur âge. Enfin, 10,9 % ont explicitement mentionné qu'elles avaient un besoin de formation sur le sujet. Certains autres facteurs influençant leur décision à prendre part à une démarche d'éducation à la sexualité ont été nommés, tels le niveau de support offert par la direction de l'établissement ou la présence d'une politique d'intervention en la matière. À ce propos, ce type de politique était absent pour 54 % des participantes et un autre tiers de celles-ci ignorait si cela existait dans leur milieu (Balter, van Rhijn et Davies, 2016).

Enfin, pour 8 enseignantes turques au préscolaire qui ont été questionnées lors d'entrevues individuelles (Ünlüer, 2018), l'éducation à la sexualité signifiait de connaître son genre, de développer son identité sexuelle, d'apprendre à protéger son corps et de comprendre la reproduction. Toutefois, les participantes ne trouvaient pas leurs connaissances sur l'éducation à la sexualité adéquates. Elles ont d'ailleurs déclaré que pour cette raison, elles s'abstenaient de planifier toute activité liée à l'éducation à la sexualité dans leur programme (Ünlüer, 2018). Lors de ces entrevues, il a aussi été possible de constater que certains mythes persistent, comme le fait de croire que si l'enfant ne pose pas une question, c'est qu'il n'y a pas de besoin à ce sujet ou encore de craindre que les questions et les comportements sexuels augmentent si l'on aborde le sujet (Ünlüer, 2018).

2.5.2 Les compétences, qualités et connaissances des éducatrices de la petite enfance pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits

Lorsque les éducatrices de la petite enfance font face à des comportements sexuels, Davies, Glaser et Kossoff (2000) ont remarqué qu'elles répondaient surtout sur la base de leur jugement plutôt que sur la base de réelles compétences. Ainsi, plus le comportement leur semblait commun (ex. : toucher ou montrer ses parties génitales),

plus elles tendaient à ne rien faire et à l'ignorer. Lorsqu'elles intervenaient directement auprès de l'enfant, l'intervention la plus probable était de demander à l'enfant de cesser son comportement ou de le distraire. Si le comportement leur paraissait plus préoccupant (ex. : comportement qui implique une pénétration ou des contacts oraux génitaux), elles avaient alors tendance à le rapporter à un superviseur. Dans tous les cas, il était moins commun pour elles de tenter d'éduquer l'enfant par rapport à son comportement (Davies, Glaser et Kossof, 2000). Lors de ses entrevues individuelles, Ünlüer (2018) a aussi entendu les participantes de sa recherche déclarer qu'elles choisissaient d'ignorer, de distraire, d'avertir ou de référer l'enfant à quelqu'un d'autre lorsqu'elles faisaient face à de possibles comportements sexuels (ex. : toucher inapproprié avec un adulte, jeu sexuel, masturbation, sexualité verbale) dans leur milieu. Cela dit, la tendance majeure était de distraire l'enfant ou d'ignorer les comportements, à moins que d'autres enfants ne soient blessés (Ünlüer, 2018).

Les éducatrices précisent d'ailleurs souvent elles-mêmes qu'elles ne savent pas comment répondre aux comportements sexuels des enfants. Effectivement, malgré le fait que certaines aient reçu une formation sur le développement des enfants, le développement psychosexuel est rarement abordé (Kenny, Dinehart et Wurtele, 2015), même si l'une de leurs responsabilités dans leur mandat professionnel est de signaler des situations nuisant au développement de l'enfant, y compris une victimisation sexuelle. Dans cet ordre d'idées, bien discriminer les comportements sains et les comportements problématiques est essentiel afin de reconnaître une possible situation de violence sexuelle (Wurtele et Kenny, 2011). De plus, il est important de considérer que les réactions des adultes face aux comportements sexuels, qui constituent une forme d'intervention non formelle ou même accidentelle, véhiculent des informations, des émotions et des attitudes qui peuvent ne pas être optimales pour le bien-être de l'enfant (Cacciatore et al., 2020).

Dans l'étude torontoise de Balter, van Rhijn et Davies (2018), réalisée auprès de 64 éducatrices, la plupart des répondantes (65,6 %) ont pu fournir des exemples de façons dont elles pourraient offrir une éducation à la sexualité par le biais d'activités dans leur milieu. Les jeux de rôles et l'hygiène étaient les aspects du programme les plus fréquemment identifiés dans lesquels cette éducation pourrait être intégrée (Balter, van Rhijn et Davies, 2018). Plusieurs autres considérations et commentaires clés ont également été proposés, notamment, l'importance de la diversité, du respect de la culture et des différences (Balter, van Rhijn et Davies, 2018). Néanmoins, lorsqu'on leur a demandé si elles étaient en mesure de dispenser une éducation à la sexualité adéquate par le biais d'activités quotidiennes, les répondantes ont tout de même exprimé certaines préoccupations, plusieurs (64,1 %) déclarant qu'elles ne se sentaient pas aptes (connaissances et compétences) (Balter, van Rhijn et Davies, 2018). Par ailleurs, seulement une éducatrice sur 5 affirmait avoir déjà eu des discussions sur la sexualité avec les enfants, en abordant par exemple la diversité familiale ou la conception et la grossesse (Balter, van Rhijn et Davies, 2016). Lorsqu'on leur a demandé de nommer les caractéristiques dont une éducatrice avait besoin pour dispenser une éducation à la sexualité adéquate aux jeunes enfants, les caractéristiques les plus couramment identifiées par les participantes comprenaient des compétences interpersonnelles (ex. : capacités d'écoute et de communication, coopération, responsabilité, etc.) (32,8 %) et intrapersonnelles (ex. : confiance, ouverture, aisance, sensibilité, capacité de réflexion personnelle sur ses préjugés, etc.) (27,6 %). Celles-ci ont également mentionné qu'elles devaient avoir la capacité à être neutres et à ne pas porter de jugement (13,8 %), mais surtout, être adéquatement formées afin d'avoir une bonne compréhension de ce qui est approprié d'un point de vue développemental (46,6 %) (Balter, van Rhijn et Davies, 2018).

Dans leur recherche effectuée auprès de 107 éducatrices en Australie, Ey et McInnes (2018) ont examiné leurs connaissances quant aux comportements sexuels des enfants. Les auteur.e.s ont rapporté que 41 % des éducatrices ont dit avoir observé des comportements sexuels problématiques chez les enfants de leur milieu dans les 6 derniers mois, dont 12 % quotidiennement ou plusieurs fois par semaine. Parmi ces comportements, elles nommaient des comportements sexuels qui sont effectivement problématiques (ex. : tenter de contraindre ses pairs à adopter un comportement sexuel), mais aussi des comportements qui ne sont pas habituellement considérés comme étant problématiques, ce qui pouvait avoir comme impact d'apposer certaines étiquettes à des enfants qui ont pourtant des comportements appropriés à leur développement psychosexuel. Selon ces auteur.e.s, cela démontre l'importance de former les éducatrices sur l'identification des comportements sexuels problématiques, mais aussi sur les façons d'y répondre adéquatement et de faire les suivis nécessaires auprès de l'enfant (ex. : référer à une ressource spécialisée, signaler, etc.) (Ey et McInnes, 2018). De plus, Ey, McInnes et leur collègue Rigney (2017) ont constaté que plusieurs éducatrices étaient capables de nommer convenablement en quoi consiste un comportement sexuel sain : curiosité par rapport aux parties du corps, à la provenance des bébés et aux différences entre les sexes, l'autostimulation, les jeux de rôles (papa et maman), les blagues en utilisant un langage sexualisé ou scatologique, etc. Or, bien que la plupart des éducatrices étaient en mesure de distinguer certaines caractéristiques des comportements sexuels sains ou problématiques, certaines manquaient de connaissances à ce sujet et pouvaient identifier des comportements sains comme étant problématiques (17 %), par exemple, la masturbation (Ey, McInnes et Rigney, 2017).

Finalement, il y a près de 30 ans, au Québec, Amyot (1992) s'était intéressée elle aussi aux connaissances et aux habiletés des éducatrices pour accomplir cette éducation. À cette époque, les cours offerts sur le développement de l'enfant et sa sexualité

semblaient selon elle insuffisants ou inadéquats. En effet, elle constatait que, dans un questionnaire qui vérifiait les connaissances essentielles à posséder pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits, les participantes obtenaient à peine la note de passage au niveau des connaissances (61 %). Effectivement, presque 40 % de la matière était soit erronée (26,1 %) ou encore ignorée (12,4 %) par celles-ci. De plus, certaines habiletés à communiquer sur la sexualité semblaient très peu développées dans 65,7 % des cas (Amyot, 1992).

On constate donc que les résultats des différentes études, malgré l'époque où elles ont été réalisées, tendent à rester les mêmes et démontrent que malgré le sentiment que la sexualité est moins taboue, peu de choses ont changé en ce qui a trait aux connaissances et aptitudes des éducatrices de la petite enfance en ce qui concerne l'éducation à la sexualité des jeunes enfants, ce qui pourrait être expliqué, entre autres, par un manque de formation.

2.5.3 La formation des éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation à la sexualité

Dans les études réalisées auprès des éducatrices, la question de la formation reçue a quelques fois été abordée. Par exemple, dans l'étude de Balter, van Rhijn et Davies (2018), 53,2 % des répondantes étaient en désaccord ou fortement en désaccord avec le fait qu'elles avaient une formation adéquate pour enseigner l'éducation à la sexualité aux jeunes enfants, et 19,4 % ont répondu qu'elles n'étaient pas certaines ou neutres par rapport à cette question. Ainsi, seulement 27,5 % des répondantes étaient d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'elles avaient reçu une formation adéquate (Balter, van Rhijn et Davies, 2018). Lorsqu'elles indiquaient n'avoir reçu que peu ou pas de formation, la plupart disaient s'appuyer sur leurs expériences professionnelles et sur

leurs expériences personnelles, principalement en tant que parents, pour guider leur pratique. D'autres personnes (21,3 %) ont également précisé que les formations qu'elles avaient suivies étaient principalement axées sur la prévention de la violence envers les enfants. Certaines autres, dont le pourcentage n'est pas précisé par les auteur.e.s, ont indiqué utiliser d'autres ressources, comme des livres et Internet pour s'informer (Balter, van Rhijn et Davies, 2018). Néanmoins, les participantes ont clairement identifié la formation comme une lacune importante et se sont dites intéressées à 74,6 % à participer à une formation qui traiterait d'informations factuelles sur des sujets d'éducation à la sexualité et sur des stratégies pédagogiques pour aborder la sexualité avec les enfants et ainsi, augmenter leur niveau d'aisance à intervenir à ce niveau (Balter, van Rhijn et Davies, 2018). Les sujets demandés pour de futures formations concernaient aussi les comportements sexuels des enfants, les thèmes appropriés au développement, l'identité de genre, la reproduction, la diversité familiale, les pistes pour collaborer avec les parents dans une démarche d'éducation à la sexualité, etc. (Balter, van Rhijn et Davies, 2018). Enfin, les éducatrices ont fait part aux chercheur.e.s que les facteurs qui les rendaient plus disposées à faire de l'éducation à la sexualité dans leur milieu étaient : des connaissances (55,6 %), des ressources disponibles (50 %) et de la formation (42,6 %) (Balter, van Rhijn et Davies, 2018).

Dans l'étude de Ey, McInnes et Rigney (2017), environ 35 % des participantes ont dit ne pas avoir reçu de formation quant aux comportements sexuels des enfants et 65 % ont dit en avoir reçu sous différentes formes (ex. : formation continue, formation dans une autre discipline, recherches et lectures personnelles). Cela dit, 89 % de ces mêmes participantes étaient d'avis qu'un cours spécifique sur les comportements sexuels chez les jeunes enfants devrait être donné aux éducatrices de la petite enfance. L'étude a d'ailleurs démontré que 78,5 % des éducatrices qui avaient reçu une formation sur les

comportements sexuels se sentaient beaucoup plus confiantes pour répondre à ces comportements (Ey, McInnes et Rigney, 2017).

Quant à Brouskeli et Sapountzis (2017), ils ont constaté que des étudiantes grecques en éducation au préscolaire qui avaient reçu un cours sur la santé sexuelle étaient toutes en faveur de l'éducation à la sexualité et étaient en mesure d'en expliquer les raisons et les bienfaits, tandis que celles qui n'en avaient pas reçu admettaient un certain besoin en ce sens, tout en précisant qu'elles étaient incapables d'y répondre, puisqu'elles n'y avaient pas été préparées. Elles se demandaient davantage ce qui était approprié au développement des enfants et se sentaient plus embarrassées à discuter de certains sujets (Brouskeli et Sapountzis, 2017). Toutefois, les auteurs ont aussi réalisé que même les étudiantes qui avaient reçu une certaine formation avaient encore de la difficulté à bien définir les besoins selon l'âge, ne se sentaient pas nécessairement assez formées et avaient besoin de plus de contenu théorique, mais surtout pratique (Brouskeli et Sapountzis, 2017).

En somme, bien que la sexualité reste taboue, particulièrement en période de petite enfance (Robinson et Davies, 2017) et que cela peut se refléter par le nombre relativement peu élevé d'études sur le sujet (Cacciatore, Korteniemi-Poikela et Kaltiala, 2019), certaines ont tout de même permis de réaliser qu'elle existe bel et bien chez l'enfant (Bandura, 1977 ; Freud, 1975 ; Kolberg, 1966 ; Maccoby, 1990 ; Masters, Johnson, et Kolodny, 1995 ; Money et Ehrhardt, 1972) et que son développement psychosexuel se perçoit à travers des comportements sexuels, des questions et des apprentissages sociaux qu'il fait à ce propos (Davies, Glaser et Kossoff, 2000 ; Friedrich et al., 1998 ; Larsson et Svedin, 2002 ; Lindblad, Gustafsson, Larson et Lundig, 1995 ; Sandnabba et al., 2003). Voilà pourquoi depuis déjà plusieurs années, des instances ont proposé des thèmes d'éducation à la sexualité à aborder et des

méthodes pour le faire, afin de répondre aux besoins des enfants qui découlent de leur développement psychosexuel (Gouvernement du Québec, 2003, 2018a ; OMS, 2013). Malgré tout, les parents rencontrent toujours des obstacles à parler de sexualité avec leurs enfants (Stone, Ingham, McGinn et Bengry-Howell, 2017). D'un autre côté, les éducatrices de la petite enfance font maintenant partie des adultes significatifs dans la vie des tout-petits, d'une part en raison de leur présence accrue et leur expérience auprès d'eux (Martin, 2014) et, d'autre part, grâce à leur mission éducative (Berger, Héroux et Shéridan, 2012) et leur formation (Gouvernement du Québec, 2019c). Ceci permet de croire qu'elles pourraient être des actrices importantes dans une démarche d'éducation à la sexualité des enfants. D'ailleurs, elles manifestent généralement des attitudes et des croyances plutôt positives à ce propos (Balter, van Rhijn et Davies, 2016 ; Kakavoulis 2018 ; Ünlüer, 2018). Toutefois, elles présentent certaines lacunes en ce qui concerne les connaissances et les compétences (Balter, van Rhijn et Davies, 2018 ; Davies, Glaser et Kossof, 2000 ; Ey, McInnes et Rigney, 2017), ce qui a des impacts certains sur leur aisance à mettre en place une telle démarche d'éducation. Ces lacunes pourraient notamment résulter d'une insuffisance de formation (Balter, van Rhijn et Davies, 2018 ; Brouskeli et Sapountzis, 2017

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, sera davantage explicitée la structure théorique de notre étude. Ainsi seront expliqués certains éléments conceptuels, soit l'éducation à la sexualité et l'analyse de besoins. De plus seront présentés l'approche écologique ainsi que le modèle Precede-Proceed, lesquels forment le cadre théorique de l'étude.

3.1 Éléments conceptuels qui orientent l'étude

3.1.1 Éducation à la sexualité

L'éducation à la sexualité est vue ici dans une vision globale et positive et la position adoptée pour la définir rejoint celles de plusieurs instances gouvernementales et organismes internationaux. Par exemple, tout comme l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MÉES) ou encore l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'éducation à la sexualité est perçue comme un processus présent tout au long de la vie humaine par lequel l'individu, qui naît sexué, doit non seulement acquérir des connaissances (savoir), mais aussi des compétences (savoir-faire) et des attitudes, des croyances et des valeurs (savoir-être) (Gouvernement du Québec, 2003,2018b ; OMS, 2013 ; SIECUS, 2004 ; UNESCO, 2018). En ne se limitant pas à la sphère biologique et génitale, et en englobant les dimensions psychoaffective,

relationnelle, socioculturelle et morale (Gouvernement du Québec, 2003, 2018b), la sexualité est ainsi perçue de façon « holistique » (OMS, 2013), « compréhensive » (OMS, 2013 ; UNESCO, 2010 ; SIECUS, 2004) et « multidimensionnelle » (Gouvernement du Québec, 2003, 2018b).

La définition qui semble la plus complète en ce sens, puisqu'elle rassemble ces éléments, est probablement celle de l'International Planned Parenthood Federation (IPPF) (2006, p. 3) qui stipule que :

L'éducation sexuelle intégrée fondée sur les droits vise à doter les jeunes des connaissances, compétences, attitudes et valeurs dont ils ont besoin pour déterminer leur sexualité et s'y épanouir — physiquement et affectivement, individuellement et dans le cadre des relations avec les autres. Elle perçoit la « sexualité » de façon holistique et dans le contexte du développement affectif et social. Elle reconnaît que l'information à elle seule ne suffit pas. Les jeunes ont besoin d'avoir l'occasion d'acquérir des compétences essentielles et de développer des attitudes et valeurs positives.

L'éducation à la sexualité doit s'appuyer sur des principes importants tel le fait d'être 1) débutée dès la naissance, 2) adaptée au niveau de développement, aux capacités intellectuelles et à la réalité socioculturelle des enfants, 3) fondée sur l'égalité des genres, l'acceptation de la diversité et le respect de l'intégrité physique (Gouvernement du Québec, 2018 ; OMS, 2013 ; CIÉSCAN, 2019), et 4) basée sur des informations précises et scientifiques (OMS, 2013 ; CIÉSCAN, 2019), pour ne nommer que ceux-là. Plus concrètement, selon l'OMS (2013), lorsqu'on associe l'éducation à la sexualité et la petite enfance (0-4ans), on insiste davantage sur certains thèmes à aborder : les parties du corps et leurs fonctions, la reproduction, la grossesse et la naissance, la découverte de son corps et l'aspect normal de plaisir qui y sont liés, l'amour et les

sentiments, la diversité familiale et relationnelle, les rôles sexuels et le droit à la sécurité et à la protection, par exemple.

Comme la plupart des apprentissages, l'éducation à la sexualité peut être structurée, en amenant des sujets variés dans un format plus formel, mais elle peut également avoir lieu à travers des événements ou des échanges au quotidien qui permettent de transmettre des messages informels par des réponses aux questions des enfants ou des réactions à certaines situations (Gouvernement du Québec, 2018b). Ces deux formes d'éducation à la sexualité sont complémentaires et répondent à différents besoins chez les enfants (OMS, 2013). Elles permettent d'une part aux enfants de développer des connaissances et des compétences exactes et adaptées à leur âge et d'autre part des attitudes et des valeurs positives, dont le respect de l'égalité entre les femmes et les hommes et de la diversité, et des aptitudes qui aident à entretenir des relations interpersonnelles saines (UNESCO, 2018). À l'inverse, l'absence d'éducation à la sexualité adaptée à l'âge et au niveau de développement peut exposer les enfants à des comportements sexuels dommageables et à de la violence sexuelle (UNESCO, 2018). Ainsi, l'éducation à la sexualité doit être vue comme un droit pour tous, peu importe l'âge, le sexe ou le niveau socio-économique de la personne (OMS, 2013 ; UNESCO, 2018, CIÉSCAN, 2019).

Dans le cadre de notre étude, nous avons considéré certains principes pour définir ce que nous considérons comme essentiel pour l'éducation à la sexualité des tout-petits. Ainsi, nous convenons que l'éducation à la sexualité peut très bien être adaptée au développement des tout-petits, en l'intégrant au quotidien de ceux-ci, puisqu'elle englobe plusieurs dimensions qui, sans l'exclure, ne se limite pas à la génitalité. Comme elle peut être formelle ou informelle, elle demande non seulement des connaissances, mais aussi un savoir-être qui permet notamment d'être un modèle pour les jeunes enfants, par exemple en favorisant le respect, l'égalité et l'ouverture à la

diversité. Ainsi, ces principes et ces thèmes ont été pris en considération lors de la construction du canevas d'entrevue. Des questions ont été prévues pour vérifier si ces principes étaient connus et appliqués, par exemple en demandant l'âge auquel l'éducation à la sexualité devait débiter, ou encore, à quels outils les éducatrices se réfèrent pour avoir de l'information de qualité. De même, lors des entrevues, nous avons considéré les différentes formes que l'éducation à la sexualité peut prendre, que ce soit par des ateliers plus formels, mais aussi au quotidien, à travers les interactions qu'ont les éducatrices avec les enfants. De plus, des questions ont été posées aux participantes afin d'identifier les thèmes qu'elles abordaient déjà ou qu'elles pourraient aborder avec les enfants afin d'évaluer si cela semblait adapté à leur développement, ce qui permettait du même coup de vérifier si le « droit des enfants à recevoir de l'éducation à la sexualité » était respecté.

3.1.2 Analyse de besoins

Le besoin est vu ici comme un écart à combler. Ainsi, l'analyse de besoins consiste à étudier l'écart qui existe entre la situation réelle ou existante et la situation idéale ou souhaitée, lequel représentera le besoin (Bartholomew, Markham, Ruiter, Kok et Parcel, 2016 ; INSPQ, 2008 ; Lapointe, 1992). Pour ce faire, il est essentiel de consulter les personnes impliquées ou concernées par la situation afin de connaître leurs positions diversifiées sur le sujet (Lapointe, 1992). Ce processus participatif permet de mieux saisir, décrire et documenter les problèmes qui causent ces écarts et d'orienter par la suite les interventions en conséquence à entreprendre auprès de la population concernée (Massé, 2009), qui pourrait également consister en un ensemble d'objectifs atteignables par de la formation (Faisandier, 2007 ; Lapointe, 1992). En d'autres termes, nous pourrions parler d'un diagnostic au cours duquel on recueille et analyse des données, notamment sur l'absence ou la faiblesse d'une formation, afin de mesurer

le possible écart à combler, et dans le but de déterminer et de prioriser des objectifs d'une formation éventuelle (objectifs d'apprentissage) ou des changements à apporter (objectifs d'intervention) (Lapointe, 1992).

D'autre part, la prise en compte de certains éléments évalués comme étant essentiels pour faire de l'éducation à la sexualité nous permet de situer ce que constitue la situation idéale. Par exemple, l'Agence de santé publique du Canada (2008) a établi onze éléments spécifiques que devraient posséder les personnes qui font de l'éducation en matière de sexualité. Parmi ceux-ci, on retrouve : « une connaissance et une compréhension générales considérables de la sexualité humaine » ; « les habiletés et la confiance nécessaires pour agir à titre d'éducateurs efficaces en santé sexuelle dans leur milieu professionnel » ; et « une sensibilité aux questions liées au genre, pertinentes à la santé sexuelle » (p. 34-35). De même, l'Organisation mondiale de la Santé (2013) spécifie que ces personnes, pour qu'elles soient compétentes, ont besoin d'une formation spécifique en matière d'éducation à la sexualité, mais qu'en plus, elles doivent être ouvertes et motivées à faire cette éducation tout en étant conscientes qu'elles devront se confronter à leurs propres attitudes, mais aussi aux valeurs et aux normes de la société en ce qui concerne la sexualité (OMS, 2013). Pour jouer ce rôle important, ces personnes doivent donc posséder l'assurance, l'engagement et les ressources nécessaires pour enseigner des notions parfois plus délicates ou complexes. Elles doivent donc être soutenues, entre autres par leurs employeurs, mais aussi avoir accès à des cadres de référence, des ressources et de la formation (CIÉSCAN, 2019 ; UNESCO, 2018). Plus spécifiquement, les personnes qui entament des démarches d'éducation à la sexualité auprès des enfants doivent s'assurer que celles-ci soient faites de façon continue, en réponse aux besoins qui découlent du développement et en tenant compte du contexte, c'est-à-dire de l'individualité de chaque enfant (bagage social et culturel, par exemple) (OMS, 2013 ; UNESCO, 2018 ; CIÉSCAN, 2019). Il est donc

primordial d'utiliser un langage adapté et une terminologie adéquate et de collaborer avec les parents et la communauté afin d'avoir un message cohérent pour les enfants (OMS, 2013), mais également d'être préparées à l'éventualité qu'un enfant dévoile une situation de violence sexuelle (UNESCO, 2018).

Dans le cadre de notre étude, l'analyse de besoins consiste à tracer un portrait des expériences des éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation à la sexualité des tout-petits en milieu de garde afin de définir ce que représente la situation réelle. Puis, certains de ces éléments mentionnés ci-haut sont pris en considération afin d'évaluer l'écart possible qu'il y a entre ce portrait attendu et le portrait actuel de l'éducation à la sexualité dans certains milieux de garde au Québec. Par exemple, on a questionné les éducatrices sur les compétences et les connaissances qu'une éducatrice devrait posséder pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits. On a aussi voulu vérifier leur niveau d'aisance à parler de sexualité avec les enfants, mais aussi avec les parents de ces enfants, leur confiance à faire face à certaines situations qui découlent des besoins des enfants, leur attitude face à ce rôle d'éducation et leur degré de formation à ce sujet.

3.2 Approche et modèle théorique utilisés

3.2.1 Approche écologique

Les fondements théoriques de notre étude sont basés sur l'approche écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) (voir Figure 3.1), selon laquelle l'enfant est au cœur d'un système d'influences et d'interactions. D'ailleurs, cette approche est aussi l'une des bases théoriques du programme éducatif des services de garde établi par le ministère (Gouvernement du Québec, 2019e). Selon l'approche de

Bronfenbrenner (1979), l'enfant est au centre d'un système nommé *microsystème* dans lequel son développement est influencé non seulement par ses parents, mais aussi par les éducatrices de la petite enfance ainsi que par ses pairs. À un second niveau, les relations entre les acteurs du *microsystème*, lesquelles consistent en soi en un système nommé *mésosystème*, ont aussi des répercussions sur le développement du tout-petit. Enfin, les 3e et 4e niveaux constituent respectivement l'*exosystème*, lequel comprend, entre autres, le gouvernement et les politiques établies puis le *macrosystème*, lequel fait référence à la culture et aux valeurs véhiculées dans la société (Bronfenbrenner, 1979 ; Gouvernement du Québec, 2019e).

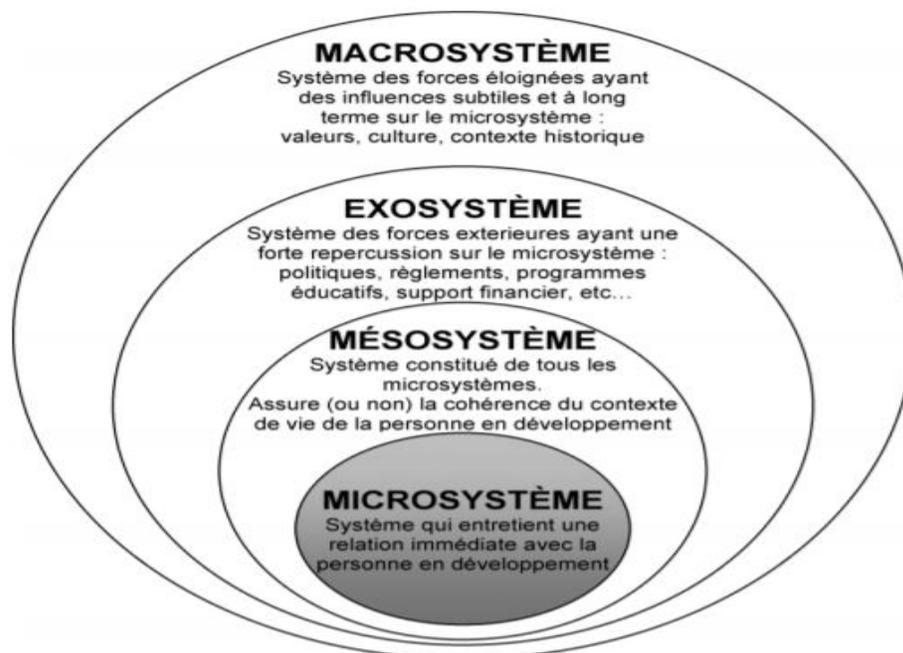


Figure 3.1 Approche écologique du développement humain⁵

⁵ Selon le modèle de Bronfenbrenner (1979)
Figure reprise de Lacombe C. (2006)

Ainsi, nous avons tenté de déterminer, dans le cadre de notre étude, quel rôle jouent les éducatrices dans l'éducation à la sexualité des tout-petits et à quel point le service de garde, qui fait partie du *microsystème* du tout-petit, prend part à ce type d'éducation. De plus, plusieurs questions ont été prévues afin de saisir le type de liens qui existe entre les éducatrices et les parents (le *mésosystème*) en abordant la collaboration, la communication, et l'aisance dans ces interactions. D'autre part, nous avons considéré certaines répercussions éventuelles de l'*exosystème*, que ce soit lié aux formations et aux outils qui sont offerts aux éducatrices ou encore aux politiques d'intervention qui sont présentes ou non dans leur environnement de travail. Finalement, nous avons tenu compte de certaines influences possibles du *macrosystème*, comme les valeurs ambiantes et le tabou lié à la sexualité dans la société (voir Figure 3.2 et ANNEXE C : Schéma d'entrevue selon le cadre conceptuel).

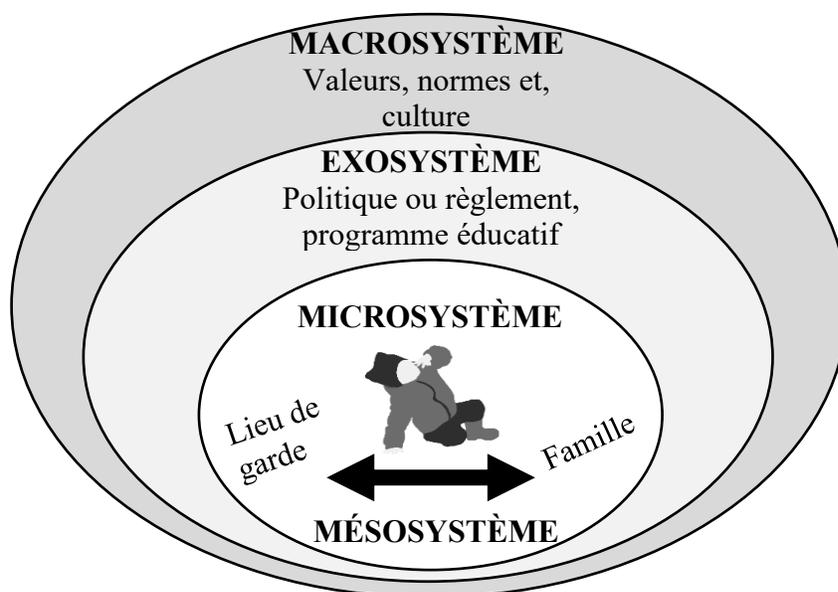


Figure 3.2 Approche écologique du développement humain⁶ appliquée à notre étude

⁶ Selon le modèle de Bronfenbrenner, 1979

Image de l'enfant provenant de la Fondation Marie-Vincent (2020). Reproduite avec permission.

3.2.2 Modèle Precede-Proceed

Un second modèle théorique est utilisé dans cette recherche, d'une part pour guider l'analyse de besoins, mais aussi pour la conception des grilles d'entrevue et l'analyse. Dans cette optique, le modèle *Precede-Proceed* (Green et Kreuter, 1999) (voir Figure 3.3), qui est un modèle écologique de planification et de promotion de la santé, est utilisé et, plus précisément, la portion *Precede*, laquelle consiste en l'analyse du besoin. Cette partie du modèle utilisée comporte quant à elle quatre phases, lesquelles consistent en un diagnostic de qualité de vie (phase 1), de santé (phase 2), et de comportement et d'environnement (phase 3). Ces trois phases précédentes sont généralement documentées par la littérature ou la consultation terrain. Enfin, une dernière phase, soit le diagnostic éducationnel et organisationnel (phase 4), est plus spécifiquement utilisée dans cette étude. En effet, cette phase permet de déterminer des facteurs qui influencent le comportement, ce dernier étant, dans le cadre de notre recherche, le fait que les éducatrices de la petite enfance intègrent l'éducation à la sexualité à leur programme.

