

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RELATIONS ENTRE LA SOCIALISATION DE GENRE, L'IDENTITÉ SEXUÉE,  
LA QUALITÉ DES INTERACTIONS ET L'ENGAGEMENT DE L'ENFANT  
DANS LES SERVICES ÉDUCATIFS À LA PETITE ENFANCE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION (DIDACTIQUE)

PAR

JULIE PINEL

DÉCEMBRE 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). 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

Je tiens tout d'abord à remercier mes deux directrices, Lise Lemay et Nathalie Bigras de m'avoir si merveilleusement bien soutenue dans ce projet ambitieux que je portais pour mon mémoire. Faire de la recherche s'accompagne souvent, chez les femmes, du syndrome de l'imposteur. Vous avez su trouver les mots justes pour développer ma confiance en mes habiletés et mes connaissances. Vous avez su m'encourager à foncer, à soumettre mon projet pour des présentations ou des articles et ces petites réussites ont grandement contribué à la poursuite de mon parcours. J'ai apprécié vos précieux commentaires tout au long de la rédaction ainsi que nos rencontres d'où je ressortais toujours gonflée à bloc avec la détermination nécessaire pour poursuivre. Votre accompagnement exceptionnel a grandement contribué à cet accomplissement. Vous êtes deux personnes que j'estime énormément et je suis choyée d'avoir partagé l'expérience de mon mémoire avec vous deux.

Je tiens à remercier Caroline Bouchard et Isabelle Plante d'avoir accepté d'évaluer mon mémoire. Votre expertise et vos commentaires ont été bénéfiques à ma réflexion et je vous en suis très reconnaissante.

Merci à Alexandra Paquette pour ses réponses à mes multiples questions ainsi que pour son implication lors de la collecte de données. Je tiens aussi à remercier Catherine Papineau et Nathalie Di Mambro pour vos commentaires tout au long du parcours, votre soutien et encouragement ainsi que pour ces périodes de travail et de rédaction partagée.

Je suis aussi très reconnaissante aux membres du personnel éducateur et aux enfants qui ont accepté de prendre de leur temps pour participer à cette recherche ainsi qu'aux

parents des enfants qui y ont participé pour leur ouverture au projet. Merci également aux CPE de nous avoir accueillis dans vos milieux.

Je ne pourrais terminer ces remerciements sans mentionner mes amies et amis qui m'ont écouté parler de mon projet pendant de trop longues heures! Merci pour vos encouragements, c'est précieux! Un merci spécial à Nathalie, pour tes relectures de mes textes en anglais et à Kathy, pour tes encouragements, ton soutien et ton écoute!

Enfin, je souhaite remercier les membres de ma famille pour leur compréhension lorsque je devais annuler un souper! Merci, ma sœur, pour tes relectures et tes encouragements, merci, mon frère, pour ton aide en anglais et avec Word! Merci, maman, pour ta compréhension et tous tes encouragements. Je tiens aussi à remercier spécialement mes deux enfants, Alexandre et Laetitia. Pour accomplir ce mémoire, de nombreux moments familiaux avec vous ont été sacrifiés. Vous avez su démontrer une compréhension hors du commun et m'encourager tout au long de mon parcours. Ce mémoire, je l'ai fait en pensant en vous, en souhaitant très fort qu'il puisse contribuer à offrir à vos possibles enfants une éducation et une société plus égalitaire.

## DÉDICACE

À mes enfants, Alexandre et Laetitia, pour la  
compréhension dont vous avez su faire preuve  
tout au long de ce parcours et l'ensemble de  
vos encouragements.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xi
RÉSUMÉ .....	xii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I Problématique .....	6
1.1 Genre et construction de l'identité sexuée.....	7
1.2 Agents de socialisation .....	11
1.2.1 Socialisation de genre au sein de la famille.....	11
1.2.2 Socialisation de genre au sein des services éducatifs à la petite enfance ..	13
1.2.3 Socialisation de genre, qualité des interactions et engagement de l'enfant en service éducatif à la petite enfance .....	19
1.3 Pertinence scientifique et sociale et question de recherche .....	22
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	24
2.1 Identité sexuée .....	25
2.1.1 Sexe et genre.....	25
2.1.2 Représentation des rapports sociaux de genre .....	26
2.1.3 Stéréotypes et préjugés genrés.....	27
2.2 Théorie de la construction de l'identité sexuée .....	30
2.2.1 Facteurs biologiques .....	33
2.2.2 Facteurs cognitifs.....	36
2.2.3 Facteurs sociaux .....	39
2.2.4 Facteurs affectifs.....	42
2.3 Socialisation de genre et services éducatifs à la petite enfance.....	45

2.3.1	Qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants.....	47
2.3.2	Engagement de l'enfant .....	50
2.4	Objectifs de recherche .....	55
CHAPITRE III Méthodologie.....		57
3.1	Approche méthodologique .....	57
3.2	Recrutement.....	58
3.3	Échantillon.....	61
3.4	Procédures .....	62
3.5	Instruments de mesure .....	63
3.5.1	Mesures liées à la socialisation de genre par le personnel éducateur .....	63
3.5.2	Qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants.....	73
3.5.3	Engagement de l'enfant .....	75
3.5.4	Mesures liées à l'identité sexuée de l'enfant .....	77
CHAPITRE IV Résultats .....		86
4.1	Analyse descriptive des résultats.....	88
4.1.1	Mesures liées à la socialisation de genre par le personnel éducateur .....	89
4.1.2	Mesures liées à l'identité sexuée chez l'enfant .....	93
4.1.3	Qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants.....	97
4.1.4	Engagement de l'enfant .....	99
4.2	Relations entre la socialisation de genre par le personnel éducateur, l'identité sexuée chez l'enfant et la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants .....	101
4.3	Relations entre la socialisation de genre par le personnel éducateur, l'identité sexuée chez les enfants et l'engagement de l'enfant. ....	104
CHAPITRE V Discussion.....		109
5.1	Identité sexuée de l'enfant.....	109
5.2	Socialisation de genre par le personnel éducateur .....	116
5.3	Équité de genre dans les interactions.....	121
5.4	Limites et perspective de la recherche.....	125
CONCLUSION.....		129

ANNEXE A	Formulaire de consentement pour le personnel éducateur.....	133
ANNEXE B	Questionnaire pour le personnel éducateur.....	138
ANNEXE C	Formulaire de consentement pour les enfants.....	147
ANNEXE D	Fiche d’observation CLASS Pre-K.....	153
ANNEXE E	Fiche d’observation InCLASS.....	155
ANNEXE F	Questionnaire pour l’entrevue avec les enfants.....	157
ANNEXE G	Échelles et sous-échelles modifiées du questionnaire pour le personnel éducateur.....	167
ANNEXE H	Échelles et sous-échelles modifiées des mesures liées à l’identité sexuée de l’enfant.....	174
BIBLIOGRAPHIE	.....	180



## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Facteurs influençant la construction de l'identité sexuée .....	32
2.2 Représentation des 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> objectifs spécifiques de recherche.....	56
3.1 Vignettes pour le test de constance de genre .....	82

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Mots spécifiques parmi les 100 premiers mots prononcés selon le sexe des enfants.....	9
2.1 Catégorisation des stéréotypes genrés .....	31
2.2 Domaines et dimensions de la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants .....	49
2.3 Domaines et dimensions de l'engagement de l'enfant .....	53
3.1 Cohérence interne pour le questionnaire du personnel éducateur .....	65
3.2 Cohérence interne des domaines du CLASS Pre-K .....	75
3.3 Cohérence interne des domaines du InCLASS.....	77
3.4 Cohérence interne pour le questionnaire aux enfants .....	81
4.1 Pourcentage des données manquantes dans les échelles et sous-échelles de la socialisation de genre par le personnel éducateur et de l'identité sexuée de l'enfant .....	88
4.2 Statistiques descriptives des scores de représentation de soi, de représentation et de perception des stéréotypes genrés chez le personnel éducateur et différence de moyenne des sous-échelles de la représentation de soi.....	90

4.3	Statistiques descriptives des scores de connaissances et d'adhésion aux stéréotypes genrés chez les enfants et différences de moyenne selon le genre et le stade de constance de genre .....	94
4.4	Statistiques descriptives des scores aux domaines du CLASS Pre-K et différences de moyennes selon le genre et le stade de constance de genre .	98
4.5	Statistiques descriptives des scores aux domaines du InCLASS et différences de moyennes selon le genre et le stade de constance de genre .	100
4.6	Coefficients de corrélation entre la socialisation de genre par le personnel éducateur, l'identité sexuée chez l'enfant et la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants .....	102
4.7	Coefficients de corrélation entre la socialisation de genre par le personnel éducateur, l'identité sexuée chez l'enfant et l'engagement de l'enfant .....	105

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BSRI	<i>Bem Sex Role Inventory</i>
CPE	Centre de la petite enfance
CLASS Pre-K	<i>CLassroom Assesment Scoring System Pre-K</i>
InCLASS	<i>Individual CLassroom Assessment Scoring System</i>
EM	École maternelle
EQDEM	Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle
MF	Ministère de la Famille
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PSAI	<i>Pre-School Activity Inventory</i>
SCF	Secrétariat à la condition féminine
SÉPE	Services éducatifs à la petite enfance

## RÉSUMÉ

La petite enfance est une période cruciale pour la socialisation de genre puisque l'enfant y débute la construction de son identité sexuée (Coulon, 2008; Dafflon Nouvelle, 2004). Les services éducatifs à la petite enfance sont un des milieux de vie dans lequel évoluent les enfants ayant une influence directe sur leur socialisation de genre (Bronfenbrenner, 2005). Les recherches menées en petite enfance indiquent que les stéréotypes genrés peuvent être présents chez le personnel éducateur (Chapman, 2016) et que, concernant la socialisation de genre des enfants, ils peuvent être associés à des opportunités et expériences différenciées selon leur genre. En outre, deux de ces opportunités et expériences seraient particulièrement importantes à examiner afin de mieux comprendre les relations entre la socialisation de genre par le personnel éducateur et l'identité des enfants, soit les interactions entre le personnel éducateur et les enfants ainsi que l'engagement de l'enfant, puisque ces variables importantes s'avèrent prédicteurs de la réussite éducative des enfants (Williford *et al.*, 2013). Sur ces bases, l'objectif de cette recherche est d'identifier les relations entre la socialisation de genre par le personnel éducateur, la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants, l'engagement de l'enfant ainsi que son identité sexuée.

Conduit dans des services éducatifs à la petite enfance dans la région de Montréal, cette recherche a pour échantillon 22 membres du personnel éducateur ainsi que 21 enfants. Les données ont été recueillies par le biais de quatre outils. La socialisation de genre par le personnel éducateur ainsi que l'identité sexuée de l'enfant ont été mesurées à l'aide de deux questionnaires distincts. Des observations ont permis d'évaluer la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants à l'aide de l'outil CLASS Pre-K (Pianta *et al.*, 2008) et de mesurer l'engagement de l'enfant avec le InCLASS (Downer *et al.*, 2011).

Les données descriptives indiquent que le personnel éducateur obtenait des scores qui s'approchaient d'une représentation non stéréotypée et ce pour l'ensemble des mesures liées à la socialisation de genre par le personnel éducateur. Pour les enfants, les résultats affichent que ces derniers ont une connaissance stéréotypée des rôles de genre ainsi qu'une adhésion stéréotypée à ces derniers. De plus, des corrélations sont présentes entre des caractéristiques individuelles des enfants liées à leur identité sexuée et la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants. En ce qui concerne l'engagement de l'enfant, des corrélations sont aussi identifiées avec la socialisation de

genre par le personnel éducateur ainsi que l'identité sexuée de l'enfant. Les résultats de cette recherche sont discutés en trois temps. D'abord, sous l'angle de la prise en compte des facteurs qui influencent la construction de l'identité sexuée de l'enfant, de la rigidité ou flexibilité cognitive dont il fait preuve entre 4-5 ans, de la ségrégation genrée qui peut être présente dans le groupe ainsi que des conflits qui peuvent en découler selon la connaissance et l'adhésion des enfants aux stéréotypes genrés. Puis, en abordant la présence possible de stéréotypes genrés implicites chez le personnel éducateur qui pourrait influencer les opportunités offertes aux enfants selon le genre et créer, toujours sur la base de la rigidité ou flexibilité cognitive, des réactions différentes chez les enfants selon le stade de la construction de l'identité sexuée auquel ils se trouvent. Enfin, ils seront discutés sous l'angle de l'équité des interactions au sein des groupes de services éducatifs à la petite enfance et des limites de l'outil d'observation de la qualité des interactions .

La conclusion indique que pour assurer l'égalité des chances des filles et des garçons dès la petite enfance il importe d'approfondir les connaissances dans le domaine et de développer des outils pour soutenir une éducation non genrée chez l'ensemble des acteurs qui gravitent autour des enfants.

Mots clés : socialisation de genre, identité sexuée, qualité des interactions, engagement de l'enfant, éducation à la petite enfance.

## INTRODUCTION

La Charte québécoise des droits et libertés de la personne reconnaît l'égalité entre les femmes et les hommes comme un de ses grands principes. Pourtant, la présence d'inégalités entre les sexes<sup>1</sup> existe sur plusieurs plans dans la société actuelle notamment en ce qui a trait aux salaires (Proulx, 2017), à l'accessibilité à des postes de direction (Marchand *et al.*, 2007), aux choix économiques en lien avec les mesures d'austérité et de relance appliqués par le gouvernement (Couturier et Tremblay-Pépin, 2015) ou à la culture du viol (Proulx, 2017). Ces iniquités pourraient notamment s'expliquer par la présence de stéréotypes genrés persistants dans la société, soit des caractéristiques personnelles, des traits de personnalités et des comportements (Leyens *et al.*, 1996) que l'on associe à un genre en particulier et qui influencent les rôles et les attentes envers un individu selon son genre.

Ces écarts liés au genre sont aussi présents dans le milieu scolaire notamment aux niveaux secondaire et postsecondaire. En 2015, l'Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] a mené une enquête chez les élèves âgés entre 15 ans et 3 mois et 16 ans et 2 mois. Portant sur l'égalité des genres en éducation, cette

---

<sup>1</sup> Le terme sexe est normalement utilisé lorsque l'on réfère aux composantes biologiques de la personne alors que le terme genre est utilisé lorsque la référence vise la dimension sociale des rôles qui sont associés au féminin et masculin (Dafflon Nouvelle, 2006). Il faut noter que certains auteurs utilisent ces termes différemment. Dans ce mémoire, le terme sexe sera utilisé pour référer au sexe biologique ou à la variable telle que présentée dans un écrit. Dans tous les autres cas, l'utilisation du terme genre sera privilégiée puisqu'il est question de la construction sociale qui entoure l'identité sexuée des enfants.

enquête évaluait leurs performances dans trois matières principales : la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences. Il en est ressorti que, comparativement aux filles, les garçons étaient plus susceptibles d'avoir un faible niveau de compétence, de moins bons résultats scolaires ainsi qu'un engagement moindre face à l'école. De surcroît, les garçons étaient davantage susceptibles de mettre un terme à leur scolarisation plus tôt, et leur taux de diplomation était moins élevé sauf pour les diplômes préprofessionnels ou professionnels de deuxième cycle. Sur le plan international, l'enquête soulignait des distinctions en enseignement supérieur chez les filles. Comparativement aux garçons, elles étaient sous-représentées dans les domaines des mathématiques, des sciences physiques et de l'information, alors qu'elles étaient surreprésentées dans les domaines de la biologie, de la médecine, de l'agriculture et des lettres. Dans son étude, l'OCDE précisait que ces écarts n'étaient pas le résultat d'aptitudes différentes selon le genre. « Lorsqu'ils ont accès aux mêmes « opportunités <sup>2</sup> », garçons et filles, et hommes et femmes ont les mêmes chances de réaliser pleinement leur potentiel » (OCDE, 2015; p.20).

Au Québec, les résultats de l'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle [EQDEM] publiés en 2018 démontraient aussi que les garçons, dès leur entrée à la maternelle, étaient plus susceptibles que les filles de présenter des vulnérabilités dans au moins un des cinq domaines de développement (35% garçons contre 20,2% filles) soit santé physique et bien être, compétences sociales, maturité affective, développement cognitif et langagier ainsi qu'habiletés de communication et connaissances générales (Institut de la statistique du Québec, 2018). Les différences

---

<sup>2</sup> Le terme « opportunité » sera utilisé tout au long du texte afin de refléter les conclusions de l'enquête de l'OCDE.



les plus prononcées se situaient sur le plan des compétences sociales (14,5% contre 5,8%) et de la maturité affective (17,3% contre 5,4%). Au-delà de ces résultats ciblés, l'enquête indiquait que pour chacun des cinq domaines, les garçons se retrouvaient en situation de vulnérabilité dans une plus grande proportion que les filles (Institut de la statistique du Québec, 2018).

Ces iniquités entre les filles et les garçons pourraient notamment s'expliquer par l'existence de stéréotypes genrés qui auraient une influence sur les opportunités offertes aux enfants selon leur genre. De surcroît, au niveau international, si

l'enquête PISA<sup>3</sup> ne permet pas de mesurer l'effet des stéréotypes de genre sur la réussite scolaire des élèves, elle peut néanmoins largement contribuer à montrer comment les comportements et les attitudes des garçons et des filles – lesquels sont souvent, même inconsciemment, influencés par les normes sociales, notamment les stéréotypes de genre – s'avèrent des éléments décisifs dans leur réussite ou non à l'école – et au-delà. (OCDE, 2015, p.34)

Ces stéréotypes s'enracineraient très tôt dans la vie, dès la petite enfance (Coulon, 2008; Dafflon Nouvelle, 2006; Martin, 2014), par la construction de l'identité sexuée. L'enfant adhérerait aux rôles liés à son genre en fonction de ses expériences de socialisation, notamment dans les multiples contacts quotidiens qu'il entretient avec ses parents, sa famille, ses pairs, ainsi que les autres adultes avec qui il développe des liens significatifs (Martin, 2014; Mieyaa, 2013). Parmi ces expériences, on retrouve les services éducatifs à la petite enfance [SÉPE].

Au Québec, les SÉPE se sont largement développés au cours des 20 dernières années. Depuis 1997, ils sont articulés dans la politique familiale comme une mesure d'aide

---

<sup>3</sup> *Programme for International Student Assessment* [PISA]

aux familles. En plus de faciliter le retour sur le marché du travail des femmes, ces services se veulent des milieux favorisant l'égalité des chances de réussite pour toutes et tous. Les SÉPE constituent des milieux de socialisation importants dans lesquels le personnel éducateur joue un rôle de premier plan dans l'accompagnement de l'enfant, interagissant avec chacun de sorte à soutenir son développement optimal (ministère de la Famille [MF], 2019). Pourtant, dans la réalité, les SÉPE offrent différents niveaux de qualité (Gingras *et al.*, 2015a; Gingras *et al.*, 2015b), une variable identifiée comme déterminante et bénéfique sur le développement de l'enfant (Belsky *et al.*, 2007; Vandell *et al.*, 2010). Plus précisément, la qualité des interactions dans les SÉPE et l'engagement de l'enfant sont des prédicteurs de la réussite éducative (Williford *et al.*, 2013). Il est possible de croire que la socialisation de l'enfant dans les SÉPE, lorsqu'elle est différenciée selon le genre, puisse contribuer aux différences de genre présentes dans les choix d'études et dans l'abandon scolaire des jeunes dont il a été question précédemment.

Cette recherche s'intéresse particulièrement à la socialisation de genre des enfants dans ces SÉPE et ce par le biais des acteurs de ces services soient le personnel éducateur, l'enfant lui-même ainsi que les pairs.

Dans une première partie théorique, la problématique de recherche ainsi que le cadre théorique sont présentés en deux chapitres distincts. Le premier chapitre traite du genre comme première catégorie sociale ainsi que de la socialisation de genre de l'enfant ce qui mène à la question de recherche et permet de situer la pertinence de la présente recherche. Le deuxième chapitre explore les différentes théories sous-jacentes au présent projet de recherche soit l'identité sexuée ainsi que sa construction, la socialisation de genre et le rôle des SÉPE dans celle-ci, le tout afin de poser les objectifs spécifiques de ce projet.

Dans une deuxième partie empirique, les choix méthodologiques permettant l'atteinte des objectifs de recherches composent le troisième chapitre. Ensuite, les résultats pour chacun des objectifs spécifiques de la recherche sont exposés au quatrième chapitre. Ces derniers sont discutés au cinquième chapitre tout en rendant compte des limites et perspectives de recherche. Finalement, ce mémoire se conclut en mettant l'accent sur les travaux à mener découlant des résultats afin de tendre vers une socialisation égalitaire pour tous les enfants.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Des différences selon le genre sont observées dans différentes sphères de la société. Selon l'OCDE (2015), une partie de ces différences, plus précisément celle en éducation, pourrait s'expliquer non pas par des aptitudes différentes selon le genre, mais plutôt par des opportunités auxquelles l'enfant serait exposé selon qu'il est une fille ou un garçon. Par exemple, une étude menée au Chili dans des groupes de 4<sup>e</sup> année indique que les filles avaient de meilleurs résultats en mathématique lorsqu'une égalité entre les genres est observée concernant l'attention et les interactions du personnel enseignant envers les enfants (Bassi *et al.*, 2018). Les stéréotypes genrés influenceraient, de façon positive ou négative, l'attention donnée par le personnel enseignant aux enfants ainsi que leurs interactions (Bassi *et al.*, 2018) et pourraient avoir une incidence sur la réussite éducative des enfants (Bassi *et al.*, 2018; OCDE, 2015). C'est aussi par les expériences de socialisation que l'enfant adhère aux rôles et valeurs que la société attribue à son genre (Martin, 2014; Mieyaa, 2013). Les opportunités offertes lui donnent la possibilité de développer des compétences et les expériences de socialisation lui permettent de comprendre les attentes de la société en fonction de son sexe biologique. Comment l'enfant est-il socialisé en lien avec le genre? Quel est le rôle de l'éducation à la petite enfance dans cette socialisation? Quelle est l'influence du personnel éducateur et des pairs dans les opportunités offertes aux jeunes enfants?

La problématique de la présente recherche présente tout d'abord le genre comme première catégorie sociale (Coulon, 2008; Dafflon-Nouvelle, 2006; Rouyer, 2008; Rouyer *et al.*, 2010). Ensuite, il est question de divers agents de socialisation gravitant autour de l'enfant soit sa famille et les SÉPE ainsi que de la socialisation présente dans ces milieux notamment par le biais de la qualité des interactions et de l'engagement de l'enfant. Finalement, la problématique permet de situer la pertinence scientifique et sociale de la présente étude, ainsi que de poser la question de recherche.

### 1.1 Genre et construction de l'identité sexuée

Le sexe fait partie des différences biologiques entre les filles et les garçons et c'est généralement en référant à ce dernier que l'enfant fait son entrée dans le monde. Pendant la grossesse de la mère, l'entourage cherche à connaître le sexe de l'enfant. Dès les premières échographies, il questionne les parents à ce sujet et les premiers mots prononcés à la naissance sont souvent « C'est une fille », « C'est un garçon ». Cette catégorisation binaire constitue pour l'enfant, sans même qu'il en ait pleinement conscience, son appartenance à une première catégorie sociale : le genre (Coulon, 2008; Dafflon-Nouvelle, 2006; Rouyer, 2008; Rouyer *et al.*, 2010). Selon Coulon (2008), « le genre est constitué d'un ensemble de normes, croyances, pratiques, et connaissances, dans lequel le féminin et le masculin sont socioculturellement définis et construits » (p.1). L'enfant se retrouve donc à appartenir à une catégorie plus large que la simple notion de sexe biologique; il fait partie d'une catégorie sociale englobant l'ensemble de ce que la société a défini comme étant des caractéristiques dites genrées qui se présentent sous une forme binaire (les femmes et les hommes).

C'est vers l'âge de deux ans que l'enfant amorce la construction de son identité sexuée soit « la prise de conscience de soi en tant que fille ou garçon et ... l'adhésion aux rôles et valeurs assignés à son sexe » (Coulon, 2008, p.1). C'est par le processus de socialisation que l'enfant est amené à vivre des expériences et à observer des situations

qui lui permettent d'identifier les rôles appartenant à chacun des genres (Mieyaa, 2013; Mieyaa *et al.*, 2012; Rouyer, 2008; Rouyer *et al.*, 2010; Rouyer et Troupel-Cremel, 2013; Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006; Zaouche-Gaudron *et al.*, 2004) et à les schématiser en conséquence (Martin et Halverson, 1981). Ainsi, la petite enfance s'avère une période cruciale dans la construction de l'identité sexuée dans lequel l'entourage est un vecteur central de transmission de stéréotypes genrés.

L'étude menée par Bouchard et ses collègues (2009) sur l'exploration du développement du langage des Canadiennes et Canadiens français âgés entre 8 et 30 mois visait à analyser le développement langagier dans son ensemble, notamment la nature des cent premiers mots des enfants selon leur genre. Pour ce point précisément, il en ressort une différence entre les genres relativement à l'acquisition des mots. Sur les 100 premiers mots prononcés par les enfants, dix-sept mots étaient spécifiques à chacun d'eux (voir Tableau 1.1).

Ainsi, l'étude suggère que la socialisation de genre pourrait avoir une influence sur les types de mots que les enfants acquièrent (Bouchard *et al.*, 2009). Cette acquisition se fait selon la compréhension des enfants de leur environnement, par les interactions sociales qu'ils y vivent, et qui peut comprendre des caractéristiques propres aux stéréotypes genrés (Bouchard *et al.*, 2009).

Une seconde étude menée par Hilliard et Liben (2010) permet de mieux comprendre comment l'utilisation du genre par le personnel éducateur peut influencer, chez l'enfant, la prise de conscience de son appartenance à ce dernier. Au préscolaire, dans les groupes d'enfants âgés de 3 à 5 ans, certains membres du personnel recevaient comme consigne d'utiliser le genre dans la séparation physique, l'organisation et la dénomination des élèves alors que d'autres avaient comme consigne de l'ignorer, et ce pour une durée de deux semaines. Des entretiens avec les enfants et des observations lors des périodes de jeux ont été faits à deux reprises soit avant que les consignes ne

**Tableau 1.1**

Mots spécifiques parmi les 100 premiers mots prononcés selon le sexe des enfants

Garçons seulement	Filles seulement
Vroum (3 <sup>e</sup> rang)	Doux (25 <sup>e</sup> rang)
Bibitte (29 <sup>e</sup> rang)	Beau-belle (48 <sup>e</sup> rang)
Clés (34 <sup>e</sup> rang)	Finir (51 <sup>e</sup> rang)
Okay (38 <sup>e</sup> rang)	Manger (57 <sup>e</sup> rang)
Pénis (49 <sup>e</sup> rang)	Soulier (60 <sup>e</sup> rang)
Cochon (59 <sup>e</sup> rang)	Canard (66 <sup>e</sup> rang)
Tchou tchou (66 <sup>e</sup> rang)	Lapin (70 <sup>e</sup> rang)
Tracteur (68 <sup>e</sup> rang)	Pieds (73 <sup>e</sup> rang)
Autobus (70 <sup>e</sup> rang)	Aimer (76 <sup>e</sup> rang)
Cacher (73 <sup>e</sup> rang)	Carotte (80 <sup>e</sup> rang)
Fermer (81 <sup>e</sup> rang)	Lumière (84 <sup>e</sup> rang)
Froid (83 <sup>e</sup> rang)	S'il vous plait (89 <sup>e</sup> rang)
Pantoufle (92 <sup>e</sup> rang)	Fraise (92 <sup>e</sup> rang)
Pelle (95 <sup>e</sup> rang)	Bavette (93 <sup>e</sup> rang)
Porte (96 <sup>e</sup> rang)	Cadeau (95 <sup>e</sup> rang)
Sable (98 <sup>e</sup> rang)	Chandail (96 <sup>e</sup> rang)
Salle de bain-toilette (100 <sup>e</sup> rang)	Crème glacée (98 <sup>e</sup> rang)

*Note.* Bouchard *et al.*, 2009

soient données au personnel enseignant, et deux semaines après l'application des consignes d'utilisation ou non de référence au genre. Les résultats présentent une adhésion plus grande aux stéréotypes genrés chez les enfants des groupes où le genre était utilisé. De plus, une différence a été observée relativement aux jeux avec les pairs pour les groupes dans lesquels le personnel a mentionné le genre soit une diminution de l'intérêt des enfants pour les pairs de l'autre genre et une réduction significative du temps passé avec eux dans les jeux. Les auteures concluent que «les enfants qui expérimentent une présence accrue du genre dans leur classe voient le rejet ou l'évitement pour les enfants de l'autre groupe s'accroître » (Traduction libre de Hilliard et Liben, 2010, p.1794). Les adultes « devraient s'abstenir de regrouper les enfants sur

la base de leur genre, ce qui est particulièrement important [dans les premières années du primaire] où les habiletés de classification sont limitées et que les stéréotypes de genres se forment » (Traduction libre de Bigler, 1995, p.1084). Étant donné que la construction de l'identité sexuée de l'enfant débute pendant la petite enfance (Coulon, 2008), ces regroupements sur la base du genre devraient aussi être évités pendant cette période.

Ainsi, l'utilisation unique du genre pour séparer physiquement un groupe, pour son organisation ou la dénomination d'un enfant pourrait favoriser la prise de conscience de l'appartenance individuelle à un genre et l'adhésion aux stéréotypes genrés pour certains enfants (Bigler, 1995; Bigler *et al.*, 2013; Hilliard et Liben, 2010). Lorsque l'enfant adhère aux stéréotypes genrés, il fait siennes des « croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes » (Leyens *et al.*, 1996, p.24). Les enfants soumis à la présence de stéréotypes en lien avec les traits de personnalité et les comportements qu'un ensemble de personnes attribuent comme des caractéristiques propres aux filles et aux garçons sont susceptibles de les intégrer, de les personnifier et de les reproduire. Étant donné que la construction de l'identité sexuée débute pendant la petite enfance et que le programme éducatif des SÉPE québécois *Accueillir la petite enfance* prévoit une éducation visant à favoriser l'égalité entre les filles et les garçons (MF, 2019), il apparaît pertinent de se pencher sur les références aux genres ainsi que la présence des stéréotypes genrés dans l'ensemble des environnements où évoluent les enfants, notamment les SÉPE, afin de permettre aux enfants l'accès à des opportunités similaires dans un moment charnière de la construction de leur identité sexuée.



