

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

NON-CONFORMITÉ DE GENRE, VICTIMISATION  
ET ADAPTATION PSYCHOSOCIALE CHEZ DES ENFANTS DE 8 À 12 ANS

ESSAI DOCTORAL  
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DU  
DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR AMI PUIG-BILODEAU

MAI 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral 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

Aujourd'hui marque la fin d'un long cheminement doctoral qui ne se sera pas réalisé sans heurt, mais que tant de personnes m'ont aidée à traverser avec leurs mots, leurs actions ou leur présence et je tiens à déposer ici ces quelques mots afin de leur démontrer ma grande reconnaissance.

Je tiens tout d'abord à remercier mes co-directrices, Louise et Line qui m'ont donné la chance de réaliser mon rêve et d'atteindre mon objectif de vie, devenir psychologue. Line, on ne se sera pas beaucoup côtoyées dans le cadre de mon essai, mais je sais que ta présence a permis mon admission au doctorat et ce simple fait est d'une grande valeur pour moi. Louise, je te remercie pour ta grande patience, ton aide et ton soutien tout au long de mon cheminement. Je sais que ça n'a pas toujours été facile et que mon cheminement a été pour le moins atypique, mais saches que je te serai toujours reconnaissante de m'avoir laissé ma chance et de m'avoir permis de me rendre où je suis aujourd'hui. Merci pour ta douceur malgré les difficultés.

Je veux également remercier tous les parents et les enfants qui ont accepté, malgré un contexte pandémique, de participer à mon projet. Ainsi qu'un énorme merci à Hugues pour ton aide plus que précieuse dans la compréhension et la réalisation de mes analyses. Tu as toujours su m'apprendre dans le plaisir avec une bienveillance remarquable.

Merci à mes amies du doctorat, plus précisément à Roxy et Fanny. Votre aide a été tellement précieuse dans les moments où j'étais perdue. Vous avez été pour moi des guides à tellement de moments, votre disponibilité et votre présence m'ont toujours rassurée.

Merci également à tous mes amis, vous saurez vous reconnaître j'en suis sûre. Sachez que nos moments de plaisir, de discussion ou de folie m'ont permis de traverser ce chemin du combattant en un seul morceau. Vous ne vous en êtes sans doute pas rendu compte, mais vous m'avez tous fait du bien dans des moments où j'en avais besoin et vous me permettiez de sortir de ma tête pour décrocher un peu et ça, ça n'a pas de prix !

Enfin, je tiens à remercier profondément mes deux parents sans qui ce cheminement n'aurait pas été possible. Merci à mon père pour son aide financière sans laquelle je n'aurais jamais pu me rendre au bout de ce parcours de la même façon. J'ai passé à travers ce processus avec un grand poids de moins sur mes épaules et c'est grâce à toi. Un énorme merci également à ma mère, mon indéfectible soutien moral, ma correctrice en or qui a toujours utilisé de son temps et de son énergie pour m'aider dans toutes les sphères de ma vie. Je me suis toujours sentie en sécurité sachant que vous ne me laisseriez pas tomber. Aujourd'hui je suis plus forte grâce à vous deux.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 CONTEXTE THÉORIQUE .....	1
1.1 Hétéronormativité, hétérosexisme et homophobie .....	1
1.2 Le modèle écologique de Bronfenbrenner .....	3
1.3 Les théories cognitivo-développementales de l'identité de genre.....	4
1.4 Identité de genre et adaptation psychologique .....	5
1.5 La victimisation en raison de la non-conformité de genre et ses conséquences.....	7
1.6 Objectifs et hypothèses de l'étude.....	11
CHAPITRE 2 MÉTHODE.....	15
2.1 Participantes et participants.....	15
2.2 Déroulement.....	15
2.3 Instruments de mesure .....	16
2.3.1 <i>Questionnaire sociodémographique</i> .....	16
2.3.3 <i>Victimisation</i> .....	18
2.3.4 <i>Estime de soi</i> .....	19
2.3.5 <i>Symptômes anxieux et dépressifs</i> .....	19
2.3.6 <i>Attachement scolaire</i> .....	20
CHAPITRE 3 RÉSULTATS.....	21
3.1 Analyses préliminaires.....	21
3.2 Distribution des enfants dans les groupes d'identité de genre.....	24
3.3 Identité de genre, victimisation et adaptation psychosociale .....	26
3.3.1 <i>Victimisation</i> .....	26
3.3.2 <i>Estime de soi</i> .....	27
3.3.3 <i>Symptômes anxieux</i> .....	27
3.3.4 <i>Symptômes dépressifs</i> .....	27
3.3.5 <i>Attachement à l'école</i> .....	28
3.4 Effet de médiation de la victimisation.....	28
3.4.1 <i>Estime de soi</i> .....	28
3.4.2 <i>Symptômes anxieux</i> .....	29
3.4.3 <i>Symptômes dépressifs</i> .....	30
3.4.4 <i>Attachement à l'école</i> .....	30
CHAPITRE 4 DISCUSSION.....	31
4.1 Principaux résultats de l'étude .....	31
4.1.1 <i>Distribution des enfants dans les groupes d'identité de genre</i> .....	31
4.1.2 <i>Identité de genre, victimisation et adaptation psychosociale</i> .....	33
4.1.3 <i>Effet médiateur de la victimisation</i> .....	36
4.2 Forces et limites de l'essai .....	37
CONCLUSION .....	40
APPENDICE A CERTIFICAT D'ÉTHIQUE .....	41

APPENDICE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT..... 42  
APPENDICE C INSTRUMENTS DE MESURE..... 46  
Questionnaires fille .....47  
Questionnaires garçon .....57  
BIBLIOGRAPHIE ..... 67

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Caractéristiques sociodémographiques des élèves et de leurs familles.....	16
Tableau 3.1 Scores moyens et écarts types des variables d'adaptation psychosociale, de victimisation et d'identification de genre.....	21
Tableau 3.2 Corrélations de Pearson entre les variables d'identification de genre, de victimisation et d'adaptation psychosociale.....	22
Tableau 3.3 Scores moyens et écart type des 4 groupes d'identité de genre.....	24

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

ISG	Identification à son genre assigné à la naissance
IAG	Identification à l'autre genre
LGBTQ	Lesbienne, gai, bisexuel, trans, queer

## RÉSUMÉ

La victimisation des élèves qui ne se conforment pas aux normes de genre et ses conséquences sont de plus en plus reconnues et documentées, particulièrement dans les institutions d'enseignement secondaire, mais très peu d'études s'y sont intéressées au niveau primaire et aucune au Québec. Le présent essai poursuit trois grands objectifs. Le premier objectif est d'évaluer l'identité de genre d'élèves de 8 à 12 ans fréquentant des institutions d'enseignement primaire au Québec. Le deuxième objectif est d'examiner les liens entre l'identité de genre des élèves, leurs expériences de victimisation par leurs pairs et divers indices de leur adaptation psychosociale. Le troisième objectif consiste à examiner l'effet de la victimisation sur les liens entre l'identité de genre et l'adaptation psychosociale des enfants à l'aide d'une analyse de médiation.

L'échantillon est composé de 154 enfants (79 filles et 75 garçons) âgés de 8 à 12 ans. Les élèves ont été recrutés par l'intermédiaire de groupes ciblés sur Facebook et par le bouche-à-oreille. Des rencontres individuelles avec la doctorante ont eu lieu sur le site Zoom sécurisé de l'UQAM. Les élèves devaient alors remplir en ligne des questionnaires sur l'identité de genre (Martin et al., 2017a), sur la victimisation et l'attachement scolaire (Janosz et al., 2007) et sur leurs symptômes d'anxiété et de dépression (Reynolds et Kamphaus, 2015).

Les résultats d'une analyse de classe latente ont permis de dégager quatre groupes d'identité de genre : un groupe qui s'identifie à son genre, un groupe qui s'identifie à la fois aux genres féminin et masculin, un groupe s'identifiant davantage à l'autre genre qu'à son genre et un groupe qui ne s'identifie à aucun genre. Des analyses de régression linéaire multiples révèlent que plus les enfants s'identifient à leur genre, moins leurs scores de symptômes de dépression et d'anxiété sont élevés, plus leur estime de soi est bonne et leur score de victimisation est faible. L'identification à l'autre genre est, en contrepartie, associée à plus de victimisation et à plus de problèmes d'adaptation, en particulier chez les garçons. La victimisation a un effet de médiation sur le lien entre le degré de conformité de genre et l'adaptation psychosociale. Chez les filles, un faible score de victimisation est un médiateur du lien entre l'identification à son genre et une bonne adaptation psychosociale alors que, chez les garçons, un score élevé de victimisation est un médiateur du lien entre l'identification à l'autre genre et les problèmes d'adaptation psychosociale.

Il apparaît plus facile pour les filles de naviguer entre les caractéristiques féminines et masculines que pour les garçons. Lorsqu'elles s'identifient au genre féminin, les filles ont la possibilité d'explorer les caractéristiques de l'autre genre sans subir d'effets négatifs. Cependant, pour les garçons, l'identification au genre féminin accroît le risque de victimisation de la part de leurs pairs, ce qui affecte leur adaptation psychosociale. Il apparaît ainsi plus difficile pour les garçons de déroger aux normes de genre. Bien que les valeurs patriarcales fassent l'objet de vives critiques depuis quelques décennies, ces résultats suggèrent qu'elles sont encore bien présentes dans la société québécoise et que leurs effets diffèrent selon le genre des enfants.

Mots clé : Normes de genre, stéréotypes, victimisation, adaptation psychosociale

## INTRODUCTION

Malgré une plus grande ouverture à l'égard de la diversité sexuelle et de genre dans la plupart des sociétés occidentales, les manifestations d'homophobie sont toujours présentes, notamment dans les institutions d'enseignement secondaire (Blais et al., 2014; Chamberland et al., 2011; Lavigne, 2019; Peter et al., 2015; Taylor et al., 2011; Toomey et Russell, 2016). Au Québec, plus de 38,6 % des élèves du secondaire rapportent avoir été victimes de violence ou de discrimination en raison de leur orientation sexuelle réelle ou perçue (Chamberland et al., 2011). Les élèves qui sont la cible de victimisation homophobe ont de plus faibles aspirations scolaires que les autres élèves, sont plus souvent absents, manifestent plus de troubles anxieux et de l'humeur et leur estime de soi est plus faible (Lavigne, 2019). Les divers intervenants et intervenantes qui œuvrent dans le milieu de l'éducation ont de plus en plus conscience de ce problème, d'où les nombreux programmes mis en œuvre pour prévenir et combattre les manifestations d'homophobie dans les institutions d'enseignement secondaire (Ministère de la Justice du Québec, 2017).

Il existe peu de données sur la victimisation homophobe dans les écoles de niveau primaire, sans doute parce que les enfants ont généralement, à cette période, une compréhension vague et superficielle de la notion d'homosexualité ou d'orientation sexuelle (p. ex., Toomey et Russell, 2016). Néanmoins, les années du primaire sont particulièrement importantes pour la consolidation des rôles et des stéréotypes de genre (Chrisler et McCreary, 2010; Katz et Ksansnak, 1994; Martin et al., 2017a; Ruble et al., 2006). L'adhésion aux normes de genre serait même plus rigide à cette période qu'au cours de l'adolescence. Ce serait ainsi davantage une apparence physique ou des comportements, des choix d'activités qui ne se conforment pas aux normes de genre que l'homosexualité elle-même qui susciteraient des réactions négatives à cette période (Masters et al. 2021; Toomey et Russell, 2016). Selon une étude menée aux États-Unis auprès de plus de 1000 élèves et de plus de 1000 enseignantes et enseignants, l'intimidation en raison de la non-conformité de genre serait fréquente dans les institutions d'enseignement primaire. Cinquante-six pourcent des élèves qui ne se conforment pas aux normes de genre rapportent être victimes d'intimidation à l'école comparativement à 33 % chez les autres élèves (GLSEN and Harris Interactive, 2012). Les stéréotypes de genre et les réactions négatives à l'égard de celles et ceux qui ne se conforment pas

aux normes de genre seraient l'un des fondements de l'homophobie (Ferfolja, 2015; GLSEN and Harris Interactive, 2012).

Aucune étude ne s'est encore intéressée aux réactions que suscite la non-conformité de genre chez les élèves de niveau primaire au Québec et seulement quelques-unes s'y sont intéressées ailleurs dans le monde. La présente étude a donc pour principal objectif de mieux les documenter et de tenter d'en cerner les effets sur l'adaptation psychosociale des enfants. Le premier chapitre de l'essai présente, dans un premier temps, les concepts d'hétéronormativité, d'hétérosexisme et d'homophobie puis les modèles théoriques sur lesquels se fonde notre étude, soit le modèle écologique de Bronfenbrenner (1988) et les théories cognitivo-développementales de l'identité de genre. Suit une recension des études empiriques sur l'identité de genre et ses liens avec l'adaptation psychosociale et sur la victimisation en raison de la non-conformité de genre et ses répercussions chez l'enfant. Les objectifs de la recherche sont ensuite exposés. Le chapitre deux présente la méthode, soit les participantes et participants, le déroulement de l'étude et les instruments de mesure. Les résultats des analyses statistiques sont décrits dans le troisième chapitre. Le dernier chapitre reprend les principaux résultats de l'étude en les commentant puis en souligne les forces et les limites. Quelques pistes de recherche et d'intervention sont proposées dans la conclusion.

## CHAPITRE 1 CONTEXTE THÉORIQUE

### 1.1 Hétéronormativité, hétérosexisme et homophobie

Dans un texte récent, la sociologue Gabrielle Richard définit clairement le concept d'hétéronormativité. Selon cette chercheuse, l'hétéronormativité « renvoie aux modalités de promotion de l'hétérosexualité comme modèle normatif de référence en matière de sexualité et de modes de vie. Il s'inscrit dans une construction binaire du discours selon laquelle les identités humaines doivent nécessairement se limiter aux binômes homme/femme, masculin/féminin, hétérosexualité/homosexualité. Le modèle hétéronormatif associe la normalité (ou la « naturalité ») à l'existence d'une correspondance étroite et rigide entre le sexe biologique, l'identité de genre et le désir. » (Richard, 2019).

Le concept d'hétérosexisme réfère à la discrimination et à l'oppression fondées sur l'orientation sexuelle et à la promotion, par les institutions ou les individus, de la supériorité de l'hétérosexualité sur l'homosexualité et sur toutes les autres orientations sexuelles (Chouinard, 2011). En faisant la promotion de la supériorité de l'hétérosexualité comme modèle relationnel, les discours et les pratiques hétérosexistes qui en découlent occultent la diversité des orientations sexuelles. Cela peut se manifester, en milieu scolaire, par l'absence de la diversité sexuelle dans les manuels scolaires et dans l'enseignement donné en classe ou par de petits gestes et des allusions qui dévalorisent la vie amoureuse et sexuelle des personnes de la diversité sexuelle (p. ex., Kitzinger, 1996; Richard, 2019). Cette occultation peut instaurer un sentiment latent de peur, de non-reconnaissance, d'obligation de se taire ou de se cacher chez les élèves qui appartiennent à la diversité sexuelle (Renold, 2002). L'hétéronormativité et l'hétérosexisme reposent sur le postulat qu'il est plus normal ou acceptable d'être hétérosexuel.le que d'être gai, lesbienne ou bisexuel.le, rendant ainsi légitime l'hostilité exprimée envers celles et ceux qui s'identifient à la diversité sexuelle et de genre (Chouinard, 2011). L'hétéronormativité repose également sur le postulat de la domination du masculin sur le féminin, postulat qui est très tôt intériorisé par les enfants. Dans une étude récente, Charafeddine et al. (2020) rapportent que, dès l'âge de 4 ans, les enfants des deux genres ont déjà conscience que les positions de pouvoir sont, d'emblée, occupées par des hommes plutôt que par des femmes.

L'homophobie peut se définir comme l'ensemble des attitudes et des actes d'agression découlant de l'hétéronormativité (Bastien-Charlebois, 2011) ou comme l'hostilité à l'égard de celles et ceux qui éprouvent du désir ou qui ont des pratiques sexuelles avec des personnes de même sexe ou du même genre qu'elles ou eux (Borrillo, 2000). L'homophobie peut aussi se manifester à l'égard de celles et ceux qui sont présumés avoir de tels désirs et de telles pratiques (McCormack et Anderson, 2014). Forme spécifique du sexisme, l'homophobie peut également toucher ceux et celles qui ne se conforment pas aux rôles assignés à leur genre ou dont l'apparence, les comportements ne se conforment pas aux normes de genre (Chamberland, 2019; Price et al., 2019; Renold, 2002; Sanborn-Overby et Powlishta, 2020). Selon Bastien-Charlebois (2011), l'homophobie constitue la manifestation la plus concrète, directe et violente de l'idéologie hétéronormative.