Ces facteurs sont classés en trois catégories, soit les facteurs *prédisposants*, *facilitants* et *de renforcement*. Les facteurs *prédisposants* sont généralement associés aux croyances, connaissances, attitudes, valeurs et habiletés perçues. Ils expliquent ce qui motive le comportement d'un individu. C'est donc habituellement une combinaison de facteurs individuels qui influencent la motivation ou la prédisposition à adopter un comportement. Les facteurs *facilitants* sont quant à eux liés à des conditions environnementales, soit la disponibilité et l'accessibilité de ressources qui facilitent la réalisation du comportement. Les facteurs *de renforcement* font référence à de la rétroaction de personnes de l'entourage de l'individu. Cela inclut le soutien social ou les réactions des pairs, par exemple, qui pourraient encourager ou décourager à adopter

et maintenir un comportement. Enfin, on procède au diagnostic éducationnel et organisationnel, lequel consiste à identifier à l'intérieur des trois catégories de facteurs, lesquels apportent des changements comportementaux et environnementaux, puis à retenir ceux qui sont prioritaires et qui devront être renforcés ou corrigés, pour finalement définir les objectifs souhaités (Renaud et Gomez Zamudio, 1999).

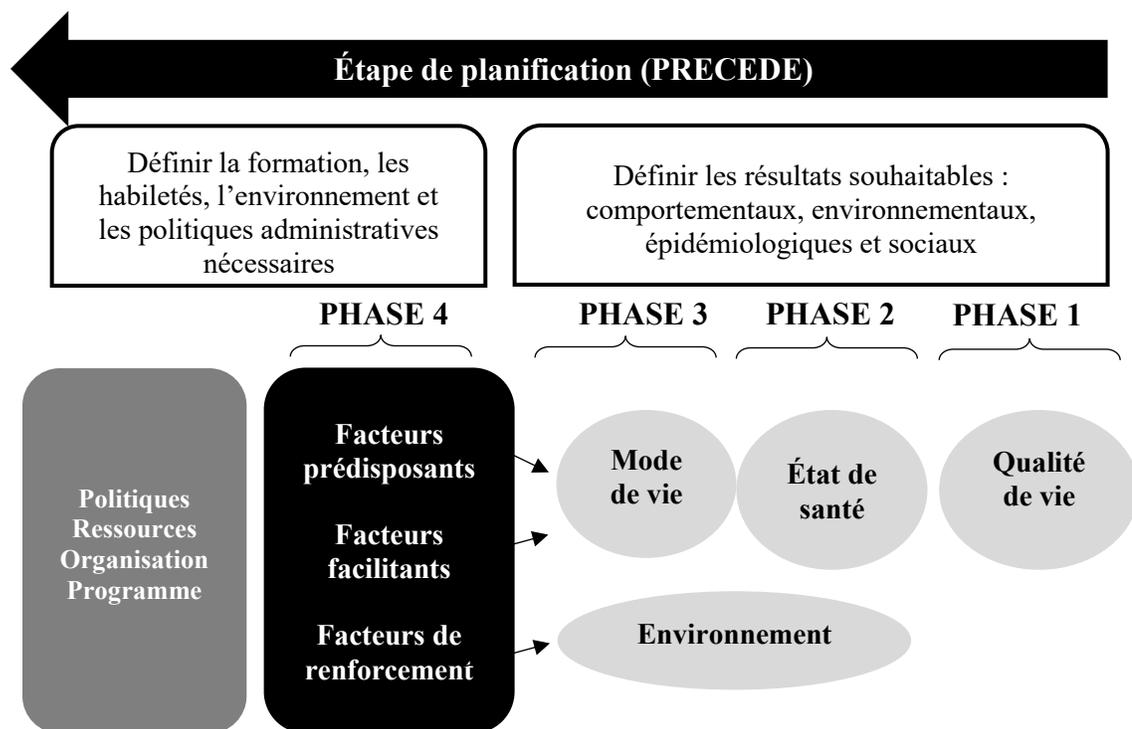


Figure 3.3 Modèle Precede-Proceed (Étape PRECEDE)⁷

Ce modèle est au cœur de notre étude. En effet, deux de nos objectifs étaient de répertorier les facteurs qui favorisent ou font obstacle à mettre en place une démarche d'éducation à la sexualité en milieu de garde chez les éducatrices de la petite enfance.

⁷ Selon le modèle de Green et Kreuter.
Figure inspirée de Green, L. (2009).

Dans le cadre de notre étude, plusieurs questions du canevas d'entrevue ont été conçues afin de documenter quels sont les facteurs *prédisposants* chez les éducatrices (ex. : croyances, connaissances, attitudes, valeurs par rapport à l'éducation à la sexualité, etc.) qui influencent leur motivation à faire de l'éducation à la sexualité, pour concevoir quels facteurs *facilitants* sont disponibles dans leur environnement pour les aider à le faire (ex. : formation, ressources, etc.) et pour saisir de quelle manière les facteurs *de renforcement* présents dans leur entourage (ex. : collègues, parents, direction) pouvaient avoir des impacts sur leur décision d'en faire ou non (voir Figure 3.4 et ANNEXE C : Schéma d'entrevue selon le cadre conceptuel).

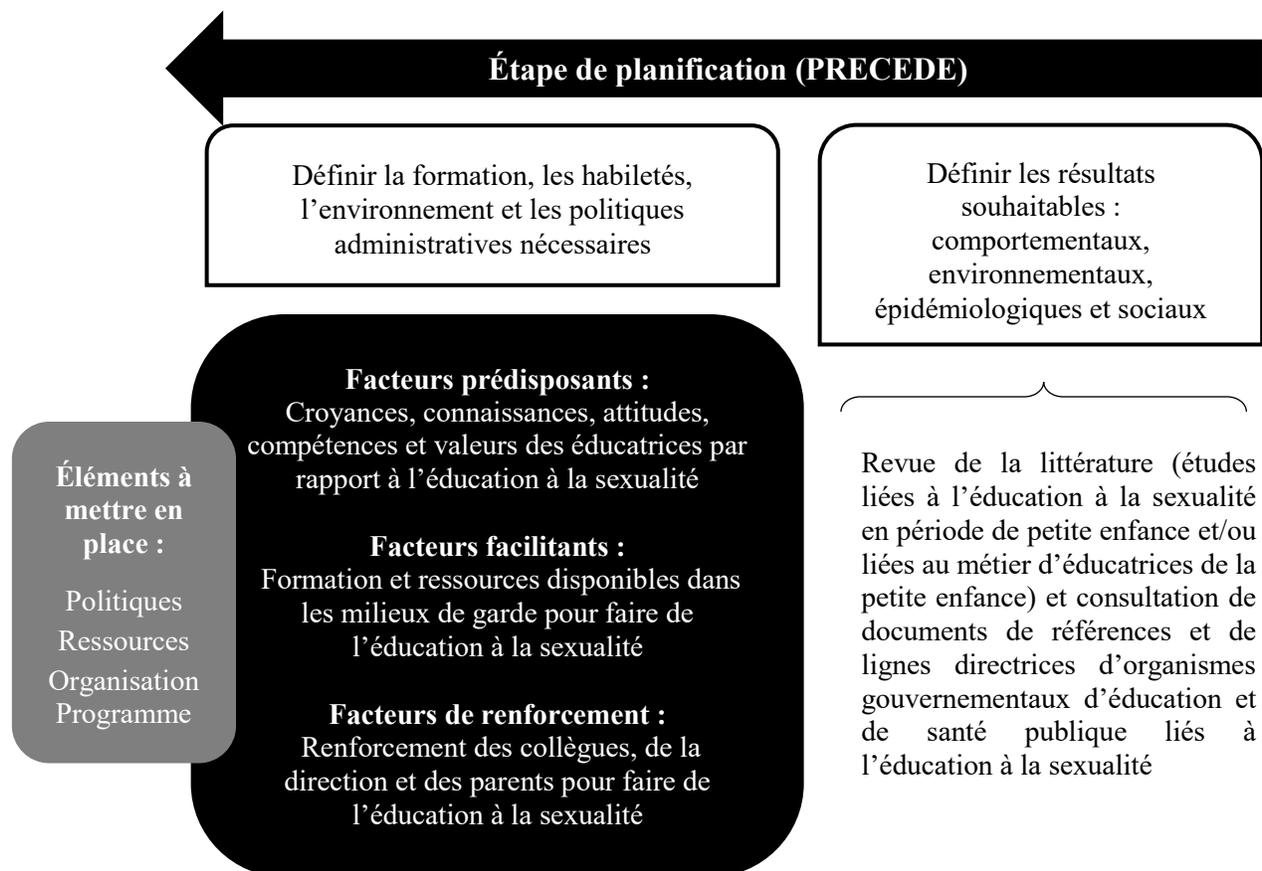


Figure 3.4 Modèle Precede-Procède (Étape PRECEDE), appliqué à notre étude

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Pour réaliser cette analyse des besoins de formation, une méthodologie qualitative exploratoire a été retenue, à l'aide d'entrevues individuelles (Savoie-Zajc, 2016) afin d'explicitier la perspective des éducatrices de la petite enfance et de mieux saisir le contexte des services de garde du Québec en ce qui a trait à l'éducation à la sexualité. Dans cette section seront donc présentés les aspects méthodologiques de l'étude, dont les étapes de recrutement auprès de la population ciblée, la conception des instruments de cueillette des données, qui consistent en un questionnaire sociodémographique et un canevas d'entrevue, et leur validation. De même, l'analyse des données sera précisée, ainsi que les considérations éthiques liées à cette démarche.

4.1 Population et procédure de recrutement

Comme défini par Berger, Héroux et Shéridan (2012), « *l'éducatrice à l'enfance intervient auprès des enfants âgés de 0 à 12 ans dans les divers types de services de garde éducatifs : centres de la petite enfance (CPE), services de garde en milieu familial (SGMF), services de garde en milieu scolaire (SGMS), garderies à but lucratif, haltes-garderies et jardins d'enfants* ». Bien que les éducatrices de la petite enfance travaillent dans divers endroits, certains ont été privilégiés dans le cadre de cette recherche. De ce fait, seuls les milieux desservant exclusivement une clientèle de 0 à 5 ans ont été considérés. Cela inclut les centres de la petite enfance (CPE) et les garderies, lesquelles sont des installations privées, subventionnées ou non. De ce fait, les services de garde en milieu scolaire ne font pas partie de cette étude, puisque, bien que certains

enfants de cinq ans et moins s'y trouvent, les éducatrices de ces milieux ont une clientèle majoritairement plus âgée (6-12 ans). De plus, les services de garde en milieu familial n'ont pas été considérés lors du recrutement, puisque ces derniers ont une structure non seulement bien différente des milieux en installation (CPE et garderies), mais aussi bien différente entre eux, rendant difficile l'obtention d'un échantillon avec un minimum d'homogénéité, de cohérence et de représentativité. D'autre part, il est important de noter que le terme « éducatrice de la petite enfance » est généralement utilisé au féminin, puisque ce sont majoritairement les femmes (98 %) qui pratiquent ce métier (Ministère de la Famille, 2019). Toutefois, les participants masculins, bien que peu nombreux dans cette profession, étaient tout autant invités à participer à notre étude. Finalement, il était espéré que les personnes participant à l'étude présentent des caractéristiques hétérogènes, qu'elles possèdent une formation et une expérience de travail variées et qu'elles soient de différents âges et de cultures différentes, toujours dans cette optique de diversité et d'enrichissement du contenu.

L'étude a été réalisée auprès d'un échantillon non probabiliste de volontaires. Ainsi, ce sont les milieux de la Montérégie, plus précisément des municipalités régionales de comté (MRC) du Haut-Richelieu, de la Vallée-du-Richelieu, de Rouville et de Brome-Missisquoi, qui ont été rejoints lors du recrutement. Parmi l'ensemble des milieux de la petite enfance de ces différentes MRC (n=121), trente milieux, soit quinze centres de la petite enfance et quinze garderies privées, qui regroupent plus de 50 installations distinctes puisque certains milieux comptent plusieurs bâtiments, ont été sélectionnés aléatoirement à l'aide d'un répertoire des centres de la petite enfance (CPE) et des garderies de la Montérégie, fourni en ligne par le ministère de la Famille. Parmi les garderies privées, sept étaient subventionnées et 8 ne l'étaient pas. Cela rejoint sensiblement les pourcentages globaux de ces quatre MRC, puisque dans celles-ci, les CPE comptent pour 55% des milieux de garde en installation, les garderies privées

subventionnées représentent 18% de ceux-ci et les garderies privées non subventionnées 27%. Les milieux sélectionnés étaient situés dans des milieux ruraux pour 17 % d'entre eux, dans des milieux semi-urbains pour 25 % d'entre eux et dans des milieux urbains pour 58 % d'entre eux.

Le recrutement a eu lieu d'octobre 2015 à mars 2016. Les milieux ont d'abord été contactés par courriel, puis par téléphone. Les directions devaient alors donner leur consentement à collaborer à l'étude avant de transmettre l'information écrite aux éducatrices de leurs milieux respectifs (Annexe E : Lettre explicative aux éducatrices). Elles pouvaient ensuite joindre la chercheuse à l'aide des coordonnées présentées sur la documentation et un moment pour une rencontre était alors convenu entre les deux.

4.1.1 Difficultés rencontrées lors du recrutement

Certaines difficultés ont émergé lors du recrutement. En effet, la période où nous avons recruté les sujets de l'étude a coïncidé avec celle où les milieux de garde et les éducatrices de la petite enfance participaient à plusieurs moyens de pression afin d'améliorer la situation des services de garde au Québec. Ces mesures étaient prises à la suite de coupes budgétaires importantes qui avaient des impacts sur les employées de ces milieux. Ainsi, bien que plusieurs aient manifesté leur intérêt au premier abord, il leur était difficile de se libérer pour participer à des entrevues. Il était peu concevable qu'elles y participent lors de leur journée de travail et elles devaient donc prévoir de collaborer de façon plus personnelle. De plus, les directions étaient parfois tellement surchargées par ces divers moyens de pression qu'elles étaient dans l'incapacité de faire les suivis auprès des éducatrices ou oubliaient de les informer de l'étude, même si elles réitéraient leur intérêt pour le sujet. Finalement, 12 personnes – sur un objectif

de 15 – ont été recrutées dans 8 milieux distincts pour prendre part aux entrevues individuelles.

4.2 Conception des instruments de collecte de données

Pour cette analyse de besoins, un court questionnaire et une grille d'entrevue ont été développés (Annexe A : Questionnaire ; Annexe B : Schéma d'entrevue). Le questionnaire a été conçu dans le but d'établir un profil sociodémographique, de mieux définir le type d'expérience de travail en petite enfance, ainsi que le type de formation reçue en ce qui concerne la sexualité en période de petite enfance. L'entrevue semi-dirigée a, quant à elle, été développée dans le but de recueillir des données plus détaillées sur les expériences vécues par les éducatrices dans les milieux de garde en ce qui concerne les situations liées à la sexualité des tout-petits et à l'éducation à la sexualité, tout en répertoriant des facteurs individuels et collectifs qui pourraient favoriser ou faire obstacle à la mise en place d'une démarche « formelle ou informelle » d'éducation à la sexualité dans divers milieux de garde en installation, soit les centres de la petite enfance (CPE) et les garderies, subventionnées ou non.

4.2.1 Questionnaire

Le questionnaire développé pour cette étude comporte d'abord des questions sociodémographiques générales, comme l'âge, le sexe, la nationalité, la parentalité, mais également à propos du parcours scolaire et du nombre d'années d'expérience de travail dans le milieu de la petite enfance (Annexe A : Questionnaire). D'autres questions portent quant à elles sur les thèmes qui ont été abordés lors de la formation

collégiale des personnes participantes ainsi que sur d'autres formations liées à l'éducation à la sexualité des tout-petits qu'elles auraient reçues d'une autre manière.

4.2.2 Schéma d'entrevue

Les entrevues semi-dirigées individuelles, prévues pour une durée d'une heure à une heure et demie, permettent de mieux comprendre et d'explicitier l'univers des personnes participantes (Savoie-Zajc, 2016), soit ici les expériences quotidiennes des éducatrices de la petite enfance et le contexte des services de garde en installation, ainsi que les facteurs qui font obstacle ou qui aident à la mise en place d'une démarche d'éducation à la sexualité auprès des enfants de leur milieu (Annexe B : Schéma d'entrevue). Des questions du schéma d'entrevue portaient sur l'observation (ex. : avaient-elles entendu, observé, etc.); tandis que d'autres portaient sur l'intervention (ex. : avaient-elles répondu, animé, étaient-elles intervenues, etc.). Également, le schéma d'entrevue a été conçu en s'inspirant de grilles ayant déjà été validées auprès d'autres populations dans le milieu de l'éducation (Faucher, 2008; Kakavoulis, 1998), mais aussi en prenant en compte les facteurs *prédisposants*, *facilitants*, et *de renforcement* du modèle théorique Precede-Proceed (Green & Kreuter, 1999) ainsi que des caractéristiques (ex : partenariat avec les parents) du programme éducatif des services de garde du Québec (Gouvernement du Québec, 2019e). Pour reprendre le principe du modèle théorique Precede-Proceed (Green & Kreuter, 1999), des questions du schéma d'entrevue ont été conçues en lien avec lesdits facteurs *prédisposants*, *facilitants* et *de renforcement* (Annexe C : Schéma d'entrevue selon le cadre conceptuel).

- Les facteurs *prédisposants* consistent en leurs attitudes, leurs croyances, leur sentiment de compétence, leurs connaissances, leurs valeurs, leurs qualités, leur motivation, leur expérience et leur aisance face à une démarche d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits.

- Quant aux facteurs *facilitants*, ils consistent pour cette population en leur formation, leur accès à des ressources adaptées et de qualité, incluant des politiques d'intervention claires, du matériel éducatif et des ressources humaines dans leur milieu qui peuvent les soutenir dans une démarche d'éducation à la sexualité auprès des enfants.
- Enfin, les facteurs *de renforcement* impliquent la collaboration et l'appui de différents acteurs du milieu comme la direction, les collègues et les parents dans une démarche d'éducation à la sexualité.

Ces facteurs, qui influencent le comportement individuel, nous aident à comprendre en partie les raisons de la différence entre la situation idéale et la situation réelle (écart) et donc de mieux définir le besoin.

4.3 Validation des instruments de collecte de données

Le schéma d'entrevue a fait l'objet d'une validation auprès d'un comité d'experts, lequel était composé de deux éducatrices de la petite enfance et de deux professeurs au département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal dont les intérêts de recherche se situent au niveau de la petite enfance. Ces quatre experts ont réalisé l'évaluation du schéma d'entrevue à l'aide d'une grille conçue à cet effet (Annexe D : Grille d'évaluation du schéma d'entrevue). Ils ont ainsi évalué la forme en mentionnant si l'énoncé était clair et précis ainsi que le fond, en précisant si les énoncés leur apparaissaient pertinents en regard des différents objectifs de recherche et s'ils concordaient avec le cadre théorique prévu.

La compilation des évaluations nous a permis de faire de légers ajustements afin d'optimiser l'instrument de collecte de données. Par exemple, certaines questions étaient jugées un peu complexes pour la population visée et certaines simplifications ou précisions ont été suggérées. Cette démarche a permis de nous assurer que le schéma d'entrevue était adapté aux personnes participant à l'étude et que chacun des énoncés était cohérent à cette recherche. Rappelons toutefois que la grille d'entrevue qui a inspiré le schéma de cette présente recherche (Faucher, 2008) avait elle aussi fait l'objet d'une validation.

4.4. Déroulement des entrevues

Les entrevues individuelles ont majoritairement eu lieu dans le milieu de travail des personnes participantes, dans une salle fermée. Néanmoins, deux entrevues ont eu lieu dans des bibliothèques municipales de la ville de résidence des participantes. Des salles de travail avaient été préalablement réservées afin d'assurer l'accès à un endroit clos et confidentiel, et d'éviter les possibles interruptions ou dérangements. Chacune des personnes participantes était invitée à lire et signer le formulaire de consentement (Formulaire de consentement : Annexe F), lequel expliquait les avantages et les risques à participer à cette entrevue ainsi que la confidentialité des données et la possibilité de se retirer de l'étude en tout temps. Une fois que nous nous sommes assurées que le contenu était compris des personnes participantes, ces dernières étaient amenées à répondre aux questions de l'entrevue. Le canevas d'entrevue a été suivi à la lettre pour les 12 entrevues et une attention particulière a été portée afin d'éviter tout jugement ou avis personnel de la part de la personne responsable de mener les entrevues. Au cours de celles-ci, elle pouvait utiliser des signes d'approbation, des reflets et des reformulations, ainsi que des relances et des vérifications, ce qui permettait de

restructurer l'entrevue au besoin ou encore d'encourager les personnes participantes à développer davantage ou à éclaircir certains propos (Cordeau, 2014). Les 12 entrevues, enregistrées sur bande audio, ont duré entre 55 minutes et 1 heure 35 minutes.

4.5 Analyse de données

La méthode d'analyse de contenu utilisée pour cette étude est celle de l'analyse thématique. Pour ces analyses, aucun logiciel n'a été utilisé. À partir des enregistrements sonores, les entrevues ont été transcrites intégralement, mot à mot, pour en faire des verbatims (Savoie-Zajc, 2016). Puis, avant d'entamer l'analyse, une relecture complète des données a été faite par la chercheure, ce qui a permis une première familiarisation et une vue d'ensemble (L'écuyer, 2010; Paillé et Mucchielli, 2016). Les différents thèmes abordés par les personnes participantes ont ensuite été codés, afin de documenter ceux qui étaient récurrents, puis regroupés et classifiés avec des propos similaires. À la suite de cette codification, l'ensemble des thèmes ressortis a été quantifié, hiérarchisé et catégorisé (L'Écuyer, 2010; Paillé et Mucchielli, 2016). Cette catégorisation a permis de mieux comprendre le sens des points de vue des personnes participantes, en déterminant et en interprétant les nuances et les contradictions dans les discours, par exemple.

4.6 Considérations éthiques

Cette recherche a été approuvée par le Comité éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de la Faculté des Sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal (Certificat d'approbation éthique numéro 382).

Le formulaire de consentement de cette étude (Annexe F : Formulaire de consentement) expliquait le but du projet, les démarches mises en place afin d'assurer la confidentialité des données recueillies, les avantages et les risques liés à la participation ainsi que la possibilité de décider d'y mettre fin à tout moment sans préjudice. Les avantages indiqués sur le formulaire étaient le fait de contribuer à l'amélioration des connaissances liées aux contextes actuels sur l'éducation à la sexualité en milieu de garde au Québec ainsi qu'à identifier les besoins réels de formation des éducatrices de la petite enfance dans ce domaine. Quant aux possibles risques liés à la participation, il a été mentionné que, puisque le sujet de la recherche concernait la sexualité, il était possible, bien que peu probable, que cela renvoie certaines personnes à leur propre inconfort ou malaise, etc. au regard de la sexualité et qu'il était également possible que pour certaines personnes, cela ravive des situations éprouvantes vécues antérieurement. Dans cette éventualité, la chercheuse, candidate à la maîtrise et bachelière en sexologie, était présente pour les soutenir ou pour leur fournir des ressources disponibles, au besoin. D'un autre côté, il a été assuré aux personnes participantes qu'elles demeuraient libres de ne pas répondre à une question ou de mettre fin à la rencontre sans avoir à se justifier et sans subir de préjudice. Les coordonnées des personnes responsables de cette étude étaient mentionnées à la fin de la rencontre ainsi que sur le formulaire de consentement.

Puisque les entrevues étaient enregistrées et transcrites en verbatim, certaines précautions ont été prises afin d'assurer la confidentialité des données. Ainsi, les dossiers informatiques contenant les enregistrements audio et verbatims n'étaient accessibles qu'à l'aide d'un mot de passe. De plus, les noms des personnes interviewées ainsi que toute autre information permettant de les identifier ont été changés lors de la transcription des verbatims. Quant aux enregistrements audio des entrevues, ils seront détruits 6 mois après le dépôt final du mémoire.

4.7 Échantillon et profils des personnes participantes

Ce sont onze éducatrices et un éducateur de la petite enfance qui ont pris part aux entrevues individuelles. Leur âge varie entre 24 et 50 ans, avec une moyenne de 35,75. Ce sont donc très majoritairement des femmes (92 %) qui ont participé à cette étude. En effet, un seul homme y a participé, ce qui est plutôt représentatif de la proportion femmes/hommes en milieu de garde. Toutes les personnes participantes sont nées au Canada et 75 % d'entre elles sont parents d'au moins un enfant (voir Tableau 4.1 : Portrait des personnes participantes).

En ce qui a trait à leur parcours scolaire, 58 % avaient complété une attestation d'études collégiales (AEC) en petite enfance d'une durée d'un an. De ce nombre, 2 participantes (17 %) ont, en plus de cette attestation, fait des études collégiales ou universitaires dans des domaines connexes (éducation spécialisée et soutien pédagogique). Le tiers des personnes (n=4 ; 33 %) avait complété un diplôme d'études collégiales (DEC) en éducation à la petite enfance et parmi celles-ci, trois ont aussi entrepris des certificats universitaires dans le même domaine ou dans un domaine connexe. Enfin, une participante avait un diplôme d'études collégiales dans un domaine connexe, soit en éducation spécialisée. Les deux tiers des personnes participantes (8/12) travaillaient dans un centre de la petite enfance (CPE) au moment de l'entrevue, tandis que le quart (3/12) travaillait dans une garderie privée non subventionnée et qu'une seule participante travaillait dans une garderie privée subventionnée. La moitié de l'échantillon travaillait auprès d'un groupe d'enfants multiâges, alors que 42 % travaillaient auprès d'un groupe d'enfants de 4 et/ou 5 ans et que 8 % travaillaient auprès d'un groupe d'enfants de 3-4 ans.

En ce qui concerne leur expérience de travail, trois d'entre elles (25 %) avaient chacune 2 à 5 ans d'expérience dans le domaine de la petite enfance, et quatre (33 %) possédaient entre 6 et 10 ans d'expérience pour ce type de travail. Trois autres personnes (25 %) détenaient entre 11 et 15 ans d'expérience en petite enfance tandis que 17 % (n=2) avaient cumulé plus de quinze années d'expérience dans ce domaine.

Tableau 4.1 Portrait des personnes participantes

Caractéristiques	Total des participants (N=12)	
Sexe	Femmes	11 (92 %)
	Hommes	1 (8 %)
Âge (M= 35,75)	20 à 29 ans	4 (33 %)
	30 à 39 ans	4 (33 %)
	40 à 50 ans	4 (33 %)
Statut parental	Parents	9 (75 %)
	Non-parents	3 (25 %)
Milieu de travail	Centre de la petite enfance	8 (67 %)
	Garderie privée	4 (33 %)
Années d'expérience	2 à 5 ans	3 (25 %)
	6 à 10 ans	4 (33 %)
	11 à 15 ans	3 (25 %)
	Plus de 15 ans	2 (17 %)
Scolarité	AEC seulement	5 (42%)
	AEC +études collégiales ou universitaires	2 (17%)
	DEC seulement	1 (8%)
	DEC + études universitaires	3 (25%)
	DEC études connexes	1 (8%)

CHAPITRE V

RÉSULTATS

Ce projet de recherche porte sur les besoins de formation des éducatrices de la petite enfance pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits en milieu de garde. Les résultats sont ainsi rapportés sous quatre thèmes principaux : 1) les expériences des éducatrices de la petite enfance en ce qui concerne l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits en milieu de garde (comportements et questions auxquels elles font face, types d'interventions réalisées, etc.); 2) les facteurs prédisposant ou non à faire de l'éducation à la sexualité en milieu de garde (facteurs individuels de motivation); 3) la présence ou non de facteurs facilitant la réalisation d'une démarche d'éducation à la sexualité en milieu de garde (ressources disponibles dans l'environnement) et 4) les facteurs de renforcement positifs ou négatifs qui influencent la mise en place une démarche d'éducation à la sexualité en milieu de garde (collaboration et rétroaction de l'entourage).

5.1 Situations liées à la sexualité des tout-petits auxquelles les éducatrices de la petite enfance sont confrontées.

Les éducatrices semblent faire face à plusieurs situations dans leur milieu qui leur permettent d'y réagir et du même coup, de faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits. Par exemple, elles observent les enfants avoir divers comportements sexuels, utiliser du langage sexualisé et poser des questions liées à la sexualité.

5.1.1 Comportements et jeux sexuels des tout-petits observés en milieu de garde.

Curiosité pour la nudité (n=12)

La curiosité pour la nudité et le corps est aussi un comportement qui a été rencontré par l'ensemble des personnes participantes. À l'unanimité (n=12), elles ont dit avoir observé un désir de voir et de se montrer chez les tout-petits, particulièrement à la salle de bain, où il y a souvent peu d'intimité en milieu de garde. Les enfants auraient aussi tendance à vouloir se cacher (à la salle de bain, dans une cabane ou un module, par exemple) pour se montrer nu.e ou pour voir le corps des autres enfants.

Y'en a que c'est plus axé, il va se découvrir à la toilette là. Un moment donné, bon c'est donc ben long la toilette là (rire). Finalement ils étaient en train de se découvrir, ils se regardent faire pipi, ces choses-là. [...] « Regarde j'ai une vulve, regarde j'ai un pénis ». (H, 50 ans)

Plusieurs personnes (n=8) ont aussi remarqué que cette curiosité pouvait pousser les tout-petits à vouloir découvrir par le toucher, soit des parties du corps d'autres enfants ou encore celles des éducatrices.

Ça va arriver qu'ils vont toucher les seins des éducatrices. Ça, j'ai vu ça souvent, plus petit là, mais quelquefois à 4-5 ans, mais plus petit ça va arriver souvent. Pis là ils trouvent ça très drôle. [...] Les fesses aussi. Ils donnent des tapes sur les fesses, ça, ils trouvent ça drôle. (F, 40 ans)

Comportements masturbatoires (n=12)

La totalité des personnes participant à l'étude (n=12) a mentionné avoir déjà vu des enfants se masturber dans les milieux de garde. Elles mentionnent généralement que ce

comportement est beaucoup plus fréquent au moment de la sieste, et qu'il semble avoir une visée de relaxation et de réconfort. Près de la moitié des participantes (n=5) ont aussi observé ce type de comportements à d'autres moments de la journée, lors du retour au calme, par exemple, ou encore à l'heure du dîner.

Des enfants qui se stimulent aussi, soit à la sieste, mais à des moments inopportuns aussi. Ça peut être à la table, en périodes de jeux. Y'en a, c'est avec des objets. Des moments où ils ont besoin de se réconforter [...] (F, 39 ans)

D'autres participantes (n=4) ont abordé le fait que certains comportements masturbatoires sont plus discrets et peuvent avoir lieu tout au long de la journée.

[...] des fois les garçons aussi, ils vont se mettre la main là, mais je sais pas si c'est ça qu'ils font. Je sais pas si ça leur fait du bien où s'ils font juste toucher, juste pour, découvrir, toucher là. (F, 29 ans)

Enfin, quelques participantes (n=3) ont abordé la masturbation compulsive, qui avait lieu à tout moment de la journée ou encore qui posait un problème pour l'enfant telle cette éducatrice: « Des enfants qui vont se masturber de façon compulsive. Y'a eu ça. [...] Ben, elle ne jouait plus. La petite fille jouait plus. C'était toujours la masturbation» (F, 44 ans).

Jeux de rôles sexualisés ou liés à des rôles et stéréotypes sexuels (n=9)

Plusieurs participantes (n=9) ont constaté que les enfants aimaient bien s'adonner à divers jeux de rôles qui peuvent être liés de différentes façons à la sexualité, comme le mentionne cette participante : « Puis comme je te disais, les jeux de rôles aussi ;

maman, papa. Beaucoup, beaucoup de ça. Les enfants, puis...ça va jouer au docteur. »
(F, 44 ans).

Comportements inquiétants ou problématiques (n=5)

Quelques participantes (n=5) ont fait part de certains comportements qu'elles trouvaient problématiques ou qui semblaient plus inquiétants chez des tout-petits dans leur milieu. Certains de ces comportements les faisaient se questionner quant à la possibilité que l'enfant ait été exposé à des comportements sexuels adultes ou qu'ils aient été victimes de violence sexuelle (n=4).

[...] avec une autre enfant qui, elle, venait d'un milieu où les abus sexuels, si on veut, règnent ou il y en a eus dans le passé [...] Là cette enfant-là, tu vois, elle avait vraiment des comportements très adultes, t'sais, j'avais pas l'impression que c'était une enfant qui découvrait, ou qui jouait, t'sais c'était très explicite. (F1, 26 ans)

5.1.2 Vocabulaire sexualisé ayant été entendu chez les tout-petits en milieu de garde.

La grande majorité des personnes participant à notre étude (n=10) a mentionné que les enfants de cet âge aiment parler des parties du corps, et plus précisément des organes génitaux. Plusieurs de ces personnes (n=9) ont aussi précisé que les enfants avaient souvent tendance à ne pas utiliser les vrais termes pour nommer les organes génitaux.