## 1.2 Agents de socialisation

En interagissant avec son environnement physique et social, l'enfant construit sa propre schématisation de chacun des genres. Toutefois, cet environnement est connoté et véhicule des normes souvent binaires en ce qui a trait au genre. Les parents, le personnel des SÉPE, ainsi que les pairs, compte parmi les sources de socialisation les plus influentes pour l'enfant (Hugon *et al.*, 2013; Martin, 2014; Miyyaa, 2013; Miyyaa *et al.*, 2012). C'est par le processus de socialisation que l'enfant se construit une image de chacun des genres auxquels il y associe des rôles en fonction de ce qui est véhiculé par les personnes influentes de son entourage.

« Chaque personne qui interagit avec l'enfant est inconsciemment imprégnée des représentations de sexe véhiculées dans sa culture » (Coulon, 2008, p.1). Ces représentations peuvent se traduire par des pratiques éducatives renforçant la présence de stéréotypes genrés, par exemple, en ce qui a trait au matériel offert aux enfants, aux activités qui leur sont proposées et aux interventions mises en place pour les accompagner, notamment dans leur famille ou encore au SÉPE qu'ils fréquentent.

### 1.2.1 Socialisation de genre au sein de la famille

Les parents sont les personnes ayant l'impact le plus important sur le développement des enfants. Ils interagissent à divers niveaux auprès d'eux, et ce, du début de la grossesse jusqu'à l'âge adulte. Ils peuvent aussi être influencés par la catégorisation sociale de genre attribuée à l'enfant. « Pour l'homme et la femme, l'enfant à naître et une fois né-e, est représenté-e, imaginé-e, fastamé-e, fille ou garçon, dans leur psyché respective. » (Zaouche-Gaudron, 2011, p.86). Avant même d'avoir conscience de son propre genre, l'enfant en aura un dans la tête de ses parents et leurs interactions, de manières conscientes ou inconscientes, seront d'emblée genrées (Zaouche-Gaudron, 2011). Ainsi, deux recherches citées par Dafflon-Nouvelle (2004) précisent que les

parents n'attribueront pas les mêmes caractéristiques à leur enfant selon leur genre. Les enfants des parents interrogés avaient des caractéristiques similaires notamment au niveau du poids, de la taille, du score Apgar et du terme de la naissance des bébés. Les descriptions étaient demandées 24 heures après la naissance de ces derniers. Les garçons ont été décrits comme « grands, solides, avec des traits marqués » (Dafflon Nouvelle, 2004, p.2) alors que les filles ont plutôt été décrites comme « belles, mignonnes, gentilles, douces, petites, avec des traits fins » (Dafflon Nouvelle, 2004, p.2). Les rôles que les parents assigneront à leur enfant seront teintés par les représentations qu'ils se sont construites de ce qui constitue une femme et un homme. C'est par leurs diverses interventions auprès de leur enfant ou encore par des biais dans leurs actions que les parents transmettent les stéréotypes genrés (Dafflon Nouvelle, 2004).

Sur le plan des interventions, les résultats des recherches de Coulon (2008) et Leaper (2014) indiquent que les parents, plus particulièrement les pères, manifesteront envers leurs fils des attentes plus strictes qu'envers leurs filles. Ces chercheurs notent une plus grande tolérance des parents à la transgression des stéréotypes genrés pour les filles alors qu'ils tenteraient de décourager les garçons à cette même transgression dans divers domaines (Coulon, 2008; Leaper, 2014). Par exemple, la présence des filles dans les sports dits plus masculins (p. ex. au hockey) serait plus facilement acceptée que la présence des garçons dans un sport dit plus féminin (p. ex. au ballet). De plus, les jouets que les parents offrent aux enfants peuvent renforcer les stéréotypes genrés si ces derniers diffèrent selon le genre (Martin, 2014). Les énoncés généralisateurs tel « les filles aiment les poupées alors que les garçons aiment le football » (Martin, 2014, p.5) auront le même effet que l'offre différenciée de jouet soit le renforcement des stéréotypes genrés (Martin, 2014). Il a été noté que l'implication du père dans les soins aux enfants et les tâches ménagères aiderait à déconstruire l'image stéréotypée voulant que ces tâches relèvent d'un rôle féminin (Martin, 2014). À ce sujet, Descarries et Mathieu (2010) précisent que « le caractère asymétrique des rôles joués par la mère et le père au sein de la famille, de même que leurs responsabilités différenciées dans le

soin et l'éducation des enfants, constitue l'un des premiers et des plus importants éléments de socialisation » (p.17). Il pourrait s'agir du premier cadre social de référence des enfants soutenant, au quotidien, la construction de leur identité sexuée (Descarries et Mathieu, 2010).

Les opportunités offertes par les parents influenceraient le développement de l'enfant. Par exemple, les jeux de rôle sollicitant les habiletés langagières sont souvent proposés aux filles alors que les jeux de construction permettant notamment le développement des compétences visuospatiales et mécaniques sont davantage proposés aux garçons (Coulon, 2008). Dans l'enquête menée par l'OCDE (2015), on remarque que les filles devancent les garçons d'environ une année scolaire en compréhension de l'écrit et qu'elles sont sous représentés, au niveau de l'enseignement supérieur, dans les domaines des mathématiques, des sciences physiques et de l'information. Les opportunités de développement offertes aux enfants semblent liées à leurs parcours futurs dans le milieu scolaire.

Que ce soit par le matériel, les activités ou leurs interventions, les parents sont susceptibles de proposer à leur enfant, en fonction de son sexe biologique, des opportunités différentes. Ce faisant, cette socialisation selon le genre pourrait influencer le développement de l'enfant tels que souligné par les résultats de l'étude de Bouchard et ses collègues (2009) sur l'acquisition de mots et, éventuellement, sa réussite éducative selon les domaines comme l'a fait ressortir l'enquête de l'OCDE (2015).

### 1.2.2 Socialisation de genre au sein des services éducatifs à la petite enfance

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, le personnel des SÉPE ainsi que les pairs font partie des sources de socialisation influentes (Hugon *et al.*, 2013; Martin, 2014; Mieyaa, 2013; Mieyaa *et al.*, 2012). Puisqu'il agit comme modèle, le personnel

éducateur devrait offrir des expériences exemptes de stéréotypes genrés afin de répondre le plus justement possible à l'objectif d'égalité des chances (Secrétariat à la condition féminine [SCF], n.d.). Selon une étude australienne (Lingard *et al.*, 2002), la pédagogie du personnel et les interventions qu'il met en place ont plus d'influence sur la réussite scolaire des enfants que leur genre. « Les études qui se sont penchées sur la question [de la réussite scolaire] ont conclu que les garçons ont de meilleurs résultats dans les écoles où les constructions liées aux stéréotypes [genrés] sont les moins présentes, c'est-à-dire là où l'on considère avant tout l'être humain en tant qu'être unique et spécifique » (Arm, 2017, p.14).

Le programme éducatif québécois *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019) témoigne d'intentions allant dans le sens de ce principe. Tout d'abord, il précise que les SÉPE visent à offrir à chacun des enfants une chance égale de réussite notamment par la promotion de « l'égalité entre les filles et les garçons en posant un regard critique sur les actions éducatives qu'ils mettent en place et en faisant preuve de vigilance par rapport aux stéréotypes sexuels » (MF, 2019, p.5), tout en préconisant l'unicité de l'enfant dans tout le processus de l'intervention éducative. Pourtant, ce même programme invite les SÉPE à favoriser « la socialisation des jeunes enfants, c'est-à-dire le processus par lequel ces derniers s'approprient graduellement des règles, des normes et des valeurs de la société » (MF, 2019, p.4). À l'intérieur de ces règles, normes et valeurs de la société québécoise se retrouvent les rapports sociaux de genre (Trudel, 2018). Ainsi, le programme semble inviter le personnel éducateur, par la demande de favoriser l'appropriation des règles, normes et valeurs de la société québécoises à faire la promotion des rapports sociaux de genre qui s'inscrivent dans ces dernières (Trudel, 2018). Cependant, ces derniers doivent aussi faire preuve de vigilance concernant les stéréotypes genrés qui s'inscrivent eux aussi dans ces rapports sociaux de genre.

Le Secrétariat à la condition féminine, en collaboration avec divers comités de travail et ministères, a participé à l'élaboration d'outils s'adressant au personnel des SÉPE afin d'atteindre l'objectif d'égalité entre les filles et les garçons notamment « Les livres et les jouets ont-ils un sexe? » (SCF, 2013) et « D'égal(e) à égaux » (Tremblay et Doyon, 2011). Malgré l'existence de ces outils, des préoccupations demeurent quant aux attentes du personnel éducateur en lien avec les stéréotypes genrés tout comme pour l'influence possible de ces derniers dans leur pratique éducative ainsi que dans les relations entre les enfants du groupe.

#### *Socialisation de genre par le personnel éducateur*

Une étude fait ressortir la possible présence de stéréotypes genrés comme biais perceptuel dans l'évaluation des comportements de l'enfant par le personnel éducateur. En 2016, Bouchard et ses collaborateurs évaluaient la prosocialité notamment chez les enfants de 5 ans en centre de la petite enfance [CPE] à l'aide de trois sources d'information différentes : la prosocialité perçue par le personnel éducateur, l'expression de leur prosocialité par les enfants et la prosocialité observée par un évaluateur externe. La prosocialité était alors « définie comme l'ensemble des comportements sociaux observables orienté vers le bénéfice d'autrui (aider, reconforter) ainsi que le partage des coûts et bénéfices avec autrui (partager, coopérer, etc.) » (Bouchard *et al.*, 2016, p.6). Le personnel était amené à évaluer la prosocialité des enfants de leur groupe à la fin de l'année, avant qu'ils ne quittent pour la maternelle. Quoique cette évaluation ait eu lieu à un moment où le personnel avait une bonne connaissance des enfants, il en est ressorti qu'il percevait les filles comme étant plus prosociales que les garçons, alors que les résultats exprimés et observés ne démontraient aucune différence significative entre les genres. Dans leurs conclusions, les auteures ont souligné : « qu'un biais perceptuel de genre peut opérer dans l'évaluation de la prosocialité des enfants par [le personnel éducateur] en centre de la

petite enfance » (Bouchard *et al.*, 2016, p.9). Il semble ainsi pertinent de questionner l'influence des stéréotypes genrés chez le personnel sur les résultats de cette recherche.

S'il s'avère difficile pour [le personnel]... d'évaluer les comportements prosociaux réellement manifestés par les filles et les garçons (prosocialité exprimée et prosocialité observée), alors comment s'assurer qu'[il intervient] judicieusement sur ce plan, notamment sous l'égide de l'égalité des sexes en éducation. (Bouchard *et al.*, 2016, p.25)

Une recherche menée par Chapman (2016) a démontré que la perception du genre, les pratiques et croyances du personnel éducateur ont une influence sur les jeux des enfants. Lorsqu'une absence de stéréotypes genrés liés aux jeux était observée chez le personnel, il n'existait pas de différence notable entre les choix de jeux des filles et des garçons. De plus, les enfants jouaient ensemble à tous les types de jeux, sans observer de division sur la base du genre dans le groupe. À l'inverse, l'observation des groupes où le personnel éducateur adhérait aux stéréotypes genrés a permis de voir une division basée sur le genre au sein du groupe où les enfants choisissaient leurs jeux selon des stéréotypes genrés.

En 2019, Gansen s'est intéressée à la socialisation de genre dans les milieux préscolaires, plus spécifiquement aux interactions disciplinaires du personnel éducateur envers les enfants âgés de 3 à 5 ans.

Les croyances et attentes des enseignants concernant l'agressivité des garçons et la passivité des filles sont liées au traitement disciplinaire différencié (et sexiste) des enseignants concernant le moment, la manière et les types de comportements qu'ils disciplinaient. (traduction libre de Gansen, 2019, p. 404)

Par exemple, lorsqu'une consigne de ranger était donnée, les filles ne suivant pas cette demande se voyaient octroyer la conséquence de ranger seule une section du local, alors que pour les garçons, une aide du personnel éducateur ou des pairs leur était toujours offerte et ils n'étaient pas appelés à ranger seuls (Gansen, 2019). Lorsque les

enfants présentent des comportements plus physiques voir agressifs, le genre des enfants influencerait les interventions de certaines éducatrices. Par exemple, une enseignante participant à l'étude a demandé aux garçons de faire des exercices physiques tels des « push-up » ou des « jumping Jack » en précisant que ces derniers avaient besoin de bouger. Ce type d'intervention n'a pas été observé auprès des filles. Les conséquences reçues par ces dernières seraient plutôt un retrait de leur activité et du groupe. Les stéréotypes genrés seraient à la base d'attentes différenciées du personnel éducateur à l'égard des enfants, et ils façonneraient leur perception de ce qu'il juge être un comportement acceptable ou non selon le genre des enfants (Gansen, 2019).

Finalement, le genre, plus précisément la composition du groupe, aurait une influence sur le type d'activité que propose le personnel éducateur. Ainsi, lorsque les enfants se regroupent avec des pairs du même genre au sein de leur groupe, les probabilités que le personnel éducateur leur propose des activités liées à leur genre sont plus importantes (Granger *et al.*, 2017). Dans tous les cas, Granger et ses collègues (2017) ont conclu que, au sein des groupes, les activités dites masculines étaient facilitées de manière plus importante que les activités dites féminines.

Les stéréotypes présents chez le personnel éducateur en SÉPE pourraient donc, en quelque sorte, interférer avec le développement de chaque enfant, notamment son identité sexuée et influencer les expériences éducatives offertes à chacun selon son genre par le biais de la socialisation de genre. En d'autres mots, en offrant des opportunités différentes aux filles et aux garçons en raison d'attentes distinctes envers eux, le personnel serait susceptible de soutenir différemment leur développement respectif, ce qui peut avoir une incidence sur la réussite éducative ultérieure des enfants.

### *Socialisation de genre avec les pairs*

Tout comme le personnel éducateur, les pairs sont une source de socialisation influente pour l'enfant (Hugon *et al.*, 2013; Martin, 2014; Mieyaa, 2013; Mieyaa *et al.*, 2012). Les études présentées précédemment font état d'une socialisation de genre chez les enfants lorsque le personnel éducateur adhère aux stéréotypes genrés. De plus, la présence d'une ségrégation genrée a été remarquée dans ces groupes.

Hanish et Fabes (2014) précisent que « lorsque les enfants passent du temps ensemble, ils deviennent plus semblables » (p.12). Une étude menée auprès de jeunes Américains a démontré que plus la ségrégation genrée est présente chez les enfants, plus ces derniers ont tendance à développer des comportements stéréotypés (Hanish et Fabes, 2014). Ainsi, dans les groupes où les stéréotypes genrés sont présents, « les enfants développent des habiletés pour interagir avec des pairs du même genre que le leur, mais leur capacité à créer des liens avec le genre opposé est plus limitée » (Martin, 2014, p.1). Les interactions avec les pairs lors de la petite enfance font partie de celles qui influencent le développement des enfants (Clopet et Bulotsky-Shearer, 2016; Downer *et al.*, 2010) et qui constitueraient même un facteur de protection et de soutien à la réussite éducative (Clopet et Bulotsky-Shearer, 2016). La présence d'une ségrégation genrée dans le groupe peut donc interférer dans les interactions vécues par un enfant ce qui pourrait limiter les opportunités au cours de la petite enfance et influencer sur la construction de l'identité sexuée de l'enfant.

En 2010, Rouyer et Robert ont cherché à savoir comment les enfants de 4 ans s'approprient les stéréotypes genrés, particulièrement en ce qui concerne les jouets. Ils ont proposé aux enfants une série de jouets qu'ils devaient classer comme féminins, masculins ou neutres. Outre le fait que les résultats démontrent une meilleure connaissance des informations relatives à leur propre genre, la neutralité ne semblait pas être un concept acquis par les enfants. Ainsi, les jouets neutres se retrouvaient



souvent classés comme un jouet appartenant au genre de l'enfant. Lorsque les enfants expliquaient les raisons de leur classement, ils faisaient souvent référence au fait qu'il possédait le jouet ou qu'une de leurs connaissances le possédait. Ces justifications ont permis de faire un lien entre les connaissances sur le genre des enfants et la place importante des interactions entre les enfants. « Dans ses attributions, ce n'est pas seulement le signifiant " genre " qui semble primer : ce que fait l'enfant avec le jouet, les activités qu'il partage avec les enfants de son entourage (camarades, frères, sœurs) semblent plus importantes à cet âge » (Rouyer et Robert, 2010, p.24).

Ainsi, l'adhésion du personnel éducateur aux stéréotypes genrés pourrait être liée avec l'apparition, dans le groupe, d'une ségrégation genrée et de choix de jeu stéréotypé chez les enfants (Chapman, 2016) qui auraient une influence sur les opportunités des enfants. Cette ségrégation genrée influencerait l'adoption de comportements stéréotypés (Hanish et Fabes, 2014) et amènerait les enfants à attribuer un genre aux jouets en fonction des activités partagées avec ses pairs (Rouyer et Robert, 2010). Dans les groupes où s'installe une ségrégation genrée, les références des enfants pour l'attribution d'un genre à un jouet pourraient être influencées par les stéréotypes genrés.

### 1.2.3 Socialisation de genre, qualité des interactions et engagement de l'enfant en service éducatif à la petite enfance

Lorsque le personnel éducateur en SÉPE a des attentes différentes selon le genre ou qu'il souligne l'importance d'appartenir à un genre, il contribue à perpétuer les stéréotypes genrés (Bigler, 1995; Bigler *et al.*, 2013; Gansen, 2019; Hilliard et Liben, 2010). En effet, ces attentes ne sont pas sans lien quant aux comportements qu'il adopte influençant le matériel, les activités et les interactions offerts aux enfants, en d'autres mots la qualité des processus. La qualité des processus réfère aux expériences quotidiennes dans les domaines affectifs, pédagogiques et sociaux vécues par les enfants notamment dans les interactions avec le personnel et les pairs lors de la participation aux jeux, activités et routines (Slot, 2018).

Ainsi, la socialisation de genre présente autant dans ses interactions avec le personnel éducateur qu'avec les pairs semble se traduire par des opportunités différentes offertes aux enfants selon le genre. Lorsque le personnel éducateur adhère à des stéréotypes genrés, les enfants du groupe tendent à choisir leurs jeux en fonction de stéréotypes (Chapman, 2016) ce qui les amène à ne pas participer à l'ensemble des activités proposées ainsi qu'à se regrouper avec les pairs du même genre. Cette ségrégation genrée concentrerait alors des interactions partagées avec les pairs du même genre et des activités répondant aux stéréotypes genrés, privant ainsi l'enfant d'opportunités que pourrait lui apporter son engagement dans des interactions ou activités partagées avec les pairs d'un autre genre. Les modèles et expériences permettant à l'enfant d'adhérer ou non aux rôles de genre seront possiblement biaisés par ces stéréotypes. Ainsi, le sens qu'il attribuera au genre dans la construction de son identité sexuée est susceptible de l'être également. En matière d'opportunité et d'expériences en SÉPE, deux variables seraient à considérer, selon les écrits, comme des prédicteurs importants de la réussite éducative soit la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants (Sabol *et al.*, 2013) et l'engagement de l'enfant (Williford *et al.*, 2013).

#### *Qualité des interactions dans les groupes*

À l'intérieur de la qualité des processus, la dimension de la qualité des interactions s'avère la plus liée aux apprentissages et au développement des enfants (Sabol *et al.*, 2013). Contrairement à la qualité des lieux et du matériel ainsi qu'à la qualité de la structuration des activités, peu de recherches ont spécifiquement examiné les liens entre les stéréotypes genrés et la qualité des interactions en SÉPE. De façon indirecte, Buell et ses collègues (2017) mettent en lumière des facteurs externes liés au genre influençant la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants. Les résultats de leur recherche démontrent une corrélation entre le nombre élevé de garçons dans un groupe et des niveaux de qualité plus faibles pour les interactions qui relèvent des domaines de l'Organisation du groupe et du Soutien à l'apprentissage, sans

toutefois offrir d'explications à ces relations. Ainsi, la gestion des comportements, de l'emploi du temps, de l'attention des enfants dans un groupe et la façon dont l'éducatrice met en œuvre le curriculum utilisé dans l'objectif de soutenir le développement cognitif et langagier des enfants seraient de niveau de qualité plus faible dans les groupes composés d'un nombre élevé de garçons. Si cette étude présente l'avantage de déterminer que certains facteurs externes liés au genre semblent associés à la qualité des interactions, elle n'éclaire pas les mécanismes sous-jacents à la relation entre la composition du groupe et la qualité des interactions dans ce dernier. Certains stéréotypes associés aux garçons veulent qu'ils soient énergiques, agressifs, dominants et aventureux (Cejka et Eagly, 1999). Ces comportements stéréotypés pourraient possiblement être liés à ces résultats plus faibles, notamment en matière d'Organisation du groupe. Ils pourraient donc tout autant être liés à l'engagement de l'enfant, variable que Williford et ses collègues (2013) associent à la qualité des interactions.

#### *L'engagement de l'enfant comme mécanisme au cœur des interactions*

En 2016, Pianta et ses collègues soulignaient la nécessité de faire des recherches supplémentaires concernant la théorie et la mesure des interactions, notamment sur l'expérience différente que peuvent avoir des enfants dans un même groupe. Un des mécanismes liés aux interactions qui permet de s'intéresser à l'expérience individuelle des enfants est celui de l'engagement de l'enfant avec les adultes, avec ses pairs et dans les tâches. Cet engagement de l'enfant et ses interactions avec le groupe ne sont pas liés aux capacités et comportements propres de l'enfant, mais plutôt aux types d'opportunités et expériences qui lui sont proposées au sein de son groupe (Williford *et al.*, 2013). Plus précisément, il permet d'avoir des indications sur la manière dont les enfants utilisent ses opportunités et expériences sociales et d'apprentissage (Downer *et al.*, 2011).

Les résultats d'une recherche menée par Williford et ses collaborateurs (2013) soulignent la présence d'une corrélation positive entre le niveau de qualité des interactions observé entre le personnel éducateur et les enfants et l'engagement de l'enfant (Williford *et al.*, 2013). Ainsi, les résultats présentés précédemment amènent à penser que si les stéréotypes genrés chez le personnel éducateur peuvent avoir une incidence sur les résultats obtenus sur le plan de la qualité des interactions, ils pourraient aussi être liés à l'engagement de l'enfant avec l'adulte, ses pairs et dans les tâches soit l'expérience propre de l'enfant au sein d'un groupe, qui s'avère être un des prédicteurs de sa réussite éducative.

Les études présentées jusqu'ici indiquent que pour les choix des jeux des enfants et de leur partenaire de jeux (Chapman, 2016) et pour les interactions disciplinaires entre le personnel éducateur et les enfants (Gansen, 2019), la perception qu'a le personnel éducateur pourrait influencer ces derniers et amènerait les enfants à avoir des opportunités différentes selon leur genre. De plus, la composition genrée du groupe influencerait les activités proposées aux enfants (Granger *et al.*, 2017). Considérant que les opportunités des enfants peuvent varier selon leur genre amenant ainsi les enfants à vivre des expériences différenciées, il semble pertinent de s'intéresser à la relation entre la socialisation de genre et l'engagement de l'enfant.

### 1.3 Pertinence scientifique et sociale et question de recherche

En résumé, avant même sa naissance, l'enfant appartient à une catégorie sociale de genre qui, de façon souvent inconsciente, influence la construction de son identité sexuée. Son genre, les jeux choisis ou proposés par l'adulte, la ségrégation genrée, son exposition aux stéréotypes genrés ou encore les opportunités offertes à l'enfant l'amènera à adhérer de façon plus ou moins importante aux stéréotypes genrés. C'est par la socialisation de genre que les personnes significatives dans l'entourage de l'enfant, notamment le personnel éducateur et les pairs, les lui transmettront.

De plus, la petite enfance demeure un moment crucial pour la transmission des stéréotypes genrés, puisque c'est pendant cette période que l'enfant débute la construction de son identité sexuée et par la même occasion, la mobilisation des rôles sociaux de genre transmis par son entourage (Coulon, 2008; Dafflon Nouvelle, 2004). Des études démontrent que les stéréotypes genrés chez le personnel éducateur en SÉPE peuvent amener un biais perceptuel de genre dans l'évaluation de la prosocialité des enfants (Bouchard *et al.*, 2006; 2008; 2015; 2016; 2020) et peuvent être associés au fait, pour les enfants, de faire des choix de jeux stéréotypés ainsi que de privilégier les compagnons du même genre (Chapman, 2016). De tels constats sont préoccupants compte tenu de l'objectif d'égalité des chances du programme éducatif des SÉPE du Québec et, en contrepartie, du taux plus élevé de vulnérabilité chez les garçons lorsqu'ils arrivent à la maternelle rapportée par l'EQDEM (Institut de la statistique du Québec, 2018).

À ce jour, quelques recherches se sont intéressées à la qualité des interactions et la socialisation de genre en contexte scolaire (Bassi *et al.*, 2016 ;2018; Carneiro *et al.*, 2017) alors qu'il semble n'en avoir aucune qui se soit intéressée à l'engagement de l'enfant en lien avec la socialisation de genre.

Pourtant, afin de mieux comprendre la socialisation de genre par le personnel éducateur en SÉPE, les écrits suggèrent la pertinence d'approfondir les recherches sur l'engagement de l'enfant (Pianta *et al.*, 2016) ainsi que sur les facteurs influençant la qualité des interactions (Buell *et al.*, 2017). En cohérence avec cette problématique, la présente recherche répondra à la question suivante :

Quelles sont les relations entre la socialisation de genre par le personnel éducateur et les interactions entre le personnel éducateur et les enfants, l'engagement de l'enfant et l'identité sexuée chez ces derniers?

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Cette recherche s'intéresse particulièrement aux relations entre la socialisation de genre par le personnel éducateur, les interactions entre le personnel éducateur et les enfants, l'engagement de l'enfant et l'identité sexuée chez les enfants.

Le deuxième chapitre de ce mémoire présente les différents concepts et théories soutenant cette recherche. En premier lieu, l'identité sexuée de l'enfant, la représentation des rapports sociaux de genre, ainsi que les stéréotypes et préjugés sexués y sont définis. En deuxième lieu, les facteurs qui composent la théorie de la construction de l'identité sexuée de l'enfant soit les facteurs biologiques, cognitifs, sociaux et affectifs sont décrits. En troisième lieu, la socialisation de genre, plus précisément l'influence des SÉPE sur le développement de l'enfant est abordée. En quatrième lieu, un état des lieux est proposé quant à deux variables importantes à considérer en contexte de SÉPE : la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants et l'engagement de l'enfant. Finalement, les objectifs de recherche sont énoncés.

## 2.1 Identité sexuée

C'est dès la naissance de l'enfant, avec l'assignation de son sexe biologique, que débute la socialisation de ce dernier en lien avec le genre auquel il appartient (Coulon, 2008; Miéyaa, 2013; Rouyer, 2008). La famille, le personnel éducateur en SÉPE et les pairs amènent progressivement l'enfant à classer de façon binaire certains rôles comme étant attribuables aux filles et aux garçons (Rouyer et Robert, 2010). Il adhère ou non aux attributs sociaux de son sexe biologique d'appartenance dans le cadre de la construction de son identité sexuée. Afin de bien saisir comment se produit cet apprentissage chez l'enfant, il est d'abord question dans la prochaine section des distinctions qui existent entre le sexe et le genre. Ensuite, les représentations des rapports sociaux de genre sont abordées. Enfin, les stéréotypes et préjugés genrés sont définis.

### 2.1.1 Sexe et genre

À première vue, sexe et genre peuvent sembler être des synonymes. Il existe pourtant une distinction importante entre ces deux concepts. « Le sexe d'une personne a des composantes biologiques à travers des différences chromosomiques, hormonales et anatomiques » (Dafflon Nouvelle, 2006, p.10).

Toujours selon Dafflon Nouvelle (2006), le genre, pour sa part, renvoie à « la dimension sociale des rôles associés aux individus de sexe féminin et masculin » (p.10). On parle ici de sexe puisque, comme le précisent Hurting et ses collègues (2002), un déterminant biologique est au centre de ce concept soit le sexe. Coulon (2008), ajoute à cette définition du genre en précisant qu'il « est constitué d'un ensemble de normes, croyances, pratiques, et connaissances, dans lequel le féminin et le masculin sont socioculturellement définis et construits » (p.1). Le genre réfère aux rôles, caractéristiques ou attributs qui sont socioculturellement attribués à chacun sur une

base binaire soit le sexe biologique. « Le genre est ... conçu comme une construction, historiquement marquée et ancrée dans un contexte socioculturel particulier » (Mieyaa et Rouyer, 2013, p.137), ce qui veut dire que les caractéristiques propres à un genre sont influencées par la société et sa culture. Ainsi, les représentations des rapports sociaux de genre présentes dans la société c'est-à-dire la façon dont chacun des genres est représenté socialement influencent les rapports des individus à ce dernier.

Ainsi, il faut retenir que le sexe réfère essentiellement aux attributs physiques donc biologiques alors que le genre fait référence à la construction sociale binaire entourant deux ensembles, catégories ou groupes que sont le féminin et le masculin. C'est à travers son identité sexuée que chaque individu attribuera aux genres des rôles qui leur sont propres, le tout prenant appui sur une connaissance dichotomique du féminin et du masculin. Les représentations sociales de ce que devraient être la féminité et la masculinité influencent donc l'acquisition des connaissances entourant l'identité sexuée.