Les manifestations d'homophobie sont fréquentes en milieu scolaire, en particulier dans les institutions d'enseignement secondaire au Québec, comme ailleurs dans le monde (Chamberland, 2019). Plus de 57% des élèves des minorités sexuelles et de genre au Québec et 25,5% des élèves hétérosexuel.les rapportent avoir été victimes de harcèlement verbal à l'école en raison de leur non-conformité de genre (Chamberland et al., 2013). Ce serait même l'une des formes d'intimidation et de violence les plus répandues dans les institutions d'enseignement secondaire (Chouinard, 2011). Il existe très peu de données sur les manifestations d'homophobie dans les institutions d'enseignement primaire, sans doute en raison de la compréhension très vague, superficielle qu'ont les élèves du primaire de la notion d'homosexualité ou d'orientation sexuelle (Toomey et Russell, 2016). Les enfants ont, cependant, conscience dès la période préscolaire des normes et des stéréotypes de genre (McGuire et al., 2020) et réagissent très tôt à la non-conformité de genre (Martin et al., 2002; Price et al., 2019; Ruble et al., 2006). L'adhésion aux normes de genre est, toutefois, très variable d'un enfant à l'autre. Selon des autrices et auteurs, une adhésion rigide et stricte aux normes de genre serait l'un des fondements de l'homophobie (Chouinard, 2011; Ferfolja, 2015; GLSEN and Harris Interactive, 2012). En d'autres termes, l'enfant qui ressent de la pression à se conformer aux normes de genre est plus susceptible de s'y soumettre et moins enclin à accepter que d'autres s'y soustraient, comme si cette pression était une obligation qui se doit d'être respectée par tous et toutes (Masters et al., 2021).

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1988) et les théories cognitivo-développementales de l'identité de genre constituent le cadre conceptuel de notre étude. Nous nous y référons afin de mieux comprendre les liens entre les concepts d'hétéronormativité, d'hétérosexisme et d'homophobie et le développement de l'identité de genre ainsi que les répercussions que peut avoir un faible degré de conformité aux normes de genre chez l'enfant.

## 1.2 Le modèle écologique de Bronfenbrenner

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1988) repose sur l'idée centrale que l'environnement dans lequel évolue l'enfant a une influence déterminante sur son développement. Bronfenbrenner conçoit l'environnement comme un ensemble de systèmes représenté par une série de cercles concentriques qui interagissent entre eux. L'enfant, avec ses caractéristiques propres, en constitue le premier niveau, appelé ontosystème. Le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème en sont les autres composantes.

Le microsystème est composé des milieux de vie quotidiens de l'enfant, soit sa famille, son école, sa garderie, le parc de son quartier, etc. Le mésosystème est constitué des interactions entre ces différents microsystèmes. L'exosystème renvoie aux différents milieux qui ont une influence sur les milieux de vie de l'enfant mais avec lesquels l'enfant n'est pas en contact direct comme, par exemple, le milieu de travail des parents ou les instances gouvernementales qui conçoivent les programmes scolaires ou les institutions qui forment le personnel enseignant. Finalement, le macrosystème réfère à l'ensemble des valeurs, des idéologies et des croyances de la société dans laquelle l'enfant évolue (Bronfenbrenner, 1988).

Au niveau macrosystémique, bien que la plupart des sociétés occidentales soient maintenant plus ouvertes à la diversité sexuelle et de genre et à une redéfinition des rôles sexuels traditionnels, l'hétéronormativité demeure une valeur centrale. Les valeurs hétéronormatives imprègnent toutes les institutions et les milieux de vie des enfants, mais à des degrés qui peuvent varier d'un milieu à l'autre. Ces valeurs ont une influence, notamment, sur les institutions d'enseignement et sur les programmes scolaires, sur les comportements des enseignantes et des enseignants avec les enfants et sur les attitudes et les comportements des enfants. L'absence de la diversité sexuelle dans les manuels scolaires et dans l'enseignement donné en classe et la persistance des stéréotypes de genre

en sont des exemples (p. ex., Conseil du statut de la femme, 2016; Richard, 2019). C'est dans ce contexte que filles et garçons construisent leur identité de genre.

### 1.3 Les théories cognitivo-développementales de l'identité de genre

Il existe de nombreuses théories sur le développement de l'identité de genre chez l'enfant, mais la plupart d'entre elles sont issues des travaux de Kohlberg (1966). Ces théories, que l'on qualifie de cognitivo-développementales, mettent l'accent sur le rôle actif de l'enfant dans la construction de son identité de genre et sur l'environnement dans lequel il se développe. Ainsi, dès l'âge de 18 à 24 mois, les enfants reconnaissent leur genre et celui des autres et construisent progressivement leurs propres normes de genre. Plus l'enfant comprend et apprend au contact de son entourage les conduites, caractéristiques et activités associées à son genre, plus il cherche activement à s'y conformer (Bandura et al., 2004). Selon la théorie de l'apprentissage de Bandura, ces apprentissages se font en observant ses parents, sa fratrie, ses pairs de même que les modèles présentés dans les médias et, aussi, par les réactions que suscitent, dans son entourage, ses propres comportements, c'est-à-dire les encouragements, les récompenses ou les punitions, le rejet (Bandura et Bussey, 2004; Martin et al., 2002; Ruble et al., 2006).

L'enfant en vient ainsi à intérioriser des schèmes de genre qui ont un impact sur sa mémoire, sur ses intérêts et sur ses activités (Bradbard et al., 1986; Martin et al., 1995; Ruble et Stangor, 1986). L'enfant est, par exemple, plus susceptible de se rappeler les informations qui sont en rapport avec son propre sexe ou genre et donc, les activités et les comportements qui sont jugés appropriés pour elle ou pour lui (Martin et al., 2002). Ces connaissances font émerger un sentiment d'appartenance à un groupe de genre. L'enfant comprend peu à peu l'importance d'en apprendre plus sur son groupe afin de s'y intégrer et d'éviter la discrimination et l'exclusion. Ainsi, plus un enfant acquiert des connaissances sur son groupe, plus ces connaissances ont une influence sur ses actions, sur sa motivation à agir ainsi que sur ses intérêts (Martin et al., 2002).

Le développement de l'identité de genre est donc le produit d'un processus complexe d'interactions entre les caractéristiques biologiques de l'enfant, notamment son sexe biologique, ses dimensions psychologiques, telles que la connaissance des rôles et des normes de genre, le sentiment d'appartenance à un groupe de genre, et son environnement social (Chiland, 2003). C'est à travers

ses expériences au sein de ses différents milieux de vie que l'enfant développe sa compréhension des rôles et des normes de genre et son identité de genre (Mieyaa et al., 2012).

Egan et Perry (2001) ont développé un modèle et une mesure de l'identité de genre qui se fonde sur une conception multidimensionnelle de l'identité de genre. Ce modèle inclut les traits féminins et masculins, c'est-à-dire les traits culturellement définis comme tels, les activités « féminines » et « masculines », mais également la conformité aux stéréotypes de genre, la satisfaction à l'égard de son genre, la pression que subit l'enfant pour se conformer aux stéréotypes de genre et le biais intergroupe. Il faut souligner que ces différentes dimensions ne sont pas nécessairement corrélées entre elles, d'où la nécessité de les distinguer. Un enfant peut, par exemple, préférer des activités plutôt masculines tout en présentant des traits plutôt féminins. Toutes ces dimensions sont, de plus, liées à l'adaptation psychologique de l'enfant (Egan et Perry, 2001).

#### 1.4 Identité de genre et adaptation psychologique

Alors que les théories traditionnelles ont comme prémisse que les enfants qui s'identifient à leur sexe ou à leur genre ont une meilleure adaptation psychosociale et de meilleures relations avec leurs pairs que les autres enfants, les travaux de Perry et ses collègues, de même que d'autres travaux récents, offrent un portrait beaucoup plus complexe des liens entre identité de genre et adaptation psychologique. Ainsi, dans leur étude réalisée auprès de 235 enfants du primaire âgés de 9 à 13 ans, Egan et Perry (2001) rapportent que la conformité de genre, l'une des dimensions de l'identité de genre, est positivement corrélée à l'estime de soi. Younger et al. (2004) rapportent des résultats semblables. Les enfants qui se conforment aux stéréotypes de genre sont, en outre, mieux appréciés par leurs pairs (Egan et Perry, 2001; Younger et al., 2004). À l'aide d'une version légèrement modifiée de la mesure originale d'Egan et Perry (2001), Pauletti et al. (2017) rapportent, de leur côté, que ce sont les enfants présentant des caractéristiques des deux genres qui ont une meilleure estime de soi. Dans des recensions récentes, Perry et al. (2019) de même que Martin et al. (2017b) en arrivent à la conclusion que si la conformité de genre est associée à une bonne estime de soi et, plus largement, à une bonne adaptation psychosociale, c'est aussi le cas de l'identification aux deux genres. Il semble donc y avoir un lien entre le degré de conformité de genre et l'adaptation psychosociale des enfants.

La pression à se conformer aux normes de genre est, par ailleurs, corrélée à une faible estime de soi, c'est-à-dire que plus l'enfant rapporte subir de pression de son entourage pour se conformer aux stéréotypes de genre, moins son estime de soi est élevée (Egan et Perry, 2001; voir aussi Carver et al., 2003; Patterson, 2012; Perry et al., 2019; Yunger et al., 2004). Une faible conformité de genre est également corrélée aux symptômes de troubles intériorisés, notamment aux symptômes anxieux et dépressifs, évalués au même temps de mesure (Carver et al., 2003). Elle est aussi un prédicteur des troubles extériorisés que rapportent les enfants une année plus tard (Yunger et al., 2004). De plus, un faible degré de conformité aux stéréotypes de genre combiné à la pression à se conformer aux normes de genre semblent encore plus fortement reliés à une faible estime de soi et aux problèmes intériorisés (Egan et Perry, 2001; Perry et al., 2019; Yunger et al., 2004). Ainsi, l'enfant qui sent une forte pression à se conformer aux stéréotypes de genre mais qui ne s'y conforme pas serait plus vulnérable aux problèmes de santé mentale, notamment aux troubles dépressifs et à une faible estime de soi. En contrepartie, l'enfant qui se sent libre d'explorer les activités et attributs associés à l'autre genre sans ressentir de pression de son entourage aurait une meilleure estime de soi et n'aurait pas de problèmes intériorisés de niveau clinique (Carver et al., 2003; Egan et Perry, 2001; Perry et al., 2019; Yunger et al., 2004). Il semble donc que ce serait moins le degré de conformité de genre qui serait associé à l'adaptation psychologique de l'enfant que la pression de son entourage à s'y conformer. Cette pression affecterait tous les enfants peu importe leur degré d'adhésion aux normes de genre. Ce sont, toutefois, les garçons qui subiraient le plus de pression à se conformer aux normes de genre et le plus d'impact négatif lorsqu'ils ne s'y conforment pas (Masters et al., 2021; Nielson et al., 2020; Pauletti et al., 2017; Price et al., 2019). Selon Price et al. (2019), si les garçons jouissent d'une moins grande latitude que les filles lorsqu'il s'agit d'identité de genre ou d'expression de genre, c'est sans doute, en grande partie, parce que les caractéristiques et activités associées à la féminité sont encore aujourd'hui dévalorisées.

Martin et ses collègues (2017a) insistent sur l'importance de considérer l'identité de genre féminine et l'identité de genre masculine comme deux dimensions distinctes, mais qui peuvent coexister chez l'enfant. Tout en reconnaissant l'intérêt de la mesure d'Egan et Perry, les auteures ont conçu une mesure qui s'en inspire, mais qui est plus simple et mieux adaptée aux jeunes enfants. Elle comporte un plus petit nombre d'énoncés. Les auteures ont ainsi évalué l'identité de genre de 467 enfants de niveau primaire et en ont dégagé quatre groupes distincts. Le premier groupe inclut les

enfants qui s'identifient à leur propre genre et très peu à l'autre genre, soit près de la moitié d'entre eux (48%). Le deuxième groupe est formé d'enfants qui s'identifient à la fois au genre féminin et au genre masculin, soit 30% d'entre eux. Fait intéressant à noter, les deux tiers des enfants qui s'identifient à la fois au genre féminin et au genre masculin sont des filles (65,5%). Un faible pourcentage (6%) des autres enfants s'identifie davantage à l'autre genre qu'à leur propre genre alors que 17% ne s'identifie ni au genre masculin ni au genre féminin. Les enfants qui s'identifient fortement à leur genre ou qui s'identifient aux deux genres ont une meilleure adaptation psychosociale que les autres enfants.

Toujours selon Martin et ses collègues (2017a), ce sont les enfants qui s'identifient davantage à l'autre genre qu'à leur propre genre qui obtiennent les scores les plus faibles d'estime de soi et présentent le plus d'anxiété et de problèmes d'adaptation. Pauletti et al. (2017) rapportent également plus de difficultés d'adaptation chez les enfants qui s'identifient plus fortement à l'autre genre qu'à leur genre. L'ensemble des données disponibles laisse croire que les enfants qui s'identifient plus fortement à l'autre genre qu'à leur genre éprouvent, notamment, plus de symptômes anxieux et dépressifs et présentent une plus faible estime de soi que les enfants qui s'identifient à leur genre. Il est aussi possible que ces enfants soient particulièrement vulnérables à la victimisation par leurs pairs.

### 1.5 La victimisation en raison de la non-conformité de genre et ses conséquences

La victimisation est un problème important en milieu scolaire (Beaumont et al., 2014; Boivin et al., 2001; Boudreault et al., 2020; Giguère et al., 2011). Elle réfère aux mauvais traitements et au harcèlement subis par les enfants de la part de leurs pairs, et ce, de façon répétée (Boivin et al., 2001; Giguère et al., 2011). Elle implique également de la part de l'enfant agresseur une intention de faire du mal ainsi qu'une iniquité de pouvoir entre le pair agresseur et sa victime (Goldsmid et Howie, 2013). Elle peut se manifester par des comportements d'agression physique (p. ex., bousculer, taper), verbale (p. ex., crier des insultes, menacer) et relationnelle (p. ex., exclure la personne, faire circuler de fausses rumeurs). Elle inclut également la cyberintimidation, c'est-à-dire le harcèlement ou l'intimidation par des moyens électroniques, tels que les textos, le courriel, les réseaux sociaux (Hong et Espelage, 2012). Le terme intimidation, utilisé dans certaines études, a généralement un sens similaire à celui de victimisation.

Selon la recension de Card et Hodges (2008), de 30% à 60% des élèves rapportent avoir été victimisés au moins une fois au cours de l'année par leurs pairs et de 6% à 10% l'auraient été à toutes les semaines. Selon les données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010), la majorité des enfants de la maternelle et des deux premières années du primaire rapporte avoir été victime de comportements tels que se faire crier des noms ou se faire intimider physiquement (Giguère et al., 2011). De façon plus précise, 10 % des élèves affirment avoir été souvent victimes de tels comportements, 53 % l'auraient été de façon occasionnelle alors que 40 % en auraient subi peu ou pas du tout (Giguère et al., 2011). Une autre étude réalisée par Beaumont et al. (2014) auprès de 14 958 élèves du primaire et 41 221 élèves du secondaire provenant de 204 établissements scolaires au Québec révèle qu'environ 38,4% des élèves du primaire et 31% des élèves du secondaire rapportent avoir été insultés ou traités de noms quelques fois (1-2) dans l'année alors que plus de 20,6% des élèves du primaire et 16,5% des élèves du secondaire rapportent avoir été insultés ou traités de noms souvent ou très souvent (plus de deux fois par semaine). La victimisation par les pairs serait ainsi fréquente au niveau primaire. Dans une étude récente réalisée en Australie, Bayer et al. (2018) notent également que la victimisation est fréquente chez les élèves du primaire. Un enfant sur trois en subit quotidiennement ou à chaque semaine.

Les répercussions de la victimisation sur le développement et le bien-être psychologique à l'adolescence sont bien documentées. La victimisation est associée à la dépression, à l'anxiété et aux idéations suicidaires à l'adolescence (Moore et al., 2017), ainsi qu'à un sentiment d'insécurité à l'école et à une faible estime de soi (Bond et al., 2001; Boulton et Smith, 1994; Coggan et al., 2003). La victimisation aurait aussi des répercussions sur la persévérance scolaire, c'est-à-dire sur le désir des élèves de poursuivre leurs études (Chamberland et al., 2011). Les élèves victimisés à l'école secondaire ont davantage tendance à s'isoler, à s'absenter et à avoir des aspirations scolaires limitées. L'absentéisme et l'isolement peuvent avoir un impact direct sur le rendement scolaire.