Euh ! ben des fois en riant ils vont utiliser d'autres mots que le mot. Par exemple au lieu de dire pénis ils vont dire bizoune ou zizi [...] -C'est rare que j'entends un enfant dire vraiment les bons mots, les bons termes pour désigner les parties génitales. (F, 24 ans)

Certaines personnes (n=6) croient que cette utilisation inappropriée de noms pour parler des parties sexuelles provient de l'apprentissage et de l'imitation que les enfants font avec leurs parents (n=5) et même de certaines éducatrices (n=1). Trois participantes ont, quant à elles, relaté des commentaires d'enfants entourant la grossesse et l'allaitement. D'autres encore (n=3) ont rapporté que les enfants vont parfois avoir un langage qui se rapporte à l'amour et aux relations amoureuses d'adultes.

Pour plusieurs (n=7), il semble que l'utilisation de ces termes (qu'ils soient appropriés ou non) soit surtout pour rigoler, tandis que d'autres (n=2) y voyaient un certain désir de provocation. Enfin, deux participantes ont affirmé que des enfants peuvent parfois utiliser un langage sexualisé de façon plutôt banalisée.

Oui, provoquer, faire réagir les autres ou l'éducatrice. J'en ai pas beaucoup qui me viennent en tête, mais ça arrive souvent que, pour soit insulter un autre enfant ou pour provoquer, ils peuvent utiliser du vocabulaire comme ça. (F, 24 ans)

5.1.3 Questions liées à la sexualité posées par les tout-petits en milieu de garde

Questions sur la conception des bébés (n=8)

Une grande partie des personnes participant à l'étude (n=8) a reçu des questions de la part des enfants en ce qui concerne la reproduction, et une question revient fréquemment : « Comment on fait les bébés ? ».

Les enfants posent beaucoup de questions. C'est déjà arrivé qu'ils m'ont demandé, puis c'est cette année en plus ; c'est une petite fille de cinq ans qui m'a demandé comment on faisait ça, les bébés [...] C'est sûr que c'est très de base, le questionnement. Papa, maman, comment on fait les bébés. (F, 35 ans)

Questions sur les différences entre les sexes (n=8)

D'autres (n=8) ont aussi eu à répondre à des questions quant aux différences entre les sexes et la plupart (n=6) ont nommé des aspects physiques pour illustrer ces différences tandis que les autres (n=2) ont nommé des exemples qui se rapportaient davantage aux rôles et stéréotypes sexuels.

J'ai vu vraiment qu'elle essayait d'appliquer cette règle-là, t'sais : Maman a une vulve, moi aussi j'ai une vulve, toi aussi [Nom de l'éducatrice], t'as une vulve ou aussi [Nom de l'éducatrice] t'as un pénis – Non, moi je suis une fille, j'ai pas de pénis. (F1, 26 ans)

Questions sur le corps (n=6)

La moitié des personnes participant à l'étude (n=6) a reçu des questionnements liés au corps humain, que ce soit par rapport à des réactions corporelles ou encore en lien avec la diversité corporelle.

C'est des choses qui arrivent à tous les jours. Qu'un enfant peut nous passer une remarque, on est deux collègues à côté de l'autre ; « Pourquoi toi t'as des petits seins puis elle a des gros seins ? » Comment répondre à ça ? (F, 39 ans)

Questions suite à certains comportements sexuels chez les pairs (n=5)

Il est aussi arrivé que les personnes aient reçu des questions de la part d'enfants à la suite de comportements sexuels chez d'autres enfants du groupe. Ainsi, certaines de nos participantes (n=5) ont mentionné que des enfants leur ont posé des questions,

particulièrement lorsqu'ils voyaient ou entendaient un autre enfant se masturber, par exemple.

Des fois c'est lié aux comportements ; « Mais pourquoi elle fait ça ? À quoi ça sert ? », en regardant mettons un enfant qui arrive pas à s'endormir puis qui voit un autre qui se stimule. Là, ça peut engendrer des questions « Pourquoi elle fait ça pendant le dodo ? [...] ça demande de l'explication. Parfois on a besoin d'y réfléchir pour trouver les bons mots. (F, 39 ans)

Questions sur la diversité des familles (n=3)

Enfin, certaines éducatrices (n=3) ont dû expliquer à des enfants qu'il était possible de rencontrer différentes configurations familiales dans notre société, que ce soit des familles nucléaires, monoparentales, recomposées ou homoparentales, ou encore discuter de certaines spécificités de ces familles.

Puis euh, moi ben je suis en couple avec une fille, ça fait que des fois les enfants me posent des questions, parce que quand ils me demandent si j'ai un amoureux, je leur dis que non, j'ai une amoureuse. Puis là, des fois, ça fait comme... tu vois dans leurs yeux qu'ils cherchent, parce qu'eux, ils ont souvent comme repère un papa puis une maman. (F, 35 ans)

5.2 Les interventions informelles qui ont été réalisées par les éducatrices

Les participantes de notre étude ont toutes eu à faire des interventions informelles par rapport à la sexualité auprès des enfants, que ce soit pour réagir à des comportements sexuels chez les enfants ou pour répondre à des questions ou des commentaires sur la sexualité de la part des tout-petits. Pour réaliser ces interventions informelles, plusieurs

d'entre elles ont eu tendance à aller chercher du soutien d'autres personnes. Toutefois, elles sont toutes aussi nombreuses à avoir évité d'intervenir face à certaines situations, de façon consciente ou non.

Réactions à des comportements sexuels (12)

Toutes les personnes participantes (n=12) ont eu à réagir à la suite de comportements qui peuvent être liés à la sexualité. Ainsi, la totalité (n=12) a eu à intervenir auprès d'enfants qui s'autostimulaient, soit à la sieste ou à d'autres moments de la journée. Dans le premier cas, l'intervention commune était d'isoler l'enfant en mettant son matelas plus loin dans le local et en le cachant à l'aide d'une couverture. La moitié (n=6) avait tout de même précisé à l'enfant que ce type de comportements était intime et qu'il devait être fait dans un endroit privé. Dans l'autre cas, les éducatrices recadraient en disant que le moment n'était pas le bon pour faire ce comportement (n=5) ou elles tentaient d'inviter l'enfant à choisir un autre jeu ou à détourner son comportement (n=2). Plusieurs (n=6) étaient toutefois d'avis qu'il fallait s'assurer que le comportement ne soit pas trop dérangeant pour les autres enfants ou que ceux-ci posent des questions.

Mais c'est sûr qu'on essaie d'expliquer que c'est des choses qu'on fait quand on est à la maison, quand t'es dans ta chambre, la porte fermée. Quand t'es tout seul. Mais c'est quelque chose qui se contrôle pas. [...] Mais avec les enfants plus vieux, qui ont une tendance à ça, on les met plus isolés dans le coin, on met une couverte par-dessus, puis on s'arrange pour pas que les autres enfants les voient pour pas faire « Pourquoi il fait ça ? » (F, 32 ans)

D'autres comportements ont également nécessité des interventions de la part des personnes participantes. Par exemple, la presque totalité (n=11) a eu à recadrer des

comportements exploratoires (toucher ou regarder les parties sexuelles des autres, tenter d'embrasser sur la bouche) (n=6) et les jeux de certains enfants (jeu de docteur) (n=2). La notion d'intimité, par exemple au moment d'aller à la toilette (n=5), ainsi que le respect des limites de l'autre (n=3) étaient alors souvent abordés avec les enfants.

Les parents, l'éducateur, l'éducatrice vont mettre l'emphase là-dessus là: quand tu fais pipi faut tu fermes la porte... Non non, sors pas des toilettes les culottes baissées... J pense que c'est plus nous autres qui va amener la pudeur en vieillissant, c'est une façon normale de se couvrir là. [...] Y'a même eu une éducatrice qui avait mis une pancarte sur la porte là: un gars et une fille avec une barre rouge dessus (rire). En voulant dire que c'est un enfant à la fois à la toilette. (H, 50 ans)

Réactions à une question ou des commentaires de la part d'enfants (12)

Encore une fois, l'ensemble des personnes (n=12) a dit avoir dû aborder des sujets liés à la sexualité suite à des questions ou des commentaires de la part des enfants. Ainsi, la moitié des participantes a dit s'être assurée d'apprendre les bons mots à utiliser aux enfants, surtout lorsque ces derniers utilisaient des mots de substitution (n=6).

J'ai dit « Là, c'est ta vulve » (rires) puis avec moi elle a toujours appelé ça sa vulve. [...] sans la reprendre pour pas causer, « Hon, j'ai pas dit la bonne affaire! », mais je lui disais : « Viens, je vais m'occuper d'essuyer ta vulve », « Essuie bien ta vulve ». (F1, 26 ans)

Presque le même nombre de personnes (n=5) a dit devoir clarifier des notions concernant les différents types de relations interpersonnelles (ex. : être des amoureux, des amis) ou les comportements amoureux qu'on y rencontre (ex. : comportements

réservés aux adultes versus comportements d'enfants) et démystifier les concepts de la reproduction (n=3).

5.2.1 Recherche de soutien pour réaliser une intervention informelle

Il est également arrivé que des éducatrices (n=9) recherchent du soutien suite à l'observation d'un comportement sexuel, que ce soit en tentant de collaborer avec les parents (n=5), en allant chercher de l'information ou du support auprès de leur direction (n=2) ou encore en faisant appel à des ressources spécialisées externes (n=2).

J'en ai parlé aux parents, à tous mes parents, je les ai tous vus faque je leur en ai tous parlé. Eux y'en ont parlé à la maison, moi j'ai fait un retour le lendemain, pis les comportements [tenter d'embrasser un autre enfant] y'ont arrêté.
(F, 37 ans)

On s'est questionnés un moment [comportements sexuels non spécifiés], mais c'est une famille qui avait déjà des intervenants sociaux dans le dossier. Donc on a transmis nos inquiétudes [à la DPJ] puis eux se sont occupés de faire les vérifications nécessaires de faire le tour. (F, 39 ans)

5.2.2 Évitement quant à l'intervention informelle

La plupart des personnes participantes (n=9) ont cependant avoué qu'il pouvait être tentant ou plus facile pour elles ou les adultes autour de l'enfant de laisser passer certains comportements sans intervenir, d'omettre de répondre à une question en se disant que les parents y répondront ou de la détourner, comme mentionné par cette participante : : « [...] quand ça touche à la sexualité, on dirait qu'Oups, on bifurque vite là, pour sortir de là, pis ni vu ni connu, y'ont vu que du feu, Ah! (rire!). » (F, 37 ans). Parmi elles, quelques-unes (n=5) ont mentionné qu'il était possible de ne

pas s'être aperçue que des comportements ou questions de la part des enfants auraient nécessité une intervention ou une réponse. D'un autre côté, certaines personnes (n=3) se trouvaient même chanceuses de ne pas avoir eu à faire face à cela trop souvent.

J'chus pas fière nécessairement de dire ça, mais je pense qu'on a plus tendance à éviter les questions quand ça arrive. [...] Ou comme par exemple le: ah ben c'est les adultes! ou t'as pas l'âge pour ça... Détourner un peu la question, pas vraiment y répondre. [...] parce qu'on se dit que, de toute façon, ils comprennent pas ou on banalise vraiment nos interventions [...] Pis c'est dommage parce que dans le fond, ils comprennent beaucoup plus qu'on pense là. (F, 24 ans)

5.3 Les interventions formelles qui ont été entreprises par les éducatrices

Presque la moitié des personnes participantes (n=5) a dit avoir déjà animé un atelier sur un thème en particulier qui pouvait faire partie d'une démarche d'éducation à la sexualité. Dans ces ateliers, on retrouvait des thématiques comme le corps humain (n=3), les relations interpersonnelles (amour, famille) (n=2), les rôles et stéréotypes sexuels (n=2) ou encore la grossesse (n=1). Près de la moitié des personnes (n=5) a aussi déjà utilisé la causerie auprès des tout-petits pour élaborer sur une thématique ou pour recadrer certains comportements observés dans leur groupe. D'autres (n=4) ont parlé de la possibilité d'utiliser les livres pour montrer des images, aborder un sujet ou comme agent déclencheur, c'est-à-dire de le mettre à la disposition des enfants et de les amener à poser des questions.

5.3.1 L'intervention formelle freinée par la croyance qu'il faut attendre les questions et l'intérêt des enfants

Il s'avère que la grande majorité des personnes participantes (n=10) était d'avis qu'il faut attendre que l'enfant démontre un besoin et de l'intérêt, soit en posant une question en particulier ou en ayant un comportement (souvent dérangeant) pour intervenir et qu'il ne fallait pas prendre les devants ou aller au-delà de cette demande. Il n'était donc pas question pour plusieurs de préparer des ateliers plus formels qui portent sur la sexualité (n=5), puisque pour certaines (n=3), ce n'était pas l'âge approprié pour le faire.

Je suis là pour éduquer les enfants au niveau social, cognitif et tout ça, mais c'est pas moi qui va initier les choses. [...] Ça fait que c'est sûr que si les questions vont venir des enfants, oui, je vais embarquer dans la sexualité avec eux autres, mais si ça vient pas d'emblée, ça fera pas partie de ma programmation, c'est sûr. [...] Il faut toujours que ça vienne d'eux autres. (F, 35 ans)

5.4 Facteurs prédisposant ou non à faire de l'éducation à la sexualité en milieu de garde

À titre de rappel, en considérant le modèle *Precede-Proceed* (Green et Kreuter, 1999), les facteurs *prédisposants* des éducatrices de la petite enfance consistent en leurs attitudes, leurs croyances, leur sentiment de compétence, leurs connaissances, leurs valeurs, leurs qualités, leur motivation, leur expérience et leur aisance face à une démarche d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits.

5.4.1 Croyances et attitudes face à l'éducation à la sexualité

Les éducatrices croient que l'éducation à la sexualité devrait être introduite auprès des enfants dès la petite enfance (12)

La totalité des personnes participantes (n=12) était d'avis que l'éducation à la sexualité devrait débiter dès la période de la petite enfance, tout comme pour les autres sphères de développement de l'enfant. Pour elles, la période idéale serait entre 3 et 5 ans. Elles évoquent une meilleure compréhension (n=7) et une plus grande conscience de l'autre, des différences et des frontières à respecter entre eux (n=6), des enfants à cet âge. Elles croient aussi que les enfants dans cette tranche d'âge développent des capacités et des intérêts qui aident à introduire l'éducation à la sexualité, comme le fait de mieux s'exprimer (n=4), une plus grande maturité (n=1) et une plus grande curiosité (n=1).

C'est sûr que tout petit tout petit, j'parle de la pouponnière ou des 18 mois, ben j'pense que ce serait plus un éveil là, logiquement. À 5 ans peut-être qui seraient plus aptes à comprendre plus de choses. Mais c'est ça, j'pense que ça pourrait commencer comme toutes les autres choses tout petit là, en faisant un éveil.
(F, 40 ans)

Les éducatrices sont d'avis que la démarche d'éducation à la sexualité doit être adaptée aux tout-petits (12)

Néanmoins, la totalité des personnes participantes (n=12) a mentionné la nécessité d'adapter les notions d'éducation à la sexualité aux besoins des enfants. Par exemple, non seulement est-il, selon elles, important d'adapter à l'âge, au rythme et au développement de l'enfant (n=6), mais aussi à sa curiosité et ses intérêts (n=6) ou encore à son aisance (n=2).

Je pense que ça dépend de la curiosité de l'enfant. Parce que les enfants très, très bavards vont avoir plus de questions que les enfants qui sont plus gênés. [...] L'enfant, il pose une question, c'est qu'il est prêt à avoir la réponse, aussi. Parce que quand la question est plus élaborée, tu sais qu'il y a une maturité aussi là-dedans. [...] Ça fait que nos interventions sont en lien vraiment avec LE besoin de l'enfant, donc si un enfant, c'est la sexualité, ben on va faire, on va trouver quoi faire, quoi dire ensemble, qu'est-ce qui va être adapté pour eux. (F, 32 ans)

Les éducatrices ont une attitude positive envers l'éducation à la sexualité et pensent que celle-ci a des apports importants en période de petite enfance (10)

Lorsque questionnées sur les possibles apports de cette éducation pour les tout-petits, les participantes ont été nombreuses (n=8) à dire qu'il s'agissait essentiellement de répondre à une curiosité et au besoin de l'enfant de comprendre cet aspect comme tous les autres, comme l'illustre ce propos : « Cet enfant-là, il a des questions, ça fait que si on lui répond pas, c'est pas rassasié dans sa tête; il a besoin d'informations. » (F, 32 ans). Bon nombre de personnes (n=7) étaient aussi d'avis que l'éducation à la sexualité permet de rassurer les enfants en normalisant certains comportements ou questionnements et en offrant un cadre sécurisant, ce qui pouvait d'ailleurs avoir des aspects bénéfiques pour leur sexualité future.

Puis tu veux leur faire sentir qu'ils ont le droit d'être conscients de tout ça, puis ils ont le droit de se poser des questions. [...] les sécuriser dans leur apprentissage puis leur faire comprendre que c'est normal de se poser des questions, puis qu'ils ont le droit d'avoir des réponses, puis une bonne réponse. (F2, 26 ans)

D'autres participantes (n=6) croyaient quant à elles que l'éducation à la sexualité permet de faire de la prévention de la violence, par exemple, en expliquant aux enfants quelles sont les situations à risques et quels sont les comportements pour s'en protéger.

Ben, pour les abus, je pense que ça serait [...] Je trouve que, on entend de plus en plus parler, puis c'était pas dénoncé dans notre temps, mais ça l'est aujourd'hui, puis il faudrait que ça le soit encore plus. Ça fait que t'sais, oui, ça serait important de trouver une façon d'éduquer les enfants par rapport à ça, oui, vraiment. (F, 44 ans)

D'autres encore (n=3) ont dit que l'éducation à la sexualité était importante afin de favoriser l'ouverture des enfants face à la diversité.

Y'a beaucoup d'enfants maintenant qui ont des parents homosexuels, faque j'pense qu'à ce niveau-là il faut qu'il y ait quand même une ouverture pis des acquis pour justement les ouvrir face à tous ces changements-là. (F, 40 ans)

Les éducatrices considèrent que l'éducation à la sexualité permet de transmettre des valeurs importantes (9)

Lorsque questionnées sur les valeurs essentielles à transmettre aux tout-petits dans une démarche d'éducation à la sexualité, les personnes participant à notre étude ont nommé plusieurs éléments, qui n'étaient pas toujours des valeurs, mais qui étaient importants à transmettre selon elles. L'élément le plus souvent nommé était le respect, de soi et des autres (n=9).

Le respect. Le respect de soi, mais le respect des autres aussi. Je pense que c'est la première valeur qui me vient. Puis après ça je pense que toutes les valeurs sont bonnes, mais la principale c'est de respecter son corps puis de respecter l'autre aussi. (F1, 26 ans)

Puis, les autres éléments mentionnés qui devaient être transmis selon elles étaient : un aspect normatif et positif lié à la sexualité (n=7), ainsi qu'une ouverture et une tolérance face à la différence (n=4), puis le renforcement d'une bonne estime de soi et d'une confiance en soi (n=4), de la notion d'amour (n=1) et de la créativité (n=1).

Les éducatrices conçoivent que l'exploration sexuelle fait partie du développement sain des tout-petits (7)

Plus de la moitié des personnes participantes (n=7) a dit trouver que la sexualité et l'exploration devaient être vues comme des aspects normaux du développement de l'enfant voire même un passage essentiel dans la vie.

Donc t'sais, c'est l'âge. [...] Je pense qu'on a tous passé par là un moment donné, à quatre, cinq ans. [...] Se dire que c'est normal, que ça fait partie de la vie, que c'est l'évolution de tout être humain. (F, 32 ans)

Les éducatrices estiment que la sexualité semble encore taboue dans la société (7)

Néanmoins, les personnes participantes étaient tout aussi nombreuses (n=7) à avoir dit ressentir qu'un tabou entourant la sexualité semblait persister dans la société, particulièrement quand il est question de jeunes enfants, et que cela amène parfois des incompréhensions chez certaines personnes.

Ça va vraiment dépendre du milieu, mais je crois que de manière générale, ça c'est pas juste en CPE, ça va être dans la société en tant que telle, c'est encore beaucoup tabou : sexualité, enfants, fait qu'il y a ça qui est en ligne de compte. [...] t'sais on pense à la santé des enfants en milieu de garde, mais la sexualité des enfants en milieu de garde c'est tout aussi pertinent à avoir, mais je pense pas que c'est un réflexe. (F1, 26 ans)

5.4.2 Sentiment de compétence à faire de l'éducation à la sexualité

Faible sentiment de compétence (9)

Les trois quarts des personnes participant à l'étude (n=9) ont avoué ne pas sentir qu'elles avaient les compétences pour intervenir adéquatement lorsqu'il est question d'aborder certaines notions ou encore pour faire de l'éducation à la sexualité en général.

Parce que moi je sens pas que j'ai les connaissances assez approfondies sur le sujet pour me prononcer, pour avoir une bonne intervention avec l'enfant il faut vraiment que j'aie chercher de l'aide. [...] Pis je vais t'avouer que des fois je me sens complètement incompétente. [...] je pense qu'au niveau de ma compétence sur le sujet, je me sens novice (rire). (F, 29 ans)

Sentiment de compétence adéquat (3)

Quelques-unes (n=3) ont tout de même dit se sentir outillées et avoir un bon sentiment de compétence, mentionnant tout de même une certaine ambivalence pour des situations moins courantes (ex. : masturbation excessive, curiosité exagérée pour la sexualité, langage vulgaire, etc.).

5.4.3 Les connaissances qu'une éducatrice doit avoir pour faire de l'éducation à la sexualité

Connaissances sur les balises et limites de l'intervention auprès des enfants (6)

La moitié des personnes participant à notre étude (n=6) a affirmé qu'il était nécessaire d'avoir des connaissances quant aux interventions qui sont adaptées aux tout-petits et aux balises et limites à respecter pour faire de l'éducation à la sexualité auprès d'eux.

Mais c'est ça, qu'est-ce qu'il faut aborder, qu'est-ce qu'il faut pas, quelles sont les répercussions si on aborde pas les sujets, qu'est-ce que ça va apporter de trop en parler. Des deux côtés y'a des répercussions, mais c'est de faire le mieux des deux. (F, 29 ans)

Quelques-unes (n=4) ont dit qu'elles devaient du moins avoir des connaissances sur le développement psychosexuel des enfants pour être en mesure de faire de l'éducation à la sexualité. D'autres (n=3) ont mentionné l'importance de posséder des connaissances quant à la prévention de la violence sexuelle chez les tout-petits.

[...] si jamais j'avais à voir un enfant qui a été abusé sexuellement, pour être équipée, pour avoir un certain bagage pis pas être prise au dépourvu face à ça. [...] À ce niveau-là aussi j'pense que ce serait important d'être préparée. (F, 40 ans)

D'autres encore (n=3) ont nommé le genre et les stéréotypes parmi les sujets sur lesquels les éducatrices devaient posséder des connaissances. Certaines participantes (n=2) ont dit qu'une connaissance de base serait de savoir quel est le vrai nom des parties du corps, dont les parties sexuelles. Enfin, deux participantes ont évoqué la connaissance de soi comme étant aussi nécessaire pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits.

Un peu la connaissance de soi aussi, ça va être beaucoup de savoir ses limites, qu'est-ce qu'on est à l'aise ou pas avec l'enfant. [...] Si je suis plus pudique, est-ce que je veux transmettre ça aux enfants, t'sais, une trop grande pudeur ou, au contraire, l'éducatrice qui n'a pas de pudeur, t'sais c'est vraiment de prendre conscience de quel adulte on est par rapport à la sexualité... (F1, 26 ans)

5.4.3.1 Thèmes à aborder dans le cadre de l'éducation à la sexualité

Selon les personnes participant à l'étude, il serait pertinent et intéressant d'aborder certains thèmes avec les tout-petits en ce qui concerne l'éducation à la sexualité.

Le corps humain (10)

Parmi ces thèmes, on retrouve le corps humain (n=10), ce qui comprend les parties sexuelles et l'importance de bien les nommer, mais aussi une certaine notion d'hygiène et une meilleure compréhension du processus d'élimination.

T'sais ça peut être l'hygiène [...] peut-être les organes, les organes internes [...] donc les parties du corps. (F, 40 ans)

La prévention de la violence sexuelle (7)

Plusieurs participantes (n=7) étaient d'avis que la prévention de la violence sexuelle est importante et que des notions de protection et de respect de l'intimité sont des éléments essentiels à aborder avec les tout-petits. Ceci peut être fait, selon elles, en parlant des touchers et des secrets qui sont acceptables ou non ou encore en abordant les émotions qui sont reliées à certains comportements, par exemple.

[...], mais aussi ajoute à ça l'espèce de bulle d'intimité aussi pour encore une fois, en prévention d'abus ou quoi que ce soit, qu'il y a des parties du corps, t'sais, ça t'appartient et quels touchers sont appropriés [...] Beaucoup de prévention d'abus, je pense que c'est ce que ça prend, oui. (F1, 26 ans)

Les rôles et stéréotypes sexuels (6)

D'autres participantes (n=6) trouvaient naturel de parler avec les enfants d'une certaine différenciation entre les sexes et de certains rôles et stéréotypes que cela peut engendrer, que ce soit d'un point de vue physique, mais aussi en lien avec les jeux qui peuvent être traditionnellement associés à un sexe ou à un autre.

[...] on peut commencer à conscientiser, à leur expliquer que la vie c'est pas rien que les princesses qui attendent que les princes viennent les sauver t'sais. Pis même affaire pour les garçons: vous êtes pas obligés de juste jouer avec des blocs et des voitures. (F, 29 ans)

Les familles (4)

Certaines (n=4) trouvaient pertinent d'aborder la diversité qu'il est possible de rencontrer au niveau des couples et des familles dans notre société.

[...] la diversité, comme t'sais, 2 papas, 2 mamans t'sais [...] T'sais ça a comme tout un lien. Veux veux pas, tu peux tous les lier avec la sexualité tout ça, mais t'sais j'te dirais vraiment que tout ce qui est... les différences familiales, les différences de couple aussi. (F, 37 ans)

La conception des bébés (3)

Enfin, quelques participantes (n=3) croyaient que le thème de la conception des bébés intéresserait sans aucun doute les tout-petits, comme le suppose cette participante : « [...] t'sais j'ai une petite fille qui m'a demandé comment on faisait les bébés, ça je pense que ce serait un thème important. » (F, 40 ans).

5.4.4 Les qualités qu'une éducatrice devrait posséder pour faire de l'éducation à la sexualité

La majorité des personnes participantes (n=9) était d'avis qu'une qualité importante pour qu'une éducatrice soit en mesure de faire de l'éducation à la sexualité est l'ouverture et que celle-ci devrait être tolérante, respecter et ne pas juger les enfants, peu importe leurs particularités.

Euh, l'ouverture d'esprit. Déjà, si t'as ça, c'est correct, tu vas pouvoir y arriver. Si t'es pas ouverte d'esprit, ça marchera pas. Si t'es ancrée dans tes petits carcans puis ça reste là-dedans, ça marche pas. Il faut que tu sois capable de te rendre compte que y'a diverses façons d'éduquer, y'a diverses façons d'être un enfant, y'a diverses questions, y'a divers comportements. (F, 35 ans)

La moitié des personnes (n=6) pensait qu'il est primordial d'être à l'aise avec différents sujets qui touchent la sexualité et donc que l'aisance était en soi une qualité essentielle. Plusieurs (n=5) croyaient aussi que les éducatrices devraient posséder des qualités de maîtrise comme la confiance en leurs interventions et avoir développé une certaine compétence pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits. Certaines participantes (n=2) ont dit que l'écoute était une qualité importante chez les éducatrices. Finalement, une participante a mentionné que la capacité d'introspection était essentielle pour intervenir adéquatement auprès des tout-petits.

5.4.5 Le rôle de l'éducatrice par rapport à l'éducation à la sexualité

La plupart des personnes participant à notre étude (n=9) pensaient que le rôle principal de l'éducatrice par rapport à l'éducation à la sexualité est d'éduquer les enfants en répondant à leurs questions, entre autres. La moitié des personnes participantes (n=6)

croyait que le rôle de l'éducatrice est aussi de soutenir les parents, de les informer et de collaborer avec eux, y compris quand il est question de sexualité.

Euh, je pense que ça serait de soutenir les parents [...] Peut-être apporter du matériel que les parents connaissent pas. T'sais, du matériel, mettons des livres, des petites interventions, peut-être que des fois de soutenir le parent là-dedans, s'il a des questionnements. (F2, 26 ans)

Certaines participantes (n=2) estimaient qu'un rôle important des éducatrices est la prévention de la violence sexuelle et la protection des tout-petits. D'autres (n=2) ont mentionné qu'un de leur rôle était d'intégrer des aspects éducatifs aux activités qu'elles offrent aux enfants. Finalement, une participante a nommé le fait d'éviter de renforcer les stéréotypes sexuels comme faisant partie du rôle des éducatrices.

5.4.6 Les expériences et le bagage personnel : des impacts sur l'éducation à la sexualité faite auprès des enfants

La plupart des personnes participantes (n=8) ont expliqué que le fait de cumuler davantage d'années d'expérience avait un impact évident sur leurs aptitudes et leur aisance à intervenir auprès des tout-petits.

[...] si t'es pas au courant un peu de ça, si t'as pas de bagage, c'est sûr que tu te sens pas très outillée. [...] Mais c'est sûr que plus ça fait longtemps que tu travailles, plus t'as vu des choses puis plus un moment donné c'est facile, au premier coup d'œil, de faire « Ah ! ouain... ça me piste sur quelque chose ». (F, 35 ans)

La moitié des participantes (n=6) a nommé l'influence que l'éducation à la sexualité reçue pouvait avoir sur l'aisance et les aptitudes à faire de l'éducation à la sexualité à leur tour auprès des tout-petits.

J'y vais du mieux que je peux, t'sais j'y vais avec mon bagage personnel aussi là, de l'éducation que j'ai eue, moi c'était ouvert chez nous, y'avait pas de gêne faque t'sais si on avait des questions on pouvait les poser. (F, 37 ans)

Quelques personnes (n=3) ont abordé l'influence de leur vécu personnel par rapport à la sexualité sur leur disposition à faire de l'éducation à la sexualité auprès des enfants. D'autres personnes (n=2) ont dit que l'expérience de la parentalité pouvait apporter des connaissances différentes qui pouvaient influencer les aptitudes à réagir adéquatement à certains comportements ou à aborder certaines thématiques. Enfin, deux personnes ont nommé leur genre ou leur orientation sexuelle afin d'expliquer en quoi ces caractéristiques personnelles pouvaient avoir un impact sur l'éducation à la sexualité qu'elles font auprès des tout-petits.

Surtout que moi, homme, j'ai toujours cette petite crainte-là [*que ses intentions de faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits soient perçues comme mauvaises*]. (H, 50 ans)

5.4.7 Aisance à aborder le sujet de la sexualité

Malaise personnel ressenti dans certaines situations (8)

Lorsque questionnées sur l'aisance à parler de sexualité avec les enfants, les personnes participant à notre étude ont pu nuancer leurs réponses, en précisant les situations ou thématiques avec lesquelles elles étaient plus ou moins à l'aise. Ainsi, les deux tiers

des personnes participantes (n=8) ont avoué pouvoir ressentir un malaise, notamment lorsqu'elles font face à des situations et des questions imprévues, soit parce que le comportement est plutôt atypique ou encore parce que les connaissances de l'enfant sont plus grandes qu'attendu, par exemple.

Ce qui peut me bloquer c'est l'aisance de l'enfant. T'sais si je vois que l'enfant est vraiment comme plus au courant que ce que je m'attends pis que ses questions sont vraiment, y peut me déstabiliser (F, 37 ans)

Malaise de l'entourage (7)

La moitié des personnes participantes (n=7) a partagé l'opinion qu'il semble encore y avoir un certain malaise à discuter de sexualité dans la société et que ce tabou se reflétait aussi dans leur entourage.

J'pense qu'il y a un malaise général auprès des gens pour parler de ce genre de choses-là. [...] Dans mon milieu, je pense que je suis plus à l'aise que la plupart des gens. (F, 24 ans)

Malaise à l'endroit des parents (5)

Certaines personnes (n=5) ont précisé que le malaise de parler de sexualité avec les enfants était plutôt dû à leur inconfort avec les parents plutôt qu'avec les enfants eux-mêmes, comme l'explique cette participante: « Ça fait qu'avec l'enfant, c'est pas nécessairement malaisant. C'est avec le parent, je pense. » (F, 32 ans).

Aisance à parler de sexualité de façon générale (4)

D'autres participantes (n=4) ont plutôt mentionné se sentir très à l'aise avec le sujet de la sexualité de façon générale et ne pas ressentir de limite à cette aisance.

Puis t'sais, comme moi, c'est niaiseux, mais y'a rien qui me rend vraiment mal à l'aise dans la sexualité [...] J'ai zéro problème avec ça (rire) ! Moi j'ai pas de... j'ai pas de gêne, j'ai pas de malaise. (F, 35 ans)

Aisance pour certains sujets seulement (4)

Le tiers des personnes (n=4) a expliqué que lorsqu'il était question de certaines thématiques en particulier, elles se sentaient plus à l'aise d'en discuter avec les tout-petits.