### 2.1.2 Représentation des rapports sociaux de genre

Les représentations des rapports sociaux de genre sont influencées par les différents contextes historiques, sociologiques et idéologiques de la société (Descarries et Mathieu, 2010). Pour l'individu, elles « constituent ... un guide de pensée et d'action qui oriente et justifie ses actions » (Descarries et Mathieu, 2010, p. 17). Ces représentations des rapports sociaux de genre sont profondément ancrées dans la société et teintent la culture et la politique ayant pour effet de naturaliser les caractéristiques que la société attribue au féminin et au masculin (Descarries et Mathieu, 2010). Cette naturalisation peut agir comme un frein pour l'individu qui souhaite adopter des caractéristiques allant à l'encontre des idées préconçues dans la société. Malgré le rôle important de chacun dans la construction de son identité sexuée, aller à contre-courant des représentations sociales demande beaucoup plus d'effort (Ellemers, 2018).



Ces représentations des rapports sociaux de genre ont été façonnées sur la base du sexe biologique. Ainsi, ces représentations sont binaires et ne tiennent pas compte de l'unicité des individus ainsi que de la diversité des genres présente dans la société. (Descarries et Mathieu, 2010). Elles se basent sur un modèle voulant que l'hétérosexualité et l'identité cisgenre soient la norme. Dans une société où une diversité de genre et d'orientation sexuelle est remarquée, la binarité des théories et des représentations amène un lot de difficultés pour les gens ne s'identifiant pas aux représentations du féminin et du masculin.

Divers mécanismes servent les représentations des rapports sociaux de genre afin d'assurer leur transmission au sein de la société dont les stéréotypes genrés et les préjugés.

### 2.1.3 Stéréotypes et préjugés genrés

Afin de bien justifier le choix du concept de stéréotypes genrés, il apparaît pertinent de le distinguer de celui de préjugés. Les préjugés sont considérés, en psychologie sociale, comme un jugement arrêté impliquant un rejet d'une personne sur la base de son appartenance à un groupe pour qui des sentiments négatifs sont entretenus (Descarries et Mathieu, 2010).

Les préjugés se rapportent à un jugement, une attitude préconçue, ordinairement erronée et négative, concernant un aspect particulier d'un individu, d'un milieu ou d'un groupe, alors que le stéréotype renvoie plus spécifiquement à une théorie implicite, une idée toute faite, sans rapport nécessairement avec la réalité objective partagée par un groupe au sujet de son propre groupe ou d'un autre groupe. Il convient de noter que les stéréotypes, à l'inverse des préjugés peuvent se construire sur une perception acceptée a priori comme positive, cette dernière n'en constituant pas moins une réduction des singularités et une généralisation abusive. (Descarries et Mathieu, 2010, p. 16)

Contrairement au préjugé, les stéréotypes font référence à des ensembles de caractéristiques personnelles, de traits de personnalité et de comportements que l'on

attribue ici au féminin et au masculin et qui sont reconnus par l'ensemble des membres de la société (Leyens *et al.*, 1996). De plus, « les stéréotypes sexuels représentent ainsi un aspect *perceptible*, plus évident, de la binarité des sexes » (Trudel, 2018; p.107).

Les stéréotypes genrés sont une forme d'expression du préjugé (Descarries et Mathieu, 2010). Contrairement à ces derniers, ils peuvent être positifs ou négatifs (Schreiber et Toma, 2006). Par exemple, dire que les filles aiment les jeux de rôles alors que les garçons aiment les moyens de transport représente un concept, une opinion, une généralisation sur les préférences des jeux des filles et des garçons. Peu de gens remettront en question cette représentation caricaturale et elle ne sera pas perçue de manière négative. Une telle affirmation constitue un exemple de stéréotypes genrés. Cependant, dire que la place des femmes est à la cuisine risque de susciter des réactions plus vives selon les interlocuteurs puisque l'énoncé minimise, dans ce cas-ci, le rôle des femmes et qu'il s'agit d'un jugement. Cet énoncé sera alors qualifié de préjugé envers les femmes. Considérant la connotation négative rattachée aux préjugés (Gaborit, 2009), le concept de stéréotypes genrés apparaît plus justifié dans le cadre du présent projet de recherche.

Les stéréotypes genrés sont présents dans toute société. Trouvant leurs bases dans les représentations sociales, ces derniers « peuvent masquer des réalités différentes sous des simplifications primaires et présenter ces affirmations comme s'il s'agissait de vérités prouvées » (Gaborit, 2009, p.18). Ils créent une division sur la base du sexe biologique qui amène une représentation dichotomique de l'identité sexuée. Rarement remis en question, ces « stéréotypes sexuels sont souvent définis comme des clichés ou des jugements pétrifiés au sujet des différences physiologiques et psychologiques entre les femmes et les hommes et les rôles qui leur sont dévolus sur la base de leur appartenance sexuelle » (Descarries et Mathieu, 2010, p. 24). C'est par les mécanismes de socialisation que femmes et hommes font l'apprentissage de ces derniers. Ainsi, c'est au sein des deux groupes de genre que sont reproduit, interprété et inculqué ces

clichés et jugements. L'environnement social, le sexe biologique et les intérêts de chacun peuvent amener femmes et hommes à avoir une interprétation variable de ceux-ci (Descarries et Mathieu, 2010; Gaborit, 2009).

C'est par le biais des schémas de genre (Martin et Halverson, 1981) que l'enfant comme l'adulte catégorisent les stéréotypes genrés. « Ces catégorisations permettent aux groupes sociaux de reconnaître une diversité ou différence, mais aussi d'affirmer une certaine homogénéité au sein de leur groupe » (Gaborit, 2009, p.18). Étant reconnus comme des généralisations applicables aux femmes et aux hommes, les stéréotypes genrés ne permettent pas aux individus de tenir compte des caractéristiques propres à chaque personne (Descarries et Mathieu, 2010; Schreiber et Toma, 2006). La présence de stéréotypes genrés dans les SÉPE pourrait miner l'atteinte du principe de l'unicité de l'enfant puisqu'il n'est plus perçu comme un individu unique, mais plutôt comme un individu sexué auquel sont attribués les stéréotypes liés à son sexe biologique. Au-delà de cette catégorisation qui est facilitée, on remarque que ces catégories influent sur la perception du personnel éducateur quant aux aptitudes des enfants du groupe, notamment en ce qui a trait à la prosocialité (Bouchard *et al.*, 2006; 2008; 2015; 2016; 2020). Ces catégorisations « sont sollicité[e]s pour prendre des décisions rapides, combler des lacunes cognitives, créer et reconnaître des modèles, voire tirer des conclusions et prendre des décisions ou encore déterminer nos attitudes » (Descarries et Mathieu, 2010, p. 12). De plus, selon les travaux de Cejka et Eagly (1999), les stéréotypes genrés pourraient se diviser en trois catégories : les caractéristiques physiques, les traits de personnalités et les caractéristiques cognitives. Ainsi, alors que les hommes seront caractérisés, par exemple, de sportifs (sur le plan physique), compétitifs (sur le plan de la personnalité) et rationnels (sur le plan cognitif), les femmes seront plutôt décrites comme jolies (sur le plan physique), affectueuses (sur le plan de la personnalité) et expressives (sur le plan cognitif). Bien que ces travaux datent de plus de 20 ans, des études plus récente dont celle de Haines et ses collègues (2016) indiquent que les stéréotypes genrés sont demeurés sensiblement les mêmes

depuis le milieu des années 1980. Le Tableau 2.1 offre plusieurs autres exemples issus de ces trois catégorisations de stéréotypes genrés.

Bien ancrés dans la société, les stéréotypes genrés influenceront les perceptions de chacun ainsi que la manière de les transmettre de façon plus ou moins importante, selon l'adhésion à ces derniers. Cette transmission peut se faire de manière explicite (où la personne endosse consciemment ces stéréotypes) ou implicite (ces stéréotypes sont alors endossés de manière inconsciente) (Bigler *et al.*, 2013). Cependant, que ce soit consciemment ou inconsciemment, les stéréotypes genrés peuvent influencer la socialisation de l'enfant et ainsi affecter la construction de son identité sexuée dont il est question à la section suivante.

## 2.2 Théorie de la construction de l'identité sexuée

Afin de comprendre les variables entrant en jeu dans l'adhésion de l'enfant et ses connaissances des stéréotypes associés aux genres, il sera question de la théorie de la construction de l'identité sexuée. L'identité sexuée ou l'identité de genre a, depuis plusieurs années, intéressé de nombreux auteurs (Bussey et Bandura, 1999; Coulon, 2008; Dafflon Nouvelle, 2006; Hurting *et al.*, 2002; Kohlberg, 1966; Le Manier-Idrissi et Renault, 2006; Martin *et al.*, 2002, 2004; Mieyaa, 2013; Mieyaa et Rouyer, 2013; Rouyer, 2007, 2008; Rouyer et Robert, 2010; Rouyer *et al.*, 2010). Diverses théories ont été élaborées pour expliquer le phénomène des identités propres à chacun des genres (Bussey et Bandura, 1999; Chiland, 2003; Kohlberg, 1966; Rouyer *et al.*, 2010). Les recherches anglosaxonnes abordent le genre à l'aide de la théorie de développement de genre où trois facteurs sont identifiés comme ayant une influence sur ce dernier (biologiques, psychologiques et sociaux).

Les recherches menées en contexte francophone font état d'une théorie qui, plutôt que de traiter de développement de genre, propose d'aborder l'identité sexuée comme une

**Tableau 2.1**  
Catégorisation des stéréotypes genrés

Caractéristiques	Physique	Traits de personnalité	Cognitive
Hommes	Sportif	Compétitif	Analytique
	Robuste	Audacieux	Mathématique
	Rude	Calme	Facilité avec les chiffres
	Fort	Dominant	Précis
	Musclé	Aventureux	Rationnel
	Grand	Agressif	Capable d'abstraction
	Énergique	Courageux	Capacité à résoudre des problèmes
	Dynamique	Résistant à la pression	
Femmes	Jolie	Affectueuse	Imaginative
	Gentille	Compatissante	Intuitive
	Sexy	Douce	Artistique
	Adorable	Susceptible	Expressive
	Ravissante	Sensible	Perceptive
	Délicate	Maternante	Subtile
	Voix douce	Sentimentale	Facilité verbale
	Mignonne	Sociable	Créative
	Petite/menue	Conciliante	Bon goût
	Belle		

*Note.* Cejka et Eagly (1999)

construction (Chiland, 2003). Cette théorie a l'avantage de prendre en compte sensiblement les mêmes facteurs que la théorie du développement de genre (biologiques, cognitifs et sociaux) tout en y ajoutant le facteur affectif (voir Figure 2.1). Ainsi, la présente recherche choisit de partir de la théorie plus complète de la construction de l'identité sexuée de Chiland (2003) pour faire état des facteurs influençant l'identité sexuée de l'enfant.

Selon Chiland (2003), l'identité sexuée se construit sur la base d'aspects objectifs, dont l'assignation d'un sexe à la naissance (sexe biologique) et les rôles socioculturellement

définis comme féminins et masculins (sexe social), ainsi que d'aspects subjectifs, impliquant les sentiments face à la féminité et la masculinité ainsi que l'appartenance construite face à un genre (le sexe psychologique).

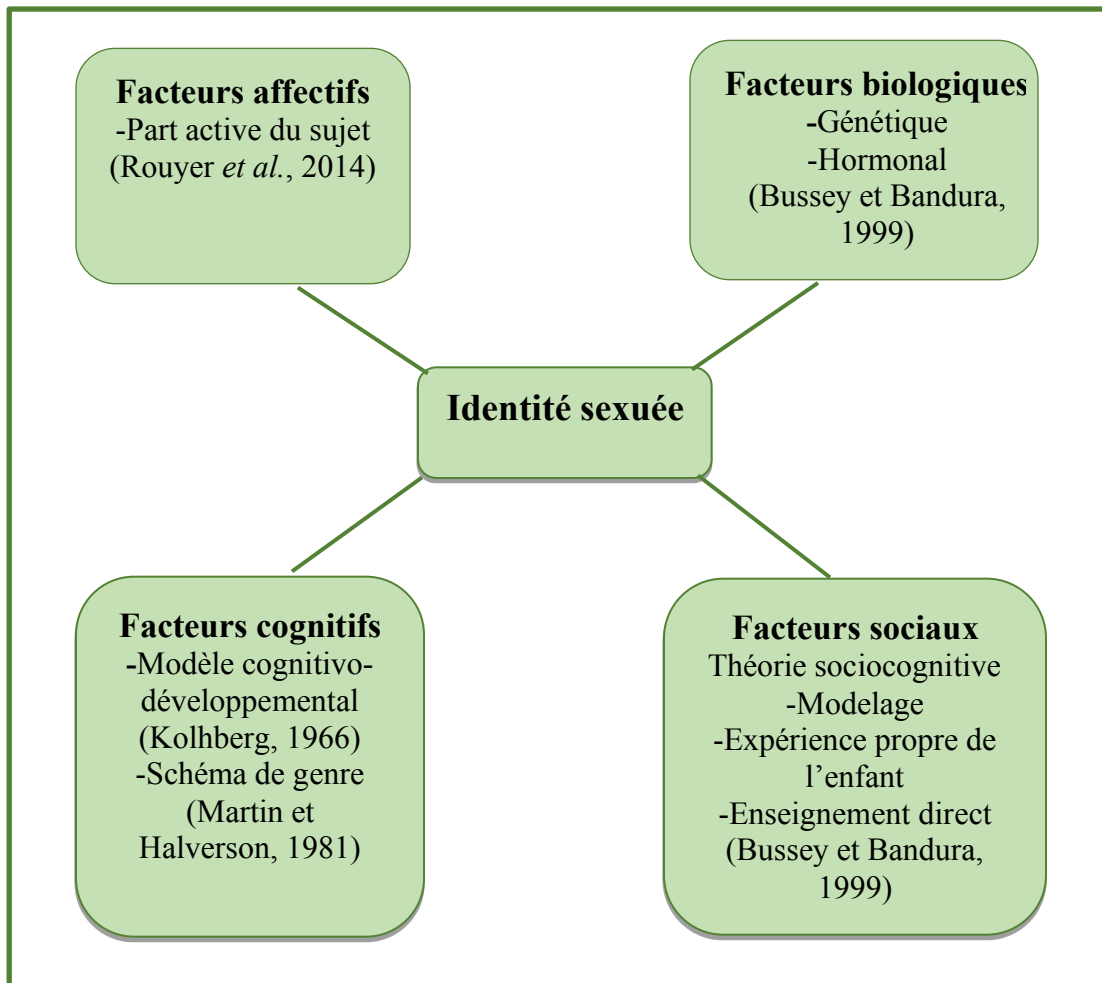


Figure 2.1 Facteurs influençant la construction de l'identité sexuée

L'identité sexuée peut ainsi se concevoir comme une instance centrale de la socialisation et de développement du genre permettant d'articuler plus finement les différents processus à l'œuvre dans cette construction (biologiques, affectifs, sociaux et cognitifs). En soulignant la dimension subjective de l'identité sexuée, l'accent est mis sur la part active du sujet dans l'élaboration de son identité sexuée, c'est-à-dire l'activité de signification par laquelle le sujet va développer un rapport au genre singulier au sein de son environnement social, et ce tout au long de sa vie. (Rouyer *et al.*, 2010, cité par Mieyaa et Rouyer, 2013, p.138)

La construction de l'identité sexuée serait plus complexe que la simple acquisition des comportements et s'intéresse à l'affect du sujet au regard des comportements socioculturellement définis comme féminins ou masculins qui l'influencent (Mieyaa, *et al.*, 2012). Cette construction qui débute dès les premières années de vie du jeune enfant prendrait appui sur la représentation du féminin et du masculin véhiculée dans la structure sociale et la culture (Dafflon Nouvelle, 2010). Son appartenance à un sexe biologique, son sentiment de féminité ou de masculinité, ainsi que l'adhésion aux stéréotypes genrés propres à sa culture évolueraient alors suivant le rythme du développement de l'enfant (Rouyer *et al.*, 2014) le tout influencé par quatre facteurs soit les facteurs biologiques, cognitifs, sociaux et affectifs. La Figure 2.1 illustre l'ensemble des facteurs qui sont abordés.

### 2.2.1 Facteurs biologiques

Pour les facteurs biologiques, deux grandes explications reviennent, la première davantage génétique et la seconde d'ordre hormonal. Tout d'abord, les théories basées sur la biologie décrivent des distinctions entre les sexes biologiques comme étant programmées (Bussey et Bandura, 1999). Elles sont analysées en fonction des « préférences au niveau des compagnons, des stratégies de reproduction, de l'investissement parental avec leurs enfants et de la nature agressive des hommes » (Traduction libre de Bussey et Bandura, 1999, p.679). Par exemple, Bussey et Bandura ont indiqué que la préférence des hommes pour les jeunes femmes attirantes ainsi que celle des femmes pour les hommes ayant une bonne situation financière s'expliquent

par la sélection naturelle où l'homme cherche à assurer la reproduction de l'espèce et la femme à subvenir aux besoins futurs de ses enfants. Cette théorie peut servir de base pour expliquer la différence des rôles qui sont biologiquement définis soit la survie de l'espèce par la reproduction chez l'homme et par la réponse aux besoins de base chez la femme. Cependant, les facteurs sociaux sont nécessaires pour expliquer les changements affectant la société et les stéréotypes genrés, notamment la monogamie présente chez beaucoup d'hommes, ainsi que leur implication grandissante dans la sphère familiale.

D'autres recherches ont avancé l'idée que la présence plus importante des jeux de luttes chez les garçons s'expliquerait par la modification du système nerveux central dû à la présence de testostérone prénatale (Meaney *et al.*, 1985; Ward et Stehm, 1991; Hines et Kaufman, 1994; cités par Paquette, 2004). Par contre, des recherches menées auprès d'autres populations (Aka d'Afrique centrale, chinois de Malaisie et Indiens) ont soulevé une absence de jeux de luttes dans ces sociétés. (Roopnarine *et al.*, 1992; cité par Paquette, 2004). Paquette (2004) conclut que les jeux de luttes dans les sociétés occidentales peuvent être le résultat d'une réponse à la compétitivité présente dans ces sociétés afin de développer, chez les enfants, «les compétences nécessaires à leur adaptation et leur survie » (p.219).

Mieyaa (2013) explique que les études portant sur les facteurs génétiques n'ont pas permis de faire un lien entre le développement des stéréotypes genrés et les chromosomes sexuels. Elles « ont au contraire renforcé la thèse de l'influence majeure de l'entourage social et du sexe assigné à la naissance » (Mieyaa, 2013, p.69).

Ensuite, certaines théories biologiques prennent appui sur l'effet des hormones pour expliquer les différences entre le féminin et le masculin. Dans une recension des écrits, Berenbaum et Beltz (2015) font état de l'importance de deux hormones au niveau du développement des enfants soit l'androgène et la testostérone. Tout d'abord, un taux



élevé d'androgène prénatal serait lié à des différences de genre sur le plan des loisirs et des occupations. On remarque une corrélation entre un haut niveau d'androgène prénatal et un revenu dans les 20<sup>e</sup> percentiles les plus hauts pour les femmes présentant une hyperplasie surrénale congénitale. Ainsi, selon Beltz et ses collaborateurs (2011), les différences observées sur le plan des choix de carrières (p. ex. présence plus accrue pour les hommes dans les domaines des sciences et de l'ingénierie, prédominance des femmes dans les sphères des services sociaux) pourraient s'expliquer, en partie, par l'effet de l'androgène sur les intérêts des filles et des garçons. Au niveau des habiletés spatiales, ces dernières seraient aussi facilitées par une exposition à l'androgène pendant la période prénatale ou par un transfert de testostérone chez les jumelles qui ont un frère jumeau. Berenbaum et Beltz (2015) font état de résultats qui indiquent que les jumelles qui ont un frère jumeau font preuve d'habileté spatiale à un niveau supérieur que celles qui ont une sœur jumelle. Ils expliquent cette différence par un transfert de testostérone qui s'opèrerait lors de la gestation. Toutefois, les auteurs concluent que l'environnement pourrait aussi avoir une influence sur cette hormone et le développement des habiletés spatiales chez les enfants (Berenbaum et Belz, 2015).

Dans une recension d'écrits produite par Ellemers (2018), l'auteure fait état d'évènements importants dans la vie d'un individu qui peuvent être à l'origine de changements hormonaux. Par exemple, la naissance d'un enfant aura pour effet d'augmenter, autant chez l'homme que chez la femme, le niveau d'ocytocine, hormone qui aide à répondre à la demande de soin de l'enfant. Elle souligne aussi que les différences observées sur le plan biologique sont plus importantes lorsque l'on considère les membres d'un même groupe de sexe biologique que si on compare les membres des deux groupes différents (Ellemers, 2018). De plus, le cerveau a la capacité de se modeler selon les expériences. Ce phénomène, appelé la plasticité cérébrale, implique que « le cerveau se modèle en fonction de nos expériences quotidiennes [qu'il est] malléable et se modifie en fonction de notre environnement et des conduites que nous mettons en place » (Vidal, 2006; cité par Mieyaa, 2013, p.72). Cette malléabilité

du cerveau démontre que d'autres facteurs influencent la construction de l'identité sexuée. Ainsi, sans nier que des facteurs biologiques peuvent influencer les choix et le parcours des enfants, il semble nécessaire de considérer les autres facteurs associés à la construction de l'identité sexuée afin de tenir compte de l'ensemble des éléments pouvant les influencer.

### 2.2.2 Facteurs cognitifs

En ce qui concerne les facteurs cognitifs, c'est sur la base des modèles en approches cognitives (Kohlberg, 1966; Martin et Halverson, 1981) et des travaux menés par Rouyer et ses collaborateurs (2014) que sont présentés les principales étapes ou processus liés à la construction de l'identité sexuée de l'enfant.

Dès la naissance, l'enfant peut être exposé à des interactions qui diffèrent selon la personne avec qui il interagit. Ses deux parents n'agiraient pas de la même façon avec lui et, dès lors, la perception qu'il aura de ces différences contribuera à développer son sentiment d'appartenance à un genre en passant par trois stades : 1) identité de genre, 2) stabilité de genre et 3) constance de genre. C'est entre 18 et 24 mois (Rouyer *et al.*, 2014) que l'enfant entre dans le premier stade soit celui de l'identité de genre. À cet âge, l'enfant est en mesure de comprendre qu'il est un garçon ou une fille, mais ne fait pas encore d'association entre cette appartenance et son sexe biologique, non plus que la stabilité temporelle de cette appartenance (Rouyer *et al.*, 2014). « Dès l'âge de 2-3 ans, l'enfant est capable de désigner de façon correcte les personnes des deux sexes et, à 4 ans, la quasi-totalité des enfants répond correctement aux questions sur l'identification des sexes concernant autrui et eux-mêmes » (Rouyer *et al.*, 2014, p.119).

Entre 3 et 6 ans, l'enfant atteint le deuxième stade soit celui de stabilité du genre. Il est alors attentif aux rôles et attributs des femmes et des hommes puisque ce sont, selon lui, les caractéristiques socioculturelles qui déterminent le genre auquel une personne appartient. Ce qui veut dire que lorsqu'un enfant voit un homme habillé en pantalon, il

le reconnaît comme un homme. Si ce dernier se change devant lui pour enfiler une robe, il le reconnaît alors comme une femme le tout sur la base des caractéristiques socioculturelles visibles de l'individu. Tant qu'il n'a pas acquis la notion de constance de genre, l'enfant va croire que le genre peut changer en fonction des attributs socioculturels visibles. C'est lors de cette période qu'il travaille aux bases de la construction de son identité sexuée, notamment en manifestant des comportements et des représentations très stéréotypés (Rouyer *et al.*, 2014; Martin et Ruble, 2010). L'enfant accorde alors une grande valeur aux codes genrés, ce qui peut expliquer la présence de difficultés non seulement à transgresser les stéréotypes genrés, mais aussi à accepter que les autres puissent faire de telles transgressions (Dafflon Nouvelle, 2010).

Cette rigidité pourrait s'expliquer, en partie tout au moins, par le fait que les enfants n'ont pas encore intégré qu'être un garçon ou une fille dépend d'un facteur biologique. Tant qu'ils n'ont pas atteint le stade de constance de genre et qu'ils estiment que l'on est un garçon ou une fille en fonction d'une donnée socioculturelle, les enfants seraient très attentifs à respecter les codes sexués en vigueur, afin d'être considérés par les autres comme un enfant de leur propre sexe. (Dafflon Nouvelle, 2010, p.30)

Selon Rouyer et ses collègues (2014), c'est à ce moment que l'enfant organisera son environnement, ses représentations et ses comportements selon la compréhension cognitive du genre alors développée. Sur la base des travaux de Kohlberg (1966), Martin et Halverson (1981, cité par Mieyaa, 2013) « ont introduit la notion de schéma de genre [qui] représente un noyau central, relativement précoce, à partir duquel l'enfant peut faire des associations, des interprétations du monde et des généralisations sur les sexes » (p.74). Cette schématisation se divise en deux types soient un « schéma général » et un deuxième schéma plus détaillé « schéma associé à son propre genre [*ownsexschema*] ». Le schéma général regroupe les informations essentielles à la catégorisation du féminin et du masculin ce qui permet à l'enfant de faire la différence entre le groupe auquel il appartient [*in group*] et le groupe auquel il n'appartient pas [*out group*]. Le schéma associé à son propre genre est quant à lui lié à son sexe

biologique d'appartenance et implique ce que l'enfant choisit d'adopter comme des comportements propres à son genre. « Cette structure cognitive interviendrait pour organiser et mémoriser les informations relatives aux comportements spécifiques de l'un et de l'autre sexe à partir desquelles le sujet va pouvoir effectuer des généralisations » (Le Maner-Idrissi et Renault, 2006, p.252). Les catégorisations sont ainsi faites sur la base binaire du féminin et du masculin et progressivement, l'enfant arrivera à les complexifier (Martin *et al.*, 2002, 2004). Selon Rouyer et Robert (2010), « le processus de catégorisation ... permet à l'enfant de structurer son environnement » (p.16). Ensuite, en fonction de cette catégorisation, il pourra interpréter et faire des liens lui permettant de réguler ses conduites et de structurer le monde qui l'entoure (Le Maner-Idrissi et Renault, 2006; Rouyer *et al.*, 2014). Toutefois, selon Tostain (2010), c'est la dimension sociale qui influence les catégorisations des enfants au stade de stabilité de genre. Pour ces derniers, ce sont alors les attitudes, les comportements ainsi que l'apparence définie par la société de ce qu'est le féminin et le masculin qui détermine notre genre (Dafflon Nouvelle, 2010). Très vite, « l'enfant est capable d'opérer sur son environnement physique et social des classifications qui ... se calquent sur le modèle dichotomique adulte » (Rouyer et Robert, 2010, p.17).

C'est donc entre 3 et 6 ans, que l'enfant développe considérablement son niveau de connaissance du genre des éléments qui l'entourent (jouets, vêtements, activités, objets de la maison) pour en arriver, vers l'âge de 6 à 7 ans, à un niveau de connaissances comparable à celui d'un adulte (Rouyer *et al.*, 2014). C'est aussi vers l'âge de 6 à 7 ans que l'enfant atteint le troisième stade où il intègre la constance du genre. Ainsi, il saisit que, malgré des changements aux attributs socioculturels de l'individu, ses attributs biologiques font qu'il demeure femme ou homme. Lorsque l'enfant a atteint ce stade de constance de genre, il est alors en mesure de manifester une certaine flexibilité face aux catégorisations acquises.

Ces modèles liés au développement cognitif donnent une place importante aux facteurs sociaux. Ainsi, par les explications entourant les différentes étapes du développement de genre, ils fournissent des cadres qui permettent de comprendre les mécanismes qui influencent les inégalités selon le genre. Toutefois, ces modèles ne précisent pas la manière dont l'identité sexuée prend forme. Seul le rôle important joué par l'enfant dans la construction de son identité sexuée est pris en compte dans les travaux de Martin et Halverson (1981) lorsqu'il est question de l'adhésion aux comportements qui constitueront son propre schéma de genre. Par contre, la binarité de cette schématisation porte à penser que l'enfant n'a que deux choix, se conformer aux modèles en place ou prendre une position contre-stéréotypée. Il faut donc s'intéresser aux théories sociales pour mieux comprendre ce qui influence cette construction.

### 2.2.3 Facteurs sociaux

L'environnement social d'un individu a une incidence sur la construction de son identité sexuée. L'une des théories dominantes à ce sujet est la théorie sociocognitive de Bussey et Bandura (1999) qui reconnaît le caractère social associé à la construction de l'identité sexuée. Selon ces auteurs, la construction se réalise par l'effet de trois processus : 1) le modelage, 2) l'expérience propre de l'enfant et 3) l'enseignement direct. Par le modelage, le sujet observe ce qui se passe dans ses différents milieux de vie lui permettant ainsi d'identifier les règles et les structures qui sous-tendent l'activité ou le comportement observé. Par exemple, Rouyer et Robert (2010) précisent qu'à travers ses interactions avec ses pairs, l'enfant développe ses connaissances sur le genre, simplement en observant ce que les enfants font avec les jouets et les activités qu'ils partagent ensemble. Ainsi, l'enfant ne se contente pas de reproduire le comportement observé. Le modelage implique en effet que l'enfant puisse comprendre l'ensemble des règles et structures qui le régissent afin de l'adopter pour toute autre situation appropriée.

Le deuxième processus influençant la construction de l'identité sexuée est celui de l'expérience propre de l'enfant. Tout au long de son développement, l'enfant expérimente des comportements qu'il assimile comme étant propres à son genre en fonction des réactions qu'il obtient par les figures influentes qui l'entourent. Lorsque les réactions sont positives, il comprend alors que ce comportement est acceptable et décode qu'il ne l'est pas lors de réponses négatives. De plus, les réponses des adultes ainsi que celles de ses pairs face aux comportements des autres contribuent aussi à cette classification. Cette expérience acquise auprès de son entourage lui permet d'en arriver à classer les comportements dans ses schémas de genre comme relevant du féminin ou masculin.