Chez les élèves du primaire, selon l'étude australienne de Bayer et al. (2018), les élèves qui subissent fréquemment de la victimisation à l'école manifestent davantage de problèmes émotionnels, notamment des symptômes de dépression et d'anxiété, et plus de troubles de comportement que les autres enfants. L'attachement scolaire fait aussi partie des enjeux reliés à la

victimisation (Boivin et al., 2001). L'attachement à l'école réfère au sentiment que l'enfant éprouve face à son établissement scolaire, son appréciation de l'école, la qualité des relations qu'il ou elle y entretient et son sentiment de sécurité (Giguère et al., 2011). L'étude québécoise de Giguère et ses collègues (2011), qui inclut 2 120 enfants âgés de 6 à 8 ans, révèle que moins de 4 % des élèves qui rapportent un degré élevé de victimisation ont un attachement élevé à l'école, comparativement à 53 % des enfants dont le degré de victimisation est faible ou modéré.

La victimisation peut toucher tous les enfants, mais les enfants qui ne se conforment pas aux normes de genre en raison de leur apparence physique, de leurs comportements ou de leurs intérêts en seraient souvent la cible. En 2007, Rivers et ses collègues estimaient à 1,6 million le nombre d'élèves des institutions publiques aux États-Unis victimisés en raison de leur orientation sexuelle réelle ou perçue. Selon la méta-analyse de Toomey et Russell (2016), qui inclut 18 études réalisées au cours des années 1990 et 2000 et auxquelles ont participé plus de 56 752 jeunes, la victimisation en raison de l'orientation sexuelle ou de la non-conformité de genre se serait accentuée au cours des années 2000 dans les écoles secondaires aux États-Unis. Selon l'étude de Williams et al. (2021), les élèves faisant partie de la diversité sexuelle vivent 3,74 fois plus de victimisation et 2,67 fois plus de problèmes de santé mentale (automutilation, pensées suicidaires, etc.) que les élèves cisgenres et hétérosexuel.les. Parmi les élèves du secondaire au Québec, 38,6 % rapportent avoir été victimes de violence ou de discrimination en raison de leur orientation sexuelle réelle ou perçue (Chamberland et al., 2011). La *First National Climate Survey on Homophobia in Canadian Schools* révèle également que 57 % des élèves lesbiennes, gais, bisexuel.les, trans ou en questionnement (LGBTQ) et 25,5 % des élèves hétérosexuel.les qui fréquentent des écoles secondaires rapportent avoir été victimes de harcèlement verbal en raison de leur orientation sexuelle ou de leur non-conformité de genre. De plus, 20,8% des jeunes LGBTQ et 7,9% des jeunes hétérosexuel.les rapportent avoir subi des agressions physiques pour les mêmes raisons (Taylor et al., 2011). Les jeunes de la diversité sexuelle ou qui ne se conforment pas aux normes de genre sont également plus susceptibles de subir des violences à caractère sexuel que les jeunes hétérosexuels qui se conforment davantage aux normes de genre (Prévost-Lemire, Paquette, Martin-Storey et Bergeron, 2019). Selon une étude de Line Chamberland et ses collègues (2010), plus de 69% des jeunes LGBTQ et 35,4% des jeunes hétérosexuel.les subiraient de la victimisation homophobe, c'est-à-dire des agressions verbales et physiques en raison de leur non-conformité de genre.

En ce qui a trait aux élèves de niveau primaire, selon une étude réalisée aux États-Unis auprès d'enfants de la troisième à la sixième année provenant de 1 065 institutions, 56 % des élèves qui ne se conforment pas aux normes de genre rapportaient être victimes d'intimidation à l'école comparativement à 33 % chez les autres élèves (GLSEN and Harris Interactive, 2012). Une autre étude transversale qui inclut plus de 600 enfants de la maternelle, de deuxième année et de quatrième année révèle également une association entre victimisation et non-conformité de genre chez les élèves de deuxième et quatrième années (Zosuls et al., 2016). Il n'existe pas de données sur la victimisation en raison de la non-conformité de genre chez les élèves du primaire au Québec.

Les répercussions de la victimisation en raison de l'orientation sexuelle ou de la non-conformité de genre sont semblables à celles rapportées chez les enfants qui subissent de la victimisation pour d'autres motifs (Chamberland, 2019; Goodenow et al., 2006; Lavigne, 2019; Poteat et Espelage, 2007). Une étude de grande envergure menée par Chamberland et ses collègues (2011) auprès de plus de 2 747 élèves âgés de 14 à 17 ans dans les écoles secondaires du Québec révèle, notamment, que les élèves qui sont la cible de victimisation homophobe ont des aspirations scolaires plus faibles que les autres élèves (près de deux fois plus faibles) et plus de 12% d'entre eux manifestent des troubles anxieux et de l'humeur. Leur estime de soi est aussi plus faible. Selon l'étude de Boucher et al. (2013), réalisée auprès de 262 jeunes âgés de 14 à 22 ans, 11% des élèves homosexuel.les, 15% des élèves bisexuel.les et 23% des élèves incertain.es de leur orientation sexuelle rapportent vivre de la détresse psychologique en raison de la victimisation homophobe liée à la non-conformité de genre. Selon la méta-analyse de Fedewa et Ahn (2011), qui inclut 22 études réalisées avec des jeunes âgés de 13 à 18 ans, c'est au début de l'adolescence que les répercussions négatives de la victimisation en raison de l'orientation sexuelle sont les plus marquées. Blais et al. (2014) rapportent, de leur côté, que les expériences de victimisation homophobe sont plus fréquentes chez les plus jeunes. En d'autres termes, les jeunes de minorités sexuelles seraient plus susceptibles d'être victimisés au début de l'adolescence, ce qui aurait pour effet d'accroître leur vulnérabilité psychologique.

Il est possible que les élèves qui ne se conforment pas aux normes de genre soient également plus souvent victimisés dès la préadolescence, mais il existe très peu d'études sur cette période. La victimisation pourrait aussi avoir pour effet d'entraîner des problèmes d'adaptation ou de les

accroître. Mieux documenter les expériences de victimisation liées à la non-conformité de genre et leurs répercussions chez les élèves du primaire au Québec pourrait ainsi permettre d'intervenir de façon précoce et de mieux cibler ces interventions. C'est dans cette perspective que s'inscrit le projet proposé ici.

## 1.6 Objectifs et hypothèses de l'étude

Afin de mieux comprendre les liens entre l'identité de genre des élèves des institutions d'enseignement primaire au Québec, leurs expériences de victimisation par les pairs et leur adaptation psychosociale, la présente étude poursuit trois grands objectifs.

Le premier objectif est d'évaluer l'identité de genre d'élèves de 8 à 12 ans du primaire à l'aide de la mesure de Martin et al. (2017a). Nous verrons si les quatre groupes identifiés par ces chercheuses se retrouvent dans notre échantillon, soit (1) les enfants qui s'identifient à leur propre genre et très peu à l'autre genre, (2) les enfants qui s'identifient à la fois au genre féminin et au genre masculin, (3) les enfants qui s'identifient à l'autre genre et très peu à leur propre genre et (4) les enfants qui ne s'identifient ni au genre féminin ni au genre masculin. Pour ce faire, nous utiliserons des analyses de classes latentes. Nous comparerons également la distribution des filles et des garçons dans les divers groupes d'identité de genre.

Le deuxième objectif est d'examiner les liens entre l'identité de genre des élèves, leurs expériences de victimisation et divers indices de leur adaptation psychosociale. Les indices d'adaptation retenus sont l'estime de soi, les symptômes de dépression et d'anxiété et l'attachement scolaire. En nous fondant sur les résultats des études récentes, nous formulons l'hypothèse que les enfants qui s'identifient davantage à l'autre genre qu'au genre qui leur a été assigné à la naissance rapporteront plus d'expériences de victimisation et plus de problèmes d'adaptation psychosociale que les autres enfants. Nous vérifions également si ces liens diffèrent selon le genre des élèves.

Le troisième objectif est d'examiner l'effet de la victimisation sur le lien entre l'identité de genre et l'adaptation psychosociale des enfants. Selon notre hypothèse, la victimisation sera un médiateur du lien entre l'identité de genre et les divers indices d'adaptation psychosociale.

## CHAPITRE 2 MÉTHODE

### 2.1 Participantes et participants

Cent cinquante-quatre enfants (79 filles, 75 garçons) provenant de diverses régions du Québec (grande région de Montréal, Estrie, Gaspésie, etc.) ont participé à la présente étude. Le recrutement s'est fait par l'intermédiaire de différents groupes actifs sur les réseaux sociaux et réservés à leurs membres, tels que *Professionnels en psychologie*, *Sexualité féministe*, *Lutte à l'homophobie*, *Les parents bienveillants imparfaits* et *Les trésors en éducation spécialisée*. Il s'agit des groupes, parmi ceux contactés, qui ont accepté de relayer la demande de la doctorante à leurs membres. Nous avons sollicité les parents qui ont un enfant de troisième, quatrième, cinquième et sixième année du primaire. Les parents qui souhaitaient que leur enfant y participe ou qui désiraient obtenir plus d'information devaient contacter la doctorante via téléphone, courriel ou Messenger. Les enfants étaient âgés de 8 à 12 ans (âge moyen = 10,33 ans). Les données de trois enfants ont été exclues de l'étude car elles étaient incomplètes.

### 2.2 Déroulement

En raison de la pandémie de Covid-19, il était impossible de recruter et d'administrer les questionnaires en milieu scolaire comme cela était prévu au départ. Le recrutement et la collecte des données ont donc été réalisés en ligne en juin et juillet 2020. La doctorante proposait aux parents qui souhaitaient participer à la recherche un rendez-vous sur la plateforme Zoom sécurisé de l'UQAM. La passation des questionnaires s'est faite en présence de la doctorante sur la plateforme Lime Survey de l'UQAM lors de rencontres individuelles avec les parents puis avec les enfants. La durée des rencontres était d'environ 10 minutes pour les parents et de 30 minutes pour les enfants.

Quelques minutes avant l'heure du rendez-vous, la doctorante envoyait aux parents par courriel le lien internet pour répondre aux questionnaires en ligne ainsi qu'un lien Zoom. Les parents devaient alors signer un formulaire de consentement et remplir un questionnaire sociodémographique. La doctorante demandait ensuite aux parents de laisser leur enfant seul dans une pièce afin de veiller à la confidentialité de ses réponses. Elle s'assurait alors d'avoir le consentement libre et éclairé de

l'enfant en lui expliquant le but de l'étude, la durée de la passation des questionnaires et son droit de refuser de répondre aux questions ou d'arrêter de le faire à tout moment, et ce, sans aucun préjudice. La doctorante lisait chaque question apparaissant à l'écran avec l'enfant et lui demandait d'y répondre seul.e.

## 2.3 Instruments de mesure

### 2.3.1 Questionnaire sociodémographique

Le questionnaire sociodémographique inclut des questions sur le mois et l'année de naissance de l'enfant, son niveau de scolarité, son genre, le niveau de scolarité des parents, leur pays d'origine, leur profession, la structure familiale (famille biparentale, monoparentale, recomposée, parents séparés/divorcés). Les parents des familles biparentales devaient y répondre pour chaque parent de la famille, sans toutefois préciser qui était le parent 1 et le parent 2. Il est fort probable que le parent 1 soit le parent ayant rempli le questionnaire, dans la plupart des cas la mère. Les données sociodémographiques sont présentées dans le Tableau 2.1.

Tableau 2.1 Caractéristiques sociodémographiques des enfants et de leurs familles

Variables	Total ( <i>n</i> = 154)		Filles ( <i>n</i> = 79)		Garçons ( <i>n</i> = 75)	
Âge moyen ( <i>ET</i> )	10,32 (1,07)		10,33 (1,07)		10,31 (1,07)	
Structure familiale						
Biparentale	101		46 (58,2%)		55 (73,3%)	
Monoparentale	10		8 (10,1%)		2 (2,7%)	
Séparée	21		12 (15,2%)		9 (12%)	
Recomposée	20		11 (13,9%)		9 (12%)	
Scolarité parents (%)						
	P1	P2	P1	P2	P1	P2
Aucun diplôme	3	2	1 (1,3)	2 (2,5)	2 (2,7)	0 (0)
Secondaire/DEP	29	38	14 (17,7)	19 (24,1)	15 (20)	19 (25,4)
DEC	28	45	12 (15,2)	25 (31,6)	16 (21,3)	20 (26,7)
Universitaire	94	66	52 (65,8)	32 (40,5)	42 (56)	34 (45,3)
Pays d'origine parents (%)						
Canada	140	130	74 (93,7%)	70 (88,6%)	66 (88%)	60 (80%)
Autre	14	22	5 (6,3%)	8 (10,1%)	9 (12%)	14 (18,7%)

*Note.* P1 = Parent 1, P2 = Parent 2; Le tableau comporte quelques données manquantes.

### 2.3.2 Identité de genre

Le questionnaire sur l'identité de genre de Carol Martin et ses collègues (2017a) est inspiré de la batterie d'échelles sur l'identité de genre d'Egan et Perry (2001). Il a été traduit en français par Lemelin et Bernier (2019). Il s'agit d'une mesure plus simple et mieux adaptée aux enfants du primaire que celle d'Egan et Perry (voir appendice C). Le questionnaire comprend 10 questions auxquelles les enfants doivent répondre avec une échelle de type Likert en quatre points allant de « pas du tout » à « beaucoup ». Il en existe deux versions, l'une pour les filles, l'autre pour les garçons. Voici un exemple des questions posées aux filles : « À quel point te sens-tu comme les garçons ? » et aux garçons : « À quel point aimes-tu passer du temps avec les autres garçons ? ». Deux scores ont été calculés pour chaque enfant et sont utilisés dans les analyses : un score d'identification à son genre et un score d'identification à l'autre genre. Ces scores sont obtenus en additionnant les réponses des enfants à chacun des 10 énoncés, soit cinq énoncés portant sur l'appartenance à son genre et cinq énoncés portant sur l'appartenance à l'autre genre. Le questionnaire a été validé auprès de 467 enfants de la 1<sup>ère</sup> année à la 5<sup>e</sup> année fréquentant des écoles primaires de la ville de Phoenix, aux États-Unis. Les alphas de Cronbach varient de 0,72 à 0,82 pour les énoncés concernant leur propre genre et de 0,73 à 0,80 pour les énoncés concernant l'autre genre.

### 2.3.3 Victimisation

Le questionnaire sur la victimisation est tiré du *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES)* de Janosz et al. (2007). Le questionnaire, dans sa version originale, comporte neuf énoncés auxquels les enfants doivent répondre en indiquant la fréquence à laquelle l'événement mentionné s'est produit au cours des deux dernières semaines à l'aide d'une échelle en quatre points : Jamais ; 1 fois ; 2 ou 3 fois ; 4 fois ou plus. La doctorante demandait aux enfants de répondre aux questions en pensant aux deux dernières semaines d'école passées en classe. Un énoncé sur la cyberintimidation y a été ajouté. Le questionnaire comporte deux types d'événements, soit les événements de gravité mineure et ceux de gravité majeure. Un score est calculé pour chaque type d'événements en additionnant les réponses à chaque énoncé. Le questionnaire a été validé auprès de 7 234 élèves de quatrième, cinquième et sixième année du primaire âgés de 9 à 13 ans (Janosz et al., 2007). L'alpha de Cronbach est de 0,82.

#### 2.3.4 Estime de soi

Le questionnaire retenu pour évaluer l'estime de soi est le *Self-Perception Profile for Children (SPPC)* de Susan Harter (1985). Il comprend 36 énoncés regroupés en six échelles. Pour les besoins de notre étude, une seule échelle a été retenue, soit l'échelle d'*Estime de soi globale*. Elle inclut six énoncés. Les choix de réponses se présentent en deux phases afin de réduire au maximum les biais de désirabilité sociale. Chaque énoncé comporte deux descriptions, l'une plus positive et l'autre plus négative. L'enfant doit donc, dans un premier temps, choisir la description qui lui ressemble le plus et, dans un deuxième temps, choisir à quel point cette description lui ressemble en répondant : très vrai pour moi ou assez vrai pour moi. La moitié des énoncés est formulée de manière à ce que la première partie reflète une perception de soi positive et l'autre moitié, une perception de soi négative. Un score de 1 à 4 est ensuite attribué à chaque énoncé. Un score de 1 correspond à une perception de soi faible ou négative et un score de 4, à une perception de soi élevée ou positive. Une clé de correction doit être utilisée afin d'octroyer les bons points aux bons énoncés. Le questionnaire a été validé en français par Janie Tremblay (1998). La validation a été réalisée auprès de 431 enfants de la quatrième année du primaire à la deuxième année du secondaire. L'alpha de Cronbach de cette échelle est de 0,77.