Y'a certains thèmes, t'sais comme sur le corps humain, c'est tout à fait normal t'sais, je pense que, au niveau des rôles [sexuels] des parents, je me sens autant à l'aise de parler de ça que de nutrition exemple, ça dépend comment c'est apporté. (F, 29 ans)

Malaise généralisé envers le sujet de la sexualité (3)

Finalement, quelques personnes (n=3) ressentait un plus grand malaise général à devoir parler de sexualité avec les tout-petits, comme le démontre cet extrait : « Ben c'est parce que je suis peut-être pas très très à l'aise avec ça là, j'fais mon possible là. [...] Parce que moi je suis peut-être plus fermée là-dessus que d'autres. » (F, 47 ans).

5.5 Facteurs facilitant la mise en place d'une démarche d'éducation à la sexualité en milieu de garde

Pour rappel, les facteurs *facilitants* du modèle Preceed-Proceed (Green et Kreuter, 1999) comprennent l'accès à de la formation et à des ressources adaptées et de qualité, incluant des politiques d'intervention claires, du matériel éducatif et des ressources humaines, qui peuvent soutenir les éducatrices dans une démarche d'éducation à la sexualité auprès des enfants.

5.5.1 Formation des éducatrices de la petite enfance en lien avec l'éducation à la sexualité

Les résultats de cette section proviennent de deux instruments de collecte de données, soit de questionnaires et d'entrevues individuelles. Dans notre questionnaire, les personnes participantes ont eu à sélectionner les thématiques qu'elles avaient abordées dans leur formation générale (Tableau 5.1 : Formation reçue liée l'éducation à la sexualité). Elles sont donc plusieurs (n=7) à avoir indiqué le développement psychosexuel comme thématique vue durant leur formation et tout autant (n=7) à avoir abordé les rôles et stéréotypes sexuels en période de petite enfance. Parmi les autres thématiques abordées, il y avait les comportements sexuels (n=3), la curiosité et les questionnements des tout-petits sur la sexualité (n=3), et la prévention de la violence sexuelle chez les tout-petits (n=3). Finalement, 3 personnes ont dit n'avoir rien vu de toutes ces notions lors de leur formation générale. De plus, 3 personnes ont dit avoir appris sur certaines de ces thématiques par des lectures personnelles et une personne a, quant à elle, bénéficié d'une formation dans son milieu de travail sur les comportements sexuels.

Tableau 5.1 Formation reçue liée à l'éducation à la sexualité

Thèmes abordés lors de leur formation collégiale	Participants.es (N=12)
Développement psychosexuel en période de petite enfance	7
Comportements sexuels des tout-petits	3
Curiosité et questionnements des tout-petits sur la sexualité	3
Rôles et stéréotypes sexuels en période de petite enfance	7
Prévention de la violence sexuelle des tout-petits	3
Aucun de ces thèmes	3
Autres types de formation	
Lectures personnelles	3
Formation au sein du milieu de travail	1

5.5.1.1 Notions abordées lors de la formation collégiale

Les questions posées dans les entrevues individuelles, à savoir si dans leur formation étaient couverts des thèmes reliés à la sexualité des tout-petits ou à l'intervention en éducation à la sexualité, ont permis de nuancer les réponses que nos participantes avaient données initialement dans le questionnaire et parfois même, de les contredire. En effet, une majorité des personnes participantes (n=8) a affirmé ne pas avoir abordé de thèmes reliés à l'éducation à la sexualité en période de petite enfance et n'avait pas l'impression d'en avoir retiré des connaissances et/ou des compétences lors de leur formation collégiale.

T'sais j'ai jamais eu de formation là-dessus là, faut que tu apprennes sur le tas. [...] La formation qu'on reçoit c'est plus la formation générale, ça vise pas un sujet en particulier. [...] La sexualité des enfants non, c'est pas un thème qui est abordé. (F, 40 ans)

Quelques notions sur le développement global de l'enfant (8)

Plusieurs personnes (n=8) ont toutefois précisé qu'il était possible qu'elles aient vu quelques notions sur le développement psychosexuel des tout-petits à l'intérieur de cours qui traitent, par exemple, du développement global de l'enfant.

C'est sûr que nous on est au courant un petit peu du développement global, mais on en a parlé j' pense même pas un cours complet là-dessus au cégep. Pis c'était juste en gros, selon Freud tout ça là, les phases. Mais sinon ça nous aidait pas à intervenir. (F, 24 ans)

Quelques notions sur l'intervention en éducation à la sexualité (3)

Quelques personnes (n=3) ont mentionné que certaines notions leur avaient été apprises quant aux façons d'intervenir ou de répondre à des questions d'enfants liées à la sexualité, comme le démontre cet extrait : « Comment aborder ça avec les enfants [...] Mais euh, de comment intervenir; leur dire que c'est normal, qu'on garde ça plus intime, puis des choses comme ça. » (F2, 26 ans).

Des notions sur la prévention de la violence sexuelle (3)

Certaines personnes (n=3) ont pour leur part affirmé que les notions qu'elles avaient vues lors de leur formation collégiale ciblaient surtout la prévention de la violence sexuelle chez les tout-petits.

Sujet effleuré et vu en superficie (3)

Enfin, trois personnes ont fait part de la vitesse et de la façon superficielle dont les sujets ont pu être traités à l'intérieur de leur formation, leur donnant l'impression de ne pas avoir appris des notions spécifiques à l'éducation à la sexualité.

Parce qu'on passe très vite là, c'est pas très élaboré là, 0-6 ans là. C'est pas très... [...] Parce que c'est quand même, quand on suit nos cours on le voit, mais on le voit vite! (F, 47 ans)

5.5.1.2 Autres types de formations

Certaines participantes ont précisé qu'elles avaient pu s'informer sur le sujet en dehors de leur formation collégiale, soit par des lectures et recherches personnelles (n=3) ou encore grâce à des formations continues (n=2). Ainsi, 3 participantes sentaient qu'elles maîtrisaient certaines notions liées à la sexualité en période de petite enfance, dues à des intérêts personnels pour le sujet, suite à des lectures personnelles, par exemple. Certaines participantes (n=2) ont de leur côté eu l'opportunité de parfaire leurs connaissances en participant à une formation qui abordait des sujets liés à l'éducation à la sexualité dans leur milieu de travail, l'une traitant des comportements sexuels et l'autre les sensibilisant à certains enjeux liés aux stéréotypes sexuels.

5.5.1.3 Ce que les éducatrices aimeraient retrouver dans une formation portant sur l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits

Lorsque questionnées sur leur formation, les personnes participant à l'étude ont profité de l'occasion pour nommer ce qu'elles auraient aimé avoir et qu'elles n'ont pas reçu

ou encore ce qu'elles aimeraient retrouver dans de futures formations en matière d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits.

Des pistes d'intervention (11)

La presque totalité des personnes participantes (n=11) a dit qu'elle aimerait obtenir des pistes d'intervention adaptées à l'âge et au développement des enfants. Parmi celles-ci, elles ont dit vouloir connaître les thèmes qu'elles peuvent aborder, les façons de les aborder avec les tout-petits (ex. : l'approche et l'attitude à adopter, les moments opportuns, etc.), et les réponses qu'elles peuvent donner à certaines questions, tout en gardant un langage adapté aux enfants, etc.

Ben, je pense que de savoir à partir de quel âge est-ce qu'on peut parler de ça. Qu'est-ce que l'enfant comprend à cet âge-là ? Jusqu'où on a le droit d'aller pour les enfants ? [...] Ben, des pistes d'intervention aussi par rapport à ça, selon certaines situations. (F, 32 ans)

Des bases sur le développement psychosexuel (7)

Une bonne partie des personnes participantes (n=7) était d'avis qu'il serait pertinent d'aborder les bases du développement psychosexuel du jeune enfant, d'une part pour uniformiser les connaissances de tout le monde dans le milieu, puisque les formations de chacune diffèrent à ce sujet et, d'autre part, pour offrir un approfondissement ou une mise à jour lorsqu'elles sont dans leur milieu de travail.

Je dirais savoir c'est quoi, le développement des enfants au niveau sexuel. [...] je pense que tous nous mettre au même niveau. Puis aussi dans les écoles, le niveau de formation est pas, c'est pas équitable partout. (F1, 26 ans)

Plusieurs (n=5) ont aussi mentionné qu'elles aimeraient avoir la chance de discuter des tabous afin de les briser et de comprendre les valeurs sous-jacentes à ceux-ci. Certaines personnes (n=4) ont aussi exprimé avoir besoin d'un espace pour discuter avec des collègues sur le sujet, afin de connaître leurs points de vue et d'entreprendre une réflexion en groupe ou encore pour s'entraider. D'autres (n=4) ont manifesté un désir d'obtenir de l'information sur les façons de communiquer adéquatement avec les parents en ce qui concerne l'éducation à la sexualité afin, entre autres, de favoriser leur collaboration. D'autres encore (n=4) ont dit qu'elles souhaiteraient obtenir, dans le cadre de ces formations, des outils ou des références auxquelles elles pouvaient se tourner ultérieurement pour les soutenir dans leurs interventions.

Le côté didactique aussi. T'sais, d'avoir un couple de noms de livres, un couple de sites, des ouvrages peut-être plus complets là-dessus, ça serait le fun aussi. [...] Comme une grille avec des comportements typiques. [...] C'est important en petite enfance, parce que t'sais, une formation des fois ça s'oublie vite. Ça fait que si t'as des ressources, si t'as un petit cahier qu'on te fournit, c'est toujours le fun. (F2, 26 ans)

Quelques-unes (n=3) ont proposé que soient énoncés, lors d'une formation, les divers comportements sexuels qui peuvent possiblement être rencontrés chez les tout-petits afin de mieux discerner les comportements communs de ceux plus inquiétants. Enfin, certaines personnes (n=3) ont affirmé que les stéréotypes sexuels étaient un sujet incontournable en petite enfance et que l'on devrait l'aborder lors d'une éventuelle formation.

5.5.2 Politique, protocole d'intervention ou programme éducatif liés à l'éducation à la sexualité dans les milieux de garde

Toutes les personnes participant à notre étude (n=12) ont répondu que, dans leur milieu, il n'y avait aucune politique ou protocole d'intervention en ce qui concerne l'éducation à la sexualité. Quelques personnes (n=5) ont cependant mentionné la possibilité qu'il y ait de la documentation en lien avec cela dans leur milieu, toutefois sans savoir exactement en quoi cela pourrait consister.

Mais non, ça me dit rien, j'en ai jamais entendu parler. Juste vraiment là-dessus là, non on n'en a pas. En tout cas si on en a un il est bien caché pis j'en n'ai pas entendu parler! (F, 47 ans).

Je pense pas. Non. Dans aucun milieu de garde j'ai vu quelque chose de plus, d'officiel par rapport à ça. (F, 32 ans)

Certaines personnes participantes (n=3) voyaient d'ailleurs certains avantages que pourrait apporter un tel document dans leur milieu, par exemple, le fait d'uniformiser les pratiques ou encore de les soutenir formellement face aux parents.

[...] ça serait intéressant d'avoir quelque chose à mettre dans notre plateforme pédagogique, là [...] Que tout, quand tu rentres travailler à [Nom de l'établissement], il faut que tu lises tout ce document-là. Ça fait que tu sais comment intervenir si y'arrive ça, ça, ça. Comme ça, y'a pas quarante-cinq mille interventions différentes... (F, 44 ans)

Mais si la direction est vraiment catégorique sur les décisions qu'a prend par rapport à ça [...] C'est comme ça pis si les parents sont pas d'accord ils peuvent toujours aller ailleurs. Mais faut que ce soit dit, affirmé. (F, 24 ans)

5.5.3 Ressources disponibles en milieu de garde

5.5.3.1 Matériel pédagogique/didactique permettant de faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits

Les personnes participant à notre étude ont nommé différentes ressources matérielles qui étaient accessibles dans leur milieu et qui selon elles, pouvaient être utiles pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits. Mais la majorité d'entre elles parlent plutôt d'absence de matériel pédagogique sur le sujet.

Absence de matériel (9)

D'une façon générale, la majorité des personnes participant à notre étude (n=9) a affirmé ne pas avoir accès à du matériel pédagogique ou didactique leur permettant de faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits ou, du moins, ne pas voir en quoi le matériel disponible dans leur milieu pouvait leur servir spécifiquement pour cette tâche.

T'sais, c'est sûr qu'y a la base des programmes éducatifs dans les CPE, mais y'a rien à l'intérieur qui touche à la sexualité. Y'a rien qui dit d'emblée qu'on doit animer. Ça fait que moi, dans mon CPE, ça se fait pas, dans les CPE ou autres que j'ai travaillé, j'ai pas vu ça. [...] j'ai pas... non, j'ai pas de matériel didactique, ou ludique qui a rapport avec l'éducation à la sexualité. (F, 35 ans)

Présence de matériel (8)

Néanmoins, plusieurs (n=8) ont tout de même nommé la présence de certains livres dans leur milieu qui traitaient de sujets pouvant faire partie de l'éducation à la sexualité chez les tout-petits : le corps humain, la reproduction, les familles, etc.

On a un petit peu de livres de différents sujets, là, les parties du corps. [...] Oui, même sur la séparation, la mort, la famille oui. [...] les livres de naissance, toute sorte de livres de sexualité [...] on avait certaines histoires à un moment donné, Le Cheval blanc⁸. (F, 44 ans)

D'autres personnes participantes ont répertorié comme matériel disponible des poupées ou des bébés sexués qui sont plus réalistes et qui permettent de voir les organes génitaux masculins et féminins (n=5); des casse-têtes sur le corps humain (n=4) qui pourraient servir à faire de l'éducation à la sexualité auprès des enfants, puisqu'ils permettent de visualiser les parties sexuelles, comme le mentionne ce participant : « Ici on a des casse-têtes en bois avec un petit garçon et une petite fille tout nus là. Mais c'est musculation, la peau, pis après ça les parties. » (H, 50 ans), et; des programmes ou des trousseaux éducatifs (n=4) qui traitent du corps humain et de l'hygiène, de l'éducation à la sexualité, de la prévention des abus ou de la socialisation chez les tout-petits. Certaines ont aussi nommé la présence d'affiches illustrant le corps humain (n=3) et de matériel de référence ou de la documentation sur divers sujets qui pourraient être reliés à la sexualité en période de petite enfance (n=3).

⁸ Gouvernement du Canada (1989). *Le secret du petit cheval*. Ministère de la Justice du Canada, 15 p.

5.5.3.2 Ressources humaines et soutien pédagogique

Peu d'autres choix que de devoir se tourner vers la direction pour du soutien (12)

Bon nombre des personnes participant à notre étude (n=6) ont fait part du manque de personnel de soutien suffisamment formé dans leur milieu pour les soutenir dans une démarche d'éducation à la sexualité. La moitié des personnes participantes (n=6) a cependant mentionné avoir la possibilité d'obtenir de l'aide de personnes du milieu, souvent la directrice elle-même, qui agissait aussi parfois à titre de conseillère pédagogique, comme le précise cette participante : « On a notre directrice adjointe avec qui on peut discuter, elle peut se documenter si on n'a pas le temps de le faire là. Si admettons on a besoin d'une réponse vite, elle, elle peut. » (F, 35 ans).

Possibilité d'obtenir du soutien à l'interne ou à l'externe (10)

D'autres (n=5) ont parlé de la présence dans leur milieu d'intervenantes et d'intervenants ayant une formation différente de celle des éducatrices (ex. : psychoéducatrice, éducatrice spécialisée, conseillère pédagogique), et qui étaient en mesure de les soutenir de diverses façons. D'autres encore (n=5) ont dit avoir comme option de faire appel à des intervenants-es ou des spécialistes à l'extérieur de leur milieu pour obtenir de l'aide dans certaines situations.

Ici y'a la clinique pédiatrique [nom de la clinique] aussi, qui fait des ateliers autant pour les familles, les parents, que les enfants tous seuls, au niveau de la stimulation puis de plein d'autres sujets aussi. [...] Euh, c'est sûr que souvent le CLSC va avoir des ateliers où ils ont quelqu'un aussi qui peut répondre à nos questions puis nous diriger ou diriger la famille au besoin. Des fois ça peut être la DPJ, ça peut aller jusque-là, mais qui répond aussi à nos besoins puis qui vont

nous diriger aux bonnes ressources. Y'a [*nom d'une maison de la famille*] qui fait beaucoup pour la famille ici. (F, 39 ans)

Soutien qui se résume à de la documentation (4)

Certaines personnes (n=4) ont affirmé de leur côté devoir se rabattre uniquement sur de la documentation à lire ou sur des recherches personnelles, sur Internet par exemple.

Mais c'est sûr que c'est beaucoup par documents, là. [...] Ben, elle [la conseillère pédagogique] va faire une photocopie puis elle va me remettre la photocopie. [...] Ils vont dire aux filles « retournez voir votre document » [...] c'est utile d'avoir de la documentation comme ça, mais... (F, 44 ans)

Peu de personnel formé spécifiquement en lien avec la sexualité chez les enfants (2)

Enfin, deux personnes étaient d'avis que malgré la présence de personnel de soutien dans leur milieu, celui-ci semblait peu habilité à soutenir adéquatement les éducatrices au sujet de la sexualité en période de petite enfance, comme le précise cette participante : « Mais je sais que quand c'est arrivé à une intervenante spécialisée ici, elle aussi était : « Qu'est-ce qu'on fait avec ça? » [...] en fait toute l'équipe était vraiment prise au dépourvue. » (F1, 26 ans).

5.5.3.3 Connaissance des ressources didactiques disponibles à l'extérieur du milieu de garde

Beaucoup de participantes à notre étude (n=8) ont mentionné n'avoir aucune ou très peu de connaissances quant à l'existence de ressources didactiques à l'extérieur de leur milieu, comme le mentionne cette éducatrice : « Mais y'en a pas beaucoup. Moi je

trouve en tout cas là, peut-être que je sais pas où m'adresser, mais en tout cas. [...] Non » (F, 47 ans). Plusieurs autres (n=7) ont néanmoins nommé certains livres qui traitent d'aspects liés à la sexualité en période de petite enfance, livres qu'elles ont vus dans le cadre de leur métier ou dans leur vie personnelle (ex. : les livres de Jocelyne Robert⁹, sexologue). La moitié des personnes participantes (n=6) a nommé l'Internet comme ressource accessible à laquelle elle pouvait se fier pour obtenir de l'information sur l'éducation à la sexualité chez les tout-petits. Quelques personnes (n=3) ont fait mention de la connaissance de programmes précis d'éducation à la sexualité auxquels elles ont pu avoir accès (ex. : *Tatie se confie*¹⁰).

5.5.3.4 Ce que les éducatrices aimeraient avoir comme matériel pour faire de l'éducation à la sexualité

Du matériel ludique et des jouets (6)

La plupart des personnes participantes (n=6) ont dit désirer avoir du matériel ludique et des jouets (ex. : poupées sexuées, casse-têtes, jeux et images) avec lesquels les enfants pourraient jouer et qui permettraient du même coup de faire de l'éducation à la sexualité, comme indiqué dans ces propos: « On n'a pas, moi ce que j'aimerais c'est d'avoir des poupées sexuées. On n'en a pas. Ils ont tout, c'est lisse. » (F2, 26 ans).

⁹ Robert, J. et Jacob, J-A. (2015). *Ma sexualité de 0 à 6 ans*. Les Éditions de l'Homme.

¹⁰ Centre canadien de protection de l'enfance (2009). *Tatie se confie : Trousse de prévention des abus pédosexuels*.

Du matériel pédagogique clé en main (5)

Bon nombre d'entre elles (n=5) ont mentionné qu'il serait aidant et motivant d'obtenir du matériel pédagogique clé en main ou des ateliers d'animation à réaliser auprès des enfants.

C'est sûr que des clés en main ce serait vraiment pratique [...] Y'a plein d'exemples de clé en main de d'autres types d'ateliers pis ça fait vraiment la différence. [...] ça évite beaucoup de planification. [...] Ça inciterait beaucoup plus les gens à le faire. (F, 24 ans)

Des outils de référence (4)

Certaines (n=4) estimaient qu'il serait pertinent d'avoir à portée de main des outils auxquels se référer lorsqu'elles sont confrontées à des comportements ou des questions et qui les guideraient dans leurs interventions.

[...] un petit livre... qui donne des idées, des pistes d'observation, des pistes de réflexion, des questions à se poser, des questions à poser aux enfants pour aller voir qu'est-ce qui est compris ou peu importe. Ça, ça peut être très aidant, parce qu'on a ce genre d'outils là pour l'observation du développement psychomoteur, cognitif, émotif, t'sais on a tout ça, mais le développement plus sexuel t'sais ça pourrait avoir lieu, des pistes d'observation. (F1, 26 ans)

5.6 Facteurs *de renforcement* positifs et négatifs qui agissent sur la volonté à participer à une démarche d'éducation à la sexualité en milieu de garde

Rappelons que les facteurs *de renforcement* du modèle Preceed-Procede (Green et Kreuter, 1999) impliquent la collaboration et l'appui de différents acteurs du milieu comme la direction, les collègues et les parents.

5.6.1 Direction des milieux de garde

5.6.1.1 Ouverture de la direction quant à l'éducation à la sexualité dans leur milieu

Pour la majorité des personnes participant à notre étude (n= 9), il était assez clair que la direction de leur établissement serait, selon elles, ouverte à entreprendre une certaine démarche pour que l'éducation à la sexualité soit incluse dans le curriculum de leur établissement ou qu'elle serait du moins ouverte à en discuter. Toutefois, quelques participantes (n=3) étaient incertaines du niveau d'ouverture de la direction de leur établissement quant à l'éducation à la sexualité et se questionnaient sur les différents points de vue que les membres de la direction (ex. : direction générale, directrice adjointe, etc.) pouvaient avoir et sur la possibilité que l'un d'entre eux ne soit pas d'accord.

5.6.1.2 Rôle de la direction dans une démarche d'éducation à la sexualité

Être la ressource primaire pour les éducatrices (8)

Les deux tiers des personnes participant à notre étude (n=8) ont nommé leur direction comme étant la ressource primaire voire la seule vers qui elles se tournaient lorsqu'elles

avaient des questionnements et qu'elles désiraient obtenir du support, des conseils pédagogiques ou de la documentation sur certains sujets.

Ben t'sais, c'est parce que quand on a des grosses questions comme ça, souvent on va les demander à [Nom de la directrice] en bas. Elle va nous trouver l'information. [...] elle est vraiment disponible. Si on a des questions, elle est là. (F, 32 ans)

Servir de mentor aux éducatrices (4)

Certaines personnes (n=4) ont aussi précisé que la direction de l'établissement devenait souvent la personne la plus outillée grâce, entre autres, à sa plus grande expérience et à diverses formations suivies, pour les aider lors de questionnements ou d'inquiétudes, comme le stipule cette participante : « Souvent, je suis plus à l'aise avec [nom de la directrice], parce qu'elle est plus ancienne [...] [nom de la directrice] va jaser de vécu. Elle a plus de bagage. » (F, 44 ans).

Préciser le mandat d'éducation à la sexualité dans le milieu (3)

Quelques personnes (n=3) ont dit que la direction devait assumer la tâche de préciser le mandat du milieu quant à l'éducation à la sexualité, tant auprès des éducatrices qu'auprès des parents qui fréquentent le milieu de garde.

La gestion va avoir justement un rôle de normalisation. C'est quoi les valeurs du CPE, du milieu, la qualité d'intervention qui est privilégiée, puis ça va dépendre de l'équipe aussi. On est une grosse équipe qui a besoin d'être pris par la main bien souvent, [...] avec 36 éducatrices, il y a peut-être un accompagnement qui a besoin d'être beaucoup plus présent. (F1, 26 ans)

Prendre en charge les démarches liées au signalement à la DPJ (2)

D'autres (n=2) ont affirmé qu'il était de la responsabilité de la direction d'être en charge des démarches à faire en cas de doutes quant à la possibilité d'une situation de violence sexuelle ou dans l'éventualité qu'un signalement doive être fait, comme le précise cette éducatrice : « En fait j'ai l'impression qu'on irait plus se confier à la directrice de l'installation pis que c'est elle qui poursuivrait les démarches, soit auprès de la DPJ ou tout ça. » (F, 24 ans).

Doute quant à la compétence de la direction (2)

Enfin, deux personnes ont exprimé avoir quelques doutes sur les compétences ou les connaissances que la direction pouvait avoir pour leur offrir un soutien optimal en éducation à la sexualité auprès des tout-petits.

Mais à quel point elle est au courant des bonnes choses à faire, je sais pas là. [...] parce que, j'pense qu'elle va y aller avec son gros bon sens, pis ce sera pas nécessairement mauvais, mais ce sera peut-être pas la meilleure chose à faire. (F, 24 ans)

5.6.1.3 Nécessité de l'obtention de l'accord de la direction pour faire de l'éducation à la sexualité

Le tiers des personnes participantes (n=4) assurait qu'il est important voire nécessaire d'obtenir l'accord de leur direction avant de mettre en place une démarche d'éducation à la sexualité.

Si la direction n'est pas d'accord avec ça, c'est sûr que je le ferais pas parce que... c'est pas contre les valeurs de la garderie, mais t'sais, si admettons c'est contre les valeurs de la garderie, c'est sûr que je le ferais pas. Parce que je veux pas venir à l'encontre de ces valeurs-là. (F, 32 ans)

Quelques autres (n=4) étaient plutôt d'avis qu'elles bénéficient d'une certaine liberté dans leur local afin de faire de l'éducation à la sexualité quand l'occasion se présente, sans avoir besoin d'en parler à la direction ou encore que leurs valeurs personnelles devraient primer sur l'accord de la direction.

T'sais, ma directrice est pas dans mon local à écouter tout ce que je dis aux enfants. Ça fait que je le fais déjà. [...] Ça fait que je pense que la direction aurait pas un grand, grand poids dans ma décision. [...] Même si ma directrice elle me disait « on parle jamais de ça »; moi si l'enfant me pose une question, je vais répondre à sa question. Je lui dirais pas « J'ai pas le droit de te parler ma directrice, elle veut pas, tu demanderas à ton papa pis ta maman » Je vais répondre. (F, 35 ans)

5.6.2 Collègues

5.6.2.1 Ouverture des collègues face à l'éducation à la sexualité

Ouverture des collègues (7)

Pour plus de la moitié des personnes participantes (n=7), leur équipe serait, selon elles, ouverte à l'idée d'inclure une démarche d'éducation à la sexualité dans leur milieu, comme le suppose cette participante : « [...] tout le monde est ouvert à ça dans le fond, tant que l'oncomble le besoin, l'intérêt des enfants, tout le monde est ouvert à ça, selon moi. » (F, 40 ans).

Possibilité de résistances de certaines collègues (4)

Pour le tiers d'entre elles (n=4), il semblait moins évident que toute l'équipe soit ouverte sans rencontrer quelques résistances chez certaines collègues, parfois dues, entre autres, à leur âge (n=2) ou encore à leur culture/religion (n=1).

Mitigées. Ouvertes, puis d'autres, non. [...] Ça fait que je sais pas, ça reste encore mon jugement, mais je sais pas si ces éducatrices-là seraient à l'aise de parler sexualité avec les plus jeunes enfants, comprends-tu ? (F, 35 ans)

Besoin que la direction rende la démarche d'éducation à la sexualité obligatoire (4)

Certaines personnes (n=4) ont d'ailleurs ajouté qu'il serait aidant voire nécessaire que la direction amène cette démarche comme étant obligatoire dans leur milieu et qu'elle s'assure d'une certaine standardisation pour que toutes les collègues y participent et/ou qu'elles soient plus confiantes et motivées à y participer.

Des fois c'est un peu plate à dire, qu'il soit imposé, quand c'est ton boss qui te le présente, pas qu'il te l'impose, mais qui... qu'il t'en fait la présentation puis qu'il t'explique comment ça fonctionne, ça va être beaucoup plus prenant qu'un outil qu'on laisse un mémo ben si jamais vous avez des questions, il y a cet outil-là qui existe. Bien l'éducatrice, elle sera peut-être pas portée à aller voir tout de suite, mais s'il y a une espèce de formation qui a été faite, de présentation officielle de cet outil-là qui a été faite, c'est beaucoup plus aidant. (F1, 26 ans)

5.6.2.2 Réactions ou interventions aperçues chez des collègues

Interventions moins adaptées ou non optimales (4)

Lorsqu'elles ont pu voir des interventions chez leurs collègues, certaines participantes (n=4) trouvaient que celles-ci semblaient moins adaptées, selon elles, et que leurs collègues avaient tendance à moraliser les enfants, en leur interdisant certains comportements sans les normaliser d'abord ou sans leur donner davantage d'explications.

J'ai vu des éducatrices moi interdire aux enfants de faire ça, puis les chicaner. Y'a toutes sortes d'éducatrices [...] Souvent, quand on sait pas comment intervenir, on bloque l'intervention. Par manque de connaissances, peut-être (F, 44 ans)

Évitement (4)

D'autres (n=4) ont constaté que des collègues avaient tendance à faire de l'évitement, que ce soit lorsque les enfants posaient des questions plus délicates par rapport à la sexualité ou lorsqu'elles faisaient face à des comportements sexuels chez les tout-petits qui auraient nécessité une intervention.

Moi j'ai vu souvent des éducatrices contourner vite vite par autre chose et hop! le sujet est comme passé pis y'ont pas eu à...[...] Sans dire j'veux pas le voir ce qui se passe là (rire), mais dire : « Ok, je vois ça, mais bah t'sais, j'vais tenir ça mort ». (F, 37 ans)

Banalisation de certains comportements (3)

Quelques participantes (n=3) avaient l'impression que des collègues pouvaient avoir tendance à banaliser certains comportements ou à ne pas en saisir les enjeux, comme illustré par cet extrait : « C'est pas tout le monde qui comprend que Walt Disney là, c'est pas super bon t'sais (rire). C'est pas toutes les éducatrices qui comprennent ça. » (F, 29 ans).

Utilisation de termes inadéquats (3)

Enfin, trois participantes ont dit avoir entendu des collègues utiliser des termes qui n'étaient pas les bons ou qui n'étaient pas appropriés pour parler, entre autres, des parties sexuelles, telle cette éducatrice : « Moi j'ai une collègue éducatrice qui dit pas une vulve, elle dit une noune ou une minoune. Puis je passe mon temps à dire "Ça s'appelle une vulve". » (F, 35 ans).

5.6.2.3 Entraide et collaboration entre collègues

Bonne collaboration générale (10)

La très grande majorité des personnes participant à notre étude (n=10) a dit pouvoir bénéficier d'une bonne collaboration avec leurs collègues et pouvoir les consulter au besoin lorsqu'elles avaient besoin de vérifier des connaissances ou la pertinence de leurs interventions, par exemple. Elles estiment que cette entraide serait sans doute la même s'il s'agissait d'éducation à la sexualité.

[...] y'a juste une porte qui nous sépare. On est très proches puis on s'entend bien aussi, ça fait que oui, on se pose nos questionnements puis on se donne des idées aussi concernant nos réponses, où aller chercher des réponses aussi si on sait pas trop où s'en aller ou comment aborder la chose. (F, 39 ans)

Manque d'aisance de certaines collègues qui pourrait limiter la collaboration (7)

Plus de la moitié des personnes participantes (n=7) a cependant mentionné percevoir que leurs collègues ne sont pas à l'aise lorsqu'il s'agit de parler de sexualité ou d'intervenir vis-à-vis des comportements sexuels, ce qui pouvait diminuer la pertinence de la collaboration entre collègues pour certaines d'entre elles.

J'parle avec mes collègues, mes collègues sont super mal là. Faque c'est souvent moi la référence: « Ah! ben toi t'es à l'aise, ça te dérange pas ». [...] T'sais écoute y'a des filles de mon bord sont pas super à l'aise là de parler de ça là. (F, 37 ans)

5.6.3. Parents

5.6.3.1 Appréhension des éducatrices quant aux possibles réactions des parents

Peur de choquer (10)

Une majorité de personnes participantes (n=10) a dit avoir peur de choquer les parents en abordant des notions d'éducation à la sexualité avec leur enfant et qu'il était important pour elles d'obtenir leur accord pour le faire.

Je pense qu'il faut une entente avec le parent, de si on peut leur expliquer [...] Ça fait que je pense que pour parler vraiment de ça, ça prend le consentement

du parent. [...] on est un triangle; l'éducatrice, le parent et l'enfant. Donc on marche les trois, ensemble. (F, 32 ans)

Difficulté de communiquer avec les parents sur le sujet (8)

Plusieurs autres (n=8) ont dit rencontrer certaines difficultés et ressentir un malaise à communiquer avec les parents sur des sujets qui touchent la sexualité.

Je serais pas du tout à l'aise d'en parler avec le parent (rire). (F, 47 ans)

Mais un autre parent qui est super fermé puis que tu vois qu'il parle pas beaucoup en partant, ben là, lui parler d'éducation sexuelle, c'est pas ma priorité. Ça serait plus difficile. (F2, 26 ans)

Possibilité de faire de l'éducation à la sexualité malgré le désaccord des parents (6)

La moitié des personnes participantes (n=6) a tout de même admis que, malgré un possible désaccord des parents, elle ne s'empêcherait pas de faire de l'éducation à la sexualité, du moins pour certains thèmes et valeurs, puisqu'elle prioriserait plutôt le développement de l'enfant dans ce cas-ci.