Enfin, le dernier processus concerne l'enseignement direct. Par exemple, lorsque l'enfant entend « les poupées sont des jouets pour les filles », il fait des associations entre un objet et un genre. L'influence de ce comportement sur la construction de l'identité sexuée de l'enfant est plus importante lorsqu'elle est vécue de façon répétée et son pouvoir augmente avec l'acquisition des compétences linguistiques et communicatives chez l'enfant (Mieyaa, 2013).

Ainsi, les comportements genrés adoptés par l'enfant sont le produit de règles et de structures propres à un genre observé (modélage), de réactions des autres face à ses comportements (expérience propre de l'enfant), ainsi que de l'enseignement direct reçu de l'entourage. C'est donc par la socialisation que l'enfant comprend les attributs socioculturels liés à chacun des genres. Les expériences vécues dans les divers milieux qu'il fréquente lui permettent de mettre en place ses schémas de genre à la base de ses catégorisations.

Une étude longitudinale indique que le niveau de conformité des conduites des enfants âgés de 3 ans est corrélé à un certain nombre d'indicateurs relevés dix ans après : par exemple, les filles comme les garçons qui ont un niveau élevé d'adhésion aux rôles de sexe à 3 ans développent à 13 ans un sentiment

d'efficacité plus important pour les activités liées à leurs groupes d'appartenance. (Golombok *et al.*, 2012, cité par Rouyer *et al.*, 2014, p.120)

Ainsi, l'exposition de l'enfant dès son plus jeune âge à des normes diamétralement opposées selon les genres pourrait l'amener à y adhérer plus aisément à l'adolescence et ensuite à l'âge adulte.

La fréquence des interactions, les comportements affectifs, la communication, les encouragements, les pressions à la réussite, à l'indépendance ou au contraire à la dépendance sont autant de facettes de cette socialisation de genre. De ce fait, c'est à travers toute une série de conduites réalisées au quotidien que les différents milieux de vie influencent les enfants dans l'acquisition des rôles de sexe (Mieyaa et Rouyer, 2013, p.140)

L'enfant joue un rôle actif dans la construction de son identité sexuée. Il acquiert ainsi, tout au long de son développement, des comportements dits féminins et masculins, en fonction des réponses de son entourage. Or, Mieyaa et Rouyer (2013) soulignent que l'une des limites de la théorie sociocognitive concerne l'absence de prise en compte de l'affect de l'enfant, soit ses réactions affectives face aux apprentissages et aux situations auxquels il est confronté. On n'y considère que la partie cognitive des apprentissages de l'enfant.

En effet, dans cette perspective, il s'agit surtout d'examiner l'acquisition des rôles de sexe (sur le plan des comportements et des représentations) dans une perspective structuraliste : si la part active de l'enfant est prise en compte dans le développement du genre, c'est essentiellement du côté de son activité cognitive (avec le développement de la constance du genre et des schémas de genre). (Mieyaa et Rouyer, 2013, p.138)

Le sens que l'enfant attribuera à ces stéréotypes genrés sert à construire son rapport au genre menant ensuite à la construction de son identité sexuée. Les interactions de l'enfant avec le personnel éducateur, avec ses pairs ou lors des activités peuvent être, de manière consciente ou non, teintées de stéréotypes genrés. Ces interactions sont partie intégrante des processus contenus dans la théorie sociocognitive et soutiennent

la classification que fera l'enfant dans ses schémas de genre. Cette transmission de stéréotypes genrés envoie un message aux enfants sur les comportements socioculturellement attendus en fonction de leur sexe biologique. Ainsi, ils auront tendance à reproduire ces comportements et à faire des choix de jeux ou de compagnons en fonction des messages reçus. Malgré le libre arbitre dont dispose l'enfant dans cette construction, les stéréotypes genrés présents dans les interactions avec le personnel éducateur, les pairs et dans les activités pourront l'influencer en lui offrant des opportunités différentes selon son genre.

#### 2.2.4 Facteurs affectifs

L'ensemble des facteurs présentés jusqu'ici nous permettent de comprendre les processus et théories à la base de la construction de l'identité sexuée. Les réponses que l'enfant obtient de son entourage lui permettent de classer les informations reçues dans ses schémas de genre. En fonction du stade de la construction où l'enfant se situe, il peut adopter une posture plus ou moins rigide face aux attributs socioculturels. Toutefois, l'enfant ne fait pas que traiter et intégrer l'information qu'il reçoit. Il prend part à la construction de son identité sexuée.

Le modèle de socialisation de Malrieu (1996) permet d'apporter un éclairage plus précis sur les facteurs affectifs, soit l'implication de l'enfant et sa façon d'intégrer ou non les valeurs, représentations et attitudes de ses divers milieux de vie influençant son développement, notamment la construction de son identité sexuée. La société définit de manière binaire divers rôles, comportements et attitudes comme appartenant au féminin ou au masculin. « Le social n'est pas ce qui vient au sujet mais ce dans et par quoi il se constitue » (Zaouche-Gaudron *et al.*, 2004, p.119). C'est par les interactions, les jouets, les réponses des personnes que côtoie l'enfant que les stéréotypes genrés lui sont véhiculés et c'est par les processus d'acculturation et de personnalisation que l'enfant adopte ou non ces derniers (Mieyaa, 2013). L'identité sexuée de l'enfant est donc empreinte de l'ensemble du social qui l'entoure (facteurs sociaux).



Le processus d'acculturation amène l'enfant à intégrer les construits sociaux, mais le rôle qu'il y joue est actif puisqu'il ne fait pas que recevoir l'information transmise. Deux éléments, soit la pluralité et la conflictualité, conduisent à considérer la socialisation comme étant active. L'enfant fait plus qu'intégrer les rôles présents dans la société, il les questionne, les critique et les modifie en fonction de son histoire, ses interactions avec autrui, mais aussi les valeurs qu'il considère comme importantes (Mieyaa *et al.*, 2012). L'individu se trouve donc partie prenante de la construction de sa propre identité sexuée et « est en mesure, tout au long de sa vie, de remettre en question ce qu'on a fait de lui, grâce à ses capacités acquises de discrimination, de compréhension et d'autonomie » (Malewska-Peyre et Tap, 1991, p.10). La personnalisation est un élément important de cette socialisation plurielle qui se fait simultanément dans les divers systèmes d'influence, et ce tout au long de la vie (Hugon *et al.*, 2013; Mieyaa *et al.*, 2012). Cette pluralité des milieux d'influence fait en sorte que l'enfant se retrouve confronté à plusieurs modèles différents. Par exemple, certains stéréotypes genrés peuvent être présents dans son milieu familial et ne pas l'être dans son SÉPE créant ainsi une socialisation conflictuelle puisque l'enfant fait face à des contradictions le menant à faire des choix quant à son adhésion ou non à certaines représentations des stéréotypes genrés (Hugon *et al.*, 2013; Mieyaa *et al.*, 2012).

Ces contradictions peuvent se produire dans un court laps de temps, mais l'enfant peut aussi se trouver face à un conflit entre ce qu'il avait intégré dans ses schémas de genre et une réponse différente qu'il obtiendrait à l'adolescence par exemple face aux mêmes comportements ou attitudes. Ainsi, le présent, le passé et chacune des expériences vécues par l'enfant l'amènent à se construire une identité sexuée qui lui est propre. La construction de cette identité n'est donc pas immuable et c'est par le biais de deux processus, soit les processus d'acculturation et de personnalisation, qu'elle sera appelée à évoluer tout au long de sa vie.

Les processus d'acculturation et de personnalisation permettent à l'enfant de construire son propre système de valeurs, de représentations et d'attitudes (schéma de genre). Ainsi, la phase de rigidité que traverse l'enfant (voir section facteurs cognitifs) dans la construction de son identité sexuée fait état de la part d'acculturation présente dans sa socialisation. Cette phase fait aussi état du rôle actif de l'enfant dans ce processus considérant que les influences de l'enfant peuvent être diverses selon ses milieux de vie pouvant être porteurs de stéréotypes genrés ou non (Rouyer et Troupel-Cremel, 2013). L'enfant adopte des comportements qu'il considère appartenir à son genre, même s'ils ne sont pas présents dans l'ensemble des milieux qu'il fréquente. Comme il a été démontré précédemment, l'adoption de ces comportements, s'ils sont genrés, peut amener l'enfant à faire des choix de jeux genrés ou encore à privilégier les jeux avec des enfants du même genre, ce qui est susceptible d'influencer son développement en ne lui offrant pas les mêmes opportunités que s'il jouait avec l'ensemble des enfants du groupe.

La socialisation de l'enfant est constituée d'une suite d'opérations de transfert de connaissances (acculturation) issues de divers milieux d'influence (Bronfenbrenner, 2005). Ces divers milieux peuvent ne pas avoir les mêmes références aux stéréotypes genrés et placeront l'enfant face à des connaissances variées qu'il devra analyser et comprendre pour intégrer, à son schéma de genre, ce qui est le plus près de ses propres valeurs. Au fil de ses expériences, son identité sexuée se modifiera ainsi que les rôles qu'il associera à l'un ou l'autre des genres.

Les facteurs biologiques, cognitifs et sociaux auront une influence sur l'enfant tout au long de la construction de son identité sexuée. Les facteurs affectifs amènent l'enfant à classer dans leurs schémas de genre ce qu'il considère comme appartenant au genre auquel il s'identifie.

### 2.3 Socialisation de genre et services éducatifs à la petite enfance

Le processus de socialisation différenciée selon le genre soutient la construction de l'identité sexuée de l'enfant par l'intériorisation des normes et des codes sociaux dits féminins et masculins (Rouyer *et al.*, 2010). Cette socialisation fait partie des facteurs sociaux de la construction de l'identité sexuée de l'enfant qui aura une influence sur la connaissance du genre que l'enfant développera (facteurs cognitifs) tout comme sur ses schémas de genre (facteurs affectifs).

Puisque les normes et codes sociaux ne sont pas exempts de stéréotypes genrés, ils s'insèrent de manière binaire dans la représentation que nous avons de chacun par le biais du féminin et du masculin et sont transmis aux enfants. Tel que défini plus tôt, on entend, par stéréotype, l'ensemble des caractéristiques personnelles, des traits de personnalités et des comportements que l'on attribue à un groupe de personnes et qui obtiennent une reconnaissance par l'ensemble des membres de la société (Leyens *et al.*, 1996). La présence de ces stéréotypes n'est pas sans effet sur la socialisation de l'enfant puisque, selon Ellemers (2018), nous devons travailler plus fort pour arriver à noter, conserver et valoriser une information contre-stéréotypée. De plus, les individus qui s'affichent clairement à contre-courant des stéréotypes genrés tendent à être dévalués (Ellemers, 2018). Ces stéréotypes ne définissent pas seulement nos propres comportements, « mais aussi comment nous pensons que les autres devraient se comporter » (Traduction libre de Ellemers, 2018, p. 286). Lorsqu'il y a présence de stéréotypes genrés chez l'adulte, ce dernier envoie un message positif ou négatif, selon que le comportement correspond ou non aux rôles qu'il associe à ce genre. Ce même mécanisme est présent dans les interactions avec les pairs, ainsi que dans les activités qui sont proposées aux enfants.

La présente recherche se penche plus particulièrement sur la socialisation de genre en SÉPE qui a été moins exploré. La fréquentation des SÉPE a considérablement

augmenté depuis la mise en place de la contribution réduite en 1998 (Fortin *et al.*, 2013). L'enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle ([EQPPM], Institut de la statistique du Québec, 2019) indique que seulement 8% des enfants allant à la maternelle en 2017 n'avaient pas fréquenté un SÉPE avant leur entrée à l'école. De plus, la même enquête révèle que 87% des enfants fréquentant un SÉPE avant leur arrivée à la maternelle y passaient 25 heures ou plus (Institut de la statistique du Québec, 2019). Ces services éducatifs font partie des environnements de vie de l'enfant dont l'influence est importante pour son développement (Bronfenbrenner, 2005). Deux dimensions de la socialisation différenciée selon le genre marqueront ce milieu; la dimension verticale (adulte-enfant) et la dimension horizontale (pairs) (Mieyaa *et al.*, 2012). Ainsi, tant les interactions avec l'adulte que celles avec les pairs peuvent affecter la construction de l'identité sexuée de l'enfant. Tous deux peuvent devenir des agents de transmission des stéréotypes genrés ou encore des agents neutres qui offrent une réponse différente des messages stéréotypés que l'enfant peut recevoir de ses autres milieux de vie (facteurs sociaux et cognitifs).

Les stéréotypes genrés sont présents dans les SÉPE (Chapman, 2016) et des études témoignent que le personnel éducateur peut présenter un biais perceptuel de genre (Bouchard *et al.*, 2006; 2008; 2015; 2016; 2020). La présence de stéréotypes genrés chez le personnel éducateur peut avoir une incidence sur le développement des enfants notamment sur leur aptitude, leur capacité cognitive et sociale, les rôles de soumissions, l'estime de soi et leur aspiration future (Ferrez, 2006). « Cette socialisation [de genre] n'est pas forcément effectuée de manière consciente par les adultes, au contraire, ceux-ci sont convaincus d'agir de manière égalitaire envers les filles et les garçons » (Dafflon Nouvelle, 2010, p.28). Ces stéréotypes genrés sont « au coeur même de notre " propre " façon de nous définir en tant que femme ou homme » (Descarries et Mathieu, 2010, p.9). En conséquence, si le personnel éducateur entretient des stéréotypes genrés qui peuvent influencer son travail par le biais des interactions avec les enfants ou des opportunités qui leurs sont offertes, il importe d'amorcer une prise de conscience

puisque tant que ces stéréotypes seront perçus comme des choix ou des préférences des individus, la société continuera de prétendre que les mêmes opportunités sont offertes tant aux femmes qu'aux hommes et que chacun est libre de faire un choix sans être contraint par les stéréotypes s'il le souhaite (Ellemers, 2018).

La petite enfance est une période charnière dans la schématisation binaire de l'enfant. Avant le stade de constance de genre que l'enfant atteint autour de 6 ou 7 ans, les caractéristiques sociales déterminent, selon l'enfant, le genre auquel il appartient. Une phase de rigidité au niveau des normes et stéréotypes genrés peut être observée. Les réponses obtenues par le personnel éducateur et les pairs concernant les caractéristiques liées au genre pourraient influencer sur sa schématisation amenant ainsi l'enfant à adhérer de façons plus ou moins importantes aux stéréotypes ainsi qu'à la binarité entourant ce concept, le tout en fonction des milieux dans lesquels il évolue.

Dans la prochaine section, un facteur social de la socialisation de genre soit les interactions entre le personnel éducateur et les enfants est abordé. Ensuite, il est question d'un facteur affectif lié à cette socialisation par le biais de l'engagement de l'enfant.

### 2.3.1 Qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants

Les interactions entre le personnel éducateur et les enfants font partie des facteurs sociaux influençant directement la construction de leur identité sexuée. Les stéréotypes genrés, qu'ils soient explicites ou implicites, peuvent teinter les interventions du personnel éducateur (Bigler *et al.*, 2013). Ainsi, autant le personnel éducateur que les enfants du groupe voient leurs comportements façonnés de trois manières : par la reproduction de comportement stéréotypé (modelage), par les attentes différenciées qu'ils peuvent avoir des enfants selon le genre (expérience propre de l'enfant) et par le renforcement des « biais sexistes des enfants lorsqu'ils soulignent l'importance de l'appartenance à un genre en utilisant cette information pour étiqueter et organiser les

[enfants] » (expérience propre de l'enfant et enseignement direct) (Bigler *et al.*, 2013, p.2).

En ce qui concerne le modelage, l'expérience de l'enfant ainsi que l'enseignement direct qu'elles génèrent, soit les trois processus de la théorie sociocognitive de Bussey et Bandura (1999) vus précédemment, les interactions personnel-enfants et enfants-enfants forment un élément important de sa socialisation. Celle-ci amène l'enfant à construire une schématisation binaire, en fonction des réponses obtenues par le personnel et ses pairs, des caractéristiques appartenant à son genre, à l'autre genre ainsi qu'au schéma général (facteurs cognitifs). De plus, les interactions quotidiennes du personnel avec les enfants constituent la dimension ayant la plus grande influence sur leur développement et leur apprentissage si on la compare avec l'environnement d'apprentissage ou avec des mesures sur le plan de la qualité structurelle tels que les qualifications du personnel éducateur, le ratio personnel-enfant et le partenariat avec les parents (Sabol *et al.*, 2013). Cette influence demeure importante jusqu'à la troisième année du primaire (Pianta *et al.*, 2016). On retrouve aussi des associations entre ces interactions et l'acquisition de compétences sur les plans du langage, de l'autorégulation et de la littératie (Williford *et al.*, 2013).

Afin d'observer la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants et entre les enfants, Hamre et Pianta (2007) proposent le cadre de référence *Teaching through interactions* conceptualisé largement à partir de travaux théoriques et empiriques des années 90 et 2000 réalisés en éducation et en psychologie (p.ex. Brophy, 1999; Eccles et Roeser, 1999; Pressley *et al.*, 2003). Ce cadre de référence théorise les interactions qui soutiennent le développement et l'apprentissage des enfants en trois grands domaines : 1) le Soutien émotionnel, 2) l'Organisation du groupe et 3) le Soutien à l'apprentissage. Ces derniers, ainsi que les dimensions qui s'y rapportent sont présentés au Tableau 2.2 tel que conceptualisé par Pianta et ses collaborateurs (2008).

Tableau 2.2  
 Domaines et dimensions de la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants

Domaines	Dimensions
Soutien émotionnel	Climat positif Climat négatif Sensibilité de l'adulte Considération du point de vue de l'enfant
Organisation du groupe	Gestion des comportements Productivité Modalités d'apprentissage
Soutien à l'apprentissage	Développement de concept Qualité de la rétroaction Modelage langagier

*Note.* Pianta *et al.*, 2008

Le Soutien émotionnel, composé de quatre dimensions (climat positif, climat négatif, sensibilité de l'adulte et considération du point de vue de l'enfant), réfère aux interventions offertes par le personnel éducateur qui sont liées au fonctionnement social et émotionnel des enfants du groupe (Pianta *et al.*, 2008).

L'Organisation du groupe concerne la gestion de l'environnement exercée par le personnel éducateur et est composée de trois dimensions (gestion des comportements, productivité et modalités d'apprentissage). Par exemple, ce domaine cherche à observer si des actions sont posées pour prévenir et rediriger rapidement les comportements inappropriés, si la planification permet aux enfants de profiter d'un temps maximal d'apprentissage et si le matériel et l'accompagnement soutiennent l'enfant et ses apprentissages.

Le dernier domaine de la qualité des interactions, le Soutien à l'apprentissage, concerne le support offert par le personnel éducateur au développement cognitif et langagier de l'enfant. En outre, les trois dimensions de ce domaine permettent d'observer si le personnel sollicite la réflexion de l'enfant pour susciter l'apprentissage

(développement de concept), s'il fait suite aux actions, réponses, questionnements de l'enfant pour élargir des apprentissages (qualité de la rétroaction) et finalement, si le développement du langage est soutenu et facilité par les interventions du personnel (modelage langagier).

Les recherches ayant considéré le genre dans les interactions personnel-enfants et enfants-enfants, ne sont pas nombreuses. Une d'entre elles, menée par Bassi et ses collègues (2016; 2018), s'est intéressée à la qualité des interactions dans des classes de 4<sup>e</sup> année du primaire. Les résultats indiquent que lorsque le personnel enseignant présente des stéréotypes genrés, les trois domaines des interactions sont de qualité moindre (Bassi *et al.*, 2016; 2018). Malgré que cette recherche ait été menée en milieu scolaire et non en petite enfance, les résultats portent à croire que les stéréotypes genrés pourraient influencer sur la qualité des interactions.

En somme, ce cadre de référence sur la qualité des interactions, utilisé dans de nombreuses et récentes recherches sur la qualité des interactions dont il a été question jusqu'à présent (Bassi *et al.*, 2016; 2018; Buell *et al.*, 2017; Clopet et Bulotsky-Shearer, 2016; Downer *et al.*, 2010; Slot, 2018; Williford *et al.*, 2013) permet l'observation de divers éléments liés à la réussite éducative des enfants. De plus, il cible les interactions qui, selon certains auteurs, seraient la sphère de l'action éducative du personnel éducateur à privilégier si l'on souhaite agir sur les inégalités de genre (Chick *et al.*, 2002; Martin, 1998; Trudel, 2018). Enfin, des scores élevés dans les différents domaines liés à la qualité des interactions permettent de prédire l'engagement de l'enfant au sein du groupe et des activités (Williford *et al.*, 2013). La prochaine section définit cette notion d'engagement de l'enfant.

### 2.3.2 Engagement de l'enfant

Tel qu'il en a été question dans la section traitant du facteur affectif de la construction de l'identité sexuée, l'enfant joue un rôle actif dans son développement et sa



socialisation. « Les enfants rencontrent de nombreux pairs dont plusieurs offrent des modèles de comportements typiques à leur genre qui créent et renforcent le contenu des stéréotypes sexistes » (Bigler *et al.*, 2013, p.2). La ségrégation genrée, lorsqu'elle est présente dans les milieux, soutient le renforcement des stéréotypes genrés. Par la transmission des stéréotypes genrés à leurs pairs, les enfants « contribuent également à la différenciation entre les genres » (Bigler *et al.*, 2013, p.3) le tout s'accompagnant parfois de harcèlement verbal ou d'agression physique lorsqu'il y a transgression (Bigler *et al.*, 2013). Puisque le processus de socialisation de genre provient de divers milieux d'influence (Bronfenbrenner, 2005) notamment d'interactions de source diverses (facteurs sociaux), l'enfant pourrait se trouver devant des réponses conflictuelles face à certains comportements. Il aura donc un rôle actif à jouer puisque sa réaction aux situations conflictuelles (facteur affectif) déterminera la façon dont il souhaite intégrer ces réponses à son schéma de genre (facteurs cognitifs) (Hugon *et al.*, 2013; Mieyaa *et al.*, 2012).

Ce rôle actif de l'enfant dans sa propre socialisation est traduit dans ce mémoire par le concept d'engagement puisque l'adhésion aux stéréotypes genrés peut l'amener à s'engager différemment avec l'adulte, ses pairs ou encore dans la tâche selon qu'il considère que les opportunités offertes répondent ou non aux stéréotypes genrés auxquels il adhère.

« L'engagement peut être défini comme une construction multidimensionnelle qui consiste en la capacité de l'enfant d'interagir avec les différents éléments de l'environnement du [service éducatif] incluant l'enseignant, les pairs et les activités » (Traduction libre de Williford *et al.*, 2013, p.300). Il concerne ce que l'enfant va activement chercher dans son environnement. Dans des SÉPE où les niveaux de qualité sont plus faibles, l'engagement de l'enfant peut faire en sorte que des gains soient observés dans son développement (Williford *et al.*, 2013). Williford et ses collègues (2013) ont observé que dans les classes de maternelle où la qualité des interactions

entre le personnel enseignant et les enfants était de plus faible niveau, les enfants démontrant un niveau d'engagement moyen faisaient de plus petits gains en langage oral expressif comparativement à leurs pairs démontrant un niveau élevé d'engagement. Lorsque la qualité des interactions entre le personnel enseignant et les enfants était plus élevée, les enfants dont le niveau d'engagement était moyen faisaient des gains semblables en langage oral expressif que leurs pairs démontrant un niveau d'engagement élevé (Williford *et al.*, 2013). Ainsi, ces quatre domaines que sont l'engagement positif avec l'adulte, avec ses pairs, envers la tâche et l'engagement négatif dans le groupe tiennent compte de l'unicité de l'enfant, de ses caractéristiques propres et de son rôle actif dans ce processus de socialisation. Le Tableau 2.3 présente les dimensions et domaines qui composent le concept d'engagement de l'enfant.

Le domaine de l'Engagement positif avec l'adulte comprend deux dimensions : l'engagement positif et la communication avec l'adulte. La première dimension vise à observer la manière dont l'enfant agit avec l'adulte au niveau émotionnel, notamment par l'attention qu'il lui porte, le partage de ses expériences, sa coopération, la proximité entre l'enfant et l'adulte ainsi que le partage d'affect positif avec l'adulte tel les sourires, rires ou toute autre manifestation d'affection entre eux. La deuxième dimension évalue la communication entre l'enfant et le personnel éducateur comme la fréquence à laquelle l'enfant initie, joint ou fait des efforts pour discuter avec l'adulte ainsi que l'objet de ces discussions, à savoir l'objectif derrière l'échange de l'enfant avec l'adulte (p.ex. objectif de partager avec lui des idées ).

Tableau 2.3  
Domaines et dimensions de l'engagement de l'enfant

Domaines	Dimensions
Engagement positif avec l'adulte	Engagement positif Communication avec l'adulte
Engagement positif avec les pairs	Sociabilité Communication avec les pairs Affirmation de soi
Engagement positif envers la tâche	Engagement positif Autonomie dans l'activité
Engagement négatif dans le groupe	Conflits avec l'adulte Conflits avec les pairs Contrôle comportemental

*Note.* Downer *et al.*, 2011; Bohlman *et al.*, 2019

Le deuxième domaine vise à évaluer les mêmes dimensions que le domaine de l'Engagement positif avec l'adulte, sous l'angle de l'Engagement positif avec les pairs tout en y ajoutant la dimension de l'affirmation de soi. La première dimension permet d'observer la recherche de proximité de l'enfant avec ses pairs, le partage d'affects positifs (affection, attitudes émotionnelles similaires et réciprocité) ainsi que la coopération et la popularité des enfants. La deuxième dimension concerne la communication avec les pairs. Il s'agit alors de regarder les initiatives de l'enfant pour interagir avec ses pairs, pour se joindre à des conversations, dans les efforts pour maintenir les échanges ou encore pour soutenir le jeu partagé avec eux. La troisième dimension observe l'affirmation de soi des enfants par le biais des initiatives relationnelles telles qu'initier des jeux, joindre des groupes, faire la conversation. Elle se penche également sur le leadership démontré par l'enfant notamment par le partage d'idée pour soutenir le jeu ou encore pour la poursuite du jeu et qui sont bien reçues par ses pairs.

Le troisième domaine vise à observer l'Engagement de l'enfant envers la tâche et comprend deux dimensions : l'engagement de l'enfant à la tâche et l'autonomie de l'enfant. Ce domaine observe, dans le cadre de la tâche ou des tâches qui ont lieu, l'attention soutenue manifestée par l'enfant, son engagement actif dans ce qu'il fait, les liens que l'enfant est en mesure de faire entre sa tâche et ses propres expériences ainsi que l'indépendance et la confiance qu'il démontre.

Finalement, un quatrième domaine vise à observer l'Engagement négatif de l'enfant dans le groupe par le biais de trois dimensions. La première vise les conflits avec l'adulte qui s'observent notamment par la présence d'agression, d'affect négatif, de recherche d'attention de l'enfant par le biais de stratégie négative ou d'opposition et de désobéissance par l'argumentation. Ensuite, les conflits avec les pairs sont observés par le biais de la présence d'agression verbale, physique ou relationnelle, de l'affect négatif, de la recherche d'attention (entendons ici une recherche d'attention faite de manière négative ou énergivore pour les pairs) et de la présence de confrontation. Enfin, la troisième dimension de ce domaine concerne le contrôle comportemental par l'observation de manifestations de patience de l'enfant, du respect des attentes, du contrôle de soi et de la conscience de son corps dans l'espace.

Comme pour le facteur social, peu de recherche se sont intéressées à l'expérience propre des enfants (facteur affectif) en tenant compte de la socialisation de genre. Cependant, Williford et ses collègues (2013) ont indiqué l'existence d'une corrélation positive entre la qualité des interactions au sein du groupe et le niveau d'engagement de l'enfant. Il en ressort que l'engagement de l'enfant est non seulement lié à ses capacités personnelles et à son comportement, mais qu'il est également lié aux opportunités et aux expériences qui lui sont offertes dans son groupe (Williford *et al.* 2013). À ce sujet, l'OCDE (2015) conclut que les enfants n'ont pas les mêmes opportunités selon le genre auquel ils appartiennent. De plus, les résultats de Chapman (2016) ont démontré que la présence de stéréotypes genrés chez le personnel éducateur

amenait, chez les enfants, des choix de jeux ainsi qu'une ségrégation en fonction du genre, ce qui pourrait interférer notamment sur les interactions avec les pairs et les activités. Enfin, l'engagement de l'enfant s'avère être une variable qui permet de tenir compte de l'expérience propre d'un enfant dans ses interactions au sein d'un groupe.

## 2.4 Objectifs de recherche

Les recherches ont permis d'identifier divers éléments qui démontrent que les stéréotypes genrés peuvent être présents dans les SÉPE (facteurs sociaux), qu'ils peuvent être perçus différemment par les enfants (facteurs affectifs), et influencer l'adhésion de ces derniers aux stéréotypes genrés (facteurs cognitifs), le tout selon le sexe biologique d'appartenance (facteurs biologiques). De plus, selon le stade de la construction de l'identité auquel les enfants se trouvent, ces derniers ont une perception différente de leur appartenance à un genre (facteurs cognitifs). Également, selon Williford et ses collègues (2013), une corrélation positive est présente entre la qualité des interactions et l'engagement de l'enfant.

Sur la base des connaissances actuelles et des modèles théoriques sous-jacents, l'objectif général de cette recherche consiste à identifier les relations entre la socialisation de genre par le personnel éducateur par le biais de son adhésion, sa représentation et sa perception des stéréotypes genrés la qualité des interactions dans les SÉPE, l'engagement de l'enfant et les différents facteurs de la construction de son identité sexuée soit le genre, sa connaissance et son adhésion aux stéréotypes genrés ainsi que le stade de la construction de l'identité sexuée de l'enfant. Pour ce faire, cette recherche s'intéresse aux trois objectifs spécifiques suivants:

1. Décrire la socialisation de genre par le personnel éducateur, la qualité des interactions, l'engagement de l'enfant et l'identité sexuée de l'enfant.