#### 2.3.5 Symptômes anxieux et dépressifs

Les symptômes anxieux et dépressifs ont été évalués à l'aide de deux échelles du BASC-3 (Reynolds et Kamphaus, 2015). L'échelle d'anxiété comporte 11 énoncés et l'échelle de dépression, 10 énoncés. Les enfants doivent répondre à certains énoncés par Vrai ou Faux et aux autres énoncés à l'aide d'une échelle de fréquence en quatre points allant de Jamais à Presque toujours (Jamais, Parfois, Souvent, Presque toujours). L'étude de validation réalisée auprès de 81 enfants âgés de 8 à 11 ans révèle des qualités psychométriques satisfaisantes. Le score de chaque échelle se calcule en additionnant les réponses à chacun des énoncés (Vrai = 2; Faux = 0; Jamais = 0; Parfois = 1; Souvent = 2; Presque toujours = 3). L'alpha de Cronbach de l'échelle d'anxiété est de 0,85 et de 0,83 pour l'échelle de dépression.

### 2.3.6 Attachement scolaire

Le questionnaire sur l'attachement scolaire est également tiré du *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires* (Janosz et al., 2007). Il comporte neuf énoncés auxquels les enfants doivent répondre à l'aide d'une échelle de Likert en quatre points : Tout à fait en désaccord ; Plutôt en désaccord ; Plutôt en accord ; Tout à fait en accord. Un score global est calculé en additionnant les réponses à chaque énoncé. Un score élevé indique un fort attachement scolaire. Le questionnaire a été validé par Janosz et al. (2007) auprès de 7 234 élèves de quatrième, cinquième et sixième année du primaire âgés de 9 à 13 ans. L'alpha de Cronbach est de 0,87.

## CHAPITRE 3 RÉSULTATS

Le chapitre Résultats comporte quatre grandes sections. La première présente des résultats des analyses préliminaires, la deuxième, la distribution des enfants dans les groupes d'identité de genre. Les relations entre l'identité de genre, la victimisation et les variables d'adaptation psychosociale sont décrites dans la troisième section et les résultats des analyses de médiation dans la quatrième section.

### 3.1 Analyses préliminaires

Avant de procéder aux analyses principales, le postulat de normalité a été vérifié pour toutes les variables à l'étude. Comme la distribution des variables *Victimisation totale*, *Victimisation grave*, *Attachement à l'école* et *Symptômes de dépression* était asymétrique, une transformation logarithmique a été appliquée. Les corrélations entre les diverses variables étudiées et les caractéristiques sociodémographiques des enfants et de leur famille ont aussi été examinées. La variable *Pays* est significativement corrélée à l'anxiété,  $r(153) = 0,19; p = 0,016$ , c'est-à-dire que les enfants dont l'un des parents est né à l'étranger sont plus anxieux que les autres. La variable *âge* est significativement et positivement corrélée à l'attachement à l'école,  $r(155) = 0,19; p = 0,020$ . Plus les enfants sont âgés plus ils sont attachés à l'école. Les variables *Pays du parent* et *Âge de l'enfant* ont été utilisées comme variables contrôle dans les analyses de régression et de médiation. Les données descriptives sont présentées dans le Tableau 3.1. Les corrélations entre les variables à l'étude sont présentées dans le Tableau 3.2.

Tableau 3.1 Scores moyens et écarts types des variables d'identification de genre, de victimisation et d'adaptation psychosociale

	Total <i>M (ET)</i>	Filles <i>M (ET)</i>	Garçons <i>M (ET)</i>
Identification à son genre	14,40 (4,08)	13,72 (4,20)	15,11 (3,87)
Identification à l'autre genre	4,96 (3,64)	6,26 (4,05)	3,58 (2,54)
Victimisation totale	4,12 (4,41)	4,15 (4,31)	4,08 (4,53)
Victimisation mineure	2,69 (2,63)	2,79 (2,66)	2,59 (2,61)
Victimisation grave	1,42 (2,11)	1,36 (1,92)	1,49 (2,31)
Attachement scolaire	14,65 (5,34)	13,97 (5,72)	15,36 (4,85)
Anxiété	11,10 (6,51)	11,80 (6,81)	10,37 (6,14)
Dépression	4,17 (4,26)	4,80 (4,70)	3,50 (3,66)
Estime de soi	17,69 (4,89)	17,50 (5,24)	17,89 (4,51)

*Note.* Les scores peuvent varier de 0 à 20 pour l'identification à son genre ou à l'autre genre, de 0 à 30 pour la victimisation totale, de 0 à 15 pour la victimisation mineure et majeure, de 9 à 36 pour l'attachement scolaire, de 0 à 44 pour l'anxiété, de 0 à 40 pour la dépression et de 6 à 24 pour l'estime de soi.

Tableau 3.2 Corrélations entre les variables d'identification de genre, de victimisation et d'adaptation psychosociale

Variabes	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Identification à son genre								
2. Identification à l'autre genre	-0,397***							
3. Victimisation totale	-0,186*	0,079						
4. Victimisation grave	-0,272**	0,144	0,906***					
5. Victimisation mineure	-0,154	0,050	0,846***	0,737***				
6. Estime de soi	0,221**	-0,158	-0,355***	-0,292***	-0,323***			
7. Anxiété	-0,326***	0,201*	0,425***	0,438***	0,351***	-0,381***		
8. Dépression	-0,257**	0,202*	0,418***	0,417***	0,433***	-0,442***	0,659***	
9. Attachement scolaire	-0,216**	-0,033	0,290***	0,288***	0,294***	-0,182*	0,182*	0,278***

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

### 3.2 Distribution des enfants dans les groupes d'identité de genre

L'objectif 1 consistait à examiner la distribution des enfants dans les différents groupes d'identité de genre. Pour ce faire, une analyse de classes latentes a été réalisée avec le logiciel MPlus version 8. En nous inspirant de l'étude de Martin et al. (2017a), l'analyse a été effectuée à partir des scores individuels d'identification à leur genre et d'identification à l'autre genre. Le nombre de classes a été fixé à quatre, soit le nombre de groupes obtenu par Martin et al. (2017a). L'analyse a permis de dégager les mêmes groupes de genre que ceux obtenus par Martin et al. (2017) : le groupe Identification à son genre, le groupe Identification aux deux genres, le groupe Identification à aucun des deux genres et le groupe Identification à l'autre genre (voir le Tableau 3.3) (Entropy = 0,8; *Parametric Bootstrapped Likelihood Ratio*,  $p < 0,0$ ). Le premier groupe se compose de 85 enfants qui s'identifient fortement à leur genre et très peu à l'autre genre, c'est-à-dire que leur score d'identification à leur propre genre est élevé alors que leur score d'identification à l'autre genre est faible. Il inclut 55,1% de tous les enfants, dont 34 filles et 51 garçons. Le deuxième groupe compte 47 enfants, 28 filles et 19 garçons, soit 30,1% de tous les enfants qui s'identifient autant à leur genre qu'à l'autre genre. Leurs scores aux échelles d'identification à son genre et d'identification à l'autre genre sont semblables et élevés. Le troisième groupe est composé de 11 enfants, six filles et cinq garçons, qui s'identifient peu à leur genre et peu à l'autre genre. Leurs scores aux deux échelles d'identité de genre sont faibles. Ce groupe inclut 7,7% de tous les enfants. Enfin, le quatrième groupe compte 11 filles qui s'identifient davantage à l'autre genre qu'à leur genre, soit 7,1% de tous les enfants. Leur score d'identification à l'autre genre est élevé alors que leur score d'identification à son genre est faible.

Tableau 3.3 Nombre total d'enfants, de filles (F) et de garçons (G) dans chacun des quatre groupes d'identité de genre et scores moyens et écarts types d'identification à son genre (ISG) et à l'autre genre (IAG) pour chaque groupe

Groupes	<i>n</i>	<i>n</i> (F)	<i>n</i> (G)	ISG <i>M (ET)</i>	ISG (F) <i>M (ET)</i>	ISG (G) <i>M (ET)</i>	IAG <i>M (ET)</i>	IAG (F) <i>M (ET)</i>	IAG (G) <i>M (ET)</i>
Identification à son genre	86	34	51	16,62 (2,65)	16,71 (2,52)	16,57 (2,79)	2,63 (1,46)	3 (1,52)	2,39 (1,40)
Identification aux deux genres	47	28	19	13,38 (3,04)	13,46 (2,77)	13,26 (3,48)	7,64 (1,52)	7,93 (1,41)	7,21 (1,62)
Identification à aucun genre	12	6	5	7,25 (2,09)	7,33 (2,58)	7 (1,87)	3,17 (1,8)	3,67 (2,07)	2,20 (1,2)
Identification à l'autre genre	11	11	0	9,18 (3,6)	9,18 (3,6)		13,64 (2,5)	13,64 (2,5)	

*Note.* Ce tableau comporte des données manquantes.

### 3.3 Identité de genre, victimisation et adaptation psychosociale

Afin d'examiner les liens entre les scores de victimisation et les variables d'adaptation psychosociale en fonction de l'identité de genre pour l'ensemble des élèves et selon le genre des élèves, des analyses de régression linéaire multiple ont été réalisées pour chacune des variables dépendantes, soit victimisation, estime de soi, symptômes anxieux, symptômes dépressifs et attachement à l'école. Pour ce faire, les logiciels SPSS et PROCESS ont été utilisés. En raison de la petite taille de l'échantillon et du faible nombre d'enfants dans deux des quatre groupes d'identité de genre, les analyses portent sur les deux variables indépendantes suivantes : identification à son genre et identification à l'autre genre. Ce sont donc les variables continues qui ont été utilisées ici plutôt que les quatre groupes d'identité de genre. Les interactions entre identification à son genre et identification à l'autre genre sont aussi examinées. Afin d'alléger le texte, seul les résultats significatifs sont présentés.

#### 3.3.1 Victimization

Une première analyse de régression portant sur l'échantillon total d'enfants révèle que l'identification à son genre est significativement et négativement associée au score total de victimisation et au score de victimisation mineure,  $\beta = -0,17$ ;  $p = 0,047$ ,  $\beta = -0,24$ ;  $p = 0,006$ , ce qui n'est pas le cas de l'identification à l'autre genre. Moins l'enfant s'identifie à son genre, plus son score de victimisation est élevé. L'interaction entre identification à son genre et identification à l'autre genre n'est pas significative.

Les résultats de l'analyse portant sur le groupe de filles sont semblables. L'identification à son genre est associée négativement au score total de victimisation ainsi qu'aux scores de victimisation mineure et grave,  $\beta = -0,36$ ;  $p = 0,005$ ,  $\beta = -0,36$ ;  $p = 0,004$ ,  $\beta = -0,35$ ;  $p = 0,004$ . Moins l'identification à son genre est forte, plus le score de victimisation est élevé. L'interaction entre identification à son genre et identification à l'autre genre n'est pas significative.

Pour les garçons, cependant, l'identification à son genre n'a pas d'effet sur la victimisation, alors que l'identification à l'autre genre est associée au score de victimisation mineure,  $\beta = 0,43$ ;  $p = 0,011$ . Plus les garçons s'identifient à l'autre genre, plus leur score de victimisation mineure, c'est-

à-dire de gravité mineure, est élevé. L'interaction entre identification à son genre et identification à l'autre genre n'est pas significative.

### 3.3.2 Estime de soi

Pour l'ensemble des enfants, l'identification à son genre est associée de façon significative à l'estime de soi,  $\beta = 0,21$ ;  $p = 0,023$ . Plus elle est forte, plus l'estime de soi est élevée. L'identification à l'autre genre n'a pas d'effet significatif et l'interaction entre identification à son genre et identification à l'autre genre n'est pas significative non plus. Les résultats sont les mêmes pour les filles,  $\beta = 0,29$ ;  $p = 0,029$ , mais pour les garçons, seule l'identification à l'autre genre est associée de manière significative à l'estime de soi,  $\beta = -0,37$ ;  $p = 0,033$ . Plus l'identification à l'autre genre est faible, plus l'estime de soi des garçons est élevée.

### 3.3.3 Symptômes anxieux

Pour l'ensemble des enfants, l'identification à son genre est associée de manière significative aux symptômes anxieux,  $\beta = -0,27$ ;  $p = 0,001$ , c'est-à-dire que plus elle est forte, plus le score de symptômes anxieux est faible. L'identification à l'autre genre n'a pas d'effet significatif et l'interaction entre identification à son genre et identification à l'autre genre n'est pas significative non plus. Les résultats sont les mêmes pour les filles,  $\beta = -0,29$ ;  $p = 0,025$ , et les garçons,  $\beta = -0,33$ ;  $p = 0,015$ .

### 3.3.4 Symptômes dépressifs

Pour l'ensemble des enfants, l'identification à son genre est, encore une fois, associée significativement aux symptômes dépressifs,  $\beta = -0,20$ ;  $p = 0,022$ , alors que l'identification à l'autre genre ne l'est pas. Plus l'identification à son genre est forte, plus le score de symptômes dépressifs est faible. L'interaction entre identification à son genre et identification à l'autre genre n'est pas significative. Les résultats sont les mêmes pour les filles,  $\beta = -0,35$ ;  $p = 0,006$ . Pour ce qui est des garçons, l'identification à son genre a un effet significatif,  $\beta = -0,28$ ;  $p = 0,038$ . Plus un garçon s'identifie à son genre, moins il rapporte de symptômes dépressifs, alors que l'identification à l'autre genre est associée positivement aux symptômes dépressifs,  $\beta = 0,41$ ;  $p = 0,011$ . L'interaction entre identification à son genre et identification à l'autre genre est également

significative,  $\Delta R^2 = 0,061$ ;  $F(1, 69) = 5,22$ ;  $p = 0,025$ . Plus les garçons s'identifient à l'autre genre, plus ils présentent de symptômes de dépression, mais seulement lorsqu'ils s'identifient peu à leur genre,  $\beta = 0,68$ ;  $p = 0,001$ .

### 3.3.5 Attachement à l'école

Pour l'ensemble des enfants, l'identification à son genre et l'identification à l'autre genre sont associées significativement à l'attachement à l'école,  $\beta = -0,29$ ;  $p = 0,001$ ,  $\beta = -0,22$ ;  $p = 0,017$ . L'interaction entre l'identification à son genre et l'identification à l'autre genre est également significative,  $\Delta R^2 = 0,04$ ;  $F(1, 147) = 7,62$ ;  $p = 0,007$ . Lorsque l'identification à son genre est faible (-1 ÉT), l'attachement scolaire est élevé et ne varie pas selon le degré d'identification à l'autre genre,  $\beta = -0,02$ ;  $p = 0,821$ . Par contre, lorsque l'identification à son genre est forte (+1 ÉT) et que l'identification à l'autre genre l'est aussi, l'attachement scolaire est faible,  $\beta = -0,42$ ;  $p = 0,003$ . Pour les filles, l'identification à son genre est significativement et négativement associée à l'attachement à l'école,  $\beta = -0,38$ ;  $p = 0,002$  et l'interaction est également significative,  $\Delta R^2 = 0,04$ ;  $F(1, 72) = 4,44$ ;  $p = 0,039$ . Pour les garçons, cependant, aucun résultat n'est significatif.

## 3.4 Effet de médiation de la victimisation

L'objectif 3 consistait à examiner l'effet médiateur de la victimisation sur les liens entre l'identité de genre et les divers indices d'adaptation psychosociale des enfants et de vérifier si cet effet est le même pour les filles et les garçons. Pour chacune des variables dépendantes, nous avons réalisé une analyse de médiation à l'aide de SPSS avec comme variables médiatrices les trois scores de victimisation (score total, score de victimisation mineure et score de victimisation grave) et comme variables indépendantes, l'identification à son genre et l'identification à l'autre genre. Les interactions entre l'identification à son genre et l'identification à l'autre genre ont aussi été examinées. Encore une fois, dans le but d'alléger le texte, seuls les résultats significatifs sont rapportés.