Non non, je m'empêcherai pas de travailler de cette façon-là, au contraire là, peut-être que je le ferais encore plus. Mais en même temps, si le parent est 100% contre, ben je l'amènerais comme d'une autre façon, mais je le ferais pareil. Si c'est pour le bien de l'enfant, je le ferais pareil, tu comprends? [...] Moi j'pense que chaque petite chose qu'on fait, on va mettre une graine pis si ça porte fruit, ça porte fruit, mais faut continuellement, même si t'as pas nécessairement une collaboration, ça vaut quand même la peine. (F, 29 ans)

5.6.3.2 Perceptions que les éducatrices entretiennent à propos des attitudes et de l'ouverture des parents face à l'éducation à la sexualité

Inconfort des parents pour le sujet de la sexualité (10)

La majorité des personnes participantes (n=10) a dit percevoir que les parents semblaient inconfortables, peu ouverts, voire même paniqués lorsqu'il est question d'aborder le sujet de la sexualité, et ce, parfois par manque de ressources ou de connaissances.

Mais y'a beaucoup de parents qui sont pas à l'aise de parler de ces choses-là avec leurs enfants faque t'sais moi des fois quand j'ai une situation qui se porte à, je vais en parler avec le parent pis je dis : « Regarde, moi j'ai juste abordé le sujet parce qu'il est arrivé telle telle chose, c'est ton enfant, j'te laisse continuer ça ». « Ah! non, moi je suis pas très à l'aise, si tu peux... » [...] parce qu'ils sont gênés de dire que c'est un pénis, une vulve, un vagin, [...] pour certains parents ça peut être « Ahhhhhhh! Non! Mon enfant a fait ça! » (F, 37 ans)

Accueil positif des parents (5)

D'un autre côté, près de la moitié des personnes participantes (n=5) entrevoyait tout de même la possibilité que les parents aient un bel accueil d'une démarche d'éducation à la sexualité dans le milieu de garde où est leur enfant et que certains puissent même être très ouverts.

Parce qu'on a des parents ici qui sont très ouverts. Qui sont très, comment je pourrais dire ça, ils s'occupent beaucoup de leurs enfants. [...] les parents veulent aller chercher l'information dont ils ont besoin. [...] Ils viennent nous voir : « Hey! j'ai besoin d'aide, qu'est-ce que... ? »; « Ben parfait. Je te trouve l'information, je te le dis aussitôt que je suis au courant. » Les parents, ils veulent. Ils ont vraiment les besoins de leurs enfants à cœur. (F, 32 ans)

Indifférence des parents (4)

D'autres (n=4) trouvaient que plusieurs parents démontraient une certaine indifférence quant à l'éducation sexuelle, mais aussi générale de leur enfant.

T'sais, tu vas avoir, sur le groupe de dix, si t'es chanceux, quatre, cinq parents, la moitié du groupe vont être ouverts, l'autre moitié, ils sont là pour parquer. [...] Mais quand je donne l'information mettons, les pamphlets, ben ça sera pas lu ou ça va être lu, parce que je vais faire un retour là-dessus, puis « Est-ce que ça a répondu à vos besoins ? », tout ça, puis y'en a qui l'ont carrément pas lu. (F, 44 ans)

Perception que certains parents manquent d'ouverture et renforcent des stéréotypes sexuels (n=3)

Enfin, quelques éducatrices (n=3) ont fait part de moments où elles ont constaté que des parents étaient moins ouverts lorsque des enfants adoptaient des comportements généralement associés à l'autre sexe et qu'elles devaient parfois composer avec des valeurs qui différaient des leurs.

J'avais un petit garçon, on faisait des couettes, puis j'en faisais à tout le monde. Je m'en faisais, j'en faisais aux petits garçons, aux petites filles, puis y'avait un papa qui aimait pas ça. Ben, c'est sûr que avant que le papa arrive, je lui enlevais sa couette. (rire). Je l'enlevais vite fait, sans qu'il s'en rende compte, j'enlevais la mienne, je lui enlevais la sienne : « On va enlever nos couettes », puis c'est tout. Je savais qu'il aimait pas ça puis je voulais pas, pour une couette, je voulais pas partir... (F2, 26 ans)

5.6.3.3 Pistes à considérer afin de favoriser la communication et la collaboration avec les parents sur l'éducation à la sexualité

Choisir un moment adéquat (9)

La plupart des personnes participantes (n=9) ont mentionné qu'il était préférable de choisir un moment adéquat et un endroit privé, ou même de prévoir une rencontre téléphonique, pour discuter avec les parents de divers sujets qui touchent la sexualité de leur enfant.

Bien c'est sûr que dans une discussion de cadre de portes, à 5 heures, quand il y a plein de parents qui vont et qui viennent puis qui s'en vont, c'est peut-être malaisant pour le parent. [...] on opte pour une rencontre, on est convoqué [...] Dans une pièce, dans une salle ici. (F1, 26 ans)

Utiliser une approche détournée ou humoristique (4)

Certaines (n=4) ont dit qu'il était peut-être aidant d'utiliser une approche particulière lorsque venait le moment d'aborder l'éducation à la sexualité avec les parents, soit en y allant de façon superficielle ou détournée (n=3), comme mentionné par cette participante : « T'sais faut que tu détournes là. Faut que tu les pognes par les sentiments là pis là tu fais comme "Ah !, ça pourrait être vraiment intéressant pour vous, mais pour votre enfant là !" ». » (F, 37 ans), ou encore en utilisant l'humour (n=1),

Profiter des rencontres de parents (4)

D'autres participantes (n=4) trouvaient qu'il pouvait être pertinent d'aborder cette thématique lors des rencontres avec les parents qui ont habituellement lieu au début de

l'année, afin que la discussion soit plus formelle, ce qui faciliterait l'acceptation des parents selon elles.

Ben probablement aux rencontres annuelles, ben pas annuelles, y'a 2 rencontres par année, une rencontre de groupe puis y'a une rencontre individuelle des parents. Probablement plus là que dans le passage. Ou quand justement ils viennent signer les contrats là. (F, 47 ans)

Offrir des outils et de la documentation (4)

Quelques autres (n=4) étaient d'avis que le fait d'offrir aux parents des outils ou de la documentation favoriserait probablement la collaboration avec eux en ce qui concerne l'éducation à la sexualité de leur enfant.

Une fois qu'on les informe, comme les revues qui sont dans l'entrée du CPE, qui informent de plein de sujets, ce serait bien que, les revues Naître et grandir là. Peut-être que ce serait bien qu'il y ait ça dans un article qui dit à quel point c'est important pis que ça peut aider leur enfant. J'pense que les parents en général veulent le bien de leur enfant donc si on leur amène de cette façon-là... (F, 24 ans)

Prendre le temps de bien expliquer la démarche d'éducation à la sexualité (3)

Enfin, quelques-unes (n=3) étaient convaincues qu'il fallait s'assurer de présenter aux parents la démarche d'éducation à la sexualité de façon bien détaillée et de prendre le temps de bien leur expliquer sa pertinence.

Il faudrait vraiment que ce soit bien expliqué, ce qui va être abordé comme sujets d'éducation à la sexualité. Parce que je sais qu'ils vont s'imaginer ben

des affaires, ils vont faire comme « WAH ! Non! On parlera pas de condoms, puis de ci puis de ça avec mes enfants, ils sont ben trop petits ! ». Ça fait que ça va être beaucoup de les mettre en contexte. (F, 35 ans)

5.6.3.4 Impacts positifs de la collaboration avec les parents

Assurer une continuité des interventions entre le milieu de garde et la maison (7)

Plus de la moitié des personnes participantes (n=7) a mentionné que l'un des avantages de la collaboration parents/éducatrices est le fait d'assurer une continuité des interventions entre le milieu de garde et la maison, ce qui permet de renforcer le message et d'être une équipe de plusieurs adultes qui prennent le relais lorsqu'il s'agit d'aider et de répondre aux questions des enfants.

Justement, de travailler en équipe. Mon enfant parle de ça ces temps-ci, ben ok on va en parler à la maison et on va en parler ici aussi pour qu'on soit sur la même longueur d'onde. Le relais... très important. (H, 50 ans)

Soutenir les parents et leur offrir des ressources supplémentaires (3)

Certaines participantes (n=3) étaient d'avis que cette collaboration est avantageuse pour les parents, puisqu'elle permet de leur offrir des ressources supplémentaires, de l'information voire même de les éduquer eux aussi.

Si y'a un parent qui viendrait me voir pour me dire : « Là, mon garçon, ma fille, a un inconfort, il me pose des questions, mais je suis pas super à l'aise, je sais pas trop comment lui dire », je vais donner des pistes. (F, 35 ans)

Augmenter la motivation des éducatrices à faire de l'éducation à la sexualité (3)

Quelques-unes (n=3) trouvaient que cette collaboration est importante puisqu'elles se sentaient alors davantage soutenues dans leurs interventions et que cela pouvait même augmenter leur degré de motivation.

Ça, je me sentirais vraiment motivée. C'est sûr que si j'annonce mon thème pis que les parents me disent : « Ah! c'est le fun que tu parles de ça », c'est sûr que ça va faire un plus aussi pour qu'on parle du sujet. (F, 40 ans)

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Dans ce chapitre seront discutés les résultats issus des entrevues de type exploratoire à la lumière des études scientifiques recensées, ainsi que du cadre conceptuel à la base de cette étude. Rappelons que pour répondre à notre question de recherche « *Quels sont les besoins de formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits* », les trois objectifs de cette étude étaient de 1) documenter les expériences des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité dans les milieux de garde, 2) répertorier les facteurs qui favorisent l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits en milieu de garde et 3) répertorier les facteurs qui font obstacle à l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits en milieu de garde. Ainsi seront abordées les opportunités pour faire de l'éducation à la sexualité selon les expériences quotidiennes des éducatrices en milieu de garde, lesquelles sont documentées par les entrevues individuelles de cette étude ainsi que par quelques recherches empiriques ; les facteurs qui favorisent ou font obstacle à la mise en place d'une démarche d'éducation à la sexualité en milieu de garde, en s'appuyant sur le modèle Precede-Proceed et en faisant des liens avec le modèle écologique et ; la hiérarchisation des besoins de formation qui découlent de l'écart entre ces constats et la situation souhaitée. Enfin, les contributions et limites de cette étude seront présentées et des recommandations pour les recherches futures seront proposées.

6.1 Les expériences des éducatrices de la petite enfance : des opportunités « parfois manquées » pour faire de l'éducation à la sexualité en milieu de garde

Les éducatrices de la petite enfance qui ont participé à notre étude font face à divers comportements sexuels chez les tout-petits tels la curiosité pour la nudité, la masturbation, les jeux de rôles, mais aussi, dans une plus petite proportion, à des

comportements plus problématiques ou inquiétants (ex. : masturbation compulsive, reproduction de comportements sexuels d'adultes). Les mêmes comportements ont été observés chez les jeunes enfants dans de nombreuses études (Cacciatore et al., 2020 ; Davies, Glaser et Kossoff, 2000 ; Friedrich et al., 1998 ; Larsson et Svedin, 2002 ; Lindblad et al., 1995 ; Sandnabba, et al., 2003). Les participantes de notre étude ont aussi eu à faire face à du langage sexualisé (ex. : parties génitales, relation amoureuse, etc.), ainsi qu'à des questionnements de la part des enfants (ex. : reproduction, diversité des familles, différences entre les genres, etc.). D'ailleurs, certaines ont déjà eu à intervenir face à ces thématiques, que ce soit de façon formelle (ex. : ateliers, causeries, lectures de livres) ou de façon informelle (ex. : réaction suite à un comportement sexuel ou à une question). Cependant, elles sont tout de même nombreuses à avoir évité de faire une intervention par manque d'aisance ou de compréhension par rapport à la situation, tout comme il a été rapporté dans d'autres études (Balter, van Rhijn et Davies, 2016 ; Davies, Glaser et Kossoff, 2000 ; Davies et Robinson, 2010 ; Larsson et Svedin, 2002 ; Ünlüer, 2018).

Or, il est crucial que les éducatrices sachent répondre convenablement aux comportements sexuels des tout-petits. Tandis qu'une réaction forte pourrait humilier ou stigmatiser un enfant alors que son comportement est tout à fait sain quant à son développement psychosexuel (ex. : curiosité en regard de la sexualité) (Ey, McInnes et Rigney, 2017), l'évitement ou la banalisation pourrait faire en sorte qu'on ne décèle pas une situation de victimisation sexuelle (Ey, McInnes et Rigney, 2017 ; Hornor, 2004 ; Kenny, Dinehart et Wurtele, 2015 ; Larsson et Svedin, 2002). De ce fait, plutôt que d'ignorer les comportements, il est nécessaire de les recadrer (Davies, Glaser et Kossoff, 2000 ; Ey, McInnes et Rigney, 2017), afin d'apprendre les normes de la société et la notion d'intimité aux enfants et ainsi leur éviter la stigmatisation que peuvent amener les comportements sexuels ou encore les protéger de situations de

violence sexuelle (Davies, Glaser et Kossoff, 2000). Dans tous les cas, il semble que les éducatrices ont plusieurs opportunités de faire de l'éducation à la sexualité en milieu de garde, ne serait-ce que de façon informelle, en répondant aux questions et en intervenant lorsque les enfants manifestent des comportements sexuels, mais sans pour autant utiliser ces éventuels « moments d'éducation ».

6.2 Les facteurs *prédisposants* positifs retenus pour le diagnostic éducationnel et organisationnel

« Attitudes positives à l'égard de la sexualité et d'une démarche d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits »

Les personnes ayant participé à l'étude, tout comme les participantes de diverses études (Balter, van Rhijn et Davies, 2016 ; Kakavoulis 1998 ; Ünlüer, 2018) démontrent des attitudes généralement positives quant à l'éducation à la sexualité et pensent que celle-ci devrait commencer dès la petite enfance, bien que cette démarche doive être adaptée au développement des tout-petits. Cela va dans le même sens que ce que le ministère de l'Éducation de l'époque préconisait, à savoir que toute démarche d'éducation à la sexualité doit se faire dans le « respect du niveau de développement de l'enfant » (Gouvernement du Québec, 2003, p.32). Aussi, la majorité de nos répondantes était d'avis que cette éducation a des apports variés, comme le fait de répondre à la curiosité naturelle des tout-petits, mais aussi de les rassurer sur les questions qu'ils peuvent se poser, de les protéger de la violence sexuelle et de favoriser leur ouverture d'esprit. Effectivement, il est important selon elles de présenter la sexualité de manière positive et la plupart croient que l'exploration sexuelle fait partie du développement sain des tout-petits, même si la sexualité semble encore taboue dans la société. D'autres valeurs leur semblent importantes à transmettre, tels le respect de soi et des autres, et

l'ouverture face à la diversité. Ces attitudes positives sont importantes et sont à la base de l'intervention en éducation à la sexualité. En effet, le fait d'adopter « *une vision globale et positive de la sexualité fondée sur des valeurs de respect, d'inclusion, d'ouverture, d'égalité, d'équité, de non-jugement* » permet d'instaurer un climat sain et sécuritaire et de développer une meilleure posture d'intervention (Gouvernement du Québec, 2019g).

Fait intéressant, certaines ont mentionné qu'il était également important d'avoir une meilleure connaissance de soi et une capacité d'introspection pour faire de l'éducation à la sexualité. C'est aussi ce qui est mentionné par certain.e.s auteur.e.s (Kenny, Dinehart et Wurtele, 2015) qui croient que pour optimiser leurs pratiques éducatives, il est essentiel que les éducatrices réfléchissent à leurs enjeux personnels, leur expérience et leurs valeurs sur la sexualité, ainsi qu'à leurs croyances quant aux comportements sexuels des enfants, par exemple en ayant des discussions ouvertes sur leurs jugements et en confrontant certaines de leurs attitudes. Par ailleurs, l'UNESCO (2018) a aussi fait mention de la nécessité que les formations qui s'adressent aux personnes responsables de l'éducation à la sexualité permettent de faire la distinction entre leurs valeurs personnelles et les besoins des apprenants, ici les tout-petits, et de se questionner sur leur rôle d'éducation, tout en pouvant aborder leurs préoccupations.

« Connaissances justes des thèmes à aborder avec les tout-petits en matière d'éducation à la sexualité »

Les personnes participant à notre étude étaient bien en mesure d'identifier des thèmes qui sont adaptés aux tout-petits et qui sont également suggérés par des instances gouvernementales ou des organisations associées à la protection de l'enfance. Par exemple, elles reconnaissent qu'il est pertinent de parler du corps humain, de la

conception des bébés, de la diversité des familles, des rôles et stéréotypes sexuels, ainsi que de la prévention de la violence sexuelle. Tous ces thèmes sont effectivement proposés par l'OMS (2013) pour l'éducation à la sexualité des jeunes enfants et la plupart sont également présentés par le Gouvernement du Québec (2018a) et par certains auteurs spécialisés dans le domaine (ex. : Wurtele et Kenny, 2011) dans les contenus à aborder avec les enfants d'âge préscolaire. Ainsi, elles ont des connaissances sur ces points ou du moins, elles réalisent l'importance et la pertinence d'inclure certains thèmes qui font partie de l'éducation à la sexualité en période de petite enfance.

6.3 Les facteurs *prédisposants* négatifs retenus pour le diagnostic éducationnel et organisationnel

« Il est préférable d'attendre qu'un enfant pose une question sur la sexualité avant d'intervenir : des croyances erronées qui freinent l'intervention »

D'un autre côté, il semble très clair dans le discours des participantes qu'une croyance selon laquelle on doit attendre qu'un enfant pose une question ou manifeste un comportement pour aborder des sujets liés à la sexualité persiste et pourrait être une cause importante de l'évitement de l'intervention. Selon certain.e.s auteur.e.s (Brilleslijper-Kater & Baartman, 2000 ; Davies et Robinson, 2010 ; Larsson et Svedin, 2002 ; Sciaraffa et Randolph, 2011), il est insuffisant de limiter l'éducation à la sexualité à la seule réaction aux questions des enfants. En effet, il serait impensable de faire de même pour d'autres sujets (ex. : la sécurité routière) et donc, cela envoie comme message aux enfants que la sexualité est le seul sujet dont on ne discute pas ouvertement (Sciaraffa et Randolph, 2011). En d'autres termes, Davies et Robinson (2010) parlent d'un processus de régulation des connaissances des enfants par les

adultes, souvent lié à une sous-estimation de la capacité des tout-petits à comprendre les informations sur la sexualité et les relations. Ceci fait en sorte que les enfants comprennent rapidement qu'il existe un tabou entourant la sexualité et donc qu'il peut s'avérer « risqué » de l'aborder avec les adultes. L'absence de questions ne signifierait donc pas une absence de besoins, mais plutôt un sentiment de ne pas avoir la permission d'aller chercher formellement de l'information sur ce sujet (Davies et Robinson, 2010). Or, les enfants, tout de même curieux, continuent d'apprendre et de se construire leurs propres récits autour de la sexualité, par des silences et des fragments d'informations provenant de sources peu fiables (ex. : autres enfants, médias, etc.) et souvent non adaptées ou encore basées sur des mythes (Davies et Robinson, 2010).

« Présence d'un sentiment d'incompétence en matière d'intervention en éducation à la sexualité »

Pour faire de l'éducation à la sexualité, il est essentiel de se sentir compétent et bien formé afin d'être plus à l'aise à intervenir et à discuter avec les enfants sur le sujet (Descheneaux et al., 2018). Cela dit, il s'avère que le sentiment de compétence et les connaissances des éducatrices pourraient être des obstacles au niveau des facteurs *prédisposants*. Effectivement, elles sont majoritaires (9/12) à avoir affirmé ne pas se sentir suffisamment compétentes pour offrir cette éducation aux enfants et qu'elles avaient besoin d'augmenter leurs connaissances par rapport aux interventions adaptées à l'âge et au développement des enfants pour le faire adéquatement. Leurs connaissances à ce sujet semblent se limiter aux stades psychosexuels issus des théories classiques. Elles ont aussi identifié le besoin de solidifier leurs connaissances quant au développement psychosexuel des tout-petits et à la prévention de la violence sexuelle auprès de ceux-ci. En plus du sentiment d'incompétence autoproclamé et malgré cette volonté de bien intervenir, on remarque dans le discours de certaines participantes, le

réflexe de se fier à leur seul « bagage » (expérience et éducation personnelles) pour justifier leur intervention. D'autres semblent douter que le « gros bon sens » suffise réellement et que ce soit toujours la meilleure option. Ces résultats rejoignent majoritairement ceux d'autres études où les éducatrices mentionnent elles-mêmes et dans des proportions similaires qu'elles ne se sentent pas suffisamment compétentes pour faire de l'éducation à la sexualité (Balter, van Rhijn et Davies, 2018) ou encore pour répondre adéquatement aux comportements sexuels des enfants (Kenny, Dinehart et Wurtele, 2015). Par ailleurs, Ey, McInnes et Rigney (2017) ont démontré dans leur étude que les éducatrices qui avaient reçu une formation dans ce domaine se sentaient beaucoup plus confiantes (78,5 %) à intervenir auprès des enfants manifestant ce type de comportements, illustrant l'éventuel impact de l'acquisition de connaissances sur le sentiment de compétence.

La décision des éducatrices de faire ou non de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits pourrait donc être conditionnée par leur sentiment de compétence, par leur confiance en leurs habiletés et leurs connaissances et dans leurs réelles compétences de base à l'emploi. Pourtant, elles ont déjà des compétences qui pourraient être d'une grande aide si elles étaient transposées dans une démarche d'éducation à la sexualité. En effet, certaines des 22 compétences professionnelles spécifiques à leur formation (ANNEXE G : Compétences professionnelles d'une éducatrice de la petite enfance), comme l'observation et l'analyse des besoins des enfants, la conception, l'organisation et l'animation d'activités éducatives (Berger, Héroux et Shéridan, 2012), pour ne nommer que celles-ci, peuvent être très pertinentes pour faire de l'éducation à la sexualité une fois associées à un encadrement adéquat et à une formation qui leur permettrait d'acquérir des connaissances spécifiques sur le développement psychosexuel ou sur le type d'interventions à privilégier en lien avec la sexualité, par exemple. C'est d'ailleurs le principe de la compétence, qui est vue par plusieurs

auteur.e.s comme étant un savoir-agir qui nécessite une mobilisation de ressources internes (savoir, savoir-faire et savoir-être) et une combinaison à des ressources externes dans leur environnement (ex. : le matériel, le réseau, etc.) dans une variété de situations professionnelles qui font partie d'une même famille pour poser les actions les plus appropriées et efficaces (Le Boterf, 2011 ; Poumay, Tardif, et Georges, 2017 ; Tardif, 2006). En outre, en plus d'un *savoir-agir*, ce que semblent réclamer les éducatrices, sont aussi nécessaires le *vouloir-agir* et le *pouvoir-agir*, qui sont possibles grâce à des contextes de travail facilitateurs et incitatifs qui encouragent la construction de cette compétence (Le Boterf, 2011). Ainsi, bien que la formation produise des ressources (ex. : connaissances, savoir-faire, etc.) pour construire les compétences (Le Boterf, 2011), on ne peut s'y limiter. À ce propos, on a pu constater que les éducatrices possèdent un certain *vouloir-agir*, c'est-à-dire qu'elles manifestent des attitudes somme toute positives et un intérêt à faire de l'éducation à la sexualité, ce qui est essentiel pour assurer leur motivation dans cette tâche. Il faudrait donc voir de quelle façon il est possible d'encourager ce *vouloir-agir* déjà présent dans une certaine proportion. Cependant, nous remarquons également que plusieurs difficultés semblent résider dans le *pouvoir-agir*, soit un contexte qui rend possible l'engagement de l'individu (Le Boterf, 2011). En effet, le manque de politique et de directives par rapport à l'éducation à la sexualité dans les programmes éducatifs et l'insuffisance de ressources dans les milieux constituent des lacunes en ce qui a trait aux conditions facilitatrices. Ainsi, il est possible de croire que le sentiment d'incompétence perçu des éducatrices pourrait être entremêlé avec un sentiment d'impuissance qui ne serait pas nécessairement lié à leurs réelles compétences (facteurs *prédisposants*), mais davantage au contexte de travail (facteurs *facilitants*), comme nous le verrons ultérieurement.

«Présence de malaise à l'égard de l'intervention en éducation à la sexualité et liens possibles avec leurs expériences personnelles »

Chez plusieurs participantes (8/12), que ce soit de façon généralisée ou encore par rapport à certaines situations (ex. : situations et questions imprévues, connaissances et comportements atypiques de l'enfant), on constate la présence de malaise quant à l'intervention en éducation à la sexualité. Ce malaise des éducatrices lorsqu'il s'agit d'éducation à la sexualité a aussi été rapporté par plusieurs auteur.e.s, et ce, à différentes époques et dans différents pays (Balter, van Rhijn et Davies, 2018 ; Kakavoulis, 1998 ; Larsson et Svedin, 2002 ; Ünlüer, 2018). En plus du malaise autorapporté, on perçoit aussi un certain inconfort des participantes à parler de sexualité, en évitant de nommer explicitement des comportements ou des parties du corps. Par exemple, « parler de ça », « mettre la main là » ou encore « ces choses-là » sont des mots ou des expressions qui pouvaient faire partie de leur discours. De plus, elles ont fait part à quelques reprises du malaise constant de leurs collègues lorsqu'il s'agit de parler de sexualité avec les enfants ou même pour nommer les parties sexuelles avec les bons termes (ex. : une éducatrice qui rapporte qu'une collègue ne dit pas une vulve aux enfants, mais plutôt une « noune ou une minoune »). Cette utilisation de termes de substitution pour parler des parties sexuelles laisse présager encore une fois la présence d'une gêne lorsque cela concerne la sexualité et les organes génitaux. À ce propos, Larsson et Svedin (2002) avaient effectivement constaté dans leur étude qu'on utilisait parfois une terminologie inadéquate pour nommer les organes génitaux, et particulièrement lorsque cela concernait des organes dits féminins, ce qui semble encore malheureusement d'actualité.

Qui plus est, même chez les participantes de notre étude qui se disaient à l'aise, il était possible de constater, par leur ambivalence, qu'un tabou persiste dans la société à l'égard de la sexualité, malgré la volonté des gens d'être plus ouverts sur le sujet. Cette

perception d'un tabou persistant pourrait possiblement expliquer le malaise de certaines personnes comme le suggère une participante en mentionnant que malgré l'ouverture sur « plein de choses », « d'en parler c'est comme tabou on dirait ».

Enfin, les participantes à notre étude ont affirmé que leurs expériences et leur bagage personnel, comme le fait d'avoir reçu ou non de l'éducation à la sexualité dans leur enfance, leur vécu personnel, leur expérience de la parentalité ou même leur genre¹¹ ou leur orientation sexuelle, pouvaient avoir des impacts sur leur aisance à faire de l'éducation à la sexualité auprès des enfants.

« Des contradictions sont perceptibles entre les discours conscients et inconscients au sujet des stéréotypes de genre en petite enfance »

Mentionnons également que, bien qu'il s'agissait d'un souhait au départ, la question des stéréotypes de genre n'a pu être approfondie suffisamment dans le cadre de notre étude, puisque cela semblait exclu du discours de la majorité des participantes (10/12). Pourtant, bon nombre d'études rapportent que les enfants sont traités de façon différente en fonction de leur genre par les adultes qui les entourent selon des idées préconçues (stéréotypes), et ce, très tôt dans la vie (Hardardottir et Petursdottir, 2014 ; Servos, Dewar et Bosacki, 2015). Les services de garde étant des milieux de socialisation importants, les éducatrices peuvent, tout comme les parents, renforcer la présence de comportements stéréotypés chez les tout-petits (Hardardottir et Petursdottir, 2014 ; Servos, Dewar et Bosacki, 2015). Qui plus est, cette socialisation

¹¹ Les hommes rencontrent certains défis et barrières en éducation à la petite enfance, particulièrement lorsqu'il s'agit de sujets liés à la sexualité, puisqu'ils sont encore souvent soupçonnés d'être pédophiles et d'avoir opté pour l'éducation à la petite enfance pour cette raison (Martino, 2008). Le participant masculin de notre étude a effectivement mentionné à quelques reprises que le fait qu'il soit un homme le rendait encore plus mal à l'aise et qu'il craignait davantage, par exemple, que les parents réagissent si c'était lui qui abordait le sujet de la sexualité avec leur enfant.

générée va quelquefois au-delà de la simple différenciation et tend à favoriser un climat où on dénote la présence de sexisme, d'hétéronormativité (Gunn, 2011) et parfois même d'homophobie (Duke et McCarthy, 2009). Par exemple, il arrive, comme pour cette éducatrice plus sensible à une éducation non stéréotypée des enfants, que certaines se heurtent à des réactions des parents :

Et c'est souvent les papas que ça met dans l'inconfort ; « Non, non, mon gars aura pas de Cutex ». Je me souviens, v'là deux ans à peu près, y'a un papa qui est venu chercher son garçon, il avait une robe. Il était déguisé. Il faisait la maman. Ça a pas été un scandale dans le CPE, mais j'ai vu que rendus au vestiaire ; « Non, non, tu fais pas ça. Les gars mettent pas de robe ». (F, 35 ans)

Cependant, tout comme d'autres auteur.e.s l'ont fait précédemment (Cresson, 2010 ; Sandström, Stier et Sandberg, 2013), nous avons constaté que plusieurs éducatrices ne sont pas toujours conscientes des stéréotypes de genre qu'elles véhiculent ou encore des incidences de ceux-ci sur les enfants. Ainsi, bien que toutes les personnes ayant pris part à notre étude mentionnaient traiter les enfants de la même façon et prôner l'égalité et la diversité, lorsque questionnées directement en lien avec le genre, leur discours pouvait parfois laisser entendre le contraire, sans même qu'elles s'en aperçoivent, comme le démontre cet extrait d'un discours qu'on pourrait qualifier d'hétéronormatif :

[En réponse à un garçon qui mentionne que lui et son ami sont amoureux]. J'essaie de faire la différence. « Amoureux, c'est un homme, une femme qui s'aiment beaucoup. Peut-être que tu veux dire qu'un tel c'est ton ami, que tu l'aimes beaucoup, que c'est ton ami, ton bon ami, ton meilleur ami ». (F1, 26 ans)

Dans son étude réalisée dans des milieux de garde où elle a pu observer des éducatrices, Cresson (2010) a remarqué que malgré un désir de neutralité dans le discours de ses participantes, elles socialisaient différemment les enfants par leurs soins ou leur renforcement de comportements attendus selon le sexe. D'ailleurs, certains suggèrent que puisque les stéréotypes sont naturalisés et généralisés dans notre société, ils sont peu questionnés (CSF, 2010) et que cela rend difficile l'analyse et demande une compréhension implicite d'un cumul de situations, de commentaires, etc. (Cresson, 2010). Il est donc légitime de penser que les besoins sont sans doute présents en ce qui concerne les connaissances et les attitudes sur les stéréotypes de genre, sans toutefois être en mesure d'appuyer cette supposition avec les propos (conscients) des participantes.

6.4 La plupart des facteurs facilitant la mise en place d'une démarche d'éducation à la sexualité par les éducatrices semblent absents en milieu de garde

« Les formations collégiales ou continues offrent très peu ou pas de notions en regard de la sexualité de l'enfant et des pistes d'intervention en éducation à la sexualité »

En ce qui concerne la formation reçue des personnes qui composent notre échantillon, qu'elle soit de nature scolaire ou continue, elle paraît lacunaire voire absente à plusieurs niveaux, tout comme il l'a été mentionné dans d'autres études (Balter, van Rhijn et Davies, 2018 ; Ey, McInnes et Rigney, 2017). D'abord, plusieurs d'entre elles (8/12) ont affirmé qu'aucune formation liée à l'éducation à la sexualité ne leur avait été offerte. D'un autre côté, certaines ont tout de même dit avoir vu quelques notions sur le développement plus global de l'enfant, sur certaines interventions possibles ou encore sur la prévention de la violence sexuelle. Toutefois, plusieurs ont mentionné que les quelques notions abordées étaient non seulement peu nombreuses, mais aussi

effleurées et vues en superficie, trop théoriques et très peu pratiques, ce qui constituait, selon elles, une formation insuffisante et inadéquate. Ainsi, le manque de formation offerte aux éducatrices, laquelle fait partie des facteurs *facilitants*, est nettement un obstacle à faire de l'éducation à la sexualité selon elles. À cela s'ajoute le fait que la formation des éducatrices de la petite enfance n'est pas uniforme, puisqu'elles peuvent avoir un cheminement scolaire ou expérientiel bien hétérogène pour exercer leur profession (Gouvernement du Québec, 2019c), ce qui doit assurément avoir des impacts sur leurs connaissances et leurs compétences.