2. Évaluer les relations entre la socialisation de genre par le personnel éducateur ainsi que l'identité sexuée de l'enfant et la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants.
3. Évaluer les relations entre la socialisation de genre par le personnel éducateur ainsi que l'identité sexuée de l'enfant et l'engagement des enfants

La Figure 2.2 vise à représenter les objectifs spécifiques de la recherche par l'utilisation de doubles flèches non continues afin de montrer les diverses variables à l'étude.

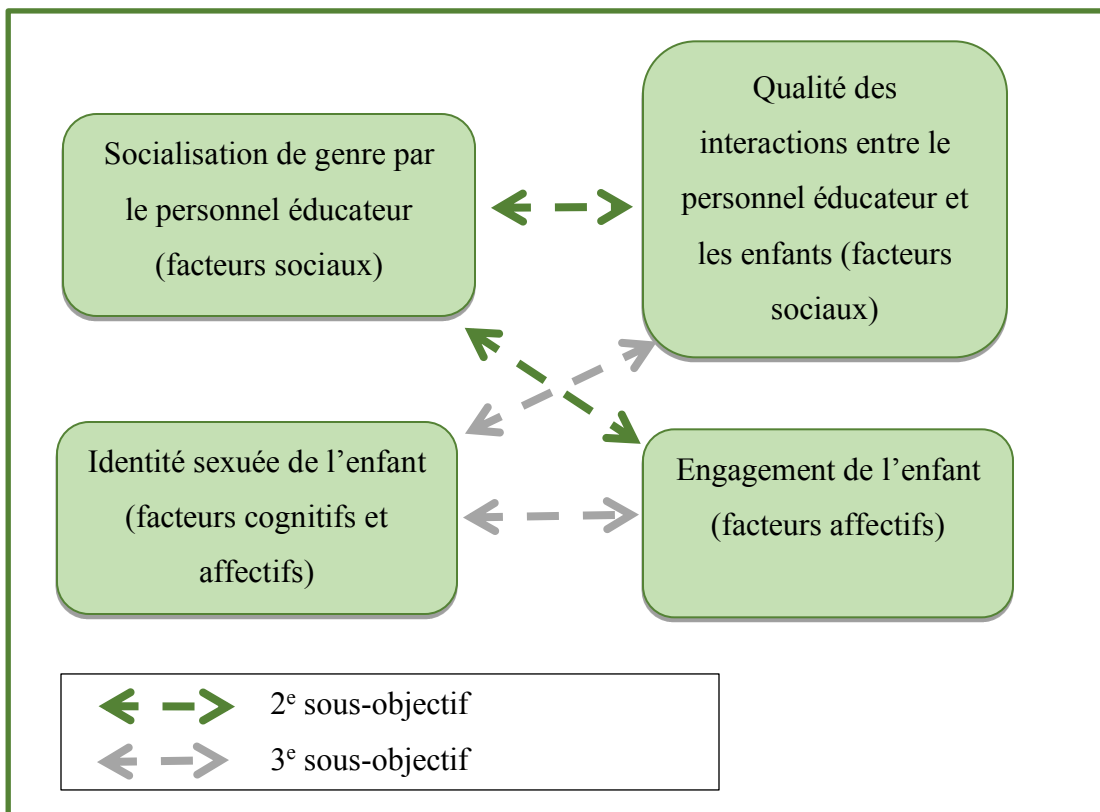


Figure 2.2 Représentation des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> objectifs spécifiques de recherche

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

C'est sous le paradigme post-positivisme que cette recherche s'intéresse aux relations entre la socialisation de genre par le personnel éducateur, la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants, l'engagement de l'enfant et l'identité sexuée de ce dernier dans le contexte des SÉPE. Ce présent chapitre présente les choix méthodologiques adoptés afin d'atteindre les objectifs de recherche : l'approche méthodologique quantitative; le recrutement, l'échantillon de la recherche et les procédures l'entourant; les instruments de mesure utilisés ainsi que l'analyse quantitative des données effectuée.

#### 3.1 Approche méthodologique

L'intérêt pour la recherche en petite enfance est un phénomène relativement récent (Spodek et Saracho, 1998). Elle prend racine des travaux menés en psychologie qui ont influencé ses recherches et méthodes (Aubrey *et al.*, 2000). L'objectif poursuivi par la présente recherche n'était pas de contrôler ou manipuler des variables, mais plutôt d'étudier les relations entre elles, donnant une forme corrélationnelle à la recherche (Cresswell, 2015). Dans une recherche de ce type, la mesure des variables doit se faire sur une base quantitative permettant l'application de tests de corrélations sur ces

dernières (Cresswell, 2015). La probabilité était ici le fondement de l'objectivité de la recherche, l'inscrivant alors dans un courant post-positivisme (Fortin et Gagnon, 2016).

C'est donc dans une approche méthodologique quantitative que les variables de la socialisation de genre par le personnel éducateur, de la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants, de l'engagement de l'enfant ainsi que de l'identité sexuée de l'enfant ont été mesurées. « Dans la recherche quantitative, les méthodes de collecte de données ont pour but de mesurer les variables de façon claire et précise » (Fortin et Gagnon, 2016, p.324). Ainsi, les outils de mesure utilisés sont composés d'instruments d'observation et de questionnaires permettant l'obtention de résultats chiffrés.

### 3.2 Recrutement

La présente recherche a recruté les participants en deux temps. D'abord, comme elle a utilisé une partie des données provenant d'une plus vaste recherche comparative dirigée par Nathalie Bigras sur des services éducatifs québécois (centre de la petite enfance [CPE]) et français (école maternelle [EM]), il est question du recrutement effectué dans le cadre de celle-ci (Bigras *et al.*, 2020). Au Québec, une partie de la collecte a eu lieu à l'hiver 2017 alors que les enfants avaient entre 2 et 3 ans et une seconde collecte s'est tenue à l'hiver 2019 alors que les enfants étaient âgés de 4 à 5 ans. Le stade de stabilité de genre où les caractéristiques socioculturelles déterminent, selon l'enfant, le genre auquel une personne appartient est atteint entre 3 et 6 ans. C'est aussi pendant cette période que l'enfant débute sa schématisation du genre. Ainsi, une partie des données des groupes d'enfants âgés de 4 à 5 ans fréquentant les CPE du Québec ont été utilisées pour cette recherche. De plus, l'utilisation des données de ce groupe d'âge nous a permis de voir si l'enfant avait atteint ou non le stade de constance de genre (vers 6-7 ans), période où l'enfant comprend que ce sont les attributs biologiques notamment le sexe biologique, qui déterminent le genre.



Au moment du recrutement en 2017, 200 enfants fréquentant 40 groupes de CPE faisaient partie du groupe-Québec. Pour la collecte de 2019, 66 membres du personnel éducateur et 145 enfants constituaient l'échantillon. La diminution du nombre d'enfants s'est expliquée par le départ de certains du CPE. À la première phase de la collecte, les enfants se trouvaient majoritairement dans les mêmes groupes. Comme les enfants changent habituellement de groupe chaque année, la deuxième collecte a évalué un plus grand nombre de groupes puisque les enfants de la première phase ont été répartis dans un plus grand nombre de groupes. Afin de pouvoir participer à la recherche, les enfants devaient fréquenter le SÉPE à temps plein soit plus de 25 heures par semaine.

Le recrutement du volet québécois s'est déroulé entre le 1<sup>er</sup> janvier et le 15 février 2017. Les objectifs de la recherche ainsi que l'implication nécessaire à la participation ont été expliqués à la direction des CPE contactés afin d'obtenir un consentement de participation de leur part. Chacun des CPE sélectionnés faisait partie de la grande région de Montréal et tenait compte de la réalité socioéconomique de la région. Ensuite, les parents d'enfants âgés de 3 ans qui fréquentaient les milieux ayant accepté de participer à la recherche ont reçu une lettre d'invitation. C'est par le biais d'un appel téléphonique que l'équipe de recherche a obtenu le consentement des parents pour leur participation à l'étude. Chacun d'entre eux a signé un formulaire incluant les deux phases de la recherche soit à 2-3 ans et à 4-5 ans.

Pour la deuxième phase de collecte en 2019, les mêmes CPE ont été approchés afin de vérifier lesquels, parmi eux, avaient toujours des enfants de la collecte initiale fréquentant leur milieu. Ces CPE ont ensuite reçu un courriel avec l'ensemble des informations en lien avec la deuxième phase de collecte de données ainsi qu'un formulaire de consentement pour le personnel éducateur. Les observations au CPE ont par la suite été réalisées tant à l'âge de 2-3 ans que de 4-5 ans.

Dans un deuxième temps, le recrutement a été effectué pour déterminer l'échantillon du personnel éducateur et des enfants de 4-5 ans fréquentant des CPE québécois de la présente recherche intégrant ses propres mesures.

Les questionnaires qui visaient à mesurer la socialisation de genre par le personnel éducateur et l'identité sexuée des enfants ont été tirés d'une étude menée par Mieyaa (2013) dont l'objet était d'analyser la dynamique d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle. L'échantillon de cette recherche comprenait 12 enseignantes et 12 agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) soit 24 membres du personnel enseignant, 112 parents et 61 enfants. La présente recherche était à la recherche d'un échantillon similaire.

Le formulaire de consentement de participation à la recherche en 2017 incluait une case permettant au personnel éducateur et aux parents d'indiquer leur ouverture à participer à d'éventuelles recherches. Pour le recrutement du personnel éducateur de la présente recherche, un premier contact a été fait avec la direction du CPE afin de leur expliquer l'objectif de la recherche et d'obtenir leur consentement à participer à cette dernière pour l'ensemble du personnel qui avait coché cette case. Le questionnaire, le formulaire de consentement et une lettre explicative leur ont été envoyés par courriel pour qu'ils puissent les transmettre au personnel éducateur concerné. Un appel a aussi été logé auprès des membres du personnel éducateur lors duquel l'objectif de la recherche leur a été expliqué, ainsi que leur implication dans le processus. Le consentement du personnel éducateur a été obtenu par téléphone. Un formulaire de consentement (Annexe A), le questionnaire (Annexe B) ainsi qu'une lettre explicative leur a été transmis par courriel.

L'échantillon des enfants pour cette recherche a été constitué en fonction de trois critères. Les parents devaient avoir accepté de participer à d'éventuelles recherches, les enfants étaient sélectionnés parmi les groupes du personnel participant à la recherche

soit un enfant par groupe pour éviter les données nichées et le genre des enfants a été pris en compte afin d'obtenir une proportion suffisante d'enfants s'identifiant comme filles ou garçons. Les parents ont été contactés par téléphone afin de leur expliquer les objectifs de la recherche, l'implication demandée ainsi que les avantages et inconvénients à la participation de leur enfant. Le formulaire de consentement (Annexe C) ainsi qu'une lettre explicative leur ont été transmis par courriel. Par la suite, une date a été fixée pour la tenue des entretiens avec les enfants et la récupération des questionnaires complétés par le personnel éducateur.

### 3.3 Échantillon

L'échantillon est composé de 22 membres du personnel éducateur, dont deux responsables d'un groupe double ramenant ainsi l'échantillon à 21 groupes. Pour les enfants, l'échantillon est constitué d'un enfant par groupe soit 21 enfants. Cette taille d'échantillon ne respecte pas les recommandations qui stipulent que le nombre de participantes et participants ou d'observations doit être 10 fois plus grand que le nombre de variables à l'étude (Hair *et al.*, 2012). Selon cette règle, l'échantillon aurait dû être d'un minimum de 40 membres du personnel éducateur et de 40 enfants afin d'évaluer dans un même test les 4 variables à l'étude. Ainsi, l'échantillon de 21 membres du personnel éducateur et de 21 enfants permet de produire des analyses avec un maximum de deux variables.

Parmi les 21 enfants, neuf se sont identifiés au genre féminin et 12 au genre masculin. De plus, neuf d'entre eux avaient atteint le stade de constance de genre (sept filles et deux garçons) alors que 12 ne l'avaient pas atteint (deux filles et 10 garçons). Pour le personnel éducateur, 19 d'entre eux se sont identifiés au genre féminin alors que deux se sont identifiés au genre masculin. Aucun participant à la recherche, autant chez les enfants que pour le personnel, ne s'est identifié comme appartenant à un autre genre

que féminin et masculin. Ainsi, seuls les résultats pour les genres féminins et masculins ont été présentés.

### 3.4 Procédures

Dans un premier temps, les observations des variables de la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants ainsi que celle de l'engagement se sont déroulées entre le 19 février et les 19 avril 2019 à l'aide des outils *Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K; Pianta et al., 2008)* et *Individual Classroom Assessment Scoring System (InCLASS; Downer et al., 2011)*. Ces outils ont permis de recueillir les données concernant les interactions entre le personnel éducateur et les enfants (CLASS Pre-K) et l'engagement de l'enfant (InCLASS). Les observations se sont tenues en matinée et une dyade d'observateurs était présente pour chacune d'elles permettant la cotation simultanée des deux outils. Alors que les observations faites à l'aide de l'outil CLASS Pre-K visaient à évaluer la qualité des interactions entre le personnel éducateur et l'ensemble du groupe (Annexe D), celles mesurant l'engagement de l'enfant (InCLASS) ne visaient que les enfants participant à la recherche (Annexe E).

Dans un deuxième temps, le questionnaire mesurant la socialisation de genre par le personnel éducateur a été transmis par courriel, par la poste ou donné en main propre aux personnes ayant accepté de participer à la recherche et récupéré soit lors de l'entrevue avec les enfants au CPE ou encore lors d'un rendez-vous convenu avec le personnel éducateur.

Finalement, des rencontres ont eu lieu avec les enfants afin de procéder à l'entrevue de type questionnaire pour évaluer l'identité sexuée de ces derniers. Elles se sont déroulées au CPE, au domicile de l'enfant ou dans les locaux de l'UQAM selon la préférence du parent. L'ensemble du questionnaire administré comprenait des

consignes claires que l'intervieweuse devait lire textuellement à chacun des entretiens afin d'éviter la présence de biais dans les questions (Annexe F). Avant de débiter les entretiens, l'ensemble du questionnaire a été vu avec les intervieweuses afin de s'assurer de la compréhension de chacune des consignes ainsi que d'un déroulement uniforme des entretiens.

### 3.5 Instruments de mesure

Quatre variables ont été mesurées dans la présente recherche : la socialisation de genre par le personnel éducateur, la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants, l'engagement de l'enfant ainsi que l'identité sexuée des enfants. Chacune de ses variables a été mesurée à l'aide d'outils distincts. Tout d'abord, le questionnaire utilisé pour mesurer la socialisation de genre par le personnel éducateur est présenté. Ensuite, un aperçu du fonctionnement des outils d'observation permettant de mesurer la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants (CLASS Pre-K) ainsi que l'engagement de l'enfant (InCLASS) est fait. Pour finir, le questionnaire qui a servi de base à l'entrevue des enfants sur leur identité sexuée est passé en revue.

#### 3.5.1 Mesures liées à la socialisation de genre par le personnel éducateur

Les mesures liées à la socialisation de genre par le personnel éducateur ont été obtenues à l'aide d'un questionnaire élaboré à partir d'instruments existants (Bem, 1974; Granié-Gianotti, 1997; Golombok et Rust, 1993; Mieyaa, 2013; Tostain, 1993). C'est en 1992 que Rogé (cité par Mieyaa, 2013) a produit la première traduction française de l'outil qui a, par la suite, été modifié par Tostain (1993) et Granié-Gianotti (1997). Plus précisément, le questionnaire utilisé combine des sections de ces différents outils afin d'obtenir des mesures de la représentation de soi, de la représentation des stéréotypes genrés, de la perception des stéréotypes genrés dans le groupe et de la transmission des valeurs éducatives par les adultes (Annexe B).

L'ensemble des questions inclus dans ce questionnaire a été préalablement validé auprès de sept adultes. Le questionnaire provenant d'une étude française, ce prétest a permis de s'assurer que le vocabulaire utilisé soit compris par le personnel éducateur québécois. De plus, une version anglaise était disponible, mais aucun des participants n'a souhaité l'utiliser.

Des alpha de Cronbach ont été calculés pour connaître la cohérence interne de l'ensemble des sous-échelles du questionnaire pour le personnel éducateur. L'analyse des valeurs s'est fait à l'aide de l'approche à plusieurs niveaux suggérer par George et Mallery (2009). Selon cette approche, des valeurs supérieures ou égales à neuf sont jugées excellentes, des valeurs supérieures ou égales à huit, bonnes, des valeurs supérieures ou égales à sept, acceptables, des valeurs supérieures ou égales à six, questionnables, des valeurs supérieures ou égales à cinq, faibles et finalement, des valeurs plus petites que cinq, inacceptables (George et Mallery, 2009). Dans les analyses de la cohérence interne, l'équilibre des échelles et sous-échelles de mesures a aussi été pris en compte afin de conserver un nombre significatif d'items féminins et masculins pour chacune d'elles. Les résultats sont présentés au Tableau 3.1.

#### *La représentation de soi.*

La première question visait à mesurer le degré de stéréotypie présent dans la représentation de soi de l'adulte. Cette version modifiée de l'outil de Bem (1974) permet d'obtenir une bonne fiabilité statistique malgré qu'elle soit passée de 60 à 24 items. C'est Granié-Gianotti (1997) qui a proposé et validé cette version brève de l'échelle dans laquelle on retrouve huit items masculins, huit items féminins et huit items neutres (cohérence interne;  $\alpha = ,808$ ) (Annexe B).

**Tableau 3.1**

Cohérence interne pour le questionnaire du personnel éducateur

	Nombre d'items	$\alpha$ (n = 21)
<b>Représentation de soi</b>		
AdFPE*	4	,619
AdMPE*	4	,666
AdNPE	8	-,124
<b>Représentation des stéréotypes genrés</b>		
ReAcc	7	,494
ReAct*	11	,848
ReCar*	12	,741
ReF	15	,460
ReM*	15	,715
Re*	30	,761
<b>Perception des stéréotypes genrés</b>		
PerAcc*	4	,618
PerAct*	11	,735
PerCar	12	,347
PerF*	14	,791
PerM	13	,510
Per*	27	,765
<b>Transmission des valeurs</b>		
ValF	4	,486
ValM	4	-,331

*Note.* \*Échelles et sous-échelles prises en compte dans l'analyse des données. AdFPE = Adhésion aux items dits féminins; AdMPE = Adhésion aux items dits masculins; AdNPE : Adhésion aux items dits neutre; ReAcc : Degré de stéréotypie de la représentation des accessoires; ReAct : Degré de stéréotypie de la représentation des activités; ReCar : Degré de stéréotypie de la représentation des caractéristiques; ReF : Représentation des items dits féminins; ReM : Représentation des items dits masculins; Re : Degré de stéréotypie de la représentation du genre; PerAcc : Degré de stéréotypie de la perception des accessoires; PerAct : Degré de stéréotypie de la perception des activités; PerCar : Degré de stéréotypie de la perception des caractéristiques; PerF : Perception des items dits féminins; PerM : Perception des items dits masculins; Per : Degré de stéréotypie de la perception du genre; ValF : Score aux items dits féminins des valeurs; ValM : Score aux items dits masculins des valeurs.

**Huit items masculins** : Je suis confiant·e en moi/Je suis ambitieux·se/J'ai l'esprit de compétition/Je suis sportif·ve/Je suis sûr·e de moi dans mes affirmations/Je suis prêt·e à prendre des risques/J'ai l'air grave/Je suis apte à diriger;

**huit items féminins** : Je suis émotif·ve/Je suis tendre/Je suis aimable/Je parle d'une douce voix/Je suis sensible aux besoins des autres/Je suis soigneux·se/Je suis doux·ce/Je suis affectueux·se;

**huit items neutres** : Je vais vers les autres/Je suis [d'humeur joyeuse]/Je suis amical·e/Je suis heureux·se/Je suis digne de confiance/Je suis énergique/Je suis fantaisiste/Je suis franc·he. (Mieyaa, 2013, p.128)

Une échelle en 7 points de type Likert a été utilisée pour calculer les scores de stéréotypie. Pour chacun des items, des points ont été attribués en fonction de la réponse recueillie (1 point : jamais, 7 points : toujours). Le score de stéréotypie obtenu selon la représentation que le sujet se fait de lui-même a permis d'obtenir une mesure quantifiée de l'adhésion du personnel éducateur aux stéréotypes genrés. Cette adhésion, calculée sur une base individuelle, a permis d'octroyer un score à chacun des participants. Ensuite, les scores obtenus ont été regroupés en fonction du genre associé aux items afin de déterminer l'adhésion aux stéréotypes genrés du personnel éducateur selon qu'il se soit identifié comme femme, homme ou autre.

Par exemple, pour un homme, le score obtenu aux items masculins a été soustrait du score obtenu aux items féminins. Ce degré d'adhésion pouvait alors varier entre - 48 à + 48 points avec une moyenne théorique de zéro. Un score près de zéro correspondait à une adhésion non stéréotypée. Un score positif témoignait d'une adhésion stéréotypée alors qu'un score négatif représentait une adhésion contre stéréotypée.

Des tests de cohérence interne ont été réalisés pour déterminer l'alpha de Cronbach des sous-échelles à partir de l'échantillon de la recherche. Les résultats ont amené le retrait de certains des items. Tout d'abord, quatre items ont été retranchés autant pour les



items féminins (émotif, voix douce, sensible aux besoins des autres et soigneux) que pour les items masculins (ambitieux, sportif, prêt à prendre des risques et l'air grave). Le retrait de ces items a permis d'obtenir un alpha de Cronbach qualifié de questionnable selon l'approche de George et Mallery (2009) pour ces deux sous-échelles (voir Tableau 3.1). Les items neutres ont été retirés des analyses puisque l'alpha de Cronbach indiquait des valeurs de cohérence interne inacceptable pour cette sous-échelle (George et Mallery, 2009). Les items constituant les échelles et sous-échelles suite aux modifications sont présentés à l'Annexe G. Les analyses subséquentes ont donc porté sur deux de ces trois sous-échelles soit les scores aux items féminins et aux items masculins composées chacune de quatre items. Les scores théoriques étaient donc situés entre 4 et 28 pour les sous-échelles (AdFPE et AdMPE) et entre -16 et 16 pour l'échelle de la représentation de soi (AdPE).

#### *Représentation du genre chez le personnel éducateur.*

Trois des questions contenues au questionnaire visaient à mesurer le degré de stéréotypie présent dans la représentation que le personnel éducateur se faisait des stéréotypes genrés. Ces trois questions provenaient du questionnaire de Mieyaa (2013) contenant des éléments tirés de deux outils standardisés : Le *Pre-School Activity Inventory* ([PSAI] Golombok et Rust, 1993; traduit par Zaouche-Gaudron, 1995) et le *Bem Sex Role Inventory* [BSRI] adapté par Tostain (1993).

L'adaptation française proposée par Mieyaa (2013) de ces deux outils a permis une évaluation des stéréotypes genrés à travers trois dimensions : les accessoires, les activités et les caractéristiques des jeunes enfants. Les deux premières dimensions représentaient deux sous-échelles du PSAI (Golombok et Rust, 1993). Ces deux dimensions totalisaient 18 items (neuf items féminins et neuf items masculins). La troisième sous-échelle du PSAI a été remplacée par une portion de la version modifiée du BSRI (Tostain, 1993). Cet outil contenant 33 items (11 féminins, 11 masculins et

11 neutres) s'adressait normalement aux enfants, mais la version de Mieyaa (2013) a été utilisée pour questionner les adultes en lien avec leur représentation des stéréotypes genrés. De cet outil, seule la sous-échelle « caractéristiques des jeunes enfants » a été conservée et adaptée par l'utilisation des items féminins (six) et masculins (six) seulement puisque cette sous-échelle est plus adéquate lorsqu'il s'agit d'étudier la représentation des caractéristiques (Mieyaa, 2013).

C'est donc à l'aide de 30 items (15 féminins et 15 masculins) répartis en trois sous-dimensions (accessoires, activités et caractéristiques des jeunes enfants) que l'outil adapté de Mieyaa (2013) a permis de mesurer la stéréotypie des adultes en lien avec leur représentation stéréotypes genrés. Chaque sous-dimension a été mesurée à l'aide de questions distinctes. Selon la correspondance que l'adulte a faite entre les items et les comportements associés à chaque genre, il indiquait, à l'aide d'une échelle de type Likert en 5 points (uniquement pour les filles, plus souvent pour les filles, autant pour les filles que pour les garçons, plus souvent pour les garçons, uniquement pour les garçons) sa réponse pour chacun des items (voir plus loin pour le calcul des points). Certains items de l'échelle initiale ont été modifiés afin d'adapter le langage aux termes couramment utilisés au Québec.

Les deux classes d'items se présentaient ainsi :

**Items masculins** : Accessoires ([fusils]/jeux de construction/petites voitures/Épées); Activités (Faire semblant d'être un [pompiers]/jouer à la bagarre/Faire du sport ou jouer au ballon/Faire de l'escalade ou grimper sur des choses/S'intéresser aux moyens de transports); Caractéristiques (Avoir confiance en soi/Vouloir être le meilleur/Aimer résoudre les problèmes/Aimer la compétition/Savoir s'occuper seul/Être meneur dans les activités).

**Items féminins** : Accessoires (Perle/Poupée/[Cuisinette]); Activités (Faire semblant de faire le ménage et de cuisiner/Jouer avec des filles/Faire semblant d'être une princesse/Jouer à papa et maman/Faire semblant de s'occuper d'un bébé/Se déguiser avec des habits et des accessoires de femme); Caractéristiques

(Aider les autres/Être émotif/Être enfantin/Être attentif aux autres/Aimer s'occuper des enfants/Être affectueux). (Mieyaa, 2013, p.131-132)

Chacune des trois questions portant sur la représentation des stéréotypes genrés par l'adulte utilisait la même échelle de type Likert cotée de façon identique soit de 1 à 5 points selon le positionnement des réponses obtenues par le personnel éducateur aux l'échelle. Ainsi, l'adulte devait inscrire, pour chacun des items, si ce dernier était « uniquement pour les filles », « plus pour les filles », « pour les deux », « plus pour les garçons » ou « uniquement pour les garçons ». Selon le genre associé à l'item mesuré, les points ont été distribués afin d'appliquer 5 points à la réponse « Uniquement pour les filles » pour les items féminins et 5 points à la réponse « Uniquement pour les garçons » pour les items masculins. Inversement, 1 point a été attribué à la réponse « Uniquement pour les garçons » pour les items féminins et « Uniquement pour les filles » pour les items masculins. Puisque les dimensions étaient séparées en question, un degré de stéréotypie de la représentation de genre pour chacune d'elles a été mesuré. Tout d'abord, la somme des points obtenus pour les items féminins a été calculée pour ensuite appliquer la même formule pour les items masculins. Pour obtenir le score global à chacune des dimensions, la somme des scores aux items féminins et masculins a été appliquée.

Dans le cas de la représentation des caractéristiques (ReCar : six items féminins et six items masculins), les scores pouvaient se situer entre 12 et 60. La dimension de la représentation des accessoires comportait quatre items masculins et trois items féminins pour un total de sept items avec des scores pouvant varier entre 7 et 45 (ReAcc). Finalement, pour la dimension des activités (ReAct), six items féminins et cinq items masculins ont été représentés dans le questionnaire pour un score global variant entre 11 et 55. Des scores ont aussi été calculés par la somme des scores obtenus aux items féminins et masculins. Ces scores globaux pouvaient varier entre 15 et 75 pour les items féminins (ReF) et masculins (ReM) et entre 30 et 150 pour les scores

globaux de la représentation de genre (Re). Plus le score obtenu était élevé, plus le degré de stéréotypie l'était aussi.

Suite aux tests de cohérence interne effectués sur les données de l'échantillon de cette recherche, des items ont été retranchés des sous-échelles et certaines d'entre elles, n'ayant pas rencontré le seuil minimum d'acceptabilité pour la cohérence interne, n'ont pas été prises en compte dans l'analyse des données (voir Tableau 3.1, p. 65). Pour la représentation du genre, la sous-échelle de la représentation des accessoires n'a pas été prise en compte dans les analyses étant donné l'alpha de Cronbach obtenu pour cette dernière (ReAcc :  $\alpha = ,494\alpha$ ). Les sept items de cette sous-échelle ont été conservés dans l'analyse des données pour les scores selon le genre (ReM, ReF) et dans le score global de l'échelle de représentation du genre (Re). Toujours pour une raison de cohérence interne, la sous-échelle des scores aux items féminins (ReF) n'a pas été retenue pour l'analyse des données puisqu'elle obtenait une valeur jugée inacceptable (George et Mallery, 2009) (ReF :  $\alpha = ,460$ ). L'ensemble des items pour chacune de ces échelles et sous-échelles est présenté à l'Annexe G.

#### *Perception du genre dans le groupe selon l'observation de l'adulte*

L'outil de mesure modifié de Miyyaa (2013) a été adapté afin de permettre la mesure de la perception du personnel éducateur des stéréotypes genrés présents dans le groupe. Ainsi, les mêmes trois dimensions (accessoires, activités et caractéristiques) ont été utilisées en conservant les 30 items présentés à la section précédente. Les trois questions posées au personnel éducateur ont été modifiées afin d'avoir un portrait du quotidien du groupe. Les réponses se donnaient sous la même forme soit une échelle de type Likert en 5 points allant de « Uniquement pour les filles » à « Uniquement pour les garçons ». (Annexe B)

L'échelle de mesure pour répondre à ces trois questions était identique à la précédente, soit celle sur les représentations du genre. Des points entre 1 et 5 ont été attribués selon le positionnement sur l'échelle de type Likert où 5 points ont été donnés à la réponse « Uniquement chez les filles » et 1 point à la réponse « Uniquement chez les garçons » pour les items féminins. La même logique a été appliquée inversement pour les items masculins. Un score par dimension a été obtenu ainsi qu'un score global pour l'ensemble des dimensions sur le degré de stéréotypie présent dans le groupe sur le plan de la perception du genre.