### 3.4.1 Estime de soi

Pour l'échantillon complet d'enfants, le score de victimisation grave n'a pas d'effet sur les liens entre l'identification à son genre, l'identification à l'autre genre et l'estime de soi. L'effet indirect

de l'identification à son genre sur l'estime de soi est, par contre, significatif lorsque le score total de victimisation et le score de victimisation mineure sont utilisés comme variables médiatrices,  $\beta = 0,06$ , ES = 0,03, BootIC = [0,00 ; 0,14];  $\beta = 0,06$ , ES = 0,03, BootIC = [0,01 ; 0,13]. Plus les enfants s'identifient fortement à leur genre, moins ils vivent de victimisation et plus leur estime de soi est élevée. Ainsi, l'absence de victimisation, ou une faible victimisation, expliquerait l'association entre une forte identification à son genre et une estime de soi élevée. L'interaction entre l'identification à son genre et l'identification à l'autre genre n'est pas significative.

Chez les filles, on note un seul effet significatif. L'effet indirect de l'identification à son genre sur l'estime de soi est significatif lorsque le score total de victimisation est utilisé comme médiateur,  $\beta = 0,11$ , ES = 0,08, BootIC = [0,00 ; 0,29]. Plus les filles s'identifient fortement à leur genre, moins elles vivent de victimisation et plus leur estime de soi est élevée. Aucun des effets n'est significatif pour les garçons.

### 3.4.2 Symptômes anxieux

Pour l'échantillon complet d'enfants, les effets indirects de l'identification à son genre et de l'identification à l'autre genre sur les symptômes anxieux ne sont pas significatifs lorsque le score total de victimisation et le score de victimisation grave sont utilisés comme médiateurs. Par contre, l'effet indirect de l'identification à son genre sur les symptômes anxieux est significatif lorsque le score de victimisation mineure est utilisé comme médiateur,  $\beta = -0,08$ , ES = 0,04, BootIC = [-0,16 ; -0,01]). Plus les enfants s'identifient fortement à leur genre, moins ils vivent de victimisation et moins ils ont de symptômes anxieux. Il n'y a aucun effet indirect significatif de l'identification à l'autre genre sur les symptômes anxieux et aucune interaction significative entre l'identification à son genre et l'identification à l'autre genre.

Les analyses de médiation portant sur le groupe de filles et sur le groupe de garçons révèlent, chez les filles, un effet indirect significatif de l'identification à son genre sur les symptômes anxieux lorsque les trois scores de victimisation (score total, victimisation mineure et victimisation grave) sont utilisés comme variables médiatrices,  $\beta = -0,14$ , ES = 0,08, BootIC = [-0,33 ; -0,02] ;  $\beta = -0,14$ , ES = 0,07, BootIC = [-0,31 ; -0,03];  $\beta = -0,13$ , ES = 0,07, BootIC = [-0,28 ; -0,02]. Aucun des effets de médiation n'est significatif pour les garçons.

### 3.4.3 Symptômes dépressifs

Pour l'échantillon complet d'enfants, les effets indirects de l'identification à son genre et de l'identification à l'autre genre sur la dépression ne sont pas significatifs lorsque les trois scores de victimisation sont utilisés comme variables médiatrices. L'interaction entre l'identification à son genre et l'identification à l'autre genre n'est pas significative non plus.

Pour les filles, cependant, l'effet indirect de l'identification à son genre sur la dépression est significatif lorsque les trois scores de victimisation sont utilisés comme médiateurs,  $\beta = -0,13$ , ES = 0,08, BootIC = [-0,32 ; -0,02];  $\beta = -0,13$ , ES = 0,07, BootIC = [-0,29 ; -0,02];  $\beta = -0,16$ , ES = 0,08, BootIC = [-0,35 ; -0,03]. Plus les filles s'identifient fortement à leur genre, moins elles vivent de victimisation et moins elles rapportent de symptômes dépressifs. Du côté des garçons, on note un seul effet significatif. L'effet indirect de l'identification à l'autre genre sur la dépression est significatif lorsque le score de victimisation mineure est introduit dans le modèle de médiation,  $\beta = 0,13$  ES = 0,07, BootIC = [0,00 ; 0,29]. Plus les garçons s'identifient à l'autre genre, plus ils vivent de la victimisation et plus leurs symptômes dépressifs augmentent.

### 3.4.4 Attachement à l'école

Pour l'échantillon complet d'enfants, l'effet indirect de l'identification à son genre sur l'attachement à l'école est significatif avec l'introduction du score de victimisation mineure comme médiateur,  $\beta = -0,06$ , ES = 0,04, BootIC = [-0,14 ; -0,01]. Plus les enfants s'identifient à leur genre, moins ils vivent de victimisation et moins ils sont attachés à l'école. Aucun autre effet n'est significatif.

Le même effet indirect de l'identification à son genre sur l'attachement à l'école est significatif chez les filles lorsque la variable victimisation mineure est utilisée comme médiateur,  $\beta = -0,09$ , ES = 0,07, BootIC = [-0,26 ; -0,41]. Aucun autre résultat n'est significatif pour les filles. Chez les garçons, on note également un seul effet significatif. L'effet indirect de l'identification à l'autre genre sur l'attachement à l'école est significatif lorsque la variable victimisation mineure est utilisée comme médiateur,  $\beta = 0,20$ , ES = 0,10, BootIC = [-0,00 ; 0,41]. Plus les garçons s'identifient à l'autre genre, plus ils vivent de victimisation et plus ils vivent de victimisation, plus leur attachement scolaire est grand.

## CHAPITRE 4 DISCUSSION

L'objectif principal de la présente étude était d'examiner les liens entre l'identité de genre, la victimisation et l'adaptation psychosociale d'enfants fréquentant des écoles de niveau primaire au Québec. Les résultats obtenus révèlent des liens significatifs entre l'identité de genre des enfants, la victimisation qu'ils peuvent subir de la part de leurs pairs et leur adaptation psychosociale. Ces liens ne sont, toutefois, pas les mêmes pour les filles et les garçons. La discussion porte, d'abord, sur la distribution des enfants dans les divers groupes d'identité de genre puis sur les liens entre l'identité de genre, la victimisation par les pairs et divers indices de l'adaptation psychosociale des filles et des garçons. Nous discutons également de l'effet médiateur de la victimisation sur les liens entre l'identification de genre et les problèmes d'adaptation psychosociale des enfants. Enfin, après avoir souligné les forces et les limites de l'étude, nous proposons quelques nouvelles pistes de recherche et des stratégies d'intervention pour réduire la victimisation en raison de la non-conformité de genre.

### 4.1 Principaux résultats de l'étude

#### 4.1.1 Distribution des enfants dans les groupes d'identité de genre

Dans leur étude récente réalisée avec des enfants d'âge scolaire, Martin et ses collègues (2017a) avaient identifié quatre groupes distincts d'identité de genre, soit un groupe d'enfants qui s'identifient à leur genre, un groupe qui s'identifie aux deux genres, un groupe s'identifiant à l'autre genre et un autre qui ne s'identifie à aucun genre. Le premier objectif de la présente étude était de vérifier si les mêmes groupes se retrouvaient dans notre échantillon. Les résultats obtenus sont semblables à ceux de Martin et ses collègues. On retrouve, non seulement, les mêmes groupes, mais les proportions d'enfants dans les divers groupes sont semblables à celles rapportées par Martin et al. (2017a). Les deux premiers groupes (Identification à son genre et Identification aux deux genres) rassemblent la très grande majorité des enfants, soit 85,2% dans notre étude et 77,6% dans celle de Martin et al. (2017a). Seules différences notables entre les résultats des deux études, le groupe s'identifiant à l'autre genre dans la présente étude est composé uniquement de filles,

comparativement à 65% de filles dans celle de Martin et al. (2017a), et la taille du groupe qui ne s'identifie à aucun genre est plus petite (7,1 % vs 17 %).

Ces différences pourraient être liées à l'âge des enfants qui ont participé aux deux études. Celle de Martin et al. (2017a) incluait des élèves de 1<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années ( $M = 8,50$  ans) et la présente étude, des élèves de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année ( $M = 10,33$  ans). Martin et ses collègues (2017a) avaient déjà noté que si la majorité des enfants, filles et garçons, s'identifient plus fortement à leur genre qu'à l'autre genre, les filles ont tendance à adopter une identité de genre de plus en plus fluide au cours des années du primaire, ce qui n'est pas le cas des garçons qui s'identifient fortement à leur genre et moins à l'autre genre, peu importe leur âge. Les pourcentages de filles et de garçons dans chacun des groupes de genre sont ainsi très variables. Les garçons sont plus nombreux que les filles à s'identifier à leur genre, soit 68 % d'entre eux comparativement à 43 % des filles. Les filles, de leur côté, sont plus nombreuses que les garçons à s'identifier à la fois au genre féminin et au genre masculin (35,44 % vs 25,33 %) et 14% d'entre elles s'identifient davantage à l'autre genre qu'à leur genre. Ces résultats sont, encore une fois, semblables à ceux de Martin et al. (2017a).

Il faut noter ici que lorsque la chercheuse principale demandait aux enfants leur genre, tous et toutes s'identifiaient à leur sexe ou au genre qui leur avait été assigné à la naissance, même lorsqu'ils et elles ne se conformaient pas aux normes de genre. Aucune des filles n'a affirmé être un garçon ou d'un genre « autre », ou un enfant non-binaire, et aucun garçon n'a affirmé être une fille ou d'un genre autre. Il semble donc y avoir un décalage entre la façon dont les enfants exprimaient leur genre ou concevaient leur genre et les normes de genre traditionnelles. Il est possible que l'identité de genre de certains enfants évoluent différemment à la puberté ou au cours de l'adolescence, mais il est important de ne pas confondre identification aux deux genres ou à l'autre genre et transidentité chez les enfants de notre étude.

Nos résultats, comme ceux de nombreuses autres études, montrent clairement qu'il est plus facile pour les filles d'adopter des caractéristiques ou de pratiquer des activités associées au genre masculin que pour les garçons d'adopter des traits associés aux filles et de manifester un intérêt pour des activités associées au genre féminin. Les filles naviguent plus volontiers entre les caractéristiques féminines et masculines. De nombreuses études récentes montrent que, dans la

plupart des sociétés industrialisées, les filles jouissent d'une plus grande latitude que les garçons en ce qui a trait à l'expression de genre (Koenig, 2018; Peragine et al., 2021; Zosuls et al., 2016). Elles sont aussi moins susceptibles d'être victimes d'intimidation que les garçons lorsqu'elles présentent des caractéristiques de l'autre genre (Sanborn-Overby et Powlishta, 2020; Toomey et al., 2012). Les garçons ont tendance à adopter une identité de genre plus rigide, c'est-à-dire à adhérer de façon plus rigide aux normes et aux rôles de genre, probablement parce qu'ils subissent davantage de pression pour s'y conformer et plus de conséquences négatives lorsqu'ils ne le font pas (Koenig, 2018; Martin et al., 2017a; Sanborn-Overby et Powlishta, 2020; Toomey et al., 2012). Déjà vers l'âge de 5 ans, les garçons ont tendance à éviter tout ce qui est relié au féminin alors que les filles manifestent plus d'ouverture (Sanborn-Overby et Powlishta, 2020). Les filles ont avantage à s'identifier aux deux genres puisqu'en adoptant une identité à la fois féminine et masculine, elles correspondent, en partie, aux normes attendues tout en se rapprochant du groupe dominant (Brown et Tappan, 2008; Mulvey et Killen, 2015; Peragine et al., 2021).

Deux méta-analyses portant sur des populations adultes dont l'identité de genre a été évaluée à l'aide du *Bem Sex-Role Inventory* avaient déjà révélé que les femmes sont nettement plus nombreuses que les hommes à adopter, à la fois, des traits féminins et des traits masculins (Donnelly et Twenge, 2017; Twenge, 1997). De plus, selon la méta-analyse de Donnelly et Twenge (2017), les traits féminins ont diminué de façon significative chez les femmes entre les années 1993 et 2012, alors que leurs traits masculins ont connu une croissance marquée de 1974 à 2012. Aucun changement ne s'est produit chez les hommes au cours de ces périodes. Selon les auteures, ces résultats pourraient témoigner d'une dévalorisation des traits féminins au cours des dernières décennies alors que les traits masculins sont toujours aussi valorisés.

#### 4.1.2 Identité de genre, victimisation et adaptation psychosociale

Le deuxième objectif de l'étude était d'examiner les liens entre l'identité de genre des enfants, leurs expériences de victimisation et leur adaptation psychosociale. Les résultats obtenus confirment, à la suite de ceux de nombreuses autres études, que ces variables sont significativement liées entre elles. Rappelons que deux scores d'identité de genre ont été utilisés dans ces analyses : le score d'identification à son genre et le score d'identification à l'autre genre.

En ce qui a trait aux résultats pour l'ensemble de l'échantillon, une forte identification à son genre, ou aux caractéristiques et activités associées à son genre, est corrélée de façon positive à diverses dimensions de l'adaptation psychosociale. Plus les enfants s'identifient fortement à leur genre, meilleure est leur estime de soi, plus leur niveau d'anxiété et de dépression est faible et moins ils sont victimisés, des résultats semblables à ceux d'Egan et Perry (2001). Martin et al. (2017a) rapportent également moins de difficultés d'adaptation psychosociale chez les enfants qui s'identifient à leur genre que chez les enfants qui s'y identifient peu. Selon l'enquête GLSEN (2012), les élèves des écoles primaires aux États-Unis qui se conforment aux normes de genre subissent également moins de victimisation que les enfants qui ne s'y conforment pas. MacMullin et al. (2020) et Zosuls et al. (2016) rapportent des résultats semblables.

En ce qui concerne l'attachement à l'école, ce sont les enfants qui s'identifient le moins à leur genre qui y sont le plus attachés. L'attachement à l'école est aussi plus marqué chez les enfants les plus victimisés par leurs pairs, qui ont une plus faible estime de soi et qui présentent le plus de symptômes anxieux et dépressifs. Ces résultats vont clairement à l'encontre de ceux de très nombreuses études (p. ex., Chamberland et al., 2011; Giguère et al. 2011), ce qui nous incite à douter de leur validité. Il est possible que l'échelle de réponse utilisée dans notre étude soit en cause. L'échelle de réponse du questionnaire sur l'attachement à l'école était inversée par rapport à celle des autres questionnaires auxquels avaient répondu les enfants, ce qui a pu les induire en erreur, malgré les explications données avant l'administration du questionnaire. Il est également possible que le contexte dans lequel a été réalisée la collecte de données ait influencé le degré d'attachement des enfants à l'école et, de là, leurs réponses. Au moment de leur participation à l'étude, les enfants n'allaient plus à l'école depuis plusieurs mois en raison de la pandémie. Nous y reviendrons. Rappelons, néanmoins, que les enfants plus âgés rapportaient un plus fort attachement à l'école que les plus jeunes.

Les liens entre identité de genre et adaptation psychosociale ne sont, cependant, pas les mêmes pour les filles et les garçons. Les filles qui s'identifient fortement à leur genre, peu importe leur degré d'identification à l'autre genre, rapportent peu de victimisation, leur estime de soi est élevée et elles ont peu de symptômes dépressifs et de symptômes anxieux. En d'autres termes, lorsque les filles s'identifient à la fois à leur genre et à l'autre genre, l'identification à l'autre genre ne semble pas affecter leur adaptation psychosociale ni la qualité de leurs relations avec leurs pairs. Pour les

garçons, cependant, l'identification à l'autre genre est négativement associée à l'estime de soi et positivement associée à la victimisation par les pairs ainsi qu'aux symptômes de dépression lorsque leur score d'identification à leur genre est faible. Plus un garçon s'identifie à son genre, moins il rapporte de symptômes dépressifs et de symptômes anxieux. L'identification à son genre semble donc protéger le garçon des symptômes dépressifs alors que l'identification à l'autre genre en est un prédicteur et accroît le risque de victimisation. En somme, l'identification à leur genre semble être un facteur de protection pour les filles et les garçons alors que l'identification à l'autre genre semble être un facteur de risque uniquement pour les garçons.