Les participantes ont mentionné d'elles-mêmes qu'une formation leur permettrait sans doute d'acquérir un sentiment de compétence et des connaissances qu'elles n'ont pas. Elles sont aussi conscientes qu'une formation les sensibiliserait davantage à certains enjeux à considérer pour faire de l'éducation à la sexualité et donc qu'elles se sentiraient plus outillées et mieux préparées. Dans le cadre de futures formations, elles aimeraient approfondir davantage leurs connaissances par rapport à l'intervention adaptée à l'âge et au développement des enfants, mais aussi avoir un espace pour discuter et démystifier certains tabous ou encore pour échanger entre collègues afin de partager les points de vue. D'autres ont dit qu'elles souhaiteraient obtenir de l'information sur les façons de communiquer et de collaborer avec les parents par rapport à l'éducation à la sexualité, mais aussi sur les comportements sexuels et sur les stéréotypes de genre. Enfin, certaines ont précisé qu'il serait pertinent d'offrir des outils et des références lors de ces formations, afin d'appliquer les notions sur le terrain. Ces constats semblent rejoindre dans l'ensemble ceux de Balter, van Rhijn et Davies (2018) dans leur étude réalisée en Ontario, qui concluent que les éducatrices, tout comme au Québec, n'abordent pas ou très peu de notions dans leur formation collégiale ou universitaire en éducation à la petite enfance, ce qui les amène à réclamer davantage

de connaissances, de ressources et de formation afin d'être en mesure de faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits.

« Peu ou pas de personnes-ressources dans leur milieu à qui se référer »

Selon nos participantes, peu de personnel semble formé en milieu de garde en ce qui a trait à l'éducation à la sexualité. Bien souvent, les directions sont les ressources premières lorsqu'elles ont besoin d'aide pour des situations liées à la sexualité chez les tout-petits, d'une part parce qu'elles cumulent un plus grand nombre d'années d'expérience ou parce qu'elles reçoivent davantage de formations. Aux dires de nos participantes, il peut arriver qu'aucun membre du personnel ne soit suffisamment formé pour savoir comment intervenir et que le soutien se résume à de la documentation trouvée sur Internet ou encore que l'on doive faire appel à des ressources externes.

« Absence de matériel pédagogique lié à l'éducation à la sexualité dans la plupart des milieux de garde »

Selon l'UNESCO (2018) et le CIÉSCAN (2019), en plus d'obtenir de la formation, les personnes qui font de l'éducation à la sexualité doivent posséder les ressources nécessaires pour enseigner des notions parfois plus délicates ou complexes. Par exemple, divers outils complémentaires à la formation, comme des supports d'animation (UNFPA, 2015) ou encore du matériel pour parfaire les connaissances et se mettre à jour (Descheneaux et al., 2018). Or, en ce qui concerne la disponibilité et l'accessibilité de matériel pédagogique et d'outils d'intervention en milieu de garde, la situation ne semble guère optimale. Non seulement, de façon générale, les quelques programmes et outils exclusivement destinés à une clientèle préscolaire sont peu connus des éducatrices, mais il est très rare que de telles ressources soient disponibles

dans les milieux de garde. Ainsi, pour une part considérable des personnes participantes (8/12), du matériel leur permettant de faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits leur semblait totalement absent de leur milieu. Dans la même proportion, il leur était difficile d'identifier des ressources, leur donnant même l'impression que cela ne devait pas exister. Pourtant, comme mentionné précédemment, il existe une multitude de ressources qui permettent d'aborder des sujets liés à l'éducation à la sexualité avec les tout-petits, que ce soit de la littérature jeunesse (ex. : Coalition des familles LGBT+, 2020 ; YMCA Québec, 2020), des outils conçus pour les milieux de la petite enfance (ex. : Le deuxième observatoire, 2015 ; Secrétariat à la condition féminine, 2011,2013) et même des programmes complets comprenant des outils, de la formation et/ou des ateliers (p. ex. : Centre canadien de protection de l'enfance, 2009 ; Fondation Marie-Vincent, 2019 ; Regroupement des organismes ESPACES, 2018). Ainsi, cela laisse croire que le problème n'est peut-être pas lié à l'existence des ressources, mais plutôt à la méconnaissance de celles-ci dans les milieux de garde et à leur diffusion possiblement limitée. De plus, il semble que les éducatrices n'associent pas toujours ces ressources à l'éducation à la sexualité, renforçant l'idée que cette notion devrait être démystifiée auprès de cette population, afin qu'elles comprennent qu'il peut être plus simple qu'il n'y paraît de l'intégrer dans leur routine avec les enfants (ex. : lecture d'histoires).

Malgré tout, quelques-unes ont pu nommer des livres de référence ou des programmes d'éducation à la sexualité, bien que la moitié des personnes se référât la plupart du temps à Internet pour avoir de l'information sur le sujet. Enfin, lorsqu'on leur demande quel type de ressources devrait être disponible et accessible dans leur milieu, elles proposent de créer du matériel ludique et des jouets qui permettent de jouer et de faire des activités avec les enfants tout en permettant l'éducation à la sexualité (ex. : poupées sexuées et personnages pour jeux de rôles, casse-têtes et affiches sur le corps humain,

livres et jeux de société thématiques, etc.). Plusieurs aimeraient aussi du matériel pédagogique clé en main qui leur permette d'animer des ateliers auprès des tout-petits, ainsi que des outils de référence, entre autres sur le développement psychosexuel et l'intervention (ex. : grilles de développement psychosexuel selon l'âge et pistes d'intervention).

« Absence de programmes éducatifs, de politiques ou de protocoles d'intervention liés à l'éducation à la sexualité dans les milieux de garde »

Il en est de même pour les protocoles d'intervention qui sont inexistantes dans chacun des milieux recrutés. Pour l'ensemble des personnes participantes, aucun programme éducatif ou protocole liés à l'éducation à la sexualité, à la prévention de la violence sexuelle ou encore à l'intervention face à des comportements sexuels chez les tout-petits, par exemple, n'existait dans leur milieu, à leur connaissance. Cette donnée est d'ailleurs représentée dans d'autres études canadiennes et américaines (Balter, van Rhijn et Davies, 2016 ; Kenny, Dinehart et Wurtele, 2015), qui précisent qu'il n'y a pas de politique ou de protocole d'intervention par rapport aux comportements sexuels ou sur le langage à adopter dans les milieux de garde, ni de lignes directrices sur la façon d'approcher les parents pour aborder ce sujet (Kenny, Dinehart et Wurtele, 2015). Ces lacunes reflètent un manque de reconnaissance de l'existence de la sexualité chez l'enfant et de l'importance de l'éducation à la sexualité en bas âge dans la société en général, ce que l'on peut considérer, selon le modèle écologique, comme les normes et les valeurs véhiculées dans le *macrosystème* du tout-petit. Le domaine de la sexualité est d'ailleurs manquant dans les programmes de la petite enfance et est très peu encadré par des standards ou des recommandations, ce qui laisse les éducatrices de la petite enfance sans ressource lorsqu'il s'agit de faire de l'éducation à la sexualité (Balter, van Rhijn et Davies, 2016). Il est effectivement possible de constater que, malgré la refonte

en 2019 du programme éducatif du ministère de la Famille pour les services de garde du Québec (Gouvernement du Québec, 2019e), bien qu'un accent plus grand ait été mis sur les stéréotypes sexuels comparativement à la version précédente, l'éducation à la sexualité n'y figure nullement. Cela est d'autant plus étonnant considérant que du côté du ministère de l'Éducation, des contenus ont été proposés pour le préscolaire (Gouvernement du Québec, 2018a), qui constitue une clientèle du même âge (maternelle 4 et 5 ans). En tenant compte que ces directives gouvernementales font partie, toujours selon le modèle écologique, de l'*exosystème* de l'enfant, et qu'elles influencent des prises de décision qui auront des impacts positifs sur le développement de l'enfant, en améliorant son *microsystème* et en y faisant participer tous ses acteurs (ex. : parents et éducatrices) (El-Hage et Reymaud, 2014), elles devraient, à notre avis, être les premières à être mises en place. Cela permettrait sans doute aux directions de faire, par la suite, des protocoles plus personnalisés pour leur milieu tout en se ralliant aux mêmes lignes directrices. Tout ceci concorde avec les conclusions de Cacciatore et ses collègues (2020), qui stipulent que les éducatrices ont besoin, en plus d'une formation appropriée, de directives nationales et d'instructions locales pour se sentir à l'aise et capables de fournir aux enfants le soutien et l'éducation qu'ils méritent. Il en va de même pour Balter et ses collègues (2016), qui ont constaté que les facteurs qui diminuaient le plus la volonté des éducatrices à faire de l'éducation à la sexualité étaient le manque de formation, les tensions générales autour de l'éducation à la sexualité dans la société et une absence de politiques pour aborder le développement psychosexuel dans leur lieu de travail.

6.5 Les facteurs *de renforcement* positifs retenus pour le diagnostic éducationnel et organisationnel.

« *Esprit d'ouverture et de collaboration entre collègues* »

Les personnes qui ont pris part à notre étude semblaient entretenir de bonnes relations avec leur direction et leurs collègues. Elles étaient d'ailleurs nombreuses (9/12) à croire que leur entourage professionnel serait ouvert en bonne partie à la mise en place de l'éducation à la sexualité dans leur milieu et qu'il serait possible de collaborer avec leur direction et leurs collègues. Néanmoins, certaines étaient d'avis qu'il faudrait que cette démarche soit clarifiée et possiblement rendue obligatoire par la direction, non seulement pour s'assurer que les collègues y prennent part, mais aussi pour manifester leur soutien et leur approbation. Cet appui explicite les rendrait ainsi plus confiantes, selon elles, à pouvoir faire face aux possibles résistances de collègues.

6.6 Les facteurs *de renforcement* négatifs retenus pour le diagnostic éducationnel et organisationnel.

« *Crainte des réactions des parents* »

Il semble que parmi les *facteurs de renforcement*, ce sont les réactions des parents qui influencent le plus les éducatrices et qui les découragent à faire de l'éducation à la sexualité auprès des enfants. Leur crainte de choquer les parents, lesquels elles perçoivent parfois comme inconfortables, peu ouverts ou indifférents par rapport à l'éducation à la sexualité, ainsi que leur difficulté à communiquer avec eux en ce qui concerne ce sujet, freine leur volonté à intervenir par rapport à des comportements sexuels ou encore à répondre à des questions d'enfants sur le thème de la sexualité. D'ailleurs, elles aimeraient entretenir de bonnes relations et collaborer avec les parents,

lesquels elles considèrent comme les premiers éducateurs de leur enfant, y compris lorsqu'il s'agit d'éducation à la sexualité, et elles sont d'avis que cette collaboration aurait des impacts positifs certains, tel le fait d'assurer une continuité des interventions pour les enfants (7/12), de soutenir et d'offrir des ressources aux parents (3/12), mais aussi d'augmenter leur propre motivation à mettre en place des interventions (3/12). Cette relation éducatrices-parents qui constitue, selon le modèle écologique, le *mésosystème* de l'enfant, a d'ailleurs un effet sur le développement de ce dernier et doit être optimisée par des communications nombreuses et de bonne qualité, en face à face, et en travaillant ensemble de manière intégrée (El-Hage et Reymaud, 2014), ce qui a également été mis de l'avant par les éducatrices de notre étude. Il est toutefois pertinent de préciser que ce partenariat entre les éducatrices et les parents est souvent complexe, parfois dû à un jugement dans les compétences de l'autre ou encore à des difficultés de communication (Cantin, 2010), et ce, sans que l'éducation à la sexualité fasse partie de l'équation. Rappelons que dans la mission éducative des éducatrices, présentée dans le programme éducatif ministériel (Gouvernement du Québec, 2019e), une place importante est accordée au partenariat avec les parents et que, bien que parfois complexe, cette relation est prise à cœur par les éducatrices, comme nommé par une participante qui parle du « triangle » éducatrice-parent-enfant et de l'importance de « marcher ensemble ».

6.7 Analyse des besoins de formation et recommandations

En reprenant le principe de Lapointe (1992), il est possible de constater les besoins de formation des éducatrices en déterminant l'écart qui existe entre leurs expériences quotidiennes — que l'on vient d'analyser — et la situation souhaitée. Pour ce faire, rappelons certaines caractéristiques essentielles, déterminées par les instances

gouvernementales, pour faire de l'éducation à la sexualité : avoir des connaissances suffisantes de la sexualité humaine, des habiletés et de la confiance pour intervenir efficacement et de la sensibilité face aux enjeux liés au genre (Agence de santé publique du Canada, 2008 ; CIÉSCAN, 2019) ; être ouverte, motivée et capable d'introspection et de remise en question (CIÉSCAN, 2019 ; OMS, 2013) et ; avoir les ressources nécessaires, des cadres de références et du soutien de ses employeurs (CIÉSCAN, 2019 ; UNESCO, 2018). Ces éléments nous amènent donc à émettre quelques recommandations.

6.7.1 Concevoir et offrir une formation spécifique qui permettrait aux éducatrices de la petite enfance de développer la compétence de planifier une démarche d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits dans les milieux de garde

Comme mentionné précédemment, il est dit que les personnes qui font de l'éducation à la sexualité doivent avoir des connaissances générales considérables sur la sexualité humaine et les habiletés et la confiance nécessaires (Agence de la santé publique du Canada, 2008). Or, bien que les éducatrices ayant participé à notre étude démontrent certaines connaissances de base, la plupart (9/12) mentionnent ne pas en connaître suffisamment pour se sentir compétentes et à l'aise. Elles disent ne pas toujours savoir quoi répondre aux enfants qui ont des questions sur la sexualité ou encore comment réagir face à un comportement sexuel. De plus, il a été démontré dans une étude (Cacciatore et al., 2020) que l'expression de la sexualité chez les enfants se manifeste majoritairement de façon comportementale (90 %), ce qui illustre la pertinence de mettre un accent important sur les comportements sexuels des tout-petits dans la formation et sur les pistes d'intervention. Les éducatrices devraient donc être informées, dans le cadre de leur formation, du développement sexuel sain des tout-petits afin, d'une part, de distinguer les comportements sexuels problématiques des

comportements communs et du même coup, de mieux déceler de possibles situations de violence sexuelle. D'autre part, cela leur permettrait de réagir adéquatement aux comportements sains afin de permettre aux enfants de développer des attitudes positives face à leur corps et à leur sexualité future (Martin, 2014). D'ailleurs, il a déjà été démontré que des éducatrices qui avaient reçu une formation sur les comportements sexuels étaient beaucoup plus confiantes et aptes à répondre adéquatement à ceux-ci dans leur milieu de travail (Ey, McInnes et Rigney, 2017).

De plus, comme mentionné par l'OMS (2013), pour qu'elles soient compétentes, en plus de recevoir une formation spécifique en matière d'éducation à la sexualité, les personnes doivent être ouvertes et motivées à faire cette éducation tout en étant conscientes qu'elles devront se confronter à leurs propres attitudes, mais aussi aux valeurs et aux normes de la société en ce qui concerne la sexualité. À ce propos, il appert que les éducatrices démontrent déjà de l'ouverture et des attitudes positives face à l'éducation à la sexualité en période de petite enfance. Il semble donc important de renforcer ces attitudes lors des formations, afin d'augmenter ou de maintenir leur motivation à prendre part à l'éducation à la sexualité des tout-petits. Il en est de même pour certaines connaissances (ex. : développement global de l'enfant, thématiques à aborder, etc.) et compétences (ex. : observation et analyse de besoins, conception et animation d'activités, etc.) professionnelles qu'elles ont déjà acquises lors de leur formation et lesquelles gagneraient à être mises à profit. Cela dit, certaines de leurs croyances s'avèrent quelque peu erronées et peuvent parfois constituer un frein dans leur décision de mettre en place cette éducation dans leur milieu. Par ailleurs, certaines éducatrices ont dit qu'elles auraient besoin d'avoir un espace pour discuter des valeurs véhiculées dans la société et de leurs croyances personnelles afin de comprendre certains enjeux. Encore une fois, cela démontre néanmoins leur ouverture et leur volonté d'approfondir leur compréhension de l'éducation à la sexualité. Il serait donc

très intéressant de prévoir des moments, lors d'une formation, pour démystifier certaines croyances encore présentes aujourd'hui (ex. : faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits peut briser leur innocence, leur donner des idées, etc.).

Puisque les personnes qui font de l'éducation à la sexualité doivent être soutenues, entre autres par leurs supérieurs (UNESCO, 2018), et que, de surcroît, les personnes-ressources des éducatrices sont la plupart du temps des membres de la direction, il paraît fort approprié d'offrir également la formation à ces derniers, ce qui permettrait, à notre avis, d'homogénéiser le type d'encadrement dont elles bénéficieraient. De plus, comme la formation des éducatrices n'est pas uniforme et que le cheminement scolaire peut varier grandement (Gouvernement du Québec, 2019c), bien qu'il serait intéressant d'inclure des notions sur l'éducation à la sexualité dans le programme collégial, il serait surtout congruent d'offrir de la formation continue en milieu de travail, afin de rejoindre toutes les éducatrices et ce, peu importe leur bagage scolaire antérieur. Le fait d'offrir la formation à tout le personnel, à même le milieu de travail, serait aussi une bonne occasion de soutenir les directions dans une démarche d'inclusion de l'éducation à la sexualité dans leur plateforme pédagogique et par le fait même de rendre visible leur appui formel envers les éducatrices de leur milieu.

Bien que la participation à une formation soit recommandée pour les éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation à la sexualité, d'autres solutions devraient aussi être envisagées. En effet, selon le modèle *Precede-Proceed* (Green et Kreuter, 1999), la formation fait partie des facteurs facilitant la mise en place ou le maintien d'un comportement, mais ce n'est pas le seul ; il faut donc tenter d'établir d'autres facteurs facilitant une démarche d'éducation à la sexualité en milieu de garde pour les éducatrices de la petite enfance. Par ailleurs, Roussel (2011) soutient que pour s'assurer du succès d'une formation, trois conditions sont essentielles pour que celle-ci soit réussie et qu'elle favorise le transfert des apprentissages dans le milieu de travail, soit :

les modes d'organisation du travail, la qualité de l'encadrement et du coaching ainsi que la disponibilité des ressources et des outils. En tenant compte de ces conditions de réussite, qui reflètent également certaines lignes directrices de différentes organisations (CIÉSCAN, 2019 ; UNESCO ; 2018), on constate que la formation à elle seule ne pourrait être la solution et que des actions complémentaires devraient être mises en place.

6.7.2 Clarifier le rôle et la tâche des éducatrices en ce qui a trait à la mise en place d'une démarche d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits dans les milieux de garde

En ce qui concerne les éducatrices de la petite enfance, il est possible de constater que, bien qu'elles soient confrontées à plusieurs situations sur le terrain qui demandent de leur part qu'elles interviennent de façon informelle ou qu'elles fassent de façon formelle de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits, leurs tâches et fonctions à ce sujet ne sont pas clairement définies, probablement en raison des tabous qui sont encore présents par rapport à la sexualité, particulièrement lorsqu'elle est liée à l'enfance (ex. : peur de briser l'innocence des enfants, ne pas savoir jusqu'où aller, peur de choquer les parents, etc.) (Robinson et Davies, 2017, Sciaraffa et Randolph, 2011). On ne semble pas les informer sur ce que l'on attend d'elles à ce niveau et leurs tâches ne sont pas non plus soutenues par des procédures claires (ex. : un programme éducatif gouvernemental ou des pratiques établies par les directions des milieux de garde, un protocole d'intervention quant aux comportements sexuels des tout-petits ou dans l'éventualité d'une situation de victimisation sexuelle, etc.) qui pourraient davantage définir leur rôle par rapport à l'éducation à la sexualité des enfants de leur milieu. Selon Yvon et Garon (2006), lorsque des tâches ne sont pas définies, cela demande au professionnel à la fois de concevoir et de réaliser une tâche, et il est

plausible de croire que cette double tâche peut devenir ardue pour les éducatrices, d'autant plus lorsqu'elles font face à un sujet délicat et complexe comme la sexualité. Qui plus est, en ne pouvant se fier à des cadres communs, les éducatrices ne peuvent s'assurer que l'appui de la direction, principale ressource pédagogique selon plusieurs de nos participantes, ira de soi, ni même que les collègues collaboreront à cette éducation à la sexualité. De plus, les relations parfois difficiles et méfiantes entre les éducatrices et les parents, parfois causées par un manque de reconnaissance des compétences professionnelles des éducatrices (Cantin, 2010), gagneraient à être davantage encadrées par une structure qui sécurise tant les éducatrices que les parents quant à ce qui serait réalisé comme démarche éducative en ce sens.

Partant de ces faits, il serait pertinent qu'un programme éducatif soit réfléchi pour l'éducation à la sexualité dans les milieux de garde du Québec. Bien entendu, l'idéal serait que celui-ci soit inclus dans le programme de formation collégiale et possiblement dans les formations universitaires liées à la petite enfance, afin d'homogénéiser les pratiques et d'offrir des pistes standardisées à l'ensemble des milieux. Néanmoins, il serait intéressant que cette réflexion se réalise également à même les milieux de garde, idéalement de manière collaborative avec les parents, afin d'établir des attentes claires quant aux tâches des éducatrices en ce qui a trait à l'éducation à la sexualité, mais aussi afin de les sécuriser dans le type d'appui duquel elles pourraient bénéficier de la part de la direction et des parents. De cette façon, la direction rendrait explicites son ouverture et son engagement envers l'éducation à la sexualité des tout-petits et les parents seraient impliqués dans les décisions quant aux différents protocoles d'intervention, par exemple. Le soutien social des éducatrices serait ainsi amélioré par des encouragements, de la valorisation et du renforcement de la part de la direction, mais aussi par la reconnaissance de leurs compétences professionnelles et éducatives (dans la mesure où elles seraient également formées) de

la part des parents. Ces derniers devraient aussi être encouragés à partager leurs observations et leurs préoccupations quant au développement psychosexuel de leur enfant aux éducatrices et à poursuivre l'éducation à la sexualité de leur enfant à la maison, afin de favoriser la collaboration, et ce, dans l'intérêt du bon développement de l'enfant.

Il a largement été admis que les parents devraient participer à la mise en œuvre des programmes d'éducation à la sexualité, afin, entre autres, de mieux comprendre leurs possibles oppositions (UNFPA, 2015). Ainsi, il appert primordial d'offrir des pistes et des outils qui permettraient d'inclure les parents dans la démarche et d'améliorer la communication lorsqu'il s'agit d'aborder le sujet de la sexualité chez leur enfant (CIÉSCAN, 2019), cette communication faisant partie du *mésosystème* de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979) et donc ayant des impacts directs sur son développement. Parmi celles-ci, on pourrait imaginer la création d'un comité de parents qui prendrait part au développement d'une politique pour le milieu, à un outil de communication qui permettrait d'aborder, mais surtout de dédramatiser des sujets plus délicats et même une soirée-conférence pour les parents du milieu, celle-ci pouvant être ou non jumelée aux soirées de rencontres de parents qui ont déjà lieu annuellement dans les milieux de garde. D'ailleurs, les participantes ont elles-mêmes proposé certaines pistes pour améliorer la communication avec les parents par rapport à l'éducation à la sexualité de leur enfant, soit de choisir des moments adéquats, comme des rencontres individuelles ou des rencontres de parents, qui permettraient d'offrir des outils et de la documentation sur le sujet et d'avoir la possibilité de prendre le temps pour bien leur expliquer la démarche d'éducation à la sexualité envisagée dans leur milieu. Dans tous les cas, il est nécessaire de s'assurer que la communication parents-éducatrices soit bidirectionnelle, c'est-à-dire qu'elle favorise le partage des connaissances réciproques lors des échanges, l'équivalence des pouvoirs d'action et la prise de décision commune

en ce qui concerne les enfants (Leboeuf, Bouchard et Cantin, 2017). Ainsi, les parents devraient pouvoir partager leurs points de vue de manière constructive en ce qui concerne l'éducation à la sexualité de leur enfant (CIÉSCAN, 2019).

6.7.3 Concevoir et rendre disponibles davantage de ressources aux éducatrices de la petite enfance qui permettent de mettre en place une démarche d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits dans les milieux de garde

Puisque la compétence nécessite une mobilisation de ressources internes (par exemple des connaissances) combinée à des ressources externes dans l'environnement de la personne (Le Boterf, 2011 ; Tardif, 2006), encore faut-il que ces dernières soient disponibles. En effet, selon les affirmations de nos participantes, elles ont peu de ressources, tant humaines que matérielles. Ainsi, peu ou pas d'outils sont mis à leur disposition pour faire de l'éducation à la sexualité en milieu de garde, et il semble évident selon elles que le manque de ressources didactiques constitue un frein important lors de la décision de faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits. Or, la disponibilité et l'accessibilité des ressources dans le milieu de travail constituent également des conditions de réussite pour une formation selon Roussel (2011), puisque cela permet le transfert des apprentissages lors de l'application sur le terrain des connaissances acquises en séance. Par conséquent, il serait intéressant que des professionnels, les ayant des compétences dans le domaine de l'éducation à la sexualité et de l'intervention auprès des tout-petits, notamment des sexologues, puissent bonifier l'offre de ressources didactiques qui s'adressent spécifiquement aux éducatrices de la petite enfance et qui tiennent compte de leur réalité (traitant entre autres du développement psychosexuel des tout-petits et de l'éducation à la sexualité en période de petite enfance), mais aussi du matériel pédagogique à utiliser auprès des enfants. Pour ce faire, il est fortement suggéré de consulter ou de collaborer avec les éducatrices

afin qu'elles puissent faire part de leurs besoins, tant au niveau du contenu des outils que de la possibilité de les utiliser dans leur routine quotidienne en milieu de garde. Il serait aussi pertinent de veiller à ce que ces différents outils soient accessibles et disponibles dans les milieux de garde, par exemple en les offrant d'office lors d'une formation, pour faciliter la planification d'activités formelles des éducatrices, mais aussi dans le but de créer un environnement facilitant l'éducation informelle en matière de sexualité auprès des tout-petits. Par exemple, les éducatrices de notre étude ont mentionné apprécier du matériel clé en main qui réduit le temps nécessaire de planification et de préparation pour animer une activité, ou encore, du matériel ludique, comme des poupées, des casse-têtes et des livres d'histoire qui permettent d'intégrer l'éducation à la sexualité dans les jeux et routines des enfants, tout en faisant de l'éducation de façon informelle. Finalement, des documents de référence faciles d'utilisation sont les bienvenues, telles des grilles qui présentent les différentes étapes du développement psychosexuel sain et les comportements sexuels qui y sont liés, selon l'âge, ou encore qui offrent des pistes d'intervention claires face à des comportements ou des questions liées à la sexualité. Enfin, il pourrait être très aidant d'offrir des outils qui facilitent la communication des éducatrices et des parents sur le développement psychosexuel des enfants de leur groupe, afin de normaliser ce sujet dans les échanges et de permettre la collaboration, qui permettra à son tour d'unifier le discours que les enfants entendent de part et d'autre. Cela dit, comme des ressources intéressantes existent déjà, il serait pertinent de les faire connaître davantage des milieux de garde, en offrant des listes de ressources disponibles, encore une fois lors d'une formation.

6.7.4 Synthèse et priorisation des recommandations

Pour conclure cette analyse de besoins, voici un récapitulatif des objectifs de la phase du diagnostic éducationnel et organisationnel (voir tableau 6.1 : Objectifs éducationnels et organisationnels), lequel consiste à définir la formation, les habiletés, l'environnement et les politiques administratives nécessaires (Green et Kreuter, 1999), qui aideraient les éducatrices à mettre en place une démarche d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits dans les milieux de garde.

Tableau 6.1 : Objectifs éducationnels et organisationnels

<i>Objectifs éducationnels</i> (savoir-agir et vouloir-agir)	<i>Objectifs organisationnels</i> (pouvoir-agir)
Objectifs à prioriser (liés au <i>microsystème</i> , au <i>mésosystème</i> et à l' <i>exosystème</i>)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Démystifier certaines croyances erronées sur la sexualité de l'enfant qui peuvent freiner les interventions en éducation à la sexualité (<i>microsystème</i>); 2. Augmenter les connaissances des éducatrices sur le développement psychosexuel des tout-petits et les comportements qui en découlent ainsi que sur la prévention de la violence sexuelle (<i>microsystème</i>); 3. Valider les différentes possibilités quotidiennes d'éducation à la sexualité formelle et informelle dans les milieux de garde (<i>microsystème</i>); 4. Encourager et renforcer les attitudes positives des éducatrices envers l'éducation à la sexualité des enfants (<i>microsystème</i>). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Offrir du soutien aux directions des milieux de garde dans l'élaboration d'un programme, d'une plateforme éducative ou d'une politique sur l'éducation à la sexualité pour leur milieu, ainsi que de la formation continue (<i>exosystème</i>); 2. Offrir des outils d'intervention ou diriger vers des ressources existantes en la matière qui s'intègrent dans le quotidien des milieux de garde et qui permettent de mettre en place des interventions adaptées auprès des tout-petits en matière d'éducation à la sexualité (<i>exosystème</i>); 3. Proposer des pistes pour favoriser la collaboration et la communication entre les collègues et la direction, mais surtout avec les parents (<i>mésosystème</i>);

<p>Autres objectifs à considérer pour optimiser la démarche (liés essentiellement au <i>macrosystème</i>, mais aussi à l'<i>exosystème</i> et qui peuvent être de nature éducationnelle et/ou organisationnelle)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Faire valoir et mettre à profit les compétences de base à l'emploi des éducatrices (ex. : l'observation et l'analyse des besoins des enfants en regard de leur développement, la conception, l'organisation et l'animation d'activités éducatives, etc.) (<i>macrosystème</i>) ; 2. Favoriser le partage des points de vue entre éducatrices pour discuter des enjeux liés à l'éducation à la sexualité en milieu de garde et pour partager leurs expériences afin de créer des communautés de pratique (<i>exosystème</i>) ; 3. Intégrer des contenus liés à l'éducation à la sexualité dans les programmes des formations collégiales et universitaires en petite enfance (<i>macrosystème et exosystème</i>).

6.8 Contributions de l'étude

Cette étude constitue, depuis près de 30 ans, une des rares analyses des besoins de formation des éducatrices de la petite enfance du Québec en matière d'éducation à la sexualité (voir Amyot, 1992). Elle sert donc dans un premier temps à documenter un sujet qui a été peu examiné et à accroître les connaissances disponibles ainsi qu'à améliorer la compréhension des expériences vécues et des préoccupations dans les milieux de garde en ce qui a trait à l'éducation à la sexualité des tout-petits. Ainsi, elle a permis d'explorer, d'un point de vue qualitatif, les perceptions des éducatrices quant à l'éducation à la sexualité en période de petite enfance et à repérer des facteurs qui pourraient favoriser ou nuire à la mise en place d'une démarche en ce sens dans les milieux de garde. Notamment, à partir de l'analyse des récits des participantes, il a été possible de mettre en lumière quels sont les facteurs individuels qui influencent la prise d'action des éducatrices, lesquels devraient être pris en considération lors de futures formations au regard de l'éducation à la sexualité. Ces constats pourraient donc être utiles à des professionnel.le.s, comme des sexologues, dans l'élaboration, la

planification et la réalisation de formations et d'outils qui répondent aux besoins des personnes qui travaillent dans les milieux de garde. À titre d'exemple, en plus de certaines connaissances sur le développement psychosexuel et les comportements qui en découlent, il faudra penser à démystifier des mythes qui perdurent sur la sexualité des enfants, et qui sont des freins importants à la décision de faire ou non de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits.

Les expériences des participantes mettent également en évidence qu'il est nécessaire de les outiller davantage par des formations, mais également du matériel et des directives claires, sachant que ce sont des facteurs facilitants qui semblent peu présents pour elles. Ainsi, il importe que des organismes et/ou ministères s'attardent davantage à ces aspects primordiaux lorsqu'ils instaurent des programmes pour les milieux de la petite enfance. Les résultats issus de cette recherche soulèvent une réflexion, d'abord sur la place qui est accordée à l'éducation à la sexualité pour les plus petits, mais aussi sur le rôle important que peuvent jouer les éducatrices de la petite enfance sur ce plan. Les notions d'éducation à la sexualité sont encore absentes dans le programme éducatif prévu pour les milieux de garde (Gouvernement du Québec, 2019e), alors qu'il a été révisé récemment. Le manque de lignes directrices pour les éducatrices les place malheureusement dans une situation où elles doivent répondre aux besoins des enfants, en n'étant pas suffisamment outillées et en ayant que leur bagage personnel et leur bon jugement pour y arriver. Évidemment, on peut se questionner sur les impacts de ces interventions parfois inadéquates sur le développement des tout-petits. Il semble donc essentiel qu'on considère davantage cet aspect du développement du jeune enfant, soit dans la formation d'éducation à l'enfance, soit dans la formation continue qu'on leur offre. Également, les directions devraient être amenées à être proactives et à intégrer plus formellement l'éducation à la sexualité dans leurs politiques internes afin de bien soutenir les éducatrices et d'inclure les parents, qui doivent tous faire partie de

l'équation pour l'éducation des tout-petits. En somme, notre étude a mis en lumière certaines situations liées à la sexualité de jeunes enfants, auxquelles étaient confrontées les éducatrices œuvrant dans le milieu de la petite enfance. En partageant de la sorte leur expérience, cela leur a permis de nommer certaines difficultés qu'elles vivent en regard d'interventions formelles ou informelles en éducation à la sexualité, mais aussi les forces qu'elles possèdent que ce soit celles plus personnelles ou celles liées au soutien de leur milieu. Chose certaine, une telle analyse de besoins (écart entre la situation idéale et réelle) a permis de prioriser des pistes d'action pour mieux outiller et soutenir le milieu de la petite enfance dans le dossier de l'éducation à la sexualité.