Les résultats de cohérence interne obtenus pour les sous-échelles de la perception du genre dans le groupe ont amené certaines modifications dans les items et sous-échelles qui ont été pris en compte dans les analyses subséquentes (Annexe G). Tout d'abord, pour la perception des stéréotypes genrés liés aux accessoires (PerAcc), un item féminin (perles) et deux items masculins (voitures et épées) ont été retirés de la sous-échelle amenant les scores pour cette sous-échelle entre 4 et 20. Les sous-échelles de la perception des caractéristiques et des scores aux items masculins n'ont pas été pris en compte dans l'analyse des données considérant qu'elles avaient obtenu respectivement un alpha de Cronbach jugé inacceptable et faible (George et Mallery, 2009) (PerCar :  $\alpha = ,347$ ; PerM :  $\alpha = ,510$ ). Ainsi, suite aux modifications apportées, la sous-échelle des scores aux items féminins (PerF) contenait maintenant 14 items avec des scores variant entre 14 et 70 et l'échelle de la perception des stéréotypes genrés (Per) était composée de 27 items avec un score pouvant varier entre 27 et 135.

#### *Valeurs éducatives et leur transmission par l'adulte*

Une échelle contenant huit valeurs (quatre valeurs masculines et quatre valeurs féminines) a été utilisée (Mieyaa, 2013). Le personnel éducateur devait les hiérarchiser selon l'importance qu'il leur accordait dans l'éducation de l'enfant de son groupe qui participait à la recherche.

**Items masculins** : Expression de ses opinions; courage; confiance en soi; autonomie.

**Items féminins** : Expression de ses émotions; respect des règles; respect des autres; entraide et solidarité (Mieyaa, 2013, p.130).

Pour la cotation, les valeurs obtenaient un nombre de points selon la hiérarchisation. Ainsi, la valeur qui avait été placée en premier obtenait un point et la dernière valeur en obtenait huit. Le score brut était calculé pour la sous-échelle des valeurs dites masculines et féminines et pouvait varier entre 10 et 26. Lorsque le score à une sous-échelle s'approchait de 16, cela indiquait que ces valeurs étaient privilégiées dans l'éducation de l'enfant. Inversement, un score qui s'approchait de 26 indiquait que ces items n'étaient pas privilégiés.

Dans un deuxième temps, un score de stéréotypie des valeurs en fonction du genre auquel s'identifiait l'enfant du groupe participant à la recherche a été calculé. Si l'enfant visé par la recherche s'identifiait au genre masculin, le score obtenu à la sous-échelle des valeurs dites masculine était retranché du score de la sous-échelle des valeurs dites féminines. Le contraire était fait pour un enfant s'identifiant au genre féminin ( $Val = ValF - ValM$ ). Nous avons ainsi obtenu un score théorique pouvant varier entre -16 et 16. Plus le score obtenu se rapprochait de -16, plus les valeurs éducatives priorisées par l'adulte privilégiaient celles relevant du genre de l'enfant de son groupe participant à la recherche.

Les analyses de cohérence interne pour ces variables du questionnaire du personnel éducateur n'ont pas mené à des valeurs d'alphas de Cronbach suffisamment élevée pour permettre l'utilisation de ces sous-échelles (George et Mallery, 2009) (voir Tableau 3.1). Elles n'ont pas été considérées dans l'analyse des données.

### 3.5.2 Qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants

Pour mesurer les interactions entre le personnel éducateur et les enfants de son groupe, l'outil élaboré par Pianta et ses collaborateurs (2008) a été utilisé. « Le *CLASSroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K*; Pianta *et al.*, 2008) vise à évaluer exclusivement la qualité des interactions vécues par les enfants en service éducatif, constituant ainsi une mesure spécifique plutôt que globale de la qualité des processus » (Bigras *et al.*, 2017, p.39). Il apparaissait être l'outil qui répondait le mieux aux objectifs de cette recherche puisqu'il « se concentre sur les interactions entre l'éducatrice et les enfants, et sur ce que l'éducatrice fait avec le matériel qui est à sa disposition » (Pianta *et al.*, 2008, p.1). Des versions de l'outil de mesure sont disponibles pour tous les groupes d'âge des services éducatifs à l'enfance, en plus d'inclure les milieux scolaires (primaire et secondaire). La version Pre-K adaptée pour les groupes d'enfants de 3 à 5 ans a été utilisée pour cette recherche.

L'observation directe de la qualité des interactions dans le groupe a requis un minimum deux heures, soit 4 périodes de 30 minutes où 20 minutes ont été réservées à l'observation et 10 minutes à la cotation. L'observateur s'est prononcé sur la qualité des interactions en attribuant des scores sur une échelle en 7 points (1 = faible; 7 = élevée) à 10 dimensions réparties en trois grands domaines d'interactions soit : le Soutien émotionnel (climat positif, climat négatif, sensibilité de l'adulte et considération pour le point de vue de l'enfant), l'Organisation du groupe (gestion des comportements, productivité et modalités d'apprentissage) et le Soutien à l'apprentissage (développement de concept, qualité de la rétroaction et modelage langagier). Sur la base de la moyenne de chaque dimension au terme des quatre cycles, l'observation a permis d'obtenir un score moyen par domaine qui s'est décliné en trois niveaux de qualité soient : faible (1,2), moyen (3,4,5) et élevé (6,7).

Cet outil est utilisé dans de nombreuses recherches en éducation et en petite enfance (Bassi *et al.*, 2016, 2018; Bouchard *et al.*, 2016; Curby *et al.*, 2014; Lemay *et al.*, 2018; Williford *et al.*, 2013).

L'alpha de Cronbach a indiqué une cohérence interne pour les domaines de l'Organisation du groupe et du Soutien à l'apprentissage supérieur au seuil minimum acceptable soit ,70 (George et Mallery, 2009). La dimension du Soutien émotionnel a obtenu une cohérence interne jugée questionable, mais a tout de même été considérée dans l'analyse (George et Mallery, 2009) (voir Tableau 3.2).

#### *Formation de l'équipe d'observateurs*

L'équipe d'observateurs était composée de neuf personnes formées et certifiées à l'outil CLASS Pre-K. La formation s'est déroulée sur deux jours afin de présenter la théorie entourant l'outil et faire un ensemble d'exercices pratiques permettant de se familiariser à la cotation. Par la suite, les observateurs devaient passer un test certifiant leur capacité à utiliser cet instrument avec fidélité. La certification comprenait le visionnement de cinq extraits vidéo de 20 minutes où les observateurs devaient noter leurs observations et attribuer une cote à chacune des dimensions de l'outil. Les cotes attribuées par les observateurs étaient comparées à celles de juges experts et un accord minimal de 80% (tolérant un point d'écart) devait être atteint pour obtenir une certification. Une recertification annuelle est également exigée afin d'assurer une fidélité de la cotation des observateurs avec celle des juges experts. Pour s'assurer du niveau de qualité des observations en cours de collecte de données, des accords

interjuges ont été réalisés sur 15 % des observations obtenant une moyenne de 89%. Ces derniers devaient minimalement être au-dessus de 80% (Landis et Koch, 1977).



**Tableau 3.2**  
Cohérence interne des domaines du CLASS Pre-K

	Nombre d'items	$\alpha$ (n = 21)
Soutien émotionnel	4	,614
Organisation du groupe	3	,796
Soutien à l'apprentissage	3	,849

### 3.5.3 Engagement de l'enfant

Le *Individual Classroom Assessment Scoring System* (InCLASS; Downer *et al.*, 2011) a permis d'observer l'engagement de l'enfant avec l'adulte, les pairs et les activités. L'évaluation s'est fait à l'aide de 10 dimensions réparties dans quatre domaines soient : l'Engagement positif avec l'adulte (engagement positif, communication avec l'adulte), l'Engagement positif avec les pairs (sociabilité, communication avec les pairs, affirmation de soi), l'Engagement positif envers la tâche (engagement positif, autonomie dans l'activité) et l'Engagement négatif dans le groupe (Conflits avec l'adulte, conflits avec les pairs, contrôle comportemental) (Bohlmann *et al.*, 2019).

L'observation, plutôt que de viser l'ensemble du groupe comme le fait le CLASS, ciblait un enfant à la fois. Elle comprenait quatre cycles d'observation directe de 15 minutes (10 minutes d'observation et 5 minutes de cotation). Les personnes observatrices devaient garder une certaine distance et une discrétion dans leur observation afin que l'enfant n'ait pas conscience d'être visé par celle-ci. Sur la base de ses notes, l'observateur se prononçait sur l'engagement de l'enfant en attribuant des scores sur une échelle en sept points (1 = faible; 7 = élevé) aux 10 dimensions réparties dans les quatre domaines. Sur la base du score moyen obtenu pour chaque dimension au terme des quatre cycles, un calcul de la moyenne des dimensions contenues dans un domaine a permis d'obtenir les scores des quatre domaines qui se déclinent de la même

façon que le CLASS soit : faible (1,2), moyen (3,4,5) et élevé (6,7). Initialement, les dimensions de cet outil étaient cotées sur la base de trois domaines (Engagement avec l'adulte, Engagement avec les pairs et Engagement envers la tâche). Bohlmann et ses collègues ont suggéré, en 2019, de conserver les mêmes dimensions, mais de les répartir en quatre domaines en ajoutant celui de l'Engagement négatif dans le groupe tel que présenté dans cette recherche. Dans les dernières années, diverses recherches ont utilisé cet outil afin de mesurer l'engagement de l'enfant (Acar *et al.*, 2015; Booren *et al.*, 2012; Clopet et Bulotsky-Shearer, 2016; Curby *et al.*, 2014; Downer *et al.*, 2010; Hartz *et al.*, 2017; Sabol *et al.*, 2018; Vitiello *et al.*, 2012; Williford *et al.*, 2013).

Les résultats obtenus à partir des données de l'échantillon concernant la cohérence interne ont permis d'utiliser les quatre domaines pour l'analyse (voir Tableau 3.3).

#### *Formation de l'équipe d'observateurs*

L'équipe pour cet outil était composée des mêmes observateurs que pour le CLASS Pre K. Ces neuf personnes ont été formées et certifiées pour utiliser l'outil InCLASS. La formation, dont la forme est similaire à celle du CLASS, s'est déroulée sur deux jours où la théorie a été présentée et soutenue par des exercices pratiques permettant de se familiariser avec l'outil et la cotation. La certification comprend le visionnement et la cotation de cinq vidéos d'une durée de 10 minutes. Une comparaison entre les cotes de l'observateur et celle des juges experts a été faite et un seuil minimal d'accord de 80% (tolérant un point d'écart) est nécessaire pour obtenir la certification. Des accords interjuges ont été réalisés sur 15% des observations en cours de collecte de données avec une moyenne d'accord de 88%.

**Tableau 3.3**  
Cohérence interne des domaines du InCLASS

	Nombre d'items	$\alpha$ (n = 21)
Engagement positif avec l'adulte	2	,780
Engagement positif avec les pairs	3	,890
Engagement positif envers la tâche	2	,911
Engagement négatif dans le groupe	3	,667

#### 3.5.4 Mesures liées à l'identité sexuée de l'enfant

Les mesures liées à l'identité sexuée des enfants se sont réalisées à l'aide d'un questionnaire présenté oralement à l'enfant. Des consignes étaient incluses dans le questionnaire afin de s'assurer que la présentation était la même pour chacun des enfants. Trois dimensions ont été évaluées dans ce questionnaire : les connaissances des stéréotypes genrés, le stade de la constance du genre et l'adhésion aux stéréotypes genrés (Annexe F).

Pour les dimensions des connaissances et de l'adhésion aux stéréotypes genrés incluses dans le questionnaire des enfants, des tests d'alpha de Cronbach ont été appliqués aux différentes sous-échelles afin de valider la cohérence interne de celle-ci pour l'échantillon de la recherche. Les valeurs d'alpha de Cronbach seront discutées dans les sections respectives à chacune des dimensions.

L'ensemble des questions incluses dans ce questionnaire a été préalablement validé auprès de cinq enfants. Le questionnaire provenant d'une étude française, ce prétest a permis de s'assurer de la compréhension du vocabulaire par des enfants québécois.

*Les connaissances des stéréotypes genrés*

Pour cette partie du questionnaire, les mêmes éléments du PSAI (Golombok et Rusk, 1993) et du BSRI modifié par Tostain (1993) ont été repris, soit les trois dimensions suivantes : accessoires, activités et caractéristiques du jeune enfant (Annexe F). Une question était prévue pour chacune des dimensions. Cette partie a permis de calculer le niveau de connaissance des enfants au sujet des stéréotypes genrés.

La première question visait à vérifier si l'enfant associait un genre à sept accessoires dont trois étaient des jouets dits féminins (perles, poupées et cuisinette) et quatre des jouets dits masculins (fusils, jeux de construction, voiture et épées). Ainsi, lors de l'entrevue, la question suivante a été posée à l'enfant. La dernière partie de la question était reprise en nommant chacun des accessoires :

« Je vais te dire différents jouets, et toi tu devras me dire si ce sont des jouets pour les filles, pour les garçons, ou pour les deux. Est-ce que les ... sont plus des jouets pour les filles, pour les garçons ou pour les deux? » (Annexe F)

La deuxième question concernait les activités. L'enfant devait classer 11 activités comme étant des activités pour les filles, pour les garçons ou pour les deux. Ces 11 activités se divisaient en six items dits féminins : 1) jouer à faire le ménage et à cuisiner, 2) jouer avec des filles, 3) faire semblant d'être un personnage féminin (princesse par exemple), 4) faire semblant d'être un personnage adulte (parent par exemple), 5) faire semblant de s'occuper d'un bébé (poupée, peluche) et 6) se déguiser avec des habits de filles. Ensuite, l'enfant se voyait proposer cinq items dits masculins : 1) faire semblant d'être un personnage masculin (pompier par exemple), 2) se bagarrer, 3) faire du sport et jouer au ballon, 4) escalader et 5) avoir un intérêt pour les moyens de transport (voiture, train). La même question a été posée aux enfants avec une reprise de la dernière partie pour chacune des activités.

« Je vais te dire différentes activités, et toi tu devras me dire si ce sont des activités pour les filles, pour les garçons, ou pour les deux. Est-ce que ce sont les filles, les garçons ou les deux qui...? » (Annexe F)

La dernière question traitait de la dimension des caractéristiques du jeune enfant et comprenait 12 différentes caractéristiques comportant six items dits féminins (aider les autres quand ils ont des problèmes, être émotif, être enfantin, être attentif aux autres, aimer s'occuper d'enfants, être affectueux) et six items dits masculins (avoir confiance en soi, vouloir être le meilleur, résoudre facilement un problème compliqué, être compétitif, savoir s'occuper seul et être capable d'organiser une activité pour d'autres enfants). La consigne comportait deux parties, dont la dernière se répétait pour chacune des caractéristiques évaluées :

« Je vais te dire différentes caractéristiques, et toi tu devras me dire si ce sont des caractéristiques pour les filles, pour les garçons, ou pour les deux. Est-ce que ce sont les filles, les garçons ou les deux qui ...? » (Annexe F)

Les trois précédentes questions sur la connaissance des stéréotypes genrés offraient une possibilité de trois réponses aux enfants : 1) les filles, 2) les deux, 3) les garçons selon la correspondance qu'ils faisaient de l'item exposé.

Des points de 1 à 3 ont été accordés selon la réponse. Ainsi, pour un item dit féminin, 3 points ont été octroyés lorsque la réponse de l'enfant était « les filles », et 1 point pour la réponse « les garçons ». Les points étaient inversement distribués pour les items dits masculins. Les scores ont été calculés par dimension et pouvaient varier entre 7 et 21 pour les accessoires (CoAcc), entre 11 et 33 pour les activités (CoAct) et entre 12 et 36 pour les caractéristiques (CoCar). De plus, des scores féminins et masculins pour l'ensemble des trois dimensions ont été calculés et pouvaient varier entre 15 et 45 (CoF,

CoM). Un score élevé à ces questions signifiait une connaissance élevée, chez l'enfant, des stéréotypes genrés.

La réalisation de tests de cohérence interne a permis de déterminer l'alpha de Cronbach pour les sous-échelles à partir de l'échantillon de la recherche (voir Tableau 3.4). Pour la sous-échelle des activités, deux items (un dit féminin et un dit masculin) ont été retirés (CoAct : faire semblant d'être un personnage adulte et escalade) permettant ainsi d'obtenir une valeur acceptable de cohérence interne (George et Mallery, 2009) (CoAct :  $\alpha = ,673$ ). Ensuite, deux items (un dit féminin et un dit masculin) ont été enlevés pour la sous-échelle des caractéristiques (CoCar : aider les autres quand ils ont un problème et vouloir être le meilleur) afin d'obtenir, dans ce cas-ci, une valeur questionable de cohérence interne (George et Mallery, 2009) (CoCar :  $\alpha = ,662$ ). Aucun item n'a été retiré de la sous-échelle des accessoires puisque la valeur du coefficient de cohérence interne était acceptable (CoAcc :  $\alpha = ,751$ ). Les scores, suite au retrait de ces items, étaient entre 9 et 27 pour les activités (CoAct), entre 10 et 30 pour les caractéristiques (CoCar) et, pour les accessoires (CoAcc), les scores sont demeurés entre 7 et 21. Les sous-échelles contenaient maintenant un nombre de 13 items dits féminins (CoF) et masculins (CoM), avec des scores pouvant varier entre 13 et 39. L'ensemble des items contenus dans les échelles et sous-échelles suite à ces modifications est présenté à l'Annexe H. .

**Tableau 3.4**  
Cohérence interne pour le questionnaire aux enfants

	Nombre d'items	$\alpha$
<b>Connaissance des stéréotypes genrés</b>		
CoF*	13	,603
CoM*	13	,786
CoAcc*	7	,751
CoAct*	9	,673
CoCar*	10	,662
<b>Adhésion aux stéréotypes genrés</b>		
AdFe*	12	,827
AdMe*	12	,772
AdAccF	2	,791
AdAccM	3	,576
AdActF*	6	,679
AdActM*	5	,657
AdCarF*	4	,622
AdCarM*	4	,620

*Note.* \*Échelles et sous-échelles prises en compte dans l'analyse des données. CoF = Connaissance des items dits féminins des trois sous-échelles; CoM = Connaissance des items dits masculins des trois sous-échelles; CoAcc = Degré de stéréotypie de la connaissance du genre lié aux accessoires; CoAct = Degré de stéréotypie de la connaissance du genre lié aux activités; CoCar = Degré de stéréotypie de la connaissance du genre lié aux caractéristiques; AdFe = Adhésion aux items dits féminins des trois sous-échelles; AdMe = Adhésion aux items dits masculins des trois sous-échelles; AdAccF : Adhésion aux items dits féminins liés aux accessoires; AdAccM : Adhésion aux items dits masculins liés aux accessoires; AdActF = Adhésion aux items dits féminins liés aux activités; AdActM = Adhésion aux items dits masculins liés aux activités; AdCarF = Adhésion aux items dits féminins liés aux caractéristiques; AdCarM = Adhésion aux items dits masculins liés aux caractéristiques.

### *La constance de genre*

Slaby et Frey (1975) ont développé un test de la constance du genre qui a, par la suite, été adapté par Dafflon Nouvelle (2010) afin de répondre aux différentes critiques du test initial. Le matériel utilisé par Mieyaa (2013) est différent de celui proposé dans la version de Dafflon Nouvelle (2010) puisqu'il s'agit de dessins plutôt que d'image d'enfants. La présente recherche a utilisé les mêmes dessins et la même démarche que ceux proposés par Mieyaa (2013). Pour passer le test, six vignettes différentes

représentant deux personnages (une fille et un garçon) appelés, Michel (Michelle) et Gabrielle (Gabriel)<sup>4</sup> ont été présentées à l'enfant. Sur chacune de ses vignettes, on retrouvait les deux personnages dans trois tenues différentes : 1) nus, 2) avec une tenue à connotation masculine et 3) avec une tenue à connotation féminine (Figure 3.1).

Lors de l'entretien avec l'enfant, les séries d'images lui ont été présentées : une série avec un enfant de sexe féminin et une série avec un enfant de sexe masculin (Figure 3.1). La présentation à l'enfant de chacune des séries était faite dans l'ordre suivant : l'image de l'enfant nu, l'image de l'enfant portant des vêtements à connotation de son sexe biologique et finalement, l'image de l'enfant portant des vêtements à connotation du sexe biologique opposé. À chacune des images, l'enfant devait identifier si l'enfant sur l'image était une fille ou un garçon. La moitié des enfants rencontrés ont débuté le test avec la série des trois images d'une fille et l'autre moitié avec celle des trois images d'un garçon.



Figure 3.1 Vignettes pour le test de constance de genre (source Mieyaa, 2013)

---

<sup>4</sup> Les noms proposés initialement étaient Kim et Nikki. Ils ont été changés pour des noms plus couramment utilisés au Québec et qui pouvaient être utilisés sans égard à un genre particulier.



La passation du test comprenait des consignes que l'intervieweuse devait respecter ainsi que six phrases (une par image) qu'elle devait lire à l'enfant en lui présentant chacune des images. L'ensemble de la procédure et des questions à poser aux enfants se trouvent à l'Annexe F.

Ce test a permis de mesurer si l'enfant avait atteint le stade de constance du genre. À ce stade, l'enfant comprend que ce sont les attributs biologiques qui déterminent son genre et non pas les attributs sociaux. Ainsi, un enfant ayant atteint le stade de

constance du genre identifiera le personnage portant les vêtements avec une connotation du genre opposé selon le sexe biologique qu'il a observé sur la première image. Un enfant qui a donné une ou plusieurs réponses incorrectes était considéré comme n'ayant pas acquis le stade de constance du genre. Les participants ont alors été partagés en deux groupes : ceux qui avaient atteint le stade de la constance de genre et ceux étant au stade de stabilité du genre.

#### *L'adhésion aux stéréotypes genrés*

C'est toujours sous l'angle des trois mêmes dimensions (accessoires, activités et caractéristiques du jeune enfant) qu'a été mesurée l'adhésion aux stéréotypes genrés des enfants. Cette section de l'outil a permis de questionner l'enfant sur ses habitudes en lien avec ces dimensions. Sa réponse se situait sur l'un des trois points de l'échelle proposée soit « Jamais », « Quelquefois » et « Souvent ». Pour l'ensemble de ces trois dimensions, les mêmes items que pour la mesure des connaissances aux stéréotypes genrés ont été utilisés.

Les questions posées aux enfants étaient similaires pour l'ensemble des dimensions et comportait deux parties où la dernière a été répétée pour chacun des items.

« Je vais te dire différents/différentes (jouets, activités, caractéristiques), et toi tu devras me dire si ce sont des (jouets, activités, caractéristiques) avec lesquels tu joues (ou que tu fais) très souvent, quelquefois ou jamais. Est-ce que tu ... souvent, quelquefois ou jamais avec ...? » (Annexe F)

L'attribution des points pour les questions portant sur l'adhésion aux stéréotypes genrés s'est faite en considérant le genre auquel l'enfant s'était identifié. Selon les réponses à l'échelle, les points pouvaient varier entre 1 et 3. Par exemple si un enfant s'identifiant comme une fille était questionnée sur un item dit féminin, la réponse « Souvent » lui valait 3 points, « Quelquefois », 2 points et « Jamais » 1 point. Un enfant s'identifiant comme un garçon questionné sur un item dit féminin obtenait 1 point pour « Souvent », 2 points pour « Quelquefois » et 3 points pour « Jamais ». La logique inverse s'appliquait pour les items dits masculins. Les scores ont tout d'abord été calculés pour les items dits féminins et masculins de chacune des dimensions (accessoires, activités et caractéristiques) pour ensuite être mis en commun de sorte à obtenir un score global au niveau de l'adhésion des enfants aux stéréotypes genrés pour les items dits féminins et masculins. Les scores variaient selon les dimensions (AdAcc : entre 7 et 21; AdAct : entre 11 et 33; AdCar : entre 12 et 36). Pour les scores globaux aux items dits féminins (AdFe) et masculins (AdMe), les scores pouvaient varier entre 15 et 45. Tout comme les autres scores, un score élevé signifiait une forte adhésion aux stéréotypes genrés.

Pour l'adhésion aux stéréotypes genrés, les résultats aux tests de cohérence interne appliqués aux différentes dimensions ainsi qu'aux scores globaux des items dits féminins et masculins ont mené à certaines modifications afin d'atteindre un coefficient d'alpha de Cronbach ayant une valeur ou s'approchant d'une valeur acceptable (George et Mallery, 2009). Ainsi, la dimension des accessoires n'a pas été prise en compte dans l'analyse des données puisque l'alpha de Cronbach pour les items dits masculins affichait un score jugé faible selon l'approche de George et Mallery (2009) (AdAccM :  $\alpha = ,576$ ). Les items de cette dimension ont été considérés dans le calcul des scores

globaux des items dits féminins (AdFe) et masculins (AdMe). Cependant, pour des raisons de cohérence interne, un item dit féminin (poupées) et un item dit masculin (jeux de construction) ont été retirés de ces derniers. Pour la dimension des caractéristiques, un item dit féminin (AdCarF : être émotif) et deux items dits masculins (AdCarM : résoudre facilement un problème compliqué et s'avoir s'occuper seul) ont été retirés portant ainsi à quatre le nombre des items dits féminins et masculins. L'ensemble des échelles et sous-échelles suite aux modifications est présenté à l'Annexe H. Le retrait de ces items a permis l'obtention d'une valeur de coefficient alpha de Cronbach jugée questionnable (George et Mallery, 2009,) mais a tout de même été pris en compte dans l'analyse des données (AdCarF :  $\alpha = ,622$ ; AdCarM :  $\alpha = ,620$ ). Les scores pour cette dimension (AdCarF et AdCarM) variaient, suite au retrait des items, entre 4 et 12 alors que pour les items féminins (AdFe) et masculins (AdMe) variaient entre 12 et 36.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus au terme des analyses réalisées sur les quatre variables à l'étude soit les mesures liées à la socialisation de genre par le personnel éducateur, la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants, l'engagement de l'enfant ainsi que les mesures liées à l'identité sexuée chez l'enfant. La présentation des résultats suit les trois objectifs de recherche. Tout d'abord, une description sommaire des quatre variables à l'étude (socialisation de genre par le personnel éducateur, identité sexuée chez les enfants, qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants et engagement de l'enfant) est présentée. Ensuite, les résultats de corrélations entre les mesures liées à la socialisation de genre par le personnel éducateur, les mesures de l'identité sexuée chez les enfants et la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants sont exposés. Finalement, les relations entre les mesures de la socialisation de genre par le personnel éducateur, de l'identité sexuée chez les enfants et de l'engagement de l'enfant sont précisées.

L'ensemble des analyses statistiques a été réalisé avec le logiciel SPSS 27 et le seuil de signification statistique a été fixé à  $p < ,05$  (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Dans une analyse corrélacionnelle, les corrections de Bonferroni sont à privilégier afin de diminuer le risque d'erreur de type I (Curtin et Schulz, 1998). Cependant, dans le cadre des analyses envisagées dans la recherche actuelle, les tests de comparaison de moyennes et de corrélation sont appliqués sur un grand nombre d'échelles et sous-échelles pouvant avoir pour effet d'augmenter le risque d'erreur de type II (Van Dick

*et al.*, 1997). Ainsi, aucune correction de Bonferroni n'a été appliquée aux résultats des analyses de corrélation de Pearson en raison de la nature exploratoire de la présente recherche et du nombre d'échelles et sous-échelles étudié (Van Dick *et al.*, 1997).

#### *Remplacement des données manquantes*

Lors de l'analyse des questionnaires du personnel éducateur sur la socialisation de genre et des enfants sur l'identité sexuée, des données manquantes sont notées pour certaines questions. Pour chacune des situations, une analyse a été réalisée afin de déterminer la façon la plus adéquate de traiter ces données manquantes.

Selon Tabachnick et Fidell (2001), lorsque les données manquantes représentent moins de 5% de l'échantillon et qu'il n'y a pas apparence de biais, toutes méthodes de remplacement des données s'équivalent. Pour chacune des échelles et sous-échelles, le pourcentage de données manquantes était inférieur à 5% (Tableau 4.1). Sur cette base, le remplacement des données manquantes a été privilégié pour l'ensemble des sous-échelles des questionnaires de la socialisation de genre par le personnel éducateur et de l'identité sexuée des enfants à l'exception, pour le questionnaire des enfants, de la sous-échelle de l'adhésion aux items dits féminins liés aux caractéristiques (AdCarF).

Pour le remplacement des données, une moyenne des scores liés aux items dits masculins ou féminins (selon la valeur manquante) a été calculée pour chaque participant. Par exemple, face à une donnée manquante pour un item dit masculin, la moyenne des scores obtenus par le participant à chacun de ces items de cette sous-échelle a été utilisée en remplacement de la donnée manquante. Cette façon de procéder a été privilégiée puisqu'elle permettait de prendre en considération les scores individuels de représentation du féminin et du masculin. Dans le questionnaire des enfants, à la sous-échelle de l'adhésion aux items dits féminins liés aux caractéristiques

Tableau 4.1  
 Pourcentage des données manquantes dans les échelles et sous-échelles de la socialisation de genre par le personnel éducateur et de l'identité sexuée de l'enfant

Échelles et sous-échelles	Pourcentage
<b>Représentation de soi</b>	
AdFPE	2,40
AdMPE	1,20
<b>Représentation des stéréotypes genrés</b>	
ReCar	0,79
<b>Perception des stéréotypes genrés</b>	
PerAct	2,40
PerF	0,34
PerM	1,83
<b>Connaissances des stéréotypes genrés</b>	
CoAct	0,53
CoCar	0,95
<b>Adhésion aux stéréotypes genrés</b>	
AdCarF	3,57

*Note.* AdFPE : Adhésion aux items dits féminins; AdMPE : Adhésion aux items dits masculins; ReCar : Degré de stéréotypie de la représentation des caractéristiques; PerAct : Degré de stéréotypie de la perception des activités; PerF : Perception des items dits féminins; PerM : Perception des items dits masculins; CoAct : Degré de stéréotypie de la connaissance du genre lié aux activités; CoCar : Degré de stéréotypie de la connaissance du genre lié aux caractéristiques; AdCarF : Adhésion aux items dits féminins liés aux caractéristiques.