Contrairement aux résultats de notre étude, Martin et al. (2017a) rapportent peu de différences dans les liens entre l'identification de genre et l'adaptation psychosociale chez les filles et les garçons. Pour ces chercheuses, comme pour Pauletti et al. (2017), l'identification à son genre ainsi que l'identification aux deux genres sont associées à des aspects positifs chez les filles et les garçons. Les enfants qui s'identifient aux deux genres entretiennent des liens d'amitié avec des filles et des garçons, ont des attitudes moins négatives à l'égard de l'autre genre et une meilleure adaptation psychosociale que les autres enfants (Martin et al., 2017a). Ce sont, néanmoins, les enfants qui s'identifient le plus fortement à leur genre qui ont la meilleure estime de soi, sans doute parce qu'ils et elles correspondent davantage aux attentes sociales (Martin et al., 2017a). Il faut, toutefois, rappeler que les garçons sont moins nombreux que les filles à s'identifier aux deux genres et qu'ils subissent plus de pression à se conformer aux normes de genre et plus d'impact négatif lorsqu'ils ne s'y conforment pas (pour une recension, voir Price et al., 2019). Les normes de genre imposées aux filles et aux garçons sont donc clairement distinctes. Dans ce contexte, les liens positifs entre identification aux deux genres et adaptation psychosociale chez les garçons des études de Martin et al. (2017a) et de Pauletti et al. (2017) peuvent surprendre. Il est, toutefois, possible que ces liens se modifient au cours de l'enfance. Les enfants de l'étude de Martin et al. (2017a) étaient un peu plus jeunes que ceux de notre étude (de 5 à 10 ans) et celle de Pauletti et al. (2017) incluait des enfants plus âgés (de 8 à 15 ans). Selon les résultats de Martin et al. (2017a), les différences entre filles et garçons s'accroissent au cours des années du primaire, mais elles pourraient s'atténuer à l'adolescence. Pauletti et al. (2017) rapportent que l'identification aux deux genres est associée à moins de symptômes intériorisés, mais uniquement chez les enfants plus âgés de leur échantillon. Selon les auteurs, les enfants, garçons et filles, pourraient prendre conscience au début de

l'adolescence des limites associées à une identité de genre trop rigide. Des études longitudinales seraient certainement utiles pour examiner l'évolution de l'identité de genre au cours de l'enfance et ses liens avec la victimisation et l'adaptation psychosociale.

#### 4.1.3 Effet médiateur de la victimisation

Le troisième objectif de la présente étude consistait à examiner l'effet de la victimisation sur les liens entre l'identité de genre et les différentes mesures d'adaptation psychosociale. Les résultats révèlent un effet de médiation de la victimisation, ce qui confirme notre hypothèse. La victimisation serait donc la variable intermédiaire qui explique une bonne partie de la relation entre l'identité de genre et l'adaptation psychosociale. Plus les enfants s'identifient à leur genre, moins ils subissent de victimisation et meilleure est leur adaptation psychosociale. Cependant, cette fois encore, des différences apparaissent entre filles et garçons. Pour les filles, un faible score de victimisation est un médiateur du lien entre l'identification à son genre et une bonne adaptation psychosociale alors que, pour les garçons, un score élevé de victimisation est un médiateur du lien entre l'identification à l'autre genre et les problèmes d'adaptation psychosociale. De façon plus précise, plus une fille s'identifie à son genre, moins elle court le risque d'être victimisée et de présenter une faible estime de soi, des symptômes anxieux et des symptômes de dépression. Plus un garçon s'identifie à l'autre genre, plus son risque d'être victimisé s'accroît et plus son score de symptômes dépressifs est élevé.

Ces résultats suggèrent que les liens entre l'identité de genre et la qualité de l'adaptation psychosociale de l'enfant s'expliquent, en grande partie, par les réactions de ses pairs à son identité de genre. Les réactions des pairs à l'égard de l'identité de genre des filles et des garçons sont, de plus, clairement distinctes. On peut en conclure que, pour éviter d'être victimisées par leurs pairs, les filles doivent, du moins en partie, se conformer à aux normes de genre alors que les garçons doivent impérativement se garder de s'identifier à l'autre genre. En d'autres termes, les filles sont victimisées lorsqu'elles ne sont pas suffisamment féminines, alors que les garçons subissent de la victimisation lorsqu'ils affichent une certaine féminité.

Il est intéressant de souligner que les formes graves de victimisation (menace, attaque physique, taxage) sont nettement plus rares que les formes mineures, parfois plus subtiles (insulte, rire, humiliation, rumeur). La victimisation, qu'elle soit mineure ou majeure, a néanmoins, des effets

significatifs sur l'adaptation psychosociale des élèves, ce qui met bien en évidence l'importance de prendre des mesures pour la réduire. Il semble, toutefois, que les mesures mises en place dans les écoles depuis plusieurs années pour contrer les formes graves de victimisation aient porté fruit (Ministère de la famille, 2021).

Les stéréotypes de genre ont donc toujours une emprise sur les filles et les garçons. Les filles jouissent, tout de même, d'une plus grande latitude, malgré les nombreux préjugés à leur endroit et les limites qui leur sont imposées en raison de leur genre (p. ex., Koenig, 2018; Masters et al., 2021). Les compétences intellectuelles des filles dans des matières comme les mathématiques ou les sciences, par exemple, sont encore mises en doute (McGuire et al., 2020). Il en est de même pour leurs aptitudes sportives. Il est aussi encore très mal vu pour les filles d'avoir des attitudes ou des comportements de domination (Charafeddine et al., 2020). Lorsqu'elles se conforment, du moins en partie, aux stéréotypes féminins, les filles des sociétés occidentales obtiennent néanmoins le droit d'explorer des activités et des rôles dits masculins sans subir trop de conséquences (Masters et al., 2021). Les garçons, cependant, n'ont pas cette possibilité. Adopter des activités ou des comportements jugés féminins les expose à l'opprobre sociale. Les garçons sont aux prises avec un carcan encore bien rigide. Le rôle masculin traditionnel est, toutefois, associé à tout un ensemble de privilèges, ce qui pourrait expliquer que la majorité des garçons continue d'adhérer à une identité masculine forte et que les filles cherchent également à s'en approcher.

#### 4.2 Forces et limites de l'essai

Notre étude est la première à documenter l'identité de genre et ses liens avec la victimisation et l'adaptation psychosociale chez des élèves du primaire au Québec et c'est là sa principale contribution. L'administration des questionnaires lors de séances individuelles en ligne sous la supervision de la chercheure principale a également permis aux enfants de poser toutes les questions qui leur venaient à l'esprit et à la chercheure de bien répondre à chacune de leurs questions, tout en se gardant d'influencer leurs réponses. Elle n'avait pas, non plus, directement accès aux réponses des enfants pour des raisons de confidentialité, ce qui a pu, par ailleurs, entraîner quelques problèmes dont il sera question plus loin. L'utilisation du questionnaire de Martin et al. (2017a) pour évaluer l'identité de genre a également facilité la collecte des données puisqu'il s'agit

d'une mesure simple, rapide et que des élèves du primaire peuvent beaucoup plus aisément comprendre que la mesure d'Egan et Perry (2001) dont elle s'inspire.

L'étude comporte aussi des limites. La taille de notre échantillon étant relativement petite, plusieurs analyses n'ont pu être réalisées. Par exemple, nous n'avons pu comparer les variables d'adaptation psychosociale des quatre groupes d'identité de genre. Ces comparaisons auraient permis de mieux saisir les liens entre identité de genre, victimisation et adaptation psychosociale. Il était également impossible d'utiliser le genre des enfants comme variable modératrice dans les analyses de régression en raison de la petite taille de l'échantillon. Il serait important de réaliser le même type d'étude, mais avec un plus grand groupe d'élèves, comme nous l'avions prévu au départ. L'impossibilité de recruter et de rencontrer les élèves dans les écoles en raison de la pandémie de COVID a sérieusement complexifié la réalisation de l'étude. Le recrutement et la collecte des données ont été réalisés durant l'été, quelques mois après la fermeture des écoles, ce qui a pu affecter la mémoire des événements. Il est aussi possible que les réponses des enfants au questionnaire sur l'attachement scolaire aient été affectées par cette longue absence de contact avec leurs pairs et avec le personnel enseignant, surtout pour les enfants les plus jeunes.

Dans un autre ordre d'idées, d'autres facteurs que la victimisation par les pairs pourraient affecter l'adaptation psychosociale des enfants et avoir un effet de médiation sur les liens entre identité de genre et adaptation psychosociale. Les réactions du personnel enseignant, des parents, des frères et des sœurs à l'identité de genre d'un enfant pourraient agir comme médiateurs et elles devraient être prises en compte dans d'autres études. Notre échantillon comportait également quelques familles homoparentales, mais la variable genre des parents n'a pas été incluse dans le questionnaire sociodémographique. La pluralité des familles devrait être prise en compte dans des études de plus grande envergure.

Par ailleurs, la mesure d'estime de soi semble avoir été mal comprise par certains enfants qui ont donné deux réponses là où il n'en fallait qu'une seule, ce qui les rendait invalides. La mesure d'attachement scolaire est aussi problématique, comme le suggèrent les résultats obtenus. Le questionnaire de Janosz et al. (2007) que nous avons utilisé comportait une échelle de réponse différente des échelles des questionnaires précédents (de « tout à fait d'accord » à « tout à fait en

désaccord» au lieu de « jamais » à « toujours »), ce qui semble avoir induit en erreur beaucoup d'enfants. Les explications données par la chercheuse avant l'administration du questionnaire ne semblent pas avoir suffi. Enfin, malgré ses qualités, la mesure d'identité de genre de Martin et al. (2017a) demeure sommaire. Elle ne permet pas de préciser, par exemple, en quoi consistent les conduites et les activités « féminines » ou « masculines » auxquelles s'identifient les enfants. Jouer au hockey dans une équipe de filles, par exemple, pourrait constituer une activité féminine pour une fille, tout en étant assez éloigné des stéréotypes de genre traditionnels.

## CONCLUSION

En somme, les stéréotypes de genre sont encore bien présents dans notre société et leur influence sur les enfants est évidente dès les années du primaire. Ne pas se conformer aux stéréotypes et aux normes de genre peut sérieusement affecter l'adaptation psychosociale des enfants, en particulier celle des garçons. Il est essentiel d'en prendre conscience, de mieux en documenter l'impact chez les élèves du primaire et d'identifier les meilleures stratégies pour les combattre. Des programmes de sensibilisation aux effets des stéréotypes de genre à l'école sont nécessaires dès le primaire. De tels programmes contribueraient sans doute aussi à prévenir le développement d'attitudes et de comportements homophobes. Comme le soulignent l'enquête GLSEN (2012) et Ferfolja (2015), les stéréotypes de genre sont l'un des fondements de l'homophobie. Avant même d'être en mesure de bien saisir en quoi consiste l'orientation sexuelle, la non-conformité de genre est la première cible des attitudes et des comportements homophobes des enfants.

Les programmes d'éducation à la sexualité dans les écoles primaires du Québec abordent des thèmes très variés, les stéréotypes de genre en font parfois partie, mais ils devraient faire l'objet de plus d'attention, y être mieux intégrés. Il serait également préférable que ces programmes soient offerts par des personnes dûment formées afin de s'assurer de la qualité des enseignements que reçoivent les enfants. Des interventions ciblées, particulièrement auprès des garçons, seraient aussi utiles, notamment pour déconstruire stéréotypes associés à la masculinité et faire valoir les avantages d'une plus grande ouverture. Il serait également intéressant de solliciter la participation des parents à ces programmes. Les parents jouent un rôle crucial dans le développement de l'identité de genre et dans l'adhésion des enfants aux stéréotypes et aux normes de genre (p. ex., Kollmayer et al., 2018; Richard, 2019). La mise en œuvre de tels programmes exige, toutefois, une meilleure formation du personnel enseignant en milieu universitaire. Des études québécoises révèlent que les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire entretiennent bon nombre de stéréotypes de genre (p. ex., Conseil du statut de la femme, 2016). En fait, les stéréotypes de genre sont omniprésents dans toutes les sphères de notre société et les enfants y sont exposés dès leur plus jeune âge, bien avant l'entrée à l'école (Cossette et Melançon, 2021). Dans une perspective systémique, de simples interventions en milieu scolaire ne suffiront certainement pas à les éliminer, mais elles pourraient permettre aux enfants de développer une attitude plus critique à leur égard et de manifester plus d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre.

## APPENDICE A CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	NON-CONFORMITÉ DE GENRE, VICTIMISATION PAR LES PAIRS ET ADAPTATION PSYCHOSOCIALE CHEZ DES ENFANTS DE 9 À 12 ANS
Nom de l'étudiant:	Ami PUIG-BILODEAU
Programme d'études:	Doctorat en psychologie (profil professionnel)
Direction de recherche:	Louise COSSETTE
Codirection:	Line CHAMBERLAND

#### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Anne-Marie Parisot

Professeure, Département de linguistique

Présidente du CERPÉ FSH

APPENDICE B  
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Formulaire d'information et de consentement  
(à l'intention du parent et de son enfant)

Être une fille ou un garçon à l'école

Informations sur la recherche

Chercheuses responsables du projet

*Ami Puig*

Étudiante au doctorat en psychologie

Adresse courriel : [puig-bilodeau.ami@courrier.uqam.ca](mailto:puig-bilodeau.ami@courrier.uqam.ca)

Direction de recherche

*Louise Cossette*

Professeure

Département de psychologie

Faculté des sciences humaines

UQAM

Courriel : [cossette.louise@uqam.ca](mailto:cossette.louise@uqam.ca)

Téléphone : 514-987-3000, poste 7069

Co-direction

*Line Chamberland*

Professeure

Département de sexologie

Faculté des sciences humaines

UQAM

Courriel : [chamberland.line@uqam.ca](mailto:chamberland.line@uqam.ca)

Téléphone : 514-987-3000, poste 8596

But général de la recherche

Votre enfant est invité à prendre part à une recherche qui vise à comprendre si les enfants qui ne se conforment pas aux stéréotypes de genre (p. ex., un garçon jugé trop «féminin» ou une fille plutôt «masculine») ont des relations plus difficiles avec les autres enfants à l'école et si cela peut affecter leur bien-être psychologique et leur attachement à l'école.

Tâches demandées à votre enfant

La participation de votre enfant consiste à répondre à des questionnaires sur internet d'une durée d'environ une demi-heure. Ces questions porteront sur l'identité de genre de votre enfant (p. ex., aime-t-elle ou aime-t-il les mêmes activités que les filles ou les garçons qui l'entourent), son niveau d'anxiété, de dépression, d'attachement à l'école et d'estime de soi. Votre enfant répondra aussi à un questionnaire portant sur les expériences de victimisation qu'il ou elle pourrait vivre à l'école. La passation des questionnaires aura lieu en présence de la chercheuse sur le site sécurisé Zoom de l'UQAM. Il sera demandé que votre enfant soit seul dans une pièce lors de la passation pour veiller à la confidentialité de ses réponses. La chercheuse rappellera à l'enfant, avant la passation des questionnaires, son droit de refuser de participer à l'étude et de retirer son consentement à tout moment sans aucune pénalité ou conséquence.

Chacune des consignes et questions sera lue à l'enfant pour faciliter sa compréhension. Les réponses de votre enfant seront enregistrées dans un logiciel informatique et identifiées par un code numérique afin de préserver son anonymat et la confidentialité des données recueillies.

#### Moyens de diffusion

Les résultats de cette recherche serviront à la réalisation d'un essai de doctorat et seront présentés lors de conférences scientifiques et dans des articles qui seront soumis à des revues savantes.

Si vous le souhaitez, les résultats de la présente recherche vous seront communiqués lorsqu'ils seront disponibles.

#### Avantages et risques

La participation de votre enfant contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des effets des stéréotypes associés au sexe et au genre sur le bien-être et l'adaptation des enfants à l'école. Elle pourrait permettre de mettre au point des activités de sensibilisation dans les écoles primaires. Il n'y a pas de risque important associé à la participation de votre enfant à cette recherche. Certains sujets pourraient, cependant, être plus sensibles et susciter un malaise si votre enfant, par exemple, se sent très différent des autres ou s'il lui est arrivé de subir du rejet ou de l'intimidation à l'école. Les questions portant sur les stéréotypes de genre sont, cependant, formulées de façon à ce que votre enfant se compare à l'image qu'il a des autres jeunes, sans aucun jugement. Ces questions ont été validées dans des études précédentes pour s'assurer qu'elles n'étaient pas trop intrusives. Il en est de même des questions sur les relations avec les autres élèves, sur le rejet et sur l'intimidation que peuvent parfois subir les enfants à l'école. Votre enfant demeure libre de ne pas répondre à une question qui pourrait l'embarrasser sans avoir à se justifier. Une liste de ressources vous a été envoyée par courriel. Vous pourrez y avoir recours si un malaise survenait. Nous serons également disponibles pour répondre à toutes les questions de votre enfant.

#### Anonymat et confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis dans les questionnaires sont confidentiels et que seules la chercheuse principale et ses directrice et co-directrice de doctorat auront accès aux réponses de votre enfant. Le matériel de recherche (questionnaires papier) ainsi que le formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au laboratoire de la

chercheuse responsable pour la durée totale de la recherche. Afin de préserver votre identité, celle de votre enfant et la confidentialité des données de recherche, un code numérique vous sera attribué. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 10 ans après les dernières publications.