6.9 Limites de l'étude et futures recherches

Cette étude comporte des limites qu'il est important de considérer. D'abord, il s'agit d'un échantillonnage non probabiliste de volontaires. Ainsi, un accord des directions des milieux de garde devait être obtenu avant de rejoindre les éducatrices avec de la documentation écrite afin que celles-ci se portent volontaires à participer à une entrevue. Bien sûr, ce type d'échantillonnage comporte des limites. En effet, le fait de devoir passer par un intermédiaire et par plusieurs étapes (ex. : accord de la direction, mode de diffusion de l'information laissé à la discrétion de la direction, nécessité que les éducatrices nous contactent pour manifester leur intérêt à participer) peut limiter le nombre de volontaires, puisque la chercheuse n'a pas de contact direct avec les éventuelles participantes pour se présenter et expliquer, voire défendre le projet de recherche. Cette méthode a donc rendu plus difficile le recrutement, ce qui a eu des impacts sur le nombre de personnes participantes, affectant possiblement la diversification interne des sujets, et par le fait même la saturation empirique (Savoie-Zajc, 2016). Mais il va sans dire que cette procédure de recrutement, respectant

notamment des principes éthiques liés à la confidentialité, est plutôt standard dans les milieux de l'éducation et qu'à ce titre, il était important de procéder de cette manière quant à l'échantillonnage.

Aussi, il est possible de supposer que les personnes qui ont manifesté leur volonté à participer à notre étude étaient plus à l'aise et/ou démontraient un plus grand intérêt et plus d'ouverture envers le thème de l'éducation à la sexualité, ce qui pourrait faire en sorte que l'échantillon ne soit pas représentatif des éducatrices de la petite enfance en général (Beaud, 2016). De plus, on peut envisager la possibilité d'un biais social lors des entrevues individuelles. En effet, il est sans doute difficile d'affirmer que l'éducation à la sexualité en période de petite enfance n'est pas importante lorsque l'étude porte sur le sujet et lorsque l'on se trouve en face d'une professionnelle en sexologie. Afin de limiter ce biais, cette dernière a cependant invité les personnes participantes à s'exprimer librement et à émettre leurs opinions sans peur du jugement, en précisant qu'il n'y avait pas de bonne ni de mauvaise réponse.

Enfin, le fait que l'échantillonnage soit non probabiliste limite aussi la représentativité de l'échantillon (Beaud, 2016). Les résultats de notre étude réalisée en Montérégie ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la province, d'autant plus que les secteurs sélectionnés pour le recrutement sont très homogènes et ne représentent pas une grande diversité ethnique (plus présente dans les grands centres urbains), ce qui se reflète dans l'échantillon de l'étude. Toutefois, comme cette recherche était de type exploratoire, elle ne visait ni la généralisation ni la représentativité.

Au regard des limites soulevées précédemment, il apparaît pertinent de favoriser la collecte d'informations auprès d'un plus vaste échantillon, plus diversifié, et ce, afin d'appuyer ou d'infirmer les résultats de la présente recherche, mais aussi avec la perspective de généraliser les résultats à l'ensemble de la population visée et

possiblement d'ajuster les programmes de formation en conséquence. En effet, bien que nos résultats permettent d'identifier des pistes pour la conception de formations et d'outils didactiques, la petite taille de l'échantillon ainsi que son homogénéité ethnique et culturelle nous amène à croire qu'il serait pertinent de poursuivre cette analyse à l'aide d'une méthodologie quantitative ou mixte, dans une région métropolitaine. En effet, il se peut que dans ce cas, les résultats diffèrent quelque peu des nôtres et permettent de les nuancer ou de les bonifier. Il pourrait également être intéressant que des recherches examinent les interventions des éducatrices avant et après une formation portant sur l'éducation à la sexualité afin d'en évaluer les impacts. Aussi, il serait bien de sonder et peut-être même de collaborer avec des éducatrices afin de concevoir des outils qui s'adaptent bien à leur réalité, puis d'en évaluer la satisfaction et les effets chez les éducatrices et/ou les enfants.

Finalement, puisque notre étude était de type exploratoire, elle n'a pu permettre, vu l'absence d'observation du quotidien des éducatrices et le manque de détails recueillis dans leur discours sur le sujet, une analyse plus complète quant aux besoins de formation liés aux stéréotypes en milieu de garde. Ainsi, cela nécessiterait que de futures études s'y attardent davantage afin d'identifier des sujets qui devraient être abordés dans une formation pour les éducatrices de la petite enfance. Cela permettrait de réfléchir aux façons de les sensibiliser à la présence d'une socialisation sexuée, dès le plus jeune âge, dont la cristallisation dans notre société fait en sorte qu'on la renforce involontairement à travers plusieurs gestes du quotidien qui nous semblent parfois anodins, et ce, particulièrement en période de petite enfance (Cresson, 2010 ; CSF, 2010 ; Sandström, Stier et Sandberg, 2013).

CONCLUSION

Le but de la présente recherche était d'évaluer les besoins de formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité. Cette analyse se démarque par le recours à une méthodologie qualitative qui permet la prise en compte du point de vue subjectif de 12 personnes, soit 11 éducatrices et 1 éducateur, œuvrant dans des milieux de garde variés de la région de la Montérégie. En ce sens, cette recherche visait à documenter les expériences des éducatrices en ce qui a trait à l'éducation à la sexualité en milieu de garde, ainsi qu'à identifier des facteurs qui peuvent faciliter ou nuire à la mise en place d'une telle démarche.

Les résultats issus des entrevues individuelles semi-dirigées démontrent que les éducatrices font face à plusieurs situations où il serait possible et même parfois nécessaire de faire de l'éducation à la sexualité, mais que certains facteurs les en empêchaient ou du moins, ne rendaient pas la démarche aisée. Parmi ces facteurs se trouve le manque de formation, collégiale et continue, qui a des impacts sur les connaissances et le sentiment de compétence des éducatrices. Il est tout de même nécessaire de préciser que la formation ne pourrait à elle seule régler la situation et qu'il faudrait envisager des solutions complémentaires, telle la conception de matériel pédagogique ludique et adapté aux tout-petits ainsi que du matériel didactique pour permettre l'animation d'ateliers. Également, il est essentiel de réfléchir à des protocoles et des lignes directrices dans les milieux de garde qui préciseront le rôle et les tâches des éducatrices en ce qui concerne l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits et qui permettront d'explicitier le soutien dont elles bénéficient.

Somme toute, malgré les limites soulevées, cette étude permet de mettre en lumière le besoin des éducatrices de la petite enfance d'obtenir de la formation à propos de l'éducation à la sexualité. Il serait donc pertinent que ces besoins soient pris en considération, non seulement par des professionnel.le.s qualifié.es comme des sexologues, mais également, par les ministères concernés (ministère de la Famille et ministère de l'Éducation), afin de leur offrir de la formation, dans le cadre de leur cheminement collégial, universitaire, mais aussi en formation continue.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE

Projet de recherche
Analyse des besoins de formation des éducatrices de la petite enfance
en matière d'éducation à la sexualité des tout-petits.

S'il vous plaît, veuillez remplir chacune des sections.

1. VOTRE PROFIL PERSONNEL

<i>Prénom:</i>	
<i>Âge:</i>	
<i>Sexe:</i>	
<i>Pays d'origine:</i>	
<i>Êtes-vous vous-même parent?</i>	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>

2. VOTRE GROUPE D'ENFANTS

<i>Âge des enfants:</i>	Moins de 18 mois	<input type="checkbox"/>
	2 ans	<input type="checkbox"/>
	3 ans	<input type="checkbox"/>
	4 ans	<input type="checkbox"/>
	5 ans	<input type="checkbox"/>
	Multiâge	<input type="checkbox"/>

VOTRE FORMATION**3. Formation générale:**

Études secondaires

Études collégiales (DEC) en éducation à l'enfance (3 ans)

Études collégiales (AEC) en éducation à l'enfance (1 an)

Autres études collégiales

Précisez: _____

Études universitaires (certificat) en éducation à l'enfance

Autres études universitaires

Précisez: _____

4. Dans votre formation générale, avez-vous abordé :

Le développement psychosexuel en période de petite enfance

Les comportements sexuels des tout-petits

La curiosité et les questionnements des tout-petits sur la sexualité

Les rôles et les stéréotypes sexuels en période de petite enfance

La prévention de l'exploitation sexuelle des tout-petits

Autre

Précisez: _____

5. Autres formations non générales:*(ex.: Thèmes abordés ou problématiques, colloques, lectures personnelles, etc.)*

VOTRE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE**6. Milieu de travail actuel:**

Centre de la petite enfance (CPE)

Service de garde en milieu familial reconnu par un bureau coordonnateur

Service de garde en milieu familial non reconnu par un bureau coordonnateur

Garderie privée subventionnée

Garderie privée non subventionnée

Halte-Garderie

7. Autre(s) milieu(x) où vous avez travaillé:

Centre de la petite enfance (CPE)

Service de garde en milieu familial reconnu par un bureau coordonnateur

Service de garde en milieu familial non reconnu par un bureau coordonnateur

Garderie privée subventionnée

Garderie privée non subventionnée

Halte-Garderie

Autre

Précisez: _____

8. Nombre d'années d'expériences dans le domaine de la petite enfance:

Moins de 2 ans

2 à 5 ans

6 à 10 ans

11 à 15 ans

Plus de 15 ans

***Votre collaboration est importante pour la réalisation de ce projet
et nous tenons à vous en remercier.***

ANNEXE B

SCHEMA D'ENTREVUE

Analyse des besoins de formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits.

Grenon, J. 2016

Nous tenons à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette recherche. Nous voulons aussi vous préciser que la présente entrevue n'a pas pour objectif d'évaluer la qualité de vos interventions en matière d'éducation à la sexualité auprès des enfants, mais bien de:

1. Documenter les expériences des éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation à la sexualité des tout-petits en milieu de garde;
2. Répertorier les facteurs qui favorisent ou font obstacle à faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits en milieu de garde;
3. Dégager les besoins prioritaires quant à la formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est votre opinion qui compte pour nous.

L'entrevue sera enregistrée sur bande audio. Pour chacune des questions, vous aurez la chance de vous exprimer et vous êtes libre de reprendre une de vos réponses si vous le souhaitez ou de décider de ne pas y répondre ou encore de cesser votre participation à tout moment, et ce, sans préjudice.

Avez-vous des questions? Êtes-vous prêt(e) à commencer?

Expériences de l'éducatrice quant à l'éducation à la sexualité des tout-petits

Observation

1. Avez-vous déjà été confrontée à des situations liées à la sexualité des enfants dans votre milieu?
2. Vous est-il déjà arrivé d'entendre des tout-petits utiliser un vocabulaire sexualisé? Si oui, pouvez-vous donner des exemples?
3. Vous est-il déjà arrivé d'observer des comportements sexualisés chez les tout-petits dans un milieu de garde? Si oui, pouvez-vous donner des exemples?
4. Vous est-il déjà arrivé de devoir intervenir face à des comportements problématiques?
 - A. Vous sentez-vous outillée pour intervenir adéquatement lors de situations qui pourraient laisser croire à de l'abus?

Intervention

5. Vous est-il déjà arrivé de répondre à des questionnements des tout-petits quant à la sexualité? Si oui, pouvez-vous me décrire le contexte?
6. Avez-vous déjà animé des ateliers d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits à l'aide d'outils existants? Si oui, pouvez-vous les décrire?
7. Avez-vous déjà vous-même élaboré des ateliers d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?

Perceptions plus générales sur l'éducation à la sexualité des tout-petits

9. Selon vous, à quel point est-ce important que les enfants reçoivent une éducation à la sexualité?
 - A. À quel âge, selon vous, cette éducation à la sexualité devrait-elle débiter? En vous présentant une échelle: 0-2 ans? 3-4 ans? 5 ans et plus?
10. Selon vous, qu'est-ce que ça apporte l'éducation à la sexualité pour les tout-petits¹²?
11. Quels sont les thèmes d'éducation à la sexualité qui devraient être abordés avec les tout-petits¹³?

¹² Adapté de Kakavoulis, A. (1998). Early childhood sexual development and sex education: A survey of attitudes of nursery school teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2).

¹³ Adapté de Kakavoulis, A. (1998). Early childhood sexual development and sex education: A survey of attitudes of nursery school teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2).

12. Quelles sont, selon vous, les valeurs essentielles à transmettre aux tout-petits à travers l'éducation à la sexualité¹⁴?
 - A. Voyez-vous une différence en ce qui concerne l'éducation à la sexualité des petites filles et des petits garçons? Si oui laquelle? Sinon, pourquoi?
13. Comment l'éducation à la sexualité pourrait s'insérer dans l'horaire habituel en milieu de garde?
14. Quel est, selon vous, le rôle d'une éducatrice de la petite enfance dans l'éducation à la sexualité des tout-petits?

Questions périphériques:

- a. Qu'est-ce qui peut inciter et motiver une éducatrice de la petite enfance à faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?
 - b. Et vous, quels seraient les facteurs qui vous motiveraient à faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?
 - c. D'après vous, quelles sont les connaissances à posséder pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?
 - d. Et vous, croyez-vous posséder les connaissances nécessaires pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?
 - e. Quelles seraient, selon vous, les qualités qu'une éducatrice devrait posséder pour faire une éducation à la sexualité de façon adéquate?
15. À quel point vous sentez-vous à l'aise de faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?

Situation actuelle des milieux de garde quant à l'éducation à la sexualité des tout-petits

16. Dans votre milieu, y a-t-il une politique ou un protocole d'intervention en matière d'éducation à la sexualité des tout-petits auquel vous pouvez vous référer ou vous appuyer?
17. Avez-vous accès à du matériel pédagogique pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits dans votre milieu de garde? Si oui, comment trouvez-vous ce matériel?
 - A. Connaissez-vous des ressources didactiques disponibles pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?

¹⁴ Adapté de Kakavoulis, A. (1998). Early childhood sexual development and sex education: A survey of attitudes of nursery school teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2).

18. Est-ce que vous avez déjà reçu de la formation concernant l'éducation à la sexualité des tout-petits?

Questions périphériques:

- a. Si oui, sous quelle(s) forme(s) (études, perfectionnement, colloque, lectures)?
- b. Que diriez-vous de cette formation?
 - i. En quoi cette (ces) formation(s) était(ent) pertinente(s)?
 - ii. Qu'est-ce que cette (ces) formation(s) vous a (ont) apporté?

19. Dans votre milieu, y a-t-il des gens à qui vous pouvez vous référer lorsque vous avez des hésitations ou des questionnements en matière d'éducation à la sexualité des tout-petits?

- A. Si oui lesquels? Quel type de soutien est-il possible d'obtenir?

20. Dans votre milieu de garde, comment réagit-on à l'idée de faire de l'éducation à la sexualité ou comment réagirait-on?

Questions périphériques¹⁵:

- a. Dans quelle mesure ces réactions peuvent-elles vous influencer dans le fait de faire ou non de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?
- b. Dans votre milieu, y a-t-il déjà eu une collaboration avec la direction concernant l'éducation à la sexualité des tout-petits? Si oui, sous quelle(s) forme(s)? Sinon, pour quelle(s) raison(s)?
- c. Que diriez-vous du soutien de la direction dans la mise en oeuvre d'une démarche d'éducation à la sexualité pour les tout-petits?
 - i. De quelle façon l'appui de la direction/bureau coordonnateur peut-il influencer le fait de faire ou non de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?
 - ii. Dans votre milieu, y a-t-il déjà eu une collaboration avec vos collègues concernant l'éducation à la sexualité des tout-petits? Si oui, sous quelle(s) forme(s)? Sinon, pour quelle(s) raison(s)?
 - iii. Que diriez-vous du soutien de vos collègues dans la mise en oeuvre d'une démarche d'éducation à la sexualité pour les tout-petits?
 - iv. De quelle façon l'appui de vos collègues peut-il influencer le fait de faire ou non de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?

¹⁵ Adaptées de Faucher, M. (2008). *Analyse de besoins en formation en matière d'éducation à la sexualité des enseignants au primaire* (Mémoire de maîtrise). Montréal: Université du Québec à Montréal, 333p.

21. Quel est, selon vous, le rôle des parents dans l'éducation à la sexualité des tout-petits?

Questions périphériques:

- a. Dans votre milieu, comment réagissent les parents à l'idée de faire de l'éducation à la sexualité ou comment réagiraient-ils?
- b. Dans votre milieu, y a-t-il déjà eu une collaboration avec les parents quant à l'éducation à la sexualité des tout-petits? Si oui, sous quelle(s) forme(s)? Sinon, pour quelle(s) raison(s)?
- c. Que diriez-vous du soutien des parents dans la mise en oeuvre d'une démarche d'éducation à la sexualité pour les tout-petits?
- d. De quelle façon l'appui des parents peut-il influencer le fait de faire ou non de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?
- e. À quel point vous sentez-vous à l'aise d'aborder l'éducation à la sexualité avec les parents lors de vos communications quotidiennes avec eux?
- f. Selon vous, y a-t-il des contextes qui favorisent l'échange avec les parents sur le sujet?

22. Quels seraient, selon vous, les besoins de formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité?

Pour conclure,

23. Parmi tous les éléments qui ont été mentionnés lors de cet entretien ou d'autres qui n'ont pas été mentionnés, qu'est-ce qui vous influence ou vous influencerait le plus dans le fait de faire ou non de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?
24. Y a-t-il d'autres éléments, commentaires, questions dont vous aimeriez nous faire part?

ANNEXE C

SCHÉMA D'ENTREVUE SELON LE CADRE CONCEPTUEL

Analyse des besoins de formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits.

Grenon, J. 2016

QUESTIONS EN LIEN AVEC LE MODÈLE PRECEDE-PROCEED **(Green et Kreuter,1999)**

FACTEURS PRÉDISPOSANTS

Connaissances

- Quels sont les thèmes d'éducation à la sexualité qui devraient être abordés avec les tout-petits?
- D'après vous, quelles sont les connaissances à posséder pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits? (adapté de Faucher, 2008)
- D'après vous, comment le niveau de connaissances peut-il influencer le fait de faire ou non de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits? (adapté de Faucher, 2008)

Croyances et attitudes

- Selon vous, à quel point est-ce important que les enfants reçoivent une éducation à la sexualité? (adapté de Kakavoulis, 1998)
- Si vous considérez cela important, à quel âge, selon vous, cette éducation à la sexualité devrait-elle débiter? (adapté de Kakavoulis, 1998)
- D'après vous, qu'est-ce que cela représente concrètement que de faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits? (adapté de Faucher, 2008)
- Quels pourraient être les objectifs de l'éducation à la sexualité en période de petite enfance? (adapté de Kakavoulis, 1998)
- Quel est, selon vous, le rôle d'une éducatrice de la petite enfance dans l'éducation à la sexualité des tout-petits (adapté de Faucher, 2008)
- Quelles seraient, selon vous, les caractéristiques qu'une éducatrice devrait posséder pour faire une éducation à la sexualité de façon adéquate? (adapté de Kakavoulis, 1998)

Motivation

- Qu'est-ce qui peut inciter et motiver une éducatrice de la petite enfance à faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits? (adapté de Faucher, 2008)
- Et vous, quels seraient les facteurs qui vous motiveraient à faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?

Valeurs

- Quelles sont, selon vous, les valeurs essentielles à transmettre aux tout-petits à travers l'éducation à la sexualité? (adapté de Faucher, 2008)

Aisance

- Comment qualifieriez-vous votre niveau d'aisance à faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits ?

FACTEURS FACILITANTS*Politique ou protocole d'intervention*

- Dans votre milieu, y a-t-il une politique ou un protocole d'intervention en matière d'éducation à la sexualité des tout-petits auquel vous pouvez vous référer ou vous appuyer?

Ressources

- Avez-vous accès à du matériel pédagogique pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits dans votre milieu de garde? Si oui, comment qualifieriez-vous ce matériel? (adapté de Faucher, 2008)
- Connaissez-vous des ressources didactiques disponibles pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?
- Dans votre milieu, y a-t-il des gens à qui vous pouvez vous référer lorsque vous avez des hésitations ou des questionnements en matière d'éducation à la sexualité des tout-petits?
- Si oui lesquels? Quel type de soutien est-il possible d'obtenir?

Formation

- Est-ce que vous avez déjà reçu de la formation concernant l'éducation à la sexualité des tout-petits? (adapté de Faucher, 2008)
- Si oui, sous quelle(s) forme(s) (études, perfectionnement, colloque, initiative personnelle (ex: lecture), etc.)?
- Comment qualifieriez-vous cette formation?
- Est-ce que cette (ces) formation(s) était(ent) pertinente(s)?
- Qu'est-ce que cette (ces) formation(s) vous a (ont) apporté?
- Quels seraient, selon vous, les besoins de formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité (adapté de Faucher, 2008)

FACTEURS DE RENFORCEMENT

Appui et soutien de la direction

- Quel est, selon vous, le rôle plus spécifique de la direction dans l'éducation à la sexualité en période de petite enfance? (adapté de Faucher, 2008) (*se rapporte aussi aux croyances*)
- Dans votre milieu de garde, comment réagit-on à l'idée de faire de l'éducation à la sexualité ou comment réagirait-on?
- Dans quelle mesure ces réactions peuvent-elles vous influencer dans le fait de faire ou non de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?
- Dans votre milieu, y a-t-il déjà eu une collaboration avec la direction concernant l'éducation à la sexualité des tout-petits? Si oui, sous quelle(s) forme(s)? Sinon, pour quelle(s) raison(s)?
- Comment qualifieriez-vous le soutien de la direction dans la mise en oeuvre d'une démarche d'éducation à la sexualité pour les tout-petits?
- De quelle façon l'appui de la direction peut-il influencer le fait de faire ou non de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?

Appui et collaboration des collègues

- Parmi vos collègues, comment réagit-on à l'idée de faire de l'éducation à la sexualité ou comment réagirait-on?
- Dans quelle mesure ces réactions peuvent-elles vous influencer dans le fait de faire ou non de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?
- Dans votre milieu, y a-t-il déjà eu une collaboration avec vos collègues concernant l'éducation à la sexualité des tout-petits? Si oui, sous quelle(s) forme(s)? Sinon, pour quelle(s) raison(s)?
- Comment qualifieriez-vous le soutien de vos collègues dans la mise en oeuvre d'une démarche d'éducation à la sexualité pour les tout-petits?
- De quelle façon l'appui de vos collègues peut-il influencer le fait de faire ou non de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?

Partenariat avec les parents

(Cet élément est aussi en lien avec les facteurs de renforcement du modèle Precede-Proceed)

- Quel est, selon vous, le rôle des parents dans l'éducation à la sexualité des tout-petits? (adapté de Faucher, 2008) (*se rapporte aussi aux croyances*)
- Dans votre milieu, comment réagissent les parents à l'idée de faire de l'éducation à la sexualité ou comment réagiraient-ils?
- Dans votre milieu, y a-t-il déjà eu une collaboration avec les parents quant à l'éducation à la sexualité des tout-petits? Si oui, sous quelle(s) forme(s)? Sinon, pour quelle(s) raison(s)?

QUESTIONS EN LIEN AVEC LE MODÈLE ÉCOLOGIQUE
(Bronfenbrenner, 1979)

Microsystème (milieu qui influence directement le développement de l'enfant)

(ces questions sont aussi liées aux facteurs prédisposants du modèle Precede-Proceed)

- Quel est, selon vous, le rôle d'une éducatrice de la petite enfance dans l'éducation à la sexualité des tout-petits (adapté de Faucher, 2008)
- Quelles seraient, selon vous, les caractéristiques qu'une éducatrice devrait posséder pour faire une éducation à la sexualité de façon adéquate? (adapté de Kakavoulis, 1998)
- Comment qualifieriez-vous votre niveau d'aisance à faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits ?
- Avez-vous accès à du matériel pédagogique pour faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits dans votre milieu de garde? Si oui, comment qualifieriez-vous ce matériel? (adapté de Faucher, 2008)
- Parmi vos collègues, comment réagit-on à l'idée de faire de l'éducation à la sexualité ou comment réagirait-on?

Mésosystème (relations entre les éducatrices et les parents (acteurs du microsystème)

(ces questions sont aussi en lien avec les facteurs de renforcement du modèle Precede-Proceed)

- Quel est, selon vous, le rôle des parents dans l'éducation à la sexualité des tout-petits? (adapté de Faucher, 2008) *(se rapporte aussi aux croyances)*
- Dans votre milieu, comment réagissent les parents à l'idée de faire de l'éducation à la sexualité ou comment réagiraient-ils?
- Dans votre milieu, y a-t-il déjà eu une collaboration avec les parents quant à l'éducation à la sexualité des tout-petits? Si oui, sous quelle(s) forme(s)? Sinon, pour quelle(s) raison(s)?
- Comment qualifieriez-vous le soutien des parents dans la mise en oeuvre d'une démarche d'éducation à la sexualité pour les tout-petits?
- De quelle façon l'appui des parents peut-il influencer le fait de faire ou non de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?
- Comment qualifieriez-vous votre aisance à d'aborder l'éducation à la sexualité avec les parents lors de vos communications quotidiennes avec eux?

Exosystème (gouvernement et politiques établies)

(ces questions sont aussi en lien avec les facteurs facilitants du modèle Precede-Proceed)

- Dans votre milieu, y a-t-il une politique ou un protocole d'intervention en matière d'éducation à la sexualité des tout-petits auquel vous pouvez vous référer ou vous appuyer?
- Est-ce que vous avez déjà reçu de la formation concernant l'éducation à la sexualité des tout-petits? (adapté de Faucher, 2008)

*Macrosystème (culture et aux valeurs véhiculées dans la société)
(ces questions sont aussi en lien avec les facteurs prédisposants du modèle Precede-Proceed (valeurs et croyances))*

- Quelles sont, selon vous, les valeurs essentielles à transmettre aux tout-petits à travers l'éducation à la sexualité? (adapté de Faucher, 2008)
- Selon vous, à quel point est-ce important que les enfants reçoivent une éducation à la sexualité? (adapté de Kakavoulis, 1998)

QUESTIONS POUR DOCUMENTER LES EXPÉRIENCES DES ÉDUCATRICES

- Vous est-il déjà arrivé de devoir répondre à des questionnements des tout-petits quant à la sexualité? Si oui, pouvez-vous donner des exemples?
- Vous est-il déjà arrivé d'entendre des tout-petits utiliser un vocabulaire sexualisé? Si oui, pouvez-vous donner des exemples?
- Vous est-il déjà arrivé d'observer des comportements sexualisés chez les tout-petits dans un milieu de garde? Si oui, pouvez-vous donner des exemples?
- Avez-vous déjà élaboré ou animé des ateliers d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits?

ANNEXE E

LETTRE EXPLICATIVE AUX ÉDUCATRICES ET FEUILLE DE RECRUTEMENT

Objet: Analyse des besoins de formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité des tout-petits

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de notre maîtrise en sexologie (profil recherche-intervention avec mémoire), nous désirons effectuer une recherche visant à décrire le type d'éducation à la sexualité que les éducatrices de la petite enfance offrent aux tout-petits de 0-5 ans ainsi qu'à dégager les besoins prioritaires quant à la formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité.

BUT DE LA RECHERCHE

La recherche pour laquelle nous requérons la participation des éducatrices de la petite enfance permettra d'abord 1) de documenter les expériences des éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation à la sexualité des tout-petits en milieu de garde puis 2) de répertorier les facteurs qui favorisent ou font obstacle à faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits en milieu de garde. Enfin, ces données permettront de 3) faire l'analyse des besoins de formation des éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation à la sexualité des tout-petits.

Le développement psychosexuel est une dimension importante du développement global de l'enfant. Ainsi, contrairement à la croyance populaire de l'enfant asexuel, plusieurs théories ont reconnu la période de la petite enfance comme étant riche sur ce plan, que ce soit par rapport à des stades d'intérêts et de découvertes, ou par le biais d'un apprentissage social des genres et des rôles sexuels et d'une construction sociale de l'identité de genre. De plus, des études ont permis de constater que les comportements exploratoires sexualisés commencent très tôt dans la vie des enfants, tandis que d'autres ont pu répertorier un large éventail de ces comportements. Il semblerait effectivement que, selon certaines études, les éducatrices sont amenées à constater des comportements d'exhibition et de voyeurisme, des jeux de docteur ou autres jeux de rôles sexuels, de masturbation et d'exploration du corps des autres, pour ne nommer que ceux-là. Ils et elles auraient aussi à faire face à l'utilisation de vocabulaire de nature sexuelle chez les enfants ainsi qu'à des questions sur les fonctions du corps, la reproduction, les différences entre

les garçons et les filles, etc. Par ailleurs, bon nombre d'organisations nationales et internationales sont d'avis que l'éducation à la sexualité est primordiale et devrait débiter dès le plus jeune âge.

Il nous semble donc primordial de tracer un portrait de l'éducation à la sexualité en milieu de garde, puisqu'il existe très peu d'études sur ce sujet précis, particulièrement au Québec. De plus, en répertoriant les besoins de formation des éducatrices de la petite enfance, il sera possible d'identifier des pistes à privilégier quant à la réalisation de formations et d'outils didactiques leur étant destinés. Enfin, ce projet bénéficiera non seulement aux éducatrices de la petite enfance, mais aussi, dans un second temps, aux tout-petits, lesquels pourront recevoir une éducation de qualité en cette matière, adaptée à leurs besoins et leur âge et appropriée à leur développement, ce qui favorisera leur développement global, lequel est la priorité du programme éducatif gouvernemental.

PARTICIPATION

Si vous recevez cette lettre, c'est que votre direction ou votre bureau coordonnateur a manifesté un intérêt favorable envers notre recherche. Si vous êtes intéressé(e) à collaborer à cette recherche, nous vous inviterons à participer à une entrevue individuelle. Cette entrevue individuelle sera d'une durée d'environ une heure trente. Mentionnons que nous procéderons à un enregistrement audio; en prenant soin de vous exposer les raisons pour lesquelles nous devons faire cet enregistrement ainsi que les mesures prises pour préserver votre anonymat. En ce sens, aucune information permettant de vous identifier ne sera disponible et le matériel sera sécurisé dans un classeur verrouillé durant la rédaction du mémoire et sera détruit six mois après le dépôt final de celui-ci.

En plus des objectifs de recherche mentionnés précédemment, nous croyons qu'il est important de vous exposer, à la suite de ce document, les considérations éthiques que notre recherche comporte: les avantages et les risques à y participer, le respect de la confidentialité des informations recueillies et le libre choix d'y participer. À ce propos, si vous désirez collaborer à cette recherche, vous aurez un formulaire de consentement à signer.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à améliorer les connaissances sur la manière dont l'éducation à la sexualité est offerte dans les milieux de garde au Québec. Grâce à votre collaboration, nous serons en mesure de mieux identifier les besoins réels de formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité.

Bien qu'il soit peu probable que votre collaboration entraîne des inconvénients, il importe de vous souligner les risques de participer à cette recherche. Étant donné que le sujet de cette recherche concerne la sexualité, il se peut que cela renvoie certains participants.es à leur propre inconfort, malaise, etc. en regard de la sexualité. Il se peut également que, pour certaines personnes, cela ravive des situations éprouvantes vécues antérieurement. Pour pallier à ces

risques, du soutien ponctuel pourra être offert par l'étudiante à la maîtrise en sexologie. De même, des ressources d'aide seront fournies aux participants de notre recherche.

Aussi, si vous avez des commentaires ou des plaintes à formuler concernant le processus lié à ce projet de recherche, vous pourriez en faire part à la directrice de recherche de l'étudiante. Son nom et ses coordonnées sont mentionnés ci-dessous.

DROITS DES PARTICIPANT.E.S ET CONFIDENTIALITÉ

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment, et ce, sans aucun préjudice. Vous êtes libres d'accepter ou de refuser d'y participer. De plus, nous vous garantissons que les données recueillies dans l'entrevue individuelle seront anonymisées, puisqu'elles seront codées sans votre nom et prénom. Six mois après le dépôt final du mémoire, tous les enregistrements et les fiches signalétiques seront détruits. Enfin, comme mentionné précédemment, tout sera mis en place afin qu'aucune information ne permette de vous identifier.