(AdCarF), considérant que le nombre de données manquantes pour un enfant était supérieur aux données détenues pour cette sous-échelle (trois données manquantes sur cinq), les données de cet enfant ont été retirées pour l'ensemble des échelles et sous-échelles de l'adhésion aux stéréotypes genrés (AdFe et AdMe, AdCarF, AdCarM, AdActF, AdActM). L'échantillon des enfants pour ces échelles et sous-échelles était donc de 20.

#### 4.1 Analyse descriptive des résultats

Le premier objectif de cette recherche visait à décrire les résultats obtenus pour chacune des quatre variables à l'étude. Les analyses descriptives réalisées ont permis de présenter de façon générale les moyennes et écarts types obtenus. Dans certains cas,

les tests  $t$  ont été utilisés afin de comparer les moyennes obtenues selon certaines variables d'intérêt. Pour le personnel éducateur, considérant la composition de l'échantillon (20 femmes et deux hommes), seule une analyse descriptive de l'ensemble des résultats a été menée. Pour les trois autres variables (identité sexuée chez les enfants, qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfant et engagement de l'enfant), deux variables d'intérêt des enfants ont été utilisées pour l'analyse : le genre auquel s'était identifié l'enfant (fille ou garçon) ainsi que l'atteinte ou non du stade de constance de genre.

#### 4.1.1 Mesures liées à la socialisation de genre par le personnel éducateur

Le questionnaire complété par le personnel éducateur visait à connaître le degré de stéréotypie de ces derniers sur la base de trois échelles : 1) la représentation de soi (AdPE), 2) la représentation du genre (Re), 3) la perception du genre dans le groupe (Per). Pour chacune de ces trois échelles ainsi que les sous-échelles qui les composent, les moyennes et écarts types sont présentés au Tableau 4.2. Un test  $t$  a permis de comparer les moyennes des scores aux deux sous-échelles de la représentation de soi : l'adhésion aux items dits féminins (AdFPE) et l'adhésion aux items dits masculins (AdMPE) (voir Tableau 4.2).

##### *Représentation de soi*

Pour l'analyse de la représentation de soi du personnel éducateur, l'échelle du degré de stéréotypie de la représentation de soi (AdPE) ainsi que les sous-échelles d'adhésion aux items dits féminins (AdFPE) et masculins (AdMPE) ont été considérées. Les résultats, présentés au Tableau 4.2 dans la section de la représentation de soi, ont permis d'obtenir une mesure de l'adhésion du personnel aux stéréotypes genrés selon le genre auquel il s'identifiait.

**Tableau 4.2**

Statistiques descriptives des scores de représentation de soi, de représentation et de perception des stéréotypes genrés chez le personnel éducateur et différence de moyenne des sous-échelles de la représentation de soi

	Tous (n = 21)		Test <i>t</i>	Cohen's <i>d</i>
	Moy	ÉT		
<b>AdPE</b>	2,82	3,63	nd	nd
AdFPE	23,62	1,73	nd	nd
AdMPE	20,32	2,34	-4,77*	3,17
<b>Re</b>	91,08	2,70	nd	nd
ReF	nd	nd	nd	nd
ReM	45,37	1,66	nd	nd
ReCar	36,82	1,72	nd	nd
ReAct	33,31	1,91	nd	nd
<b>Per</b>	90,22	5,20	nd	nd
PerF	47,91	3,75	nd	nd
PerM	nd	nd	nd	nd
PerAcc	14,30	1,26	nd	nd
PerAct	38,45	2,84	nd	nd

*Note.* AdPE : Degré de stéréotypie de la représentation de soi; AdFPE : Adhésion aux items dits féminins; AdMPE : Adhésion aux items dits masculins; Re : Degré de stéréotypie de la représentation des stéréotypes genrés; ReF : Représentation des items dits féminins; ReM : Représentation des items dits masculins; ReCar : Degré de stéréotypie de la représentation des caractéristiques; ReAct : Degré de stéréotypie de la représentation des activités; Per : Degré de stéréotypie de la perception des stéréotypes genrés; PerF : Perception des items dits féminins; PerM : Perception des items dits masculins; PerAcc : Degré de stéréotypie de la perception des accessoires; PerAct : Degré de stéréotypie de la perception des activités; nd : aucune donnée.

\* $p < ,05$

Pour le degré de stéréotypie de la représentation de soi (AdPE), un score de zéro signifiait un degré de stéréotypie neutre, c'est-à-dire que l'adhésion aux items dits masculins ou féminins n'était pas privilégiée par le personnel éducateur. La moyenne des résultats était de 2,82 donc supérieure à zéro, ce qui indiquait la présence d'un léger degré de stéréotypie de la représentation de soi pour l'échantillon. C'est donc dire que les membres du personnel présentaient une légère adhésion aux stéréotypes liés au genre auquel ils s'étaient identifiés. De plus, le test *t* entre l'adhésion du personnel éducateur aux items dits masculins et aux items dits féminins présentait un score



significativement moins élevé à l'adhésion aux items dits masculins,  $t(21) = -4,77$ ;  $p < ,05$ . Cette différence dénotait que le personnel éducateur adhérait de manière moins importante aux items dits masculins.

### *Représentation des stéréotypes genrés*

Dans le questionnaire pour le personnel éducateur, trois questions abordaient leur représentation des stéréotypes genrés. Ces questions visaient à mesurer le degré de stéréotypie du personnel éducateur en ce qui a trait à la représentation du genre par les biais de trois dimensions : les activités (ReAct), les accessoires (ReAcc) et les caractéristiques (ReCar). L'analyse des scores<sup>5</sup> a été réalisée sur la base de la moyenne théorique pour chacune des échelles et sous-échelles où un score s'approchant de la moyenne théorique indiquait un degré de représentation non stéréotypée, un score sous la moyenne théorique représentait un degré de représentation contre-stéréotypée et un score au-dessus de la moyenne théorique, un degré de représentation stéréotypée.

Le Tableau 4.2 présente les scores obtenus pour l'ensemble de ces sous-échelles (ReM, ReCar, ReAct) et de l'échelle de la représentation des stéréotypes genrés (Re). Ces scores étaient très près de leurs moyennes théoriques respectives indiquant que le personnel présentait un degré de représentation non stéréotypée du genre (ReAct :  $MT = 33$ ; ReCar :  $MT = 36$ ; ReM :  $MT = 45$ ; Re :  $MT = 90$ ).

---

<sup>5</sup> Pour des raisons de cohérence interne seul les résultats des sous-échelles du degré de stéréotypie de la représentation des activités (ReAct) et caractéristiques (ReCar) ont été considérés pour les analyses. De plus, pour les mêmes raisons, seul la représentation des items dits masculins (ReM) a été pris en compte dans les analyses. Cependant, les items dits féminins et masculins de l'ensemble des sous-échelles sont incluses dans l'échelle du degré de stéréotypie de la représentation des stéréotypes genrés (Re) (référé au Tableau 3.1 à la page 65).

### *Perception des stéréotypes genrés*

Ensuite, le personnel éducateur devait indiquer leur perception des stéréotypes genrés présents dans leur groupe sur la base des mêmes dimensions : les accessoires (PerAcc), les activités (PerAct) et les caractéristiques (PerCar). Tout comme pour la représentation des stéréotypes genrés, la comparaison des résultats<sup>6</sup> a été effectuée avec la moyenne théorique où un score qui s'en approchait indiquait un degré de perception non stéréotypé du genre dans le groupe, un score sous la moyenne théorique affichait un degré de perception contre-stéréotypé du genre dans le groupe et un score supérieur à la moyenne théorique, un degré de perception stéréotypé du genre dans le groupe.

Les résultats aux échelles et sous-échelles de la perception des stéréotypes genrés présentés au Tableau 4.2 indiquaient un degré de perception stéréotypé du personnel éducateur pour les sous-échelles des accessoires et activités (PerAcc, PerAct) avec des scores légèrement au-dessus des moyennes théoriques (PerAcc :  $MT = 12$ ; PerAct :  $MT = 33$ ) signifiant une faible perception des stéréotypes genrés dans le groupe. De plus, le score aux items dits féminins des sous-échelles (PerF) se trouvait au-dessus de la moyenne théorique ( $MT = 45$ ). Cependant, le score moyen pour le degré de stéréotypie de la perception des stéréotypes genrés (Per) se situait très près de la moyenne théorique ( $MT = 90$ ). Ainsi, les résultats suggèrent que les membres du personnel éducateur

---

<sup>6</sup> Pour des raisons de cohérence interne seul les résultats des sous-échelles du degré de stéréotypie de la perception des accessoires (PerAcc) et activités (PerAct) ont été considérés pour les analyses. De plus, pour les mêmes raisons, seul la perception des items dits féminins (PerF) a été pris en compte dans les analyses. Cependant, les items dits féminins et masculins de l'ensemble des sous-échelles sont incluses dans l'échelle du degré de stéréotypie de la perceptions des stéréotypes genrés dans le groupe (Per) (référé au Tableau 3.1 à la page 65).

percevaient des stéréotypes liés au féminin dans leur groupe, mais qu'en moyenne, leur groupe était perçu comme non stéréotypé.

#### 4.1.2 Mesures liées à l'identité sexuée chez l'enfant

Le questionnaire sur l'identité sexuée administré oralement aux enfants visait à obtenir trois mesures : 1) la connaissance des stéréotypes genrés (Co), 2) l'atteinte du stade de constance de genre, 3) l'adhésion aux stéréotypes genrés (AdFe, AdMe). Les mesures liées à la connaissance (Co) et à l'adhésion aux stéréotypes genrés (AdFe, AdMe) ont été utilisées pour l'ensemble des analyses. Les scores obtenus ont été comparés à la moyenne théorique pour chacune des échelles et sous-échelles. Ainsi, un score sous la moyenne théorique indiquait un degré de connaissance ou d'adhésion contre-stéréotypée, un score près de la moyenne théorique dénotait un degré de connaissance ou d'adhésion non stéréotypé alors qu'un score plus élevé que la moyenne théorique représentait un degré de connaissance ou d'adhésion stéréotypé.

De plus, des tests *t* ont été réalisés pour l'analyse des résultats selon deux variables d'intérêt afin de déterminer si des différences de moyennes significatives étaient présentes entre ces groupes : 1) genre auquel s'identifiait l'enfant et 2) atteinte du stade de constance de genre.

L'ensemble des résultats concernant l'analyse du questionnaire des enfants est présenté au Tableau 4.3.

**Tableau 4.3**

Statistiques descriptives des scores de connaissances et d'adhésion aux stéréotypes genrés chez les enfants et différences de moyennes selon le genre et le stade de constance de genre

	Tous (n = 21)		Filles (n = 9)		Garçons (n = 12)		Test <i>t</i> (10)	Cohen 's <i>d</i>	CGA (n = 9)		CGNA (n = 12)		Test <i>t</i> (10)	Cohen 's <i>d</i>
	Moy	ÉT	Moy	ÉT	Moy	ÉT			Moy	ÉT	Moy	ÉT		
	<b>Co</b>	61,46	5,52	60,64	7,13	60,33			4,29	0,12	5,66	61,19		
CoF	30,38	2,73	31,00	2,83	29,92	2,68	0,91	2,74	30,67	3,24	30,17	2,41	0,41	2,79
CoM	30,08	3,59	29,64	4,74	30,42	2,61	-0,48	3,66	30,53	4,72	29,75	2,63	0,44	3,66
CoAcc	17,38	2,38	17,44	2,24	17,33	2,57	0,10	2,44	16,89	3,26	17,75	1,49	-0,82	2,40
CoAct	21,99	2,40	22,08	3,00	21,92	1,98	0,15	2,46	21,97	3,26	22,00	1,65	-0,03	2,46
CoCar	21,10	2,49	21,11	3,48	21,08	1,56	0,03	2,55	23,33	2,29	20,17	2,29	2,15*	2,29
<b>AdFE</b>	27,05	5,36	25,56	5,13	28,27	5,46	-1,14	5,32	26,00	5,79	27,91	5,09	-0,79	5,41
<b>AdMe</b>	25,05	4,69	25,89	4,49	24,36	4,95	0,72	4,75	25,56	4,61	24,64	4,93	0,43	4,79
AdActF	13,70	2,89	12,33	2,60	14,82	2,71	-2,08	2,66	12,89	2,47	14,36	3,14	-1,15	2,86
AdActM	10,85	2,52	11,67	2,60	10,18	2,36	1,34	2,47	11,22	2,49	10,55	2,62	0,59	2,56
AdCarF	8,90	1,94	8,89	1,97	8,91	2,02	-0,02	2,00	8,89	2,47	8,91	1,51	-0,02	2,00
AdCarM	7,90	1,65	7,33	1,73	8,36	1,50	-1,43	1,61	7,33	1,80	8,36	1,43	-1,43	1,61

Note. CGA = Constance de genre atteint; CGNA = Constance de genre non atteint; Co = Connaissance des stéréotypes genrés; CoF = Connaissance des items dits féminins; CoM = Connaissance des items dits masculins; CoAcc = Degré de stéréotypie de la connaissance du genre lié aux accessoires; CoAct = Degré de stéréotypie de la connaissance du genre lié aux activités; CoCar = Degré de stéréotypie de la connaissance du genre lié aux caractéristiques; AdFe = Adhésion aux items dits féminins; AdMe = Adhésion aux items dits masculins; AdActF = Adhésion aux items dits féminins liés aux activités; AdActM = Adhésion aux items dits masculins liés aux activités; dCarF = Adhésion aux items dits féminins liés aux caractéristiques; AdCarM = Adhésion aux items dits masculins liés aux caractéristiques.

\* $p < ,05$

### *Connaissance des stéréotypes genrés chez l'enfant*

La section de la connaissance des stéréotypes genrés dans le questionnaire des enfants visait à connaître le degré de stéréotypie de cette connaissance par le biais de trois dimensions soit les accessoires (CoAcc), les activités (CoAct) et les caractéristiques (CoCar). De plus, des scores pour l'ensemble des items dits féminins (CoF) et l'ensemble des items dits masculins (CoM) ont permis l'analyse de la connaissance des enfants des stéréotypes genrés pour chacun de ces deux groupes.

Comme le Tableau 4.3 le met en évidence, les scores moyens obtenus chez les enfants pour le degré de stéréotypie de la connaissance du genre étaient supérieurs aux moyennes théoriques pour chacune des sous-échelles (CoAct :  $MT = 18$ ; CoAcc :  $MT = 14$ ; CoCar :  $MT = 20$ ). De plus, l'échelle des connaissances des stéréotypes genrés chez les enfants présentait un score moyen lui aussi supérieur à la moyenne théorique (Co :  $MT = 52$ ). Ainsi, les résultats indiquaient que les enfants ayant participé à la recherche détenaient une connaissance stéréotypée tant pour les activités, les accessoires, les caractéristiques ainsi que pour l'ensemble des connaissances des stéréotypes genrés. Les connaissances des items dits féminins et des items dits masculins étaient toutes deux supérieures à leur moyenne théorique (CoF et CoM ;  $MT = 26$ ) indiquant une connaissance similaire et stéréotypée des items dits de genre féminin et masculin.

Les résultats des tests  $t$  effectués n'indiquaient aucune différence de moyennes significative selon le genre auquel les enfants s'étaient identifiés. Cependant, les enfants ayant atteint le stade de constance de genre présentaient un score significativement plus élevé que les enfants n'ayant pas atteint ce stade, concernant le degré de stéréotypie de la connaissance du genre lié aux caractéristiques,  $t(10) = 2,15$ ;  $p < ,05$ . Cette différence dénote que les enfants ayant atteint le stade de constance de

genre détenaient une connaissance plus stéréotypée du genre en lien avec les caractéristiques. Aucune autre différence significative n'était présente entre les groupes d'enfants selon qu'ils avaient atteint ou non le stade de constance de genre.

#### *Adhésion aux stéréotypes genrés chez les enfants*

Le questionnaire des enfants était composé d'une section visant à mesurer le degré d'adhésion aux stéréotypes genrés (AdFe et AdMe). Les scores pour ces échelles ainsi que les sous-échelles des activités (AdActF, AdActM) et des caractéristiques (AdCarF, AdCarM) sont présentés<sup>7</sup> au Tableau 4.3.

Les scores d'adhésion aux sous-échelles étaient très près des moyennes théoriques. Les enfants de l'échantillon présentaient une adhésion légèrement stéréotypée pour les sous-échelles de l'adhésion aux items dits féminins et masculins liés aux activités (AdActF et AdActM), ainsi que pour l'adhésion aux items dits féminins liés aux caractéristiques (AdCarF). Pour la sous-échelle d'adhésion aux items dits masculins liés aux caractéristiques (AdCarM), les résultats dénotaient une adhésion non stéréotypée. Pour les échelles d'adhésion, les scores pour les items dits féminins (AdFe;  $MT = 24$ ) étaient supérieurs à la moyenne théorique, tout comme les scores pour les items dits masculins (AdMe;  $MT = 24$ ) indiquant une adhésion légèrement stéréotypée des enfants composant l'échantillon autant aux items dits féminins et masculins.

---

<sup>7</sup> Pour des raisons de cohérence interne seul les résultats des sous-échelles de l'adhésion aux items dits féminins et masculins liés aux activités (AdActF, AdActM) et aux caractéristiques (AdCarF, AdCarM) ont été considérés pour les analyses. (référé au Tableau 3.4 à la page 81).

Aucune différence significative n'a été révélée suite aux tests  $t$  selon le genre et selon que l'enfant ait atteint ou non le stade de constance de genre.

#### 4.1.3 Qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants

Les interactions entre le personnel éducateur et les enfants ont été observées à l'aide de l'outil CLASS Pre-K (Pianta *et al.*, 2008) permettant d'obtenir des scores de qualité des interactions à trois domaines: Soutien émotionnel, Organisation du groupe et Soutien à l'apprentissage. Les scores obtenus pour chacun de ces domaines ainsi que les scores comparés en fonction des deux variables d'intérêt (le genre et le stade de constance de genre) sont présentés au Tableau 4.4. Les scores des domaines de la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants indiquaient un niveau élevé pour le Soutien émotionnel ( $M = 6,01$ ), un niveau moyen à élevé pour l'Organisation du groupe ( $M = 5,76$ ) et un niveau faible à moyen pour le Soutien à l'apprentissage ( $M = 2,55$ ) (voir Tableau 4.4).

L'analyse des résultats selon le genre auquel s'était identifié l'enfant a indiqué la présence d'une différence significative au domaine de l'Organisation du groupe où le score des groupes où l'enfant participant à la recherche s'identifiait comme une fille était significativement plus élevé que celui où l'enfant identifiait être un garçon,  $t(10) = 2,29; p < ,05$ .

Les résultats pour la deuxième variable d'intérêt, soit l'atteinte ou non du stade de constance de genre, ont affiché une différence significative entre les deux groupes. Les scores des groupes où l'enfant avait atteint le stade de constance de genre étaient significativement moins élevés que les groupes où l'enfant n'avait pas atteint ce stade pour le domaine du Soutien à l'apprentissage,  $t(10) = -3,43; p < ,05$ .

**Tableau 4.4**

Statistiques descriptives des scores aux domaines du CLASS Pre-K et différences de moyennes selon le genre et le stade de constance de genre

	Tous (n = 21)		Filles (n = 9)		Garçons (n = 12)		Test <i>t</i> (10)	Cohen 's d	CGA (n = 9)		CGNA (n = 12)		Test <i>t</i> (10)	Cohen 's d
	Moy	ÉT	Moy	ÉT	Moy	ÉT			Moy	ÉT	Moy	ÉT		
Soutien émotionnel	6,01	0,54	6,20	0,22	5,86	0,66	1,65	0,52	5,90	0,65	6,09	0,44	-0,78	0,54
Organisation du groupe	5,76	0,70	6,10	0,40	5,50	0,78	2,29*	0,65	5,83	0,68	5,70	0,75	0,42	0,72
Soutien à l'apprentissage	2,55	0,65	2,44	0,73	2,63	0,61	-0,67	0,66	2,09	0,44	2,89	0,58	-3,43*	0,53

Note. CGA = Constance de genre atteint; CGNA = Constance de genre non atteint.

\* $p < ,05$



#### 4.1.4 Engagement de l'enfant

L'outil InClass (Downer *et al.*, 2011) a permis d'observer l'engagement de l'enfant par le biais de quatre domaines selon les recommandations de Bohlmann et ses collègues (2019) : 1) Engagement positif avec l'adulte, 2) Engagement positif avec les pairs, 3) Engagement positif envers la tâche et 4) Engagement négatif dans le groupe. Les scores obtenus pour chacun de ces domaines ainsi que les analyses de comparaison des moyennes (selon le genre et le stade de constance de genre) sont présentés au Tableau 4.5.

Pour le domaine de l'Engagement positif avec l'adulte, les scores présentaient un niveau d'engagement faible à moyen ( $M = 2,54$ ). Pour les domaines de l'Engagement positif avec les pairs ( $M = 3,87$ ) et de l'Engagement positif envers la tâche ( $M = 4,73$ ), les scores se situaient à un niveau d'engagement moyen. Le score d'Engagement négatif dans le groupe ( $M=1,48$ ) était d'un niveau faible, ce qui témoignait de peu de conflits autant avec les adultes qu'avec les pairs ainsi que d'un bon contrôle comportemental de l'enfant observé.

Concernant les analyses de comparaison des scores moyens d'engagement selon le genre de l'enfant et le stade de constance de genre, les tests n'ont révélé la présence d'aucune différence significative.

**Tableau 4.5**

Statistiques descriptives des scores aux domaines du InCLASS et différences de moyennes selon le genre et le stade de constance de genre

	Tous (n = 21)		Filles (n = 9)		Garçons (n = 12)		Test <i>t</i> (10)	Cohen's <i>d</i>	CGA (n = 9)		CGNA (n = 12)		Test <i>t</i> (10)	Cohen's <i>d</i>
	Moy	ÉT	Moy	ÉT	Moy	ÉT			Moy	ÉT	Moy	ÉT		
Engagement positif avec l'adulte	2,54	0,79	2,57	0,81	2,52	0,81	0,14	0,81	2,50	0,78	2,57	0,82	-0,21	0,81
Engagement positif avec les pairs	3,87	1,09	3,60	1,21	4,06	1,00	-0,96	1,09	3,56	1,21	4,10	0,98	-1,14	1,08
Engagement positif envers la tâche	4,73	0,84	4,67	0,99	4,78	0,76	-0,30	0,86	4,56	0,91	4,86	0,80	-0,82	0,85
Engagement négatif	1,48	0,38	1,32	0,23	1,60	0,43	-1,72	0,36	1,37	0,23	1,56	0,45	-1,17	0,37

Note. CGA = Constance de genre atteint; CGNA = Constance de genre non atteint.

#### 4.2 Relations entre la socialisation de genre par le personnel éducateur, l'identité sexuée chez l'enfant et la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants

Le deuxième objectif de la recherche visait à observer les relations entre les mesures liées à la socialisation de genre provenant du questionnaire du personnel éducateur (représentation de soi, représentation des stéréotypes genrés, perception des stéréotypes genrés dans le groupe), les mesures liées à l'identité sexuée du questionnaire des enfants (connaissance et adhésion aux stéréotypes genrés) et les trois domaines de la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants (Soutien émotionnel, Organisation du groupe et Soutien à l'apprentissage). Pour cet objectif, des corrélations de Pearson ont été réalisées entre les variables des deux questionnaires et les domaines de la qualité des interactions.

##### *Relations entre la socialisation de genre par le personnel éducateur et la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants*

Des corrélations de Pearson ont tout d'abord été réalisées entre les résultats aux échelles et sous-échelles du questionnaire au personnel éducateur et les scores aux trois domaines de l'outil CLASS PreK (Pianta *et al.*, 2008) permettant de mesurer la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants. Les résultats n'ont révélé aucune corrélation significative entre ces variables (voir Tableau 4.6).

##### *Relations entre l'identité sexuée des enfants et la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants*

Les secondes séries de corrélations de Pearson, réalisées entre les échelles et sous-échelles liées à l'identité sexuée chez les enfants et les domaines mesurant la qualité

**Tableau 4.6**

Coefficients de corrélation entre la socialisation de genre par le personnel éducateur, l'identité sexuée chez l'enfant et la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants

	Soutien émotionnel	Organisation du groupe	Soutien à l'apprentissage
<b>AdPE</b>	,273	-,299	,268
AdFPE	,393	,046	,309
AdMPE	-,327	,322	-,084
<b>Re</b>	,304	,102	-,003
ReM	,281	,050	,026
ReCar	,154	,054	-,258
ReAct	,242	,108	,236
<b>Per</b>	,080	,187	,259
PerF	,005	,166	,267
PerAcc	,025	,048	,034
PerAct	-,049	,018	,164
<b>Co</b>	,126	,200	,092
CoF	,119	,120	-,006
CoM	,103	,217	,146
CoAcc	,365	,327	,567**
CoAct	,203	,142	,107
CoCar	-,265	-,005	-,441*
<b>AdFe</b>	,038	-,059	,100
<b>AdMe</b>	,045	-,104	-,071
AdActFe	-,085	-,231	,050
AdActMe	,029	-,014	-,054
AdCarFe	,194	,169	-,053
AdCarMe	,124	-,063	,276

*Note.* AdPE = Degré de stéréotypie de la représentation de soi; AdFPE = Adhésion aux items dits féminins; AdMPE = Adhésion aux items dits masculins; Re = Degré de stéréotypie de la représentation des stéréotypes genrés; ReM = Score aux items dits masculins des sous-échelles; ReCar = Degré de stéréotypie de la représentation des caractéristiques; ReAct = Degré de stéréotypie de la représentation des activités; Per = Degré de stéréotypie de la perception des stéréotypes genrés; PerF = Score aux items dits féminins des sous-échelles; PerAcc = Degré de stéréotypie de la perception des accessoires; PerAct = Degré de stéréotypie de la perception des activités. Co = Degré de connaissance des stéréotypes genrés; CoF = Score aux items dits féminins des trois sous-échelles; CoM =

Score aux items dits masculins des trois sous-échelles; CoAcc = Degré de stéréotypie de la connaissance des stéréotypes genrés liés aux accessoires; CoAct = Degré de stéréotypie de la connaissance des stéréotypes genrés liés aux activités; CoCar = Degré de stéréotypie de la connaissance des stéréotypes genrés liés aux caractéristiques; AdFe = Adhésion aux items dits féminins des sous-échelles; AdMe = Adhésion aux items dits masculins des sous-échelles; AdActFe = Adhésion aux items dits féminins liés aux activités; AdActMe = Adhésion aux items dits masculins liés aux activités; AdCarFe = Adhésion aux items dits féminins liés aux caractéristiques; AdCarMe = Adhésion aux items dits masculins liés aux caractéristiques.

\* $p < ,05$ ; \*\* $p < ,01$

des interactions entre le personnel éducateur et les enfants, ont révélé la présence de corrélations significatives entre certaines variables (voir Tableau 4.6). Alors qu'aucune corrélation n'était présente entre les échelles et sous-échelles d'adhésion aux stéréotypes genrés chez les enfants et les domaines de la qualité des interactions, les résultats indiquaient deux corrélations significatives en ce qui a trait à la connaissance des stéréotypes genrés chez les enfants.

La première corrélation concernait le domaine du Soutien à l'apprentissage et le degré de stéréotypie de la connaissance du genre liée aux accessoires (CoAcc,  $r = ,567$ ;  $p < ,01$ ), où une qualité du Soutien à l'apprentissage élevée était corrélée à une connaissance du genre liée aux accessoires stéréotypée. Inversement, un Soutien à l'apprentissage de faible niveau de qualité était corrélé avec une connaissance du genre liée aux accessoires contre-stéréotypée. La deuxième corrélation impliquait toujours le domaine du Soutien à l'apprentissage, mais cette fois avec le degré de stéréotypie de la connaissance du genre liée aux caractéristiques (CoCar,  $r = -,441$ ;  $p < ,05$ ) où un niveau de qualité élevé dans le domaine du Soutien à l'apprentissage était corrélé avec une connaissance du genre liée aux caractéristiques contre-stéréotypée. Inversement, un faible niveau de qualité du Soutien à l'apprentissage était lié à une connaissance du genre lié aux caractéristiques stéréotypée.

### 4.3 Relations entre la socialisation de genre par le personnel éducateur, l'identité sexuée chez les enfants et l'engagement de l'enfant.

Afin de répondre au troisième objectif de recherche, des analyses de corrélations de Pearson ont été réalisées entre les échelles et sous-échelles des questionnaires du personnel éducateur et des enfants et les domaines de l'engagement de l'enfant. Tout d'abord, des corrélations de Pearson ont été réalisées entre les échelles et sous-échelles de la socialisation de genre par le personnel éducateur (représentation de soi, représentation des stéréotypes genrés et perception des stéréotypes genrés dans le groupe) et les quatre domaines de l'engagement de l'enfant (Engagement positif avec l'adulte, Engagement positif avec les pairs, Engagement positif envers la tâche et Engagement négatif dans le groupe). Enfin, des corrélations de Pearson ont été effectuées entre les échelles et sous-échelles liées à l'identité sexuée chez les enfants (connaissance des stéréotypes genrés et adhésion aux stéréotypes genrés) et les mêmes quatre domaines de l'engagement de l'enfant énumérés plus haut.

#### *Relations entre la socialisation de genre par le personnel éducateur et l'engagement de l'enfant*

Les relations entre chacune des échelles et sous-échelles du questionnaire au personnel éducateur sur la socialisation de genre et les domaines de l'engagement de l'enfant ont été examinées et sont présentées au Tableau 4.7.