#### Participation volontaire

La participation de votre enfant à cette recherche est volontaire. Cela signifie que vous ainsi que votre enfant consentez à y participer sans aucune contrainte ou pression extérieure et que vous ou votre enfant êtes libres de mettre fin à sa participation en tout temps. Dans ce cas, tous les renseignements concernant votre enfant seront détruits. Votre accord à la participation de votre enfant ainsi que l'accord de votre enfant impliquent que vous acceptez que la chercheuse principale ainsi que ses directrices et co-directrice de doctorat puissent utiliser les renseignements recueillis dans un essai, des articles, conférences et communications scientifiques à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ni d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement. Si vous refusez que votre enfant participe à cette recherche, votre refus n'entraînera aucun impact sur votre relation et celle de votre enfant avec l'école, l'enseignante ou les services scolaires. Les droits de votre enfant lui seront rappelés la journée de la passation des questionnaires pour valider son consentement.

#### Compensation financière

La participation de votre enfant à cette recherche est offerte gratuitement. Aucune compensation financière ne sera offerte.

#### Questions sur la recherche et sur vos droits et ceux de votre enfant

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

Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ FSH) 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 coordination du CERPÉ FSH : [cerpe.fsh@uqam.ca](mailto:cerpe.fsh@uqam.ca), 514 987-3000 poste 3642.

#### Remerciements

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes et nous tenons à vous en remercier.

#### Signatures

##### Participant, participant

Je reconnais, ainsi que mon enfant, avoir lu le présent formulaire et consens à la participation de mon enfant à cette recherche. Je reconnais aussi que la personne responsable de la recherche a répondu à nos questions de manière satisfaisante et que nous avons disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à la décision de participer. Nous comprenons que la

participation de mon enfant à cette recherche est totalement volontaire et nous pouvons y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il nous suffit d'en informer la personne responsable de la recherche.

Je souhaite être informée, informé des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles :  
 Oui  Non (si vous désirez recevoir les résultats, veuillez remplir la section adresse courriel)

---

Nom de l'enfant, en lettres moulées

---

Nom du parent, en lettres moulées

---

Adresse courriel du parent (si vous souhaitez recevoir les résultats finaux)

---

Signature du parent

---

Date

Chercheure responsable du projet

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

---

Signature de la chercheure responsable

---

Date

**Vous trouverez ci-joint deux exemplaires du formulaire d'information et de consentement. Veuillez garder un exemplaire pour vous et l'autre exemplaire du formulaire d'information et de consentement doit être signé et remis à l'enseignante de l'enfant.**

APPENDICE C  
INSTRUMENTS DE MESURE

**Questionnaire sociodémographique**

1. Mois et année de naissance de l'enfant : \_\_\_\_\_

2. Niveau de scolarité de l'enfant : \_\_\_\_\_

3. Genre de l'enfant : - garçon - fille - autres

4. Niveau de scolarité des parents :

Parent 1 : \_\_\_\_\_

Parent 2 : \_\_\_\_\_

5. Pays d'origine des parents :

Parent 1 : \_\_\_\_\_

Parent 2 : \_\_\_\_\_

6. Profession des parents :

Parent 1 : \_\_\_\_\_

Parent 2 : \_\_\_\_\_

7. Structure familiale : (veuillez encercler la structure qui vous concerne)

- Famille biparentale
- Famille monoparentale
- Parents séparés/divorcés
- Famille recomposée

**Veuillez expliquer les personnes présentes dans la famille recomposée.**

---

---

- Autres
- Veuillez expliquer :

Questionnaire identité de genre

**À qui ressembles-tu et qu'aimes-tu faire ?**

Penses-tu être plutôt comme les autres filles **ou** comme les garçons? Tu peux aussi penser que tu es, à la fois, comme les autres filles **et** comme les garçons ou encore ni comme les filles, ni comme les garçons. Souviens-toi, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Peu importe ce que tu inscriras, ce sera la bonne réponse pour toi.

	Pas du tout 0	Un petit peu 1	Moyen 2	Assez 3	Beaucoup 4
1. À quel point <u>te sens-tu</u> <u>comme</u> les autres <b>filles</b> ?	<input type="checkbox"/>				
2. À quel point <u>te sens-tu</u> <u>comme</u> les <b>garçons</b> ?	<input type="checkbox"/>				
3. À quel point <u>te</u> <u>comportes-tu</u> comme les autres <b>filles</b> ?	<input type="checkbox"/>				
4. À quel point <u>te</u> <u>comportes-tu</u> comme les <b>garçons</b> ?	<input type="checkbox"/>				
5. À quel point <u>ressembles-</u> <u>tu</u> aux autres <b>filles</b> ?	<input type="checkbox"/>				
6. À quel point <u>ressembles-</u> <u>tu</u> aux <b>garçons</b> ?	<input type="checkbox"/>				
7. À quel point aimes-tu <u>faire les mêmes choses</u> que les autres <b>filles</b> ?	<input type="checkbox"/>				
8. À quel point aimes-tu <u>faire les mêmes choses</u> que les <b>garçons</b> ?	<input type="checkbox"/>				

9. À quel point aimes-tu passer du temps avec les autres **filles** ?

10. À quel point aimes-tu passer du temps avec les **garçons** ?

	Pas du tout 0	Un petit peu 1	Moyen 2	Assez 3	Beaucoup 4
--	------------------	-------------------	------------	------------	---------------

## Questionnaire victimisation

# *Les problèmes que je vis à mon école*

Depuis les DEUX DERNIÈRES SEMAINES, combien de fois as-tu déjà vécu les choses suivantes à ton école?

	<b>Combien de fois ?</b>	Jamais	1 fois	2 ou 3 fois	4 fois ou plus
1.	Un élève t'a volé un objet (dans ton dos, sans que tu t'en aperçoives)				
2.	Un élève a brisé un de tes objets par exprès.				
3.	Un élève a parlé contre toi ou a ri de toi parce qu'il ne t'aimait pas.				
4.	Un élève plus vieux t'a agacé ou t'a ahalé.				
5.	Un élève t'a insulté ou humilié.				
6.	Un élève t'a fait des menaces				
7.	Un élève t'a attaqué physiquement pour te faire mal.				
8.	Un élève t'a menacé ou forcé à lui donner des objets, de l'argent ou des vêtements (taxage).				

9.	Un élève t'a menacé avec un objet pour te faire mal.				
10.	Un élève t'a intimidé, a lancé une rumeur ou t'a menacé par voie électronique (téléphone, ordinateur)				
	<b>Combien de fois ?</b>	Jamais	1 fois	2 ou 3 fois	4 fois ou plus

## Questionnaire attachement scolaire

# Ma classe et mon école

Es-tu d'accord avec les énoncés suivants?

Coche la réponse qui correspond le mieux à ce que tu penses.

Réponds seulement par rapport À CETTE ANNÉE SCOLAIRE, (depuis le mois de septembre de cette année)

	<b>Es-tu d'accord ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>Plutôt d'accord</b>	<b>Plutôt en désaccord</b>	<b>Tout à fait en désaccord</b>
1.	Je suis fière de mon école.				
2.	Je suis contente d'aller à mon école.				
3.	Je suis contente de revenir dans mon école après un long congé.				
4.	J'aime mon école.				
5.	Je me sens vraiment à ma place dans cette école.				
6.	Je préférerais travailler dans une autre école.				
7.	Cette école est importante pour moi.				

8.	J'ai des collègues de travail qui sont importants pour moi dans cette école.				
9.	Je suis fière de travailler dans cette école.				
	<b>Es-tu d'accord ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>Plutôt d'accord</b>	<b>Plutôt en désaccord</b>	<b>Tout à fait en désaccord</b>

## Anxiété et tristesse

<u>No.</u>	<u>Question</u>	<u>Vrai</u>	<u>Faux</u>		
1.	<u>J'ai trop de problèmes</u>				
2.	<u>Personne ne m'écoute jamais</u>				
3.	<u>Rien ne va jamais bien pour moi</u>				
4.	<u>Il me semble que je ne fais rien de correct</u>				
5.	<u>J'ai souvent peur que quelque chose de mauvais m'arrive</u>				
<u>No.</u>		<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
6.	<u>Je deviens nerveuse</u>				
7.	<u>Je me sens stressée</u>				
8.	<u>Les petites choses me dérangent</u>				
9.	<u>Je suis inquiète mais je ne sais pas pourquoi</u>				
10.	<u>Je deviens nerveuse quand les choses ne vont pas dans la bonne direction pour moi</u>				
11.	<u>Je m'inquiète de ce qui va m'arriver</u>				
12.	<u>J'ai peur de faire quelque chose de méchant</u>				
13.	<u>Je suis dérangée par des pensées à propos de la mort</u>				
14.	<u>J'ai peur de beaucoup de choses</u>				

<u>15.</u>	<u>Je m'inquiète quand je vais me coucher le soir</u>				
<u>16.</u>	<u>Je me sens seule</u>				
<u>17.</u>	<u>Je me sens triste</u>				
<u>18.</u>	<u>Je me sens déprimée</u>				
<u>19.</u>	<u>J'ai le sentiment que ma vie devient de pire en pire</u>				
<u>20.</u>	<u>J'ai le sentiment de ne pas avoir d'amies, d'amis</u>				
<u>21.</u>	<u>Personne ne me comprend</u>				
<u>No.</u>		<b><u>Jamais</u></b>	<b><u>Parfois</u></b>	<b><u>Souvent</u></b>	<b><u>Presque toujours</u></b>

## Ton image de toi

Lors de la prochaine série de questions tu dois répondre en pensant à la dernière année scolaire. Tu dois encercler la réponse qui te ressemble le plus. Réponds en fonction de toi.

	Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi				Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent mécontents d'eux-mêmes	ALORS QUE	D'autres jeunes sont pas mal contents d'eux-mêmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes s'apprécient eux-mêmes en tant que personnes	ALORS QUE	D'autres jeunes sont souvent insatisfaits d'eux-mêmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment le genre de personne qu'ils sont	ALORS QUE	D'autres jeunes voudraient souvent être quelqu'un d'autre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très contents d'être comme ils sont	ALORS QUE	D'autres jeunes voudraient être différents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36.



Certains jeunes ne  
sont pas très  
contents de leur  
façon de faire les  
choses

ALORS  
QUE

D'autres jeunes  
pensent que leur  
façon de faire les  
choses est  
correcte.



## Questionnaires garçon

### Questionnaire identité de genre

#### À qui ressembles-tu et qu'aimes-tu faire ?

Penses-tu être plutôt comme les autres garçons **ou** comme les filles? Tu peux aussi penser que tu es, à la fois, comme les autres garçons **et** comme les filles ou encore ni comme les garçons, ni comme les filles. Souviens-toi, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Peu importe ce que tu inscriras, ce sera la bonne réponse pour toi.

	Pas du tout 0	Un petit peu 1	Moyen 2	Assez 3	Beaucoup 4
11. À quel point <u>te sens-tu</u> comme les autres <b>garçons</b> ?	<input type="checkbox"/>				
12. À quel point <u>te sens-tu</u> comme les <b>filles</b> ?	<input type="checkbox"/>				
13. À quel point te <u>comportes-tu</u> comme les autres <b>garçons</b> ?	<input type="checkbox"/>				
14. À quel point te <u>comportes-tu</u> comme les <b>filles</b> ?	<input type="checkbox"/>				
15. À quel point <u>ressembles-tu</u> aux autres <b>garçons</b> ?	<input type="checkbox"/>				
16. À quel point <u>ressembles-tu</u> aux <b>filles</b> ?	<input type="checkbox"/>				
17. À quel point aimes-tu <u>faire les mêmes choses</u> que les autres <b>garçons</b> ?	<input type="checkbox"/>				

---

18. À quel point aimes-tu faire la même chose que les **filles** ?

19. À quel point aimes-tu passer du temps avec les autres **garçons** ?

20. À quel point aimes-tu passer du temps avec les **filles** ?

Pas du tout	Un petit peu	Moyen	Assez	Beaucoup
0	1	2	3	4

## Questionnaire victimisation

# *Les problèmes que je vis à mon école*

Depuis les DEUX DERNIÈRES SEMAINES, combien de fois as-tu déjà vécu les choses suivantes à ton école?

	<b>Combien de fois ?</b>	Jamais	1 fois	2 ou 3 fois	4 fois ou plus
1.	Un élève t'a volé un objet (dans ton dos, sans que tu t'en aperçoives)				
2.	Un élève a brisé un de tes objets par exprès.				
3.	Un élève a parlé contre toi ou a ri de toi parce qu'il ne t'aimait pas.				
4.	Un élève plus vieux t'a agacé ou t'a achalé,				
5.	Un élève t'a insulté ou humilié.				
6.	Un élève t'a fait des menaces				
7.	Un élève t'a attaqué physiquement pour te faire mal.				
8.	Un élève t'a menacé ou forcé à lui donner des objets, de l'argent ou des vêtements (taxage).				

9.	Un élève t'a menacé avec un objet pour te faire mal.				
10.	Un élève t'a intimidé, a lancé une rumeur ou t'a menacé par voie électronique (téléphone, ordinateur)				
	<b>Combien de fois ?</b>	Jamais	1 fois	2 ou 3 fois	4 fois ou plus

## Questionnaire attachement scolaire

# Ma classe et mon école

Es-tu d'accord avec les énoncés suivants?

Coche la réponse qui correspond le mieux à ce que tu penses.

Réponds seulement par rapport À CETTE ANNÉE SCOLAIRE, (depuis le mois de septembre de cette année)

	<b>Es-tu d'accord ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>Plutôt d'accord</b>	<b>Plutôt en désaccord</b>	<b>Tout à fait en désaccord</b>
1.	Je suis fier de mon école.				
2.	Je suis content d'aller à mon école.				
3.	Je suis content de revenir dans mon école après un long congé.				
4.	J'aime mon école.				
5.	Je me sens vraiment à ma place dans cette école.				
6.	Je préférerais travailler dans une autre école.				
7.	Cette école est importante pour moi.				

8.	J'ai des collègues de travail qui sont importants pour moi dans cette école.				
9.	Je suis fier de travailler dans cette école.				
	<b>Es-tu d'accord ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>Plutôt d'accord</b>	<b>Plutôt en désaccord</b>	<b>Tout à fait en désaccord</b>

Questionnaire anxiété et dépression

## Anxiété et tristesse

<u>No.</u>	<u>Question</u>	<u>Vrai</u>	<u>Faux</u>		
1.	<u>J'ai trop de problèmes</u>				
2.	<u>Personne ne m'écoute jamais</u>				
3.	<u>Rien ne va jamais bien pour moi</u>				
4.	<u>Il me semble que je ne fais rien de correct</u>				
5.	<u>J'ai souvent peur que quelque chose de mauvais m'arrive</u>				
<u>No.</u>		<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
6.	<u>Je deviens nerveux</u>				
7.	<u>Je me sens stressé</u>				
8.	<u>Les petites choses me dérangent</u>				
9.	<u>Je suis inquiet mais je ne sais pas pourquoi</u>				
10.	<u>Je deviens nerveux quand les choses ne vont pas dans la bonne direction pour moi</u>				
11.	<u>Je m'inquiète de ce qui va m'arriver</u>				
12.	<u>J'ai peur de faire quelque chose de méchant</u>				
13.	<u>Je suis dérangé par des pensées à propos de la mort</u>				

<u>14.</u>	<u>J'ai peur de beaucoup de choses</u>				
<u>15.</u>	<u>Je m'inquiète quand je vais me coucher le soir</u>				
<u>16.</u>	<u>Je me sens seul</u>				
<u>17.</u>	<u>Je me sens triste</u>				
<u>18.</u>	<u>Je me sens déprimé</u>				
<u>18.</u>	<u>J'ai le sentiment que ma vie devient de pire en pire</u>				
<u>20.</u>	<u>J'ai le sentiment de ne pas avoir d'amies, d'amis</u>				
<u>21.</u>	<u>Personne ne me comprend</u>				
<u>No.</u>		<b><u>Jamais</u></b>	<b><u>Parfois</u></b>	<b><u>Souvent</u></b>	<b><u>Presque toujours</u></b>

## Questionnaire estime de soi

# Ton image de toi

Lors de la prochaine série de questions tu dois répondre en pensant à la dernière année scolaire. Tu dois encercler la réponse qui te ressemble le plus. Réponds en fonction de toi.

	Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi				Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent mécontents d'eux-mêmes	ALORS QUE	D'autres jeunes sont pas mal contents d'eux-mêmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes s'apprécient eux-mêmes en tant que personnes	ALORS QUE	D'autres jeunes sont souvent insatisfaits d'eux-mêmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment le genre de personne qu'ils sont	ALORS QUE	D'autres jeunes voudraient souvent être quelqu'un d'autre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très contents d'être comme ils sont	ALORS QUE	D'autres jeunes voudraient être différents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36.