Si vous êtes personnellement intéressé(e) à participer à notre recherche, prière de contacter directement Joëlle Grenon, candidate à la maîtrise en sexologie, dont les coordonnées apparaissent ci-dessous. Nous conviendrons du moment et du lieu de la rencontre.

Étudiante responsable du projet
Joëlle Grenon
Étudiante à la maîtrise en sexologie,
recherche-intervention
grenon.joelle@courrier.uqam.ca
(514) 743-3251

Direction de recherche
Francine Duquet, Ph. D.
Professeure, Département de sexologie
duquet.francine@uqam.ca
(514) 987-3000 poste 4465

Participation à une recherche sous forme d’entrevue individuelle

“Analyse des besoins de formation des éducatrices de la petite enfance en matière d’éducation à la sexualité des tout-petits”

Le développement psychosexuel est une dimension importante du développement global de l’enfant. Ainsi, contrairement à la croyance populaire de l’enfant asexuel, plusieurs théories ont reconnu la période de la petite enfance comme étant riche sur ce plan, que ce soit par rapport à des stades d’intérêts et de découvertes, ou par le biais d’un apprentissage social des genres et des rôles sexuels. De plus, des études ont permis de constater que les comportements exploratoires sexualisés commencent très tôt dans la vie des enfants. Par ailleurs, certaines études indiquent que les éducatrices de la petite enfance reçoivent de la part des enfants des questions sur les fonctions du corps, la reproduction, les différences entre les garçons et les filles, etc., et sont confrontées à l’utilisation de vocabulaire de nature sexuelle chez les enfants. Elles constatent également des comportements d’exhibition, des jeux de docteur ou autres jeux de rôles sexuels, de masturbation et d’exploration du corps des autres, pour ne nommer que ceux-là. Une démarche d’éducation sexuelle semble nécessaire. Ainsi, bon nombre d’organisations nationales et internationales sont d’avis que l’éducation à la sexualité est primordiale et devrait débuter dès le plus jeune âge.

Il nous semble donc pertinent de tracer un portrait de l’éducation à la sexualité en milieu de garde, puisqu’il existe très peu d’études sur ce sujet précis, particulièrement au Québec. De plus, en répertoriant ce à quoi sont confrontées les éducatrices de la petite enfance à ce propos ainsi que leurs besoins de formation, il sera possible d’identifier des pistes à privilégier quant à la réalisation de formations et d’outils didactiques leur étant destinés. Enfin, ce projet bénéficiera non seulement aux éducatrices de la petite enfance, mais aussi, dans un second temps, aux tout-petits, lesquels pourront recevoir une éducation de qualité en cette matière, adaptée à leurs besoins et leur âge et appropriée à leur développement, ce qui favorisera leur développement global, lequel est la priorité du programme éducatif gouvernemental.

Objectifs généraux:

- Documenter les expériences des éducatrices de la petite enfance quant à l’éducation à la sexualité des tout-petits en milieu de garde;
- Répertorier les facteurs qui favorisent ou font obstacle à faire de l’éducation à la sexualité auprès des tout-petits en milieu de garde;
- Analyser les besoins de formation des éducatrices de la petite enfance quant à l’éducation à la sexualité des tout-petits.

Participation à la recherche

Qui:	Éducatrices de la petite enfance de tout âge, détenant tout type d’expérience.
Quoi:	Entrevue individuelle d’une durée d’environ 1 heure à 1h30 minutes.
Où et Quand:	Nous conviendrons du moment et de l’endroit qui vous convient.
Informations:	Communiquez avant le (date) avec Joëlle Grenon, étudiante à la maîtrise en sexologie au profil recherche et intervention, de l’UQAM au 514-743-3251 ou par courriel au grenon.joelle@courrier.uqam.ca . Directrice de recherche: Francine Duquet, Ph. D., professeure, Département de sexologie, UQAM.

ANNEXE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Projet de recherche
Analyse des besoins de formation des éducatrices de la petite enfance
en matière d'éducation à la sexualité

But général du projet

Vous êtes invitée, invité à prendre part à un projet visant à documenter les expériences des éducatrices de la petite enfance quant à l'éducation à la sexualité des tout-petits en milieu de garde, à répertorier les facteurs qui favorisent ou font obstacle à faire de l'éducation à la sexualité auprès des tout-petits en milieu de garde ainsi qu'à dégager les besoins prioritaires quant à la formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité auprès des tout-petits.

Participation

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, votre expérience en tant qu'éducatrice de la petite enfance par rapport à l'éducation à la sexualité des tout-petits ainsi que les facteurs qui facilitent ou font obstacle à ce type d'éducation dans votre profession. Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 1 heure 30 de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec la personne responsable du projet. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

Moyens de diffusion

Les résultats de cette recherche seront publiés dans un mémoire de maîtrise. Si vous le souhaitez, les résultats de la présente recherche vous seront communiqués lorsqu'ils seront disponibles.

Avantages et risques

Votre participation contribuera à améliorer les connaissances sur le type d'éducation à la sexualité offert dans les milieux de garde au Québec. Grâce à votre collaboration, nous serons en mesure de mieux identifier les besoins réels de formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité.

Bien qu'il soit peu probable que votre collaboration entraîne des inconvénients, il importe de vous souligner les risques de participer à cette recherche. Étant donné que le sujet de cette recherche concerne la sexualité, il se peut que cela renvoie certains participants.es à leur propre inconfort, malaise, etc. en regard de la sexualité. Il se peut également que, pour certaines personnes, cela ravive des situations éprouvantes vécues antérieurement. Pour pallier à ces risques, du soutien ponctuel pourra être offert par l'étudiante à la maîtrise en sexologie et/ou la professeure, directrice de recherche dont les coordonnées apparaissent ci-dessous. De même, une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Cela dit, vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Il est de la responsabilité de la chercheuse, de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue si elle estime que votre bien-être est menacé.

Anonymat et confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seules la personne responsable du projet et sa directrice de recherche auront accès à l'enregistrement de votre entrevue et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la chercheuse pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 6 mois après le dépôt final du mémoire.

Participation volontaire

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (incluant la publication d'articles, d'un mémoire, d'un essai ou d'une thèse, la présentation des résultats lors de conférences ou de communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

Compensation financière

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement.

Questions sur le projet et sur vos droits

Vous pouvez contacter la personne responsable du projet pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la direction de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que personne participant à la recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordonnatrice du CERPÉ, Anick Bergeron, au 514-987-3000, poste 3642, ou par courriel à l'adresse suivante : bergeron.anick@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est importante pour la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

Personne responsable du projet
Joëlle Grenon
Étudiante à la maîtrise en sexologie,
profil recherche-intervention
grenon.joelle@courrier.uqam.ca
(514) 743-3251

Direction de recherche
Francine Duquet, Ph. D.
Professeure,
Département de sexologie, UQAM
duquet.francine@uqam.ca
(514) 987-3000 poste 4465

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Projet de recherche

Analyse des besoins de formation des éducatrices de la petite enfance en matière d'éducation à la sexualité

Signatures

Participante, participant

- Je reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à participer à ce projet de recherche.
- Je reconnais aussi que la personne responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer.
- Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la personne responsable du projet.

Je souhaite être informée, informé des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles :

oui non

Nom, en lettres moulées

Signature de la participante, du participant

Date: _____

Personne responsable du projet

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les risques du projet à la personne participante et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la personne responsable

Date: _____

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé est remis à la personne participante

ANNEXE G

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES D'UNE ÉDUCATRICE DE LA PETITE ENFANCE Compétences Québec (2020)

Compétences visées par le programme de technique d'éducation à l'enfance

- Analyser la fonction de travail
- **Observer le comportement de l'enfant**
- **Situer les besoins d'un ou d'une enfant au regard de son développement global**
- Agir de façon sécuritaire en milieu de travail
- Établir avec les enfants une relation significative sur le plan affectif
- Intervenir au regard de la santé de l'enfant
- Assurer une saine alimentation à l'enfant
- Communiquer en milieu de travail
- Analyser le contexte de vie familiale et sociale d'un ou d'une enfant et en déterminer les effets sur son comportement
- **Analyser les besoins particuliers d'un ou d'une enfant**
- **Fournir de l'aide à l'enfant**
- Exploiter sa créativité dans un contexte d'intervention professionnelle
- Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant
- **Concevoir des activités de développement global de l'enfant**
- **Organiser des activités éducatives**
- **Animer des activités éducatives**
- Travailler en équipe
- **Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources**
- **Intervenir au regard du comportement de l'enfant et du groupe d'enfants**
- Concevoir et réviser le programme éducatif
- Organiser un service de garde à l'enfance
- Assurer des services éducatifs à un groupe d'enfants

RÉFÉRENCES

- Agence de santé publique du Canada. (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*.
<https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/migration/phac-aspc/publicat/cgshe-ldnemss/pdf/guidelines-fra.pdf>
- American Academy of Pediatrics. (2018). *Gender identity development in children*.
<https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/gradeschool/Pages/Gender-Identity-and-Gender-Confusion-In-Children.aspx>
- Amyot, L. (1992). *L'analyse des besoins de formation à l'éducation sexuelle des éducatrices en garderies* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal.
- Balter, A.-S., van Rhijn, T. et Davies, A. (2016). The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of early childhood educators' perceptions. *The Canadian Journal of Human Sexuality* 25(1), 30-40.
- Balter, A.-S., van Rhijn, T. et Davies, A. (2018). Equipping early childhood educators to support the development of sexuality in childhood: Identification of pre- and post-service training needs. *The Canadian Journal of Human Sexuality* 27(1), 33-42.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Bartholomew, E.L.K., Markham, C.M., Ruiter, R.A., Kok, G. et Parcel, G.S. (2016). *Planning health promotion programs: An intervention mapping approach*. John Wiley & Sons.
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6^e éd.). p.265-302. Presses de l'Université du Québec.
- Bem, S.L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs*, 8(4), 598-616.

- Berger, D., Héroux, L. et Shéridan, D. (2012). *L'éducation à l'enfance : une voie professionnelle à découvrir*. Chenelière Éducation Inc.
- Brilleslijper-Kater, S. N., et Baartman, H. E. (2000). What do young children know about sex? Research on the sexual knowledge of children between the ages of 2 and 6 years. *Child Abuse Review*, 9(3), 166-182.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brouskeli, V. et Sapountzis, A. (2017). Early childhood sexuality education: Future educators' attitudes and considerations. *Research in Education* 99(1), 56-68.
- Byers, E.S., Sears, H.A. et Weaver, A.D. (2008). Parent's reports of sexual communication with children in kindergarten to grade 8. *Journal of Marriage and the Family*, 70(1), 86-96.
- Cacciatore, R., Ingman-Friberg, S., Lainiala, L. et Apter, D. (2020). Verbal and behavioral expressions of child sexuality among 1–6-year-olds as observed by daycare professionals in Finland. *Archives of Sexual Behavior*, 49, 2725-2734.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. et Kaltiala, R. (2019). The steps of sexuality—A developmental, emotion-focused, child-centered model of sexual development and sexuality education from birth to adulthood. *International Journal of Sexual Health*, 31(3), 319-338.
- Cantin, G. (2010). Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 191-212.
- Caron, S. et Ahlgrim, C.J. (2012). Children's understanding and knowledge of conception and birth: Comparing children from England, the Netherlands, Sweden, and the United States. *American Journal of Sexuality Education*, 7(1), 16-36.
- Cégep Marie-Victorin. (2019). *Éducation à l'enfance : grille de cours*.
https://www.collegemv.qc.ca/education_a_lenfance/le-programme/grille-de-cours

- Cégep Édouard-Montpetit. (2019). *Techniques d'éducation à l'enfance : grille de cours*. <https://www.cegepmontpetit.ca/campus-de-longueuil/programmes-offerts/education-et-sciences-humaines/322a0#grille-de-cours>
- Cégep St-Hyacinthe. (2019). *Techniques d'éducation à l'enfance (322.A0) : grille de cours*. <https://www.cegepsth.qc.ca/programme/techniques-deducation-a-lenfance/grille-de-cours/>
- Centre canadien de protection de l'enfance. (2009). *Tatie se confie : trousse de prévention des abus sexuels*. https://www.tatieseconfie.ca/app/fr/purpose_of_the_kit
- Chrisman, K. et Couchenour, D. (2002). *Healthy sexuality development: A guide for early childhood educators and families*. Naeyc.
- Coalition des Familles LGBT+. (2020). *Livres sur la diversité sexuelle et de genre*. https://www.familleslgbt.org/documents/pdf/CFH_MELS_Module5_FRA.pdf
- Compétences Québec (2020). *Techniques d'éducation à l'enfance*. <https://www.inforoutefpt.org/progColDet.aspx?prog=365&sanction=1>
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2008). *La politique familiale au Québec : visée, portée, durée et rayonnement*. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cfe_Document_reflexion_Politique_familiale%20.pdf
- Conseil du statut de la femme. (2010). *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. <http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/Stereotypes/resume-entre-le-rose-et-le-bleu.pdf>
- Conseil d'information et d'éducation sexuelle (CIÉSCAN). (2019). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. file:///C:/Users/Joelle.Grenon/Downloads/http_sieccan.org_wp-content_uploads_2019_06_SIECCAN-Lignes-directrices-canadiennes-pour-l%E2%80%99%C3%A9ducation-en-mati%C3%A8re-de-sant%C3%A9-sexuelle.pdf

- Cordeau, D. (2014). *SEX-4004 : Méthodes et techniques de recherche en sexologie II* [notes de cours]. Département de sexologie, Université du Québec à Montréal.
- Cresson, G. (2010). Indicible, mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du Genre*, 49(2), 15-33.
- Davies, C. et Robinson, K. (2010). Hatching babies and stork deliveries: Risk and regulation in the construction of children's sexual knowledge. *Contemporary Issues in Early Childhood* 11(3), 249-263.
- Davies, S., Glaser, D., & Kossoff, R. (2000). Children' sexual play and behavior in pre-school settings: Staff's perception, report, and responses. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1329-1343.
- de Graaf, H. et Rademakers, J. (2006). Sexual development of prepubertal children. *Journal of Psychology & Human Sexuality* 18(1), 1-21.
- de Graaf, H. et Rademakers, J. (2011). The psychological measurement of childhood sexual development in western societies: Methodological challenges. *The Journal of Sex Research* 48(2-3), 118-129.
- Descheneaux, J., Pagé, G., Piazzesi, C., Pirotte, M. et Fédération du Québec pour le Planning des naissances (2018). *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice : méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes*. Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal/Fédération du Québec pour le planning des naissances. http://www.fqpn.qc.ca/main/wp-content/uploads/2018/09/Rapport-de-recherche-v7LR_revisé.pdf
- Directions régionales de santé publique de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches. (2014). *Les petits découvreurs de la sexualité : activité pédagogique préscolaire en prévention de l'agression sexuelle*. https://onexpliqueca.com/wp-content/uploads/2019/01/Les_petits_de%CC%81couvreurs_de_la_sexualite%CC%81.pdf

- Ducret, V. et Nanjoud, B. (2015). *La poupée de Timothée et le camion de Lison : guide d'observation des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons*. Le deuxième observatoire. https://www.2e-observatoire.com/downloads/poupee_guide_interieur_simple_web.pdf
- Duke, T et McCarthy, K. (2009). Homophobia, sexism, and early childhood education: A review of the literature, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(4), 385-403.
- El-Hage, F. et Reymaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation*, 36.
- Elkovitch, N., Latzman, R. D., Hansen, D. J., & Flood, M. F. (2009). Understanding child sexual behavior problems: A developmental psychopathology framework. *Clinical Psychology Review*, 29(7), 586-598.
- Ey, L.-A. and E. McInnes (2018). Educator's observations of children's display of problematic sexual behaviors in educational settings. *Journal of Child Sexual Abuse* 27(1), 88-105.
- Ey, L.-A., McInnes, E. et Rigney, L.I. (2017). Educator's understanding of young children's typical and problematic sexual behaviour and their training in this area. *Sex Education*, 17(6), 682-696.
- Faisandier, S. et J. Soyer. 2007. *Fonction formation*. Groupe Eyrolles : Éditions d'Organisation.
- Faucher, M. (2008). *Analyse de besoins en formation en matière d'éducation à la sexualité des enseignants au primaire* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal.
- Fédération des cégeps. (2019). *Les cégeps du Québec*. <https://www.cegepsquebec.ca/nos-programmes-detudes/repertoire-des-programmes/techniques-deducation-a-lenfance/>
- Flanagan, P. (2014). Unpacking Ideas of Sexuality in Childhood: What do primary teachers and parents say? *Open Review of Educational Research*, 1(1), 160-170.

Fondation Jasmin Roy, Sophie Desmarais. (2018). *Sensibiliser les enfants pendant la période de petite enfance sur les questions liées au genre, à l'identité de genre et à l'expression de genre*.
<https://fondationjasminroy.com/app/uploads/2018/09/FJRSD-Trans-Fascicule-2-Fr.pdf>

Fondation Marie-Vincent. (2019). *Programme Lanterne*. <https://marie-vincent.org/services/prevention-tout-petits/>

Fondation Marie-Vincent (2020). Image d'un enfant de 2 ans. Reproduit avec permission.

Fondation Suisse pour la Protection de l'Enfant. (2009). *Éducation sexuelle durant la petite enfance et prévention des abus sexuels : une brochure destinée aux parents et aux professionnels de l'éducation s'occupant d'enfants de 0 à 6 ans*.
https://assets.ctfassets.net/fclxf7o732gj/2CGQOLVcC4scwEYkUYc2OG/81784fb2d1edc16b7e3e92efd0f2e9c/Education_sexuelle_FR.pdf

Fonds des Nations Unies pour la Population. (UNFPA) (2015). *Évaluation des programmes d'éducation complète à la sexualité : une approche centrée sur les résultats en matière d'égalité des genres et d'autonomisation*.
https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPAEvaluation_FR.pdf

Freud, S. (1975). *Three essays on the theory of sexuality* (J. Strachey, Trans.). Basic Books (version originale 1905).

Friedrich, W. N., Fisher, J., Broughton, D., Houston, M., & Shafran, C. R. (1998). Normative sexual behavior in children: A contemporary sample. *Pediatrics*, *101*(4).

Friedrich, W. N., Fisher, J. L., Dittner, C., Acton, R., Berliner, L., Butler, J., Wright, J. (2001). Child sexual behavior inventory: Normative, psychiatric, and sexual abuse comparisons, *Child Maltreat*, *6*(37), 37-49.

Friedrich, W.N., Sandfort, T., Oostveen, J. et Cohen-Kettens, P.T. (2000). Cultural differences in sexual behavior: 2-6 year old Dutch and American children. *Journal of Psychology & Human Sexuality*, *12*(1-2), 117-129.

- Future of Sex Education Initiative. (2012). *National sexuality education standards: Core content and skills, K-12*. <https://siecus.org/wp-content/uploads/2018/07/National-Sexuality-Education-Standards.pdf>
- Gagnon, M., Collin-Vézina, D., Séguin, R., Hébert, M., Cyr, M. et Daignault, I. (2018). Que savons-nous des enfants d'âge préscolaire victimes d'agression sexuelle pour guider la recherche, les services et les politiques sociales au Canada? *Revue Canadienne de santé mentale communautaire*, 37(2), 49-56.
- Galenson, E. (1990). Observation of early infantile sexual and erotic development. Dans M.E. Perry (Éd.), *Childhood and adolescent sexology*, 7 (pp. 169–178). Elsevier.
- Gouvernement du Canada (1989). *Le secret du petit cheval*. Ministère de la Justice du Canada.
- Gouvernement du Québec. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation - Outils pour l'intégration de l'éducation à la sexualité dans la réforme de l'éducation*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Constellations : éducation à la sexualité, préscolaire*. https://constellations.education.gouv.qc.ca/Documents/EdS/Presc_grossesse_naissance_d_ou_je_viens.pdf
- Gouvernement du Québec. (2018). *Statistiques officielles 2017-2018 du ministère de la Famille*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Statistiques-officielles-2017-2018.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2018a). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité : préscolaire et primaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Presco-Primaire-FR.pdf

- Gouvernement du Québec. (2018b). *Contenus en éducation à la sexualité*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-GrandPublic.pdf
- Gouvernement du Québec. (2018c). *Rôle de l'école et de la famille : les parents*.
Ministère de l'Éducation.
<http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/roles-de-lecole-et-de-la-famille/>
- Gouvernement du Québec. (2019a). *Portrait des services de garde*.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/Pages/index.aspx>
- Gouvernement du Québec. (2019b). *Un parent bien informé, pour un choix éclairé*.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/Pages/index.aspx>
- Gouvernement du Québec. (2019c). *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance : loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*.
<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/S-4.1.1%2c%20r.%202>
- Gouvernement du Québec. (2019d). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec.
http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/eqppem_tome1.pdf
- Gouvernement du Québec. (2019e). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services éducatifs à l'enfance*.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Gouvernement du Québec. (2019f). *40 ans d'expertise pour bâtir l'avenir : bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/directeurs provinciaux 2019*.
https://santemonteregie.qc.ca/sites/default/files/2019/09/bilan_dpj_2019_web.pdf
- Gouvernement du Québec. (2019g). *Attitudes et comportements à privilégier en éducation à la sexualité*. Direction régionale de santé publique.
https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/fichiers/professionnels/DRSP/sujets-a-z/SEXOcllc/Agir/2019/Attitudes_et_comportements_Janvier_2019.pdf

- Gouvernement du Québec. (2020). *Éducation à la sexualité*.
<http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/>
- Gouvernement du Québec. (2020a). *Une volonté de faire. Plus de 2000 voix entendues : faits saillants des 42 forums de la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse*.
https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Forums/20200529_Fiche_synthese_forums.pdf
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. et Fitzgerald, R. (2013). *Recherche éthique impliquant des enfants*. Centre de recherche de l'UNICEF.
https://childethics.com/wp-content/uploads/2015/04/ERIC-compendium-FR_LR.pdf
- Green, L. (2009). *French adaptation of the model*.<http://www.lgreen.net/precede.htm>
- Green, L et Kreuter, M. (1999). *Health promotion planning - A educational and ecological approach* (3^e éd). Éditions Mayfield Publishing Company.
- Gunn, A. (2011). Even if you say it three ways, it still doesn't mean it's true: The pervasiveness of heteronormativity in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 280-290.
- Hardardottir, G. A. ET Petursdottir G. M. (2014). Gendering in one Icelandic preschool. *Nordic early childhood education research journal*, 7(9).
- Hébert, M., Daigneault, I. et Langevin, R. (2017). Dans Hébert, M., Fernet, M. et Blais, M.(dir.). *Le développement sexuel et psychosocial de l'enfant et de l'adolescent* (137-178). De Boeck Supérieur.
- Honor, G. (2004). Sexual behavior in children: Normal or not? *Journal of Pediatric Health Care* 18(2), 57-64.
- Institut national de santé publique du Québec. (2008). *Cadre de référence sur l'analyse des besoins de formation: volet formation continue*.
https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/800_Cadre_de_reference.pdf

- International Planned Parenthood Federation (IPPF). (2006). *Le cadre de l'IPPF pour une éducation sexuelle intégrée*. https://www.alliance-educationsexuelle.ch/jt_files/jt_files_filename_0008_950195003.pdf
- Kakavoulis, A. (1998). Early childhood sexual development and sex education: A survey of attitudes of nursery school teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 55-70.
- Kenny, M. et Wurtele, S. (2008). Preschoolers' knowledge of genital terminology: A comparison of English and Spanish speakers, *American Journal of Sexuality Education*, 3(4), 345-354.
- Kenny, M.C., Dinehart, L.H. et Wurtele, S.K. (2015). Recognizing and responding to young children's sexual behaviors in the classroom. *Young Exceptional Children*, 18(1), 17-29.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. Dans E. E. Maccoby (Ed.). *The development of sex differences*. Stanford University Press.
- Lacombe C. (2006). *Milieu physique, vie quotidienne et idéaux socioculturels. Structuration du cadre de développement des enfants dans les garderies québécoises* [thèse de doctorat]. Université Laval.
- Lamb, S. et Plocha, A. (2014). Sexuality in childhood. Dans Tolman, D.L. et Diamond, L.M. (Eds) *APA Handbook of sexuality and psychology: Vol. 1. person-based approaches*
- Lapointe, J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : une approche systémique*. Presses de l'Université du Québec.
- Larsson, I., et Svedin, C. (2002). Teachers' and parents' reports on 3- to 6-year-old children's sexual behavior—a comparison. *Child Abuse & Neglect*, 26(3), 247-266.
- Leander, E. B., Larsen, P. L., & Munk, K. P. (2018). Children's doctor games and nudity at Danish childcare institutions. *Archives of Sexual Behavior*, 47, 863-875.

- Leboeuf, M., Bouchard, C. et Cantin, G. (2017). Regards croisés sur les pratiques de communication parent-éducatrice en centre de la petite enfance au Québec. *La revue internationale de l'éducation*, 42, 19-40.
- Le Boterf, G. (2011). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lindblad, F., Gustafsson, P. A., Larsson, L., & Lundig, B. (1995). Preschoolers' sexual behavior at daycare centers: An epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 19(5), 569-577.
- Lopez Sanchez, F., Del Campo, A., et Guijo, V. (2002). Prepubertal sexuality. *Sexologies*, 11, 49-58.
- Maccoby, E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45(4), 513-520.
- Maccoby, E. (2002). Gender and group process: a development perspective. Current directions. *Psychological Science*, 11(2), 54-58.
- Manningham et Vaillant. (2017). *Services éducatifs de qualité en petite enfance : théorie et pratiques*. Editions JFD.
- Martin, K.A. (2014). Making sense of children's sexual behavior in child care: An analysis of adult responses in special investigation reports. *Child Abuse & Neglect*, 38, 1636-1646.
- Martin, K.. et Bobier, L. (2017) Preschool sexuality education?! Dans Allen, L. et Rasmussen, M.L. (Éd). *The Palgrave handbook of sexuality education* (p. 243-259). Palgrave Macmillan UK
- Martin, K et Torres, J. (2013). Where did I come from? Parents' and preschool children's participation in sexual socialisation. *Sex Education*, 14(2), 174-190.

- Martino, W.J. (2008). Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189-223.
- Massé, L. (2009). L'évaluation des besoins : un outil pour la planification. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes en intervention sociales* (p.74-100). Presses de l'Université du Québec.
- Masters, W., Johnson, V. et Kolodny, R. (1995). *Human sexuality*. (5^e éd.). HarperCollins College Publishers.
- McGinn, L., Stone, N., Ingham, R et Bengry-Howell, A. (2016). Parental interpretations of childhood innocence. *Health Education*, 116(6), 580-594.
- McKee, A. Albury, K., Dunne, M., Grieshaber, S., Hartley, J., Lumby, C. et Mathews, B. (2010). Healthy sexual development: A multidisciplinary framework for research. *International Journal of Sexual Health*, 22(1), 14-19.
- Menmuir, J., & Kakavoulis, A. (1999). Sexual development and education in early years: A study of attitudes of preschool staff in Greece and Scotland. *Early Child Development and Care*, 149(1), 27-45.
- Ministère de la Famille. (2019). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2016 : analyse des rapports d'activités 2015-2016 soumis par les divisions des entreprises de services de garde éducatifs à l'enfance*.
http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/eppem_tome1.pdf
- Money, J., & Ehrhardt, A. A. (1972). *Man and woman, boy and girl: Differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. Johns Hopkins University Press.
- Morawska, A., Walsh, A., Grabski, M., & Fletcher, R. (2015). Parental confidence and preferences for communicating with their child about sexuality. *Sex Education*, 15(3), 235-248.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2018). *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : une approche factuelle*. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/266214fre.pdf>

Organisation mondiale pour la santé (OMS). (2013). *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe: un cadre de référence pour les décideurs politiques, les autorités compétentes en matière d'éducation et de santé et les spécialistes*. https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS_fr.pdf

Otis, J., Gaudreau, L., Duquet, F., Michaud, F. et Nonn, E. (2012). *L'intégration et la coordination des actions en éducation à la sexualité en milieu scolaire dans le contexte en transformation des réseaux de l'éducation et de la santé : démarche évaluative en soutien à la mise en oeuvre de la Stratégie québécoise de lutte contre le VIH, le VHC et les ITS (2^e éd.)*. Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé, Université du Québec à Montréal.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Poumay, M., Tardif, J et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Édition de Boeck Supérieur.

Regroupement des Organismes ESPACE du Québec (ROEQ). (2018). *Programme Espace*. <https://espacesansviolence.org/programme-espace/>

Renaud, L. et Gomez Zamudio, M. (1999). *Planifier pour mieux agir*. Réseau francophone international pour la promotion de la santé (RÉFIPS).

Réseau européen des Défenseurs des enfants (ENOC). (2017). *Déclaration de principes sur une « Éducation polyvalente à la vie affective et à la sexualité : le droit des enfants à être informés »*. <http://enoc.eu/wp-content/uploads/2017/10/ENOC-d%C3%A9claration-sur-l%C3%A9ducation-%C3%A0-la-sexualit%C3%A9-FR.pdf>

Robert, J. et Jacob, J-A. (2015). *Ma sexualité de 0 à 6 ans*. Les Éditions de l'Homme.

- Robinson, K. H. (2012). *Innocence, knowledge and the construction of childhood: The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives*. Routledge.
- Robinson, K. H. and C. Davies (2014). Doing sexuality research with children: Ethics, theory, methods and practice. *Global Studies of Childhood* 4(4), 250-263.
- Robinson, K.H. et Davies, C. (2017). Sexuality education in early childhood. Dans Allen, L. et Rasmussen, M.L. (Éd). *The Palgrave handbook of sexuality education* (p.217-242). Palgrave Macmillan UK
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation : viser le transfert*. Guérin éditeur.
- Sandnabba, K., Santtila, P., Wannäs, M. et Krook, K. (2003). Age and gender specific sexual behaviors in children. *Child Abuse & Neglect* 27(6), 579-605.
- Sandström, M., Stier, J., & Sandberg, A. (2013). Working with gender pedagogics at 14 Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 123-132.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6^e éd., p. 351-378). Presses de l'Université du Québec
- Sciaraffa, M et Randolph, T. (2011). "You want me to talk to children about what?" Responding to the subject of sexuality development in young children. *Young Children*, 66(4), 32-38.
- Secrétariat à la Condition Féminine. (2011). *D'égal(e) à égaux : pour la promotion de rapports égalitaires entre filles et garçons dans les services de garde éducatifs*. Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine.
- Secrétariat à la Condition Féminine. (2013). *Les jouets ont-ils un sexe?*
<https://enseignerlegalite.com/wp-content/uploads/2019/03/Les-livres-et-les-jouets-ont-ils-un-sexe.pdf>

- Secrétariat à la Condition Féminine (SCF). (2020). *Conséquences des stéréotypes sur le développement*. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/developpement-des-enfants/consequences-des-stereotypes-sur-le-developpement/identite-de-genre-et-orientation-sexuelle/>
- Servos, J. E., Dewar, B.A. et Bosacki, S.L. (2015). Canadian early childhood educators' perceptions of young children's gender-role play and cultural identity. *Journal of Early Childhood Research*, 14(3), 324-332.
- Sexuality Information and Education Council of the United States (SIECUS). (2004). *Guidelines for comprehensive sexuality education: Kindergarten through 12th grade*. National Guidelines Task Force. <http://sexedu.org.tw/guideline.pdf>
- Stone, N., Ingham, R. et Gibbins, K. (2013). Where do babies come from? Barriers to early sexuality communication between parents and young children. *Sex Education*, 13(2), 228-240.
- Stone, N., Ingham, R., McGinn, L. et Bengry-Howell, A. (2017). Talking relationships, babies and bodies with young children: the experiences of parents in England. *Sex Education*, 17(5), 588-603.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Thériault, J. (2017). Le développement de la sexualité chez l'enfant. Dans Hébert, M., Fernet, M. et Blais, M.(dir.), *Le développement sexuel et psychosocial de l'enfant et de l'adolescent* (p.1-32). De Boeck Supérieur.
- Ünlüer, E. (2018). Examination of preschool teachers' views on sexuality education. *Universal Journal of Educational Research* 6(12), 2815-2821.
- Volbert, R. (2000). Sexual knowledge of preschool children. *Journal of Psychology & Human Sexuality*, 12(1-2), 5-26.
- Walker, J. (2004). Parents and sex education: Looking beyond 'the birds and the bees'. *Sex Education*, 4(3), 239-254.

- Wunsch, S. (2016). Le développement des activités autoérotiques : une analyse transdisciplinaire et transculturelle. *Sexologies*, 26(1), 24-35.
- Wunsch, S. (2017). L'éducation à la sexualité : perspectives des données neuroscientifiques. *Sexologies* 26(1), 54-63.
- Wurtele, S.K. et Kenny, M.C. (2011). Normative sexuality development in childhood: Implication for developmental guidance and prevention of childhood sexual abuse. *Counseling and Human Development*, 43(9), 1-24.
- YMCA Québec. (2020). *Kaléidoscope : livres jeunesse pour un monde égalitaire*. <https://kaleidoscope.quebec/>
- Yvon, F. et Garon, R. (2006). Les formes d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.