Certains jeunes ne  
sont pas très  
contents de leur  
façon de faire les  
choses

ALORS  
QUE

D'autres jeunes  
pensent que leur  
façon de faire les  
choses est  
correcte.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A., & Bussey, K. (2004). On broadening the cognitive, motivational, and sociostructural scope of theorizing about gender development and functioning. *Psychological Bulletin*, 130(5), 691-701. doi: 10.1037/0033-2909.130.5.691
- Bastien-Charlebois, J. (2011). Au-delà de la phobie de l'homme: quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. *Revue d'intervention sociale et communautaire*, 7(1), 112-149.
- Bayer, J.K., Mundy, L., Stokes, I., Hearps, S., Allen, N. & Patton, G. (2018). Bullying, mental health and friendship in Australian primary school children. *Child and Adolescent Mental Health*. 23 (4), 334-340. doi:10.1111/camh.12261
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. et Proulx, M-È. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec*. Université Laval.  
[https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_fse2015/documents/Actualite/Portrait-violence-2014\\_1\\_2\\_.pdf](https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_fse2015/documents/Actualite/Portrait-violence-2014_1_2_.pdf)
- Blais, M., Gervais, J. & Hébert, M. (2014). Internalized homophobia as a partial mediator between homophobic bullying and self-esteem among youths of sexual minorities in Quebec (Canada). *Ciencia & Saude Coletiva*, 19(3), 727-735. doi: 10.1590/1413-81232014193.16082013
- Boivin, M., Hymel, S. & Hodges, E. (2001). Toward a process view of peer rejection and peer harassment. Dans J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265-289). New York: Guilford Press.
- Bond, L., Carlin, J.B., Thomas, L., Rublin, K. & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ*, 323, 480-484.
- Borrillo D. (2000). L'homophobie. Dans S. Bateman (resp.), Séminaire sur la moralité sexuelle. (Séminaire) Paris. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01239993/document>

- Boucher, K., Blais, M., Hébert, M., Gervais, J., Banville-Côté, C., Bédard, I. & Dragieva, N. (2013). La victimisation homophobe et liée à la non-conformité de genre et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les 14-22 ans : Résultats d'une enquête québécoise. *Recherche et éducation*, 8(1), 83-98.
- Boudreault, A., Beaulieu, J., Lessard, J. & Fournier, S. (2020). Le rôle de l'intimidation traditionnelle et de la cyberintimidation sur les problèmes internalisés et le bien-être des adolescents. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22 (2), 69–92.  
<https://doi.org/10.7202/1074423ar>
- Boulton, M.J. & Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Development Psychology*, 12, 315-329.
- Bradbard, M. R., Martin, C. L., Endsley, R. C., & Halverson, C. F. (1986). Influence of sex stereotypes on children's exploration and memory: A competence versus performance distinction. *Developmental Psychology*, 22(4), 481-486. doi: 10.1037/0012-1649.22.4.481
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. Dans N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Brown, L. M., & Tappan, M. B. (2008). Fighting like a girl fighting like a guy: Gender identity, ideology, and girls at early adolescence. In M. Azmitia, M. Syed, & K. Radmacher (Eds.), *The intersections of personal and social identities. New Directions for Child and Adolescent Development*, 120, 47–59.
- Card, N.A. & Hodges, E.V.E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*. 23(4), 451-461. DOI: 10.1037/a0012769

- Carver, P.R., Yunger, J.L. & Perry, D.G. (2003). Gender identity and adjustment in middle childhood. *Sex Roles*, 49 (3-4), 95-109.
- Chamberland, L. (2019). Enquêtes Nord-Américaines sur les violences homophobes et transphobes en contexte scolaire : l'invisibilisation du sexisme. *Cahier du genre*, 1(66), 129-155.
- Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J. & Ryan, B. (2011). *L'homophobie à l'école secondaire au Québec. Portrait de la situation, impacts et pistes de solution*. Programme actions concertées, Rapport (118474), récupéré à partir du site gouvernemental du Québec: [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/535055/PT\\_ChamberlandL\\_rapport+2010\\_impact+homophobie+vs+PRS/9696aacd-b0bc-440d-bc14-09935f1420ee](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/535055/PT_ChamberlandL_rapport+2010_impact+homophobie+vs+PRS/9696aacd-b0bc-440d-bc14-09935f1420ee).
- Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J. et Ryan, W. (2010). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*. Programme actions concertées, Rapport (118474). Récupéré à partir du site gouvernemental du Québec : <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/fr/recherche-expertise/projets/rapports-recherche.php#PRS2006>
- Chamberland, L., Richard, G. & Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches & éducations*, 7, 99-114.
- Charafeddine, R., Zambrana, I.M., Triniol, B., Mercier, H., Clément, F., Kaufmann, L., Reboul, A., Pons, F., Van der Henst, J-B. (2020). How preschoolers associate power with gender in male-female interactions: A cross cultural investigation. *Sex Roles*, 83, 453-473. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01116-x>
- Chiland, C., (2003). *Le transsexualisme*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chouinard, V. (2011). *La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école secondaire: besoins et perceptions des enseignantes et des enseignants*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval. Récupéré au <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23073>.

- Chrisler, J.C. & McCreary, D.R. (2010). *Handbook of gender research in psychology. Gender research in general and experimental psychology*. New York: Springer.
- Coggan, C., Bennett, S., Hooper, R. & Dickinson, P. (2003). Association between bullying and mental health status in New Zealand adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion*, 5(1), 16-22. doi: 10.1080/14623730.2003.9721892
- Conseil du statut de la femme (2016). *Avis. L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Cossette, L. & Melançon, F. (2021). Sexisme et stéréotypes de genre : un ancrage précoce et profond. In K. Faniko & B. Dardenne (Eds). *Psychologie du sexisme. Des stéréotypes de genre au harcèlement sexuel*. Bruxelles : Édition De Boeck.
- Donnelly, K. & Twenge, J.M. (2017). Masculine and feminine traits on the Bem Sex-Role Inventory, 1993-2012: A cross-temporal meta-analysis. *Sex Roles*. 76, 556-565. DOI 10.1007/s11199-016-0625-y
- Egan, S.K. & Perry, D.G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37(4), 451-463.
- Fedewa, A.L. & Ahn, S. (2011). The effects of bullying and peer victimization on sexual-minority and heterosexual youths: A quantitative meta-analysis of the literature. *Journal of GLBT Family Studies*, (4), 398-418.
- Ferfolja, T. (2015). Sexual diversities, policy approaches and the construction of the subject. Dans T. Ferfolja, C.J. Diaz & J. Ulman (Eds.), *Understanding sociological theory for educational practices* (pp. 58-74). Melbourne: Cambridge University Press.
- Giguère, C., Vitaro, F., Boivin, M., Desrosiers, H., Cardin, J-F. & Brendgen, M.R. (2011). *La victimisation par les pairs de la maternelle à la deuxième année du primaire* (Rapport de l'ÉLDEQ 1998-2010). Institut de la statistique du Québec, 5(4).

- GLSEN and Harris interactive. (2012). *Playgrounds and prejudice: Elementary school climate in the United States. A survey of students and teachers*. New York: The Gay, Lesbian and Straight Education Network. Récupéré de [www.glsen.org](http://www.glsen.org).
- Goldsmid, S. et Howie, P. (2013). Bullying by definition: an examination of definitional components of bullying. *Emotional and behavioural difficulties*, 19(2), 210-225.
- Goodenow, C., Szalacha, L. & Westheimer, K. (2006). School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. *Psychology in the Schools*, 43(5), 573-589.
- Harter, S. (1985). *The self-perception profile for children: Revision of the perceived competence scale for children*. Manuel inédit. University of Denver, Denver, CO.
- Hong, J.S. & Espelage, D.L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322.
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R. & Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire)* (No. rapport 3550-U3). Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires.
- Katz, P. & Ksiansnak, K.R. (1994). Developmental aspects of gender role flexibility and traditionality in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30 (2), 272-282.
- Kitzinger, C. (1996). Speaking of oppression: Psychology, politics, and the language of power. Dans E. D. Rothblum & L. A. Bond (Eds.), *Preventing heterosexism and homophobia* (p. 3-19). Sage Publications.
- Koenig, A.M. (2018). Comparing prescriptive and descriptive gender stereotypes about children, adults, and the elderly. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01086
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and

- attitudes. Dans E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-173). London: Stanford University Press.
- Kollmayer, M., Schober, B. & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences and interventions. *European Journal of Development Psychology*, 15 (4), 361-377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Lavigne, R.-M. (2019). Perceptions des psychologues scolaires de l'intimidation à caractère homophobe au sein des écoles. *Revue de psychoéducation*, 48(2), 279–301. <https://doi.org/10.7202/1066144ar>
- Lemelin, É. & Bernier, A. (2019). *Traduction française de la Dual Identity Measure for Children*. Document inédit. Université de Montréal.
- MacMullin, L.N., Aitken, M., Nabbijohn, A.N. & Vanderlaan, D.P. (2020). Self-harm and suicidality in gender-nonconforming children: A Canadian community-based parent-report study. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 7(1), 76-90. <http://dx.doi.org/10.1037/sgd0000353>
- Martin, C.L., Andrews, N.C.Z., Ruble, D., England, D.E. & Zosuls, K. (2017a). A dual identity approach for conceptualizing and measuring children's gender identity. *Child Development*, 88(1), 167-182.
- Martin, C.L., Cook, R.E. & Andrews, N.C.Z. (2017b). Reviving androgyny: A modern day perspective on flexibility of gender identity and behavior. *Sex Roles*, 76, 592-603. DOI 10.1007/s11199-016-0602-5
- Martin, C.L., Eisenbud, L. & Rose, H. (1995). Children's gender-based reasoning about toys. *Child Development*, 66(5), 1453-1471. doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00945.x
- Martin, C.L., Ruble, D.N. & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903-933.
- Masters, S.L., Hixson, K., & Hayes, A.R. (2021). Perceptions of gender norm violations among

- middle school students: An experimental study of the effects of violation type on exclusion expectations. *Journal of Early Adolescence*, 41(4) 527-549.
- McCormack, M. & Anderson, E. (2014) Homophobia : Definitions, context and intersectionality. *Sex Roles*. 71 (3-4). pp. 152-158.
- McGuire, L., Lynn Mulvey, K., Goff, E., J. Irvin, M., Winterbottom, M., Fields, G., Hartstone-Rose, A. & Rutland, A. (2020). STEM gender stereotypes from early childhood through adolescence at informal science centers. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 67. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101109>
- Mieyaa, Y., Rouyer, V. & Leblanc, A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle: le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 1-16.
- Ministère de la famille (2021). *S'engager collectivement pour une société sans intimidation : Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation et la cyberintimidation*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/plan-action-intimidation-2020-2025.pdf>
- Ministère de la Justice du Québec (2017). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie 2017-2022*. Récupéré à [www.justice.gouv.qc.ca](http://www.justice.gouv.qc.ca)
- Moore, S.E., Norman, R.E., Suetani, S., Thomas, H.J., Sly, P.D. & Scott, J.G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*. 7(1), 60-76. <https://dx.doi.org/10.5498%2Fwjv.v7.i1.60>
- Mulvey, K.L. & Killen, M. (2015). Challenging gender stereotypes: Resistance and exclusion. *Child Development*. 86(3), 681-694. DOI: 10.1111/cdev.12317
- Nielson, M.G., Schroeder, K.M., Martin, C.L. & Cook, R.E. (2020). Investigating the relation between gender typicality and pressure to conform to gender norms. *Sex Roles*, 83, 523-535. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01136-y>

- Patterson, C.M. (2012). Self-perceived gender typicality, gender-typed attributes, and gender stereotype endorsement in elementary-school-aged children. *Sex Roles*, 67, 422-434.
- Pauletti, R.E., Menon, M., J. Cooper, P., D. Aults, C. & G. Perry, D. (2017). Psychological androgyny and children's mental health : A new look with new measures. *Sex Roles*. 76, 705-718. Doi: 10.1007/s11199-016-0627-9
- Peragine, D.E., Gill, B., Troisi, V.V., MacMullin, L.N., Vanderlaan, D.P. (2021). Children's intergroup gender bias and self-perceived same and other gender similarity. *British Journal of Developmental Psychology*. 39, 125-132.
- Perry, G.D., Pauletti, E.R. & J. Cooper, P. (2019). Gender identity in childhood : A review of the literature. *International Journal of Behavioral Development*, 43(4), 289-304. DOI: 10.1177/0165025418811129
- Peter, T., Taylor, C. & Chamberland, L. (2015). A queer day in Canada: Examining Canadian high school students experiences with school-based homophobia in two large-scale studies. *Journal of Homosexuality*, 62(2), 186-206.
- Poteat, V.P. & Espelage, D.L. (2007). Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 27(2), 175-191.
- Prévost-Lemire, M., Paquette, G., Martin-Storey, A. et Bergeron, M. (2019). La violence sexuelle subie et le risque de présenter des symptômes traumatiques par les étudiants et les étudiantes appartenant à des minorités sexuelles et de genre. *Actes du symposium canadien sur la violence sexuelle dans les milieux d'enseignement supérieur* Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal (QC), Canada : Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur. 62-68.
- Price, M., Olezeski, C. McMahon, T. & Hill., N.E. (2019). A developmental perspective on victimization faced by gender nonconforming youth. Dans: H. Fitzgerald, D. Johnson, D. Qin, F. Villarruel & J. Norder (Eds). *Handbook of children and prejudice*. Springer,

Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-12228-7\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-030-12228-7_25)

- Renold, E. (2002). Presumed innocence: (Hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys. *Childhood*, 9, 415. doi: 10.1177/0907568202009004004
- Reynolds, C.R. & Kamphaus, R.W. (2015). BASC-3: Système d'évaluation du comportement de l'enfant - troisième édition – Version pour francophones du Canada. Récupéré à [www.PearsonClinical.ca](http://www.PearsonClinical.ca)
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Les éditions du remue-ménage.
- Rivers, I., Duncan, N., & Besag, V. E. (2007). *Bullying: A handbook for educators and parents*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Ruble, D.N., Martin, C.L. & Berenbaum, S.A. (2006). The development of gender-related constructs and content. Dans W. Damon & R.M. Lerner (Eds.) et N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* 6th ed. (pp. 858-932). New York: John Wiley & Sons.
- Ruble, D.N. & Stangor, C. (1986). Stalking the elusive schema: Insights from developmental and social-psychological analyses of gender schemas. *Social Cognition*, 4, 227-261. doi: 10.1521/soco.1986.4.2.227
- Sanborn-Overby, U. & Powlishta, K.K. (2020). Differential reactions to male and female gender-role violations: Testing the sexual orientation hypothesis. *Archives of Sexual Behavior*. 49, 2531-2546. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01803-x>
- Taylor, C., Peter, T., McMinn, T.L., Elliott, T., Beldom, S., Ferry, A., Gross, Z., Paquin, S., & Schachter, K. (2011). *Every class in every school: The first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools* (Final report) Toronto, ON: Egale Canada Human Rights Trust.

- Toomey, R.B., McGuire, J.K. & Russell, S.T. (2012). Heteronormativity, school climates and perceived safety for gender nonconformity peers. *Journal of Adolescence*. 35, 187-196. doi:10.1016/j.adolescence.2011.03.001
- Toomey, R.B. & Russell, S.T. (2016). The role of sexual orientation in school-based victimization: A meta-analysis. *Youth & Society*, 48(2), 176-201. doi: 10.1177/0044118X13483778.
- Tremblay, J. (1998). *Traduction et validation transculturelle du « Self-Perception Profile For Children » de Susan Harter*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré au <http://depot-e.uqtr.ca/3586/1/000651887.pdf>
- Twenge, J.M. (1997). Changes in masculine and feminine traits overtime: A meta-analysis. *Sex Roles*. 36 (5/6), 305-325.
- Williams, A.J., Jones, C., Arcelus, J., Townsend, E., Lazaridou, A. & Michail, M. (2021). A systematic review and meta-analysis of victimisation and mental health prevalence among LGBTQ+ young people with experiences of self-harm and suicide. *PLOS ONE*. 16(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245268>
- Yunger, J.L., Carver, P.R. & Perry, D.G. (2004). Does gender identity influence children's psychological well-being? *Developmental Psychology*, 40(4), 572-582.
- Zosuls, K., Andrews, N., Martin, C.L., England, D.E. & Field, R.D. (2016). Developmental changes in the link between gender typicality and peer victimization and exclusion. *Sex Roles*, 75, 243-256. doi: 10.1007/s11199-016-0608-z