Tout d'abord, les résultats des corrélations de Pearson entre les échelles et sous-échelles de la représentation de soi et les quatre domaines d'engagement de l'enfant ont révélé la présence de trois corrélations. La première concernait l'adhésion aux items dits masculins (AdMPE) qui était négativement et significativement corrélée avec le domaine de l'Engagement positif avec l'adulte ( $r = -,451; p < ,05$ ), ce qui signifiait

**Tableau 4.7**

Coefficients de corrélation entre la socialisation de genre par le personnel éducateur, l'identité sexuée chez l'enfant et l'engagement de l'enfant

	Engagement positif avec l'adulte	Engagement positif avec les pairs	Engagement positif envers la tâche	Engagement négatif dans le groupe
<b>AdPE</b>	,960	,034	-,148	,524*
AdFPE	-,130	-,374	-,392	,125
AdMPE	-,451*	-,043	,055	-,617**
<b>Re</b>	,000	,153	,109	-,097
ReM	-,026	,176	,132	-,061
ReCar	,067	-,037	,084	,038
ReAct	-,048	,224	,060	-,170
<b>Per</b>	,008	,082	-,154	,191
PerF	-,070	,088	-,184	,168
PerAcc	-,071	-,300	-,468*	,205
PerAct	,060	,221	-,055	,196
<b>Co</b>	,108	-,429	-,127	-,212
CoF	,196	-,275	,131	-,247
CoM	,018	-,451*	-,295	-,137
CoAcc	,025	-,129	-,102	-,112
CoAct	,240	-,386	,116	-,212
CoCar	-,015	-,456*	-,297	-,158
<b>AdFe</b>	-,180	,026	,013	,399
<b>AdMe</b>	,289	-,022	-,267	-,173
AdActFe	-,204	,088	-,020	,538*
AdActMe	,260	-,203	-,188	-,283
AdCarFe	-,048	-,123	-,078	,182
AdCarMe	,259	-,112	-,236	-,044

*Note.* AdPE = Degré de stéréotypie de la représentation de soi; AdFPE = Adhésion aux items féminins; AdMPE = Adhésion aux items masculins; Re = Degré de stéréotypie de la représentation des rôles de genre; ReM = Score aux items masculins des sous-échelles; ReCar = Degré de stéréotypie de la représentation des caractéristiques; ReAct = Degré de stéréotypie de la représentation des activités; Per = Degré de stéréotypie de la perception des rôles de genre; PerF = Score aux items féminins des sous-échelles; PerAcc = Degré de stéréotypie de la perception des accessoires; PerAct = Degré de stéréotypie de la perception des activités. Co = Degré de connaissance des rôles de genre; CoF = Score aux items féminins des trois sous-échelles; CoM = Score aux items masculins des trois sous-

échelles; CoAcc = Degré de stéréotypie de la connaissance des rôles de genre liés aux accessoires; CoAct = Degré de stéréotypie de la connaissance des rôles de genre liés aux activités; CoCar = Degré de stéréotypie de la connaissance des rôles de genre liés aux caractéristiques; AdFe = Adhésion aux items féminins des sous-échelles; AdMe = Adhésion aux items masculins des sous-échelles; AdActFe = Adhésion aux items féminins liés aux activités; AdActMe = Adhésion aux items masculins liés aux activités; AdCarFe = Adhésion aux items féminins liés aux caractéristiques; AdCarMe = Adhésion aux items masculins liés aux caractéristiques.

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

qu'une adhésion stéréotypée aux items dits masculins était liée avec un score plus faible d'Engagement positif avec l'adulte. Inversement, une adhésion contre-stéréotypée aux items dits masculins chez le personnel éducateur était corrélée avec un score d'Engagement positif avec l'adulte plus élevé. Puis, l'adhésion aux items dits masculins (AdMPE) était corrélée de manière négative et significative avec le domaine de l'Engagement négatif dans le groupe ( $r = -,617$ ;  $p < ,01$ ), indiquant qu'une adhésion stéréotypée aux items dits de genre masculin par le personnel éducateur était associée à un niveau plus faible d'Engagement négatif dans le groupe chez les enfants. Inversement, une adhésion du personnel éducateur aux items dits masculins contre-stéréotypée était corrélée à un niveau plus élevé d'Engagement négatif dans le groupe. Enfin, les résultats révélaient la présence d'une corrélation positive et significative entre le degré de stéréotypie de la représentation de soi (AdPE) et le domaine de l'Engagement négatif dans le groupe ( $r = ,524$ ;  $p < ,05$ ). Une représentation de soi stéréotypée chez le personnel éducateur était associée à un score plus élevé au domaine de l'Engagement négatif dans le groupe chez les enfants. Inversement, une représentation de soi contre-stéréotypée était associée à un score plus faible d'Engagement négatif dans le groupe.

Aucune corrélation n'était présente entre les échelles et sous-échelles de la représentation des stéréotypes genrés chez le personnel éducateur et les domaines de l'engagement de l'enfant.



Concernant les échelles et sous-échelles de la perception des stéréotypes genrés dans le groupe et les domaines de l'engagement de l'enfant, les corrélations de Pearson faisaient état de la présence d'une corrélation négative et significative entre le degré de stéréotypie de la perception des accessoires (PerAcc) et le domaine de l'Engagement positif envers la tâche ( $r = -,468; p < ,05$ ) (voir Tableau 4.7). Ce résultat signifiait que la perception de la présence de stéréotypes genrés liés aux accessoires dans le groupe par le personnel éducateur était corrélée à des scores d'Engagement positif envers la tâche plus faible chez l'enfant observé. Inversement, lorsque le personnel éducateur ne percevait pas de stéréotypes genrés liés aux accessoires dans le groupe, un lien était présent avec des scores plus élevés d'Engagement positif envers la tâche.

#### *Relations entre l'identité sexuée et l'engagement de l'enfant*

Pour cette section, des corrélations de Pearson réalisées entre les résultats obtenus aux questionnaires des enfants aux échelles et sous-échelles de connaissances et d'adhésion aux stéréotypes genrés avec chacun des quatre domaines de l'engagement de l'enfant ont révélé la présence de corrélations significatives présentées au Tableau 4.7.

Chez l'enfant, pour les échelles et sous-échelles de la connaissance des stéréotypes genrés et les domaines mesurant son engagement, les analyses présentaient deux corrélations négatives et significatives qui concernaient le domaine de l'Engagement positif avec les pairs. Tout d'abord, ce domaine était corrélé négativement et significativement avec le degré de stéréotypie de la connaissance du genre liée aux caractéristiques (CoCar;  $r = -,456; p < ,05$ ). Ensuite, la deuxième corrélation visait la connaissance des items dits masculins (CoM;  $r = -,451; p < ,05$ ). Ainsi, une connaissance stéréotypée du genre chez les enfants, plus précisément celle liée aux caractéristiques et aux items dits masculins, était corrélée à un score de l'enfant plus faible pour le domaine de l'Engagement positif avec les pairs. En revanche, une

connaissance contre-stéréotypée liée aux caractéristiques et aux items dits masculins était associée à un score plus élevé pour le même domaine.

Finalement, une corrélation positive et significative était présente entre le domaine de l'Engagement positif avec l'adulte et l'adhésion aux items dits féminins liés aux activités (AdActF;  $r = ,451$ ;  $p < ,05$ ). Cela indiquait que, aux items dits féminins liés aux activités, une adhésion stéréotypée était associée à un score d'Engagement positif avec l'adulte plus élevé et une adhésion contre-stéréotypée était corrélée à un score plus faible à ce domaine.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

La présente étude poursuit trois objectifs spécifiques, soit de décrire les résultats obtenus pour les variables à l'étude, d'évaluer les relations avec les domaines de la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants, puis d'évaluer les relations avec l'engagement de l'enfant. Afin de soutenir la discussion entourant les résultats de cette recherche, la discussion est abordée en suivant la logique de présentation des différents concepts du cadre théorique. Ainsi, la discussion traite tout d'abord des relations liées à l'identité sexuée de l'enfant sur la base des résultats obtenus au 3<sup>e</sup> objectif de la recherche. Ensuite, les résultats quant à la socialisation de genre par le personnel éducateur et l'engagement de l'enfant obtenu par le biais du 3<sup>e</sup> objectif de recherche sont discutés. Puis, l'équité de genre dans les interactions entre le personnel éducateur et les enfants est abordée en traitant des résultats liés au 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> objectif de recherche. Finalement, les limites et perspectives de recherche sont présentées.

#### 5.1 Identité sexuée de l'enfant

Les résultats font d'abord ressortir des relations intéressantes entre l'engagement de l'enfant dans le groupe et son identité sexuée qui sont abordés sous l'angle des facteurs de la construction de l'identité sexuée. En effet, dans cette recherche, les enfants ont été questionnés sur trois aspects liés à différents facteurs de la construction de l'identité

sexuée abordés dans le cadre théorique : leur connaissance des stéréotypes genrés (facteur cognitif), le stade de constance de genre (facteur cognitif) ainsi que leur adhésion aux stéréotypes genrés (facteur affectif). Plus précisément, des relations sont identifiées entre certains facteurs de l'identité sexuée de l'enfant et deux domaines de l'engagement de l'enfant. La première concerne le domaine de l'Engagement positif de l'enfant avec les pairs, domaine qui observe le partage d'affect positif entre l'enfant et ses pairs, la communication entre eux ainsi que l'affirmation de soi de l'enfant. Puis, d'autres relations sont présentes avec l'Engagement négatif dans le groupe qui concerne l'observation de la présence de conflits autant entre l'enfant observé et l'adulte qu'entre l'enfant et ses pairs ainsi que le contrôle comportemental de l'enfant soit sa patience, le respect des périodes d'attente, le contrôle de soi et la conscience de son corps dans l'espace. C'est par le biais de trois facteurs de la construction de l'identité sexuée de l'enfant (facteurs affectif, cognitif et social) que la discussion en lien avec ces domaines de l'engagement de l'enfant s'effectue.

### *Facteurs affectifs*

Parmi les facteurs influençant la construction de l'identité sexuée de l'enfant, le facteur affectif, qui implique que l'enfant a un rôle actif à jouer dans sa socialisation et dans la construction de son identité sexuée, pourrait expliquer la relation entre l'engagement de l'enfant et l'adhésion aux stéréotypes genrés que la présente recherche observe. Le questionnaire destiné aux enfants a permis de mesurer leur adhésion aux stéréotypes genrés par le biais des accessoires, des activités et des caractéristiques socioculturellement définis comme étant destinés aux filles ou aux garçons. Les résultats indiquent que l'adhésion de l'enfant aux activités dites féminines est corrélée positivement avec l'Engagement négatif dans le groupe. Ce score d'adhésion a une signification différente selon le genre. Pour les enfants qui se sont identifiés comme des filles, il indique qu'elles adhèrent à ces activités dites féminines alors que pour les enfants qui se sont identifiés comme des garçons, ce même score désigne plutôt, chez

eux, un rejet de ces activités. En d'autres mots, un score d'adhésion aux activités dites féminines signifie, pour les garçons, qu'ils y participeront très peu, voire pas du tout. Pour interpréter ce résultat, le modèle de socialisation de Malrieu (1996) apporte un premier éclairage. En effet, le processus d'acculturation soutient que l'enfant ne fait pas qu'intégrer les construits sociaux qu'on lui présente, mais qu'il joue un rôle actif dans la schématisation de ce qu'il considère comme un comportement associé à son genre ou à l'autre genre. Tout au long de sa vie et à travers les différents milieux qu'il côtoie, l'enfant est exposé à une pluralité de réponses face à ses comportements et actions. Sur la base de ses valeurs, de son histoire et de ses interactions avec autrui, l'enfant questionne et critique les réponses obtenues allant même jusqu'à modifier ses schémas liés à sa représentation du genre. Malgré ce rôle actif de l'enfant dans cette schématisation, l'adhésion à des représentations sociales contre-stéréotypées demande beaucoup plus d'effort notamment parce qu'une tendance à dévaluer les personnes qui s'affichent à contre-courant est observée et que des efforts plus importants doivent être fournis pour noter, conserver et valoriser une information contre-stéréotypée (Ellemers, 2018).

Toutefois, considérant qu'un ensemble de facteurs est en jeu dans la construction de l'identité sexuée de l'enfant, les facteurs cognitifs et sociaux sont traités avant d'interpréter ce résultat.

### *Facteurs cognitifs*

En ce qui concerne les facteurs cognitifs, les stades de construction de l'identité sexuée s'avèrent une piste permettant d'interpréter davantage les relations entre la connaissance et l'adhésion aux stéréotypes genrés de l'enfant et l'engagement de l'enfant pointées dans cette recherche, notamment en raison de la flexibilité ou de la rigidité cognitive associée à chacun. Plus spécifiquement, trois stades sont identifiés dans la construction de l'identité sexuée de l'enfant : le stade de l'identité de genre, le

stade de stabilité de genre et le stade de constance de genre (Rouyer *et al.*, 2014). Le test de la constance de genre inclus dans le questionnaire aux enfants a permis d'identifier, pour les enfants de l'échantillon, s'ils se trouvaient au stade de stabilité de genre ou de constance de genre. Les résultats indiquent que plus de la moitié d'entre eux étaient au stade de stabilité de genre, alors qu'un nombre moindre se situait au stade de constance de genre. Ainsi, il s'avère que les enfants de l'échantillon, âgés de 4 à 5 ans, n'ont pas tous la même compréhension de ce qui influence leur appartenance à un genre. Puisque les groupes des enfants participants à cette recherche étaient eux aussi composés d'enfants de la même catégorie d'âge, il est possible de croire qu'au sein d'un même groupe, les enfants ne soient pas tous au même stade de la construction de l'identité sexuée amenant ces derniers à possiblement réagir différemment aux manifestations de genre selon qu'ils soient au stade de stabilité de genre ou de constance de genre.

Au stade de stabilité de genre, la dimension sociale influence la catégorisation faite par les enfants et elle représente, pour eux, la base de ce qui nous identifie à un genre (Tostain, 2010). À ce stade, un garçon qui se déguise en princesse peut être perçu, par les enfants, comme étant alors une fille puisqu'il adopte des caractéristiques dites féminines. Le même phénomène se produit si l'enfant prend part à des activités dites de l'autre genre ou qu'il adopte des comportements non liés à son genre d'appartenance. Autre caractéristique importante de ce stade, la présence chez les enfants d'une certaine rigidité face à la transgression des rôles qu'ils ont schématisés comme féminins ou masculins autant pour eux que pour les personnes qui les entourent (Dafflon Nouvelle, 2010). Lorsque l'adulte ou un pair demande à l'enfant de prendre part à une activité, d'utiliser un accessoire ou d'adopter un comportement qui ne correspond pas, selon lui, au genre auquel il s'identifie, l'enfant ferait alors face à un conflit. L'adoption de comportements ou attitudes qu'il a attribués à l'autre genre l'amènerait alors à croire qu'il appartiendrait à cet autre genre. Ainsi, les enfants ont tendance, au stade de stabilité de genre, à manifester des comportements très stéréotypés traduisant cette

rigidité (Rouyer *et al.*, 2014; Martin et Ruble, 2010). De plus, lorsqu'ils sont confrontés à ce qu'ils considèrent comme une transgression des rôles de genre, cela peut créer des conflits et des tensions avec leurs pairs (Bigler *et al.*, 2013) ce qui pourrait expliquer la présence de corrélation avec l'engagement négatif.

Au stade de constance de genre, l'enfant comprend que les caractéristiques sociales ne définissent pas le genre, mais que ce sont plutôt les facteurs biologiques qui sont à la base de cette identification. Pour reprendre l'exemple précédent, les enfants au stade de constance de genre identifieraient le garçon enfilant la robe de princesse comme un garçon puisqu'ils comprennent que ce sont ses attributs biologiques qui déterminent qu'il est fille ou garçon. Les enfants sont donc en mesure de faire preuve d'une plus grande flexibilité cognitive quant à la transgression des stéréotypes genrés autant pour eux que pour autrui.

En plus de la part active de l'enfant abordée au facteur affectif à la section précédente, ces trois stades mènent à cibler la flexibilité ou la rigidité cognitive comme étant susceptible d'expliquer davantage la relation entre la connaissance et l'adhésion aux stéréotypes genrés et les domaines de l'engagement de l'enfant pointés. Or, les facteurs sociaux, notamment la socialisation de genre, apparaissent incontournables pour expliquer comment l'enfant, selon le stade auquel il se situe, est influencé par le personnel éducateur et les pairs dans sa construction de son identité sexuée.

### *Facteurs sociaux*

Les facteurs sociaux sont au cœur de cette recherche menée en contexte de SÉPE, la socialisation avec les pairs et la présence de ségrégation genrée pourraient s'avérer des pistes pour expliquer les relations entre l'adhésion aux stéréotypes genrés et les domaines de l'engagement de l'enfant qui se dégagent des résultats. Dans les SÉPE, les pairs sont un des agents de socialisation ayant une grande influence sur le

développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 2005). Ces derniers peuvent véhiculer, par le biais des processus de la théorie sociocognitive de Bussey et Bandura comme présenté dans la cadre théorique soit le modelage, l'expérience propre de l'enfant et l'enseignement direct (1999), des messages qui sont stéréotypés ou contre stéréotypés. L'adoption ou non de conduites stéréotypées par les enfants ainsi que les réponses autant des enfants que des autres, face aux transgressions des stéréotypes genrés contribue à la socialisation différenciée selon le genre et, à l'âge de 4 ans, les pairs jouent un rôle important dans cette transmission (Rouyer et Robert, 2010).

Tel qu'expliqué précédemment, il est possible de retrouver, au sein des groupes d'enfants âgés de 4 à 5 ans, certains enfants se situant au stade de stabilité de genre et d'autres au stade de constance de genre. La discussion entourant les facteurs cognitifs, mentionne que le stade de la construction de l'identité sexuée de l'enfant peut influencer les messages, stéréotypés ou non, transmis par les enfants autant que leur réaction à ces derniers. Ainsi, les enfants qui se trouvent au stade de constance de genre peuvent présenter une certaine flexibilité face aux stéréotypes genrés les amenant possiblement, sur le plan de l'engagement, à faire des choix de jeux contre stéréotypés ainsi qu'à partager leurs jeux avec des pairs d'un autre genre que le leur (Dafflon Nouvelle, 2010; Rouyer *et al.*, 2014). La rigidité présente chez les enfants au stade de stabilité de genre peut, quant à elle, être associée à des conflits avec les enfants lorsque ces derniers contreviennent à ce que l'enfant a associé, dans ses schémas de genre, aux filles ou aux garçons (Bigler *et al.*, 2013). Cette mixité des stades de la construction de l'identité sexuée dans un même groupe, ainsi que la compréhension différente de leur appartenance à un genre qui l'accompagne, peuvent être la source de certains conflits entre les enfants expliquant en partie les résultats liés à l'Engagement négatif de l'enfant dans le groupe.

Certaines études ont d'ailleurs observé que les enfants peuvent se regrouper entre eux selon le genre auquel ils appartiennent (Chapman, 2016; Hanish et Fabes, 2014). De



plus, pour les enfants qui se situent au stade de la stabilité de genre, la rigidité dont ils peuvent faire preuve peut limiter les contacts avec les pairs d'un autre genre lorsque les activités qu'ils pratiquent sont stéréotypées ou encore, comme évoquées précédemment, créer des tensions ou conflits lorsqu'il y a transgression des rôles de genre dans le groupe (Bigler *et al.*, 2013). La présence d'une telle ségrégation genrée dans un groupe peut amener, chez les enfants, une difficulté à entrer en relation avec les pairs d'un autre genre (Martin, 2014).

Les résultats de cette recherche indiquent que des facteurs cognitifs, plus particulièrement les connaissances qu'ont les enfants des stéréotypes genrés liés au masculin et aux caractéristiques sont corrélées négativement avec le domaine des interactions avec les pairs. Ainsi, lorsqu'un score élevé d'Engagement positif avec les pairs est observé chez l'enfant, les connaissances de ce dernier des items dits masculins et du genre liés aux caractéristiques sont plus faibles. Inversement, un score d'Engagement positif avec les pairs est faible est associé à des scores de connaissances de l'enfant des items dits masculins ainsi que du genre lié aux caractéristiques plus élevées. Ainsi, on peut comprendre que, lorsque l'enfant détient des connaissances peu stéréotypées, il a schématisé un plus grand nombre de caractéristiques, d'accessoires et d'activités comme étant autant pour les filles et les garçons. Ces connaissances amèneraient l'enfant à faire preuve de moins de rigidité puisqu'il associe peu ou pas de comportement à un genre particulier, se permettant et permettant à autrui une liberté d'action. Cette ouverture pourrait faire que l'enfant soit plus enclin notamment à partager des expériences positives avec ses pairs ainsi qu'à initier et maintenir des discussions avec eux favorisant un niveau d'Engagement positif avec les pairs plus élevé. Inversement, lorsque l'enfant détient une connaissance stéréotypée, qui plus est lorsqu'il se trouve au stade de rigidité, il pourrait ne pas se permettre et ne pas permettre à autrui de transgresser ces connaissances. Cette rigidité pourrait avoir l'effet contraire amenant ainsi, chez l'enfant, un niveau moindre d'Engagement positif avec les pairs.

À l'instar de cette relation évoquée entre les connaissances et l'Engagement positif avec les pairs, l'adhésion de l'enfant aux activités féminines et l'Engagement négatif dans le groupe pourrait aussi s'expliquer par la rigidité et la flexibilité présentes chez les enfants. Il faut comprendre que cette adhésion indique que les enfants présentant un score plus élevé d'adhésion ont intégré les activités dites féminines dans leur schéma de genre comme associées à leur propre genre ou à l'autre genre. Selon le stade de la construction de l'identité sexuée auquel l'enfant se situe, il sera en mesure de transgresser ou non cette schématisation et d'accepter une transgression chez ses pairs ayant alors une incidence sur les choix de pair avec qui il partagera ses activités ainsi que ses interactions. Cette rigidité peut aussi être la source de conflits avec les pairs et avec les adultes lorsqu'ils transgressent ce que l'enfant considère, selon ses schémas de genre, comme un rôle appartenant à un genre en particulier.

Les explications possibles proposées dans cette section se veulent des pistes exploratoires basées sur les connaissances actuelles. Peu de recherches se sont intéressées à l'identité sexuée de l'enfant en lien avec son engagement dans le groupe. Cependant, sur la base des pistes explicatives proposées dans cette section, la rigidité/flexibilité qui peut se manifester chez l'enfant selon le stade de la construction de l'identité sexuée (facteurs cognitifs), la connaissance des stéréotypes genrés (facteurs cognitifs) ainsi que la ségrégation genrée (facteurs sociaux) et son adhésion aux stéréotypes genrés (facteur affectif) seraient des hypothèses à explorer dans des recherches futures en lien avec l'engagement de l'enfant, notamment pour les domaines de l'Engagement positif avec les pairs et de l'Engagement négatif de l'enfant dans le groupe.

## 5.2 Socialisation de genre par le personnel éducateur

Au-delà de l'identité sexuée de l'enfant, cette recherche s'est aussi intéressée, par le biais du troisième objectif spécifique, aux relations entre la socialisation de genre par

le personnel éducateur et l'engagement de l'enfant. L'analyse a permis d'identifier la présence de relations entre des échelles et sous-échelles liées à la socialisation de genre par le personnel éducateur et certains domaines de l'engagement de l'enfant. La discussion des résultats associés à la socialisation de genre par le personnel éducateur est abordée sous l'angle des connaissances actuelles liées au biais perceptuel de genre (Bouchard *et al.*, 2006; 2008; 2015; 2016; 2020), aux activités proposées par le personnel éducateur (Granger *et al.*, 2017), aux interactions disciplinaires (Gansen, 2019) ainsi qu'à l'influence de l'adhésion du personnel éducateur aux stéréotypes genrés sur les choix de jeux et de pairs chez les enfants (Chapman, 2016).

#### *Perception des stéréotypes genrés dans le groupe*

La perception des stéréotypes genrés dans le groupe par le personnel éducateur a été prise en compte par le biais des données recueillies sur la socialisation de genre par le personnel éducateur. Les résultats de cette recherche indiquent la présence d'une relation entre la perception des stéréotypes genrés liés aux accessoires par le personnel et le domaine de l'Engagement positif envers la tâche. Ce domaine est observé par le biais de l'attention que l'enfant manifeste à la tâche ainsi que son autonomie pour l'accomplir. Cette corrélation négative entre ces deux variables suggère que moins le score d'Engagement positif envers la tâche de l'enfant est élevé, plus le personnel éducateur perçoit la présence de stéréotypes genrés liés aux accessoires et inversement, des scores élevés d'Engagement positif envers la tâche chez l'enfant sont liés avec une perception moindre du personnel éducateur de la présence de stéréotypes genrés chez les enfants.

Bouchard et ses collègues (2006; 2008; 2015; 2016; 2020) ont soulevé un possible biais perceptuel de genre chez le personnel éducateur dans l'évaluation des enfants, notamment sur le plan de leur prosocialité et dans l'évaluation de leurs besoins développementaux. Sur cette base, cette corrélation soulève des questionnements. Dans

l'optique où le personnel éducateur doit promouvoir, selon le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, l'égalité entre les filles et les garçons (MF, 2019), comment le personnel éducateur réagit-il lorsqu'il perçoit la présence de stéréotypes genrés dans son groupe? A-t-il tendance à offrir aux enfants des jouets contre-stéréotypés afin de répondre aux objectifs d'égalité des chances? Ou encore à proposer des jouets qui répondent à leur perception de l'intérêt des enfants pour des jouets stéréotypés? Les résultats de la présente recherche indiquent que la perception du personnel éducateur des stéréotypes genrés associés aux accessoires est corrélée négativement à l'Engagement positif de l'enfant envers la tâche. Cela signifie que plus le personnel éducateur perçoit une utilisation genrée des accessoires dans son groupe, moins le score d'engagement positif envers la tâche est élevé chez les enfants et inversement, une perception non genrée de l'utilisation des accessoires par le personnel éducateur est liée avec des scores plus élevés pour le domaine de l'engagement positif envers la tâche. Ainsi, il apparaît pertinent de se questionner sur le rôle possible de ce biais perceptuel de genre dans l'évaluation des intérêts des enfants pour les accessoires par le personnel éducateur.

Ensuite, considérant que l'enfant joue un rôle actif dans sa socialisation (facteur affectif), les autres facteurs de la construction de l'identité sexuée soit les facteurs biologiques, cognitifs et sociaux ainsi que les comportements qui y sont associés ne sont peut-être pas étrangers aux résultats obtenus, ajoutant à ce questionnement. Quelles sont les activités pratiquées par l'enfant lors des observations de son niveau d'engagement? Était-ce des activités stéréotypées ou non? À quel stade de la construction de son identité sexuée l'enfant se trouvait-il (stabilité de genre ou constance de genre)?

Comme la présente recherche était de type corrélationnel, il est essentiel de soulever la bidirectionnalité des relations entre le personnel éducateur et les enfants en SÉPE, ainsi

que des variables potentiellement influentes qui pourraient interagir et qui permettraient de mieux comprendre le phénomène à l'étude.

Ainsi, il serait intéressant que des recherches sur l'engagement de l'enfant notamment sur le domaine de l'Engagement positif envers la tâche prennent en compte les caractéristiques individuelles de l'enfant liées à la construction de son identité sexuée tels les facteurs cognitifs, affectifs et biologiques ainsi que de la socialisation de genre par le personnel éducateur et les pairs, le tout afin de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à cette relation entre la perception des stéréotypes genrés liés aux accessoires et l'Engagement positif envers la tâche.

#### *Adhésion du personnel éducateur aux stéréotypes genrés*

Parmi les variables associées à la socialisation de genre par le personnel éducateur se retrouve l'adhésion du personnel éducateur aux stéréotypes genrés. Les résultats de la présente recherche indiquent que le personnel éducateur ayant participé à cette étude présente un léger degré de stéréotypie avec une adhésion aux items dits masculins moins élevée que pour les items dits féminins. L'outil utilisé pour mesurer l'adhésion du personnel éducateur aux stéréotypes genrés prenait en compte les stéréotypes explicites seulement, soit ceux endossés consciemment par le personnel éducateur (Bigler *et al.*, 2013). Malgré ce résultat, il est possible de croire que la prise en compte, par un autre outil de mesure, des stéréotypes implicites soit ceux endossés de manière inconsciente (Bigler *et al.*, 2013) aurait pu mener à des résultats d'adhésion aux stéréotypes genrés différents. À cet effet, les recherches qui s'y sont intéressées présentent des éléments à considérer dans la formulation d'hypothèses puisqu'une présence de stéréotypes implicites chez le personnel demeure une possibilité. Une recherche menée par Chapman (2016) dans le milieu de la petite enfance qui s'est intéressée à cette variable indique que l'adhésion du personnel éducateur peut amener les enfants à faire des choix de jeux stéréotypés et créer une ségrégation genrée dans le

groupe puisque les enfants opteraient pour partager leurs jeux avec des pairs du même genre que le leur. Cette ségrégation genrée pourrait soutenir le renforcement de stéréotypes genrés chez les enfants (Hanish et Fabes, 2014) et la transgression de ces stéréotypes genrés serait susceptible d'occasionner des conflits et des tensions entre les enfants (Bigler *et al.*, 2013) selon le stade de la construction de l'identité sexuée à laquelle les enfants se situent (stabilité de genre ou constance de genre). De telles relations peuvent servir de base pour émettre des hypothèses quant à certains résultats obtenus dans la présente recherche en lien avec l'adhésion du personnel éducateur aux stéréotypes genrés.

Tout d'abord, la corrélation positive obtenue entre l'adhésion du personnel éducateur aux stéréotypes genrés et l'Engagement négatif dans le groupe semble pointer dans la même direction que les résultats d'études antérieures sur le sujet. Ainsi, lorsque le personnel éducateur adhère aux stéréotypes genrés, ces derniers sont plus présents dans les choix de jeux des enfants et dans leur choix de pairs (Chapman, 2016). Selon le stade où se trouve l'enfant dans sa construction de l'identité sexuée (facteurs cognitifs), il peut présenter une rigidité ou une flexibilité face aux transgressions, ceci pouvant mener à des conflits avec l'adulte ou les pairs (Bigler *et al.*, 2013) qui feraient alors augmenter le score d'Engagement négatif dans le groupe.

Parallèlement, les corrélations visant l'adhésion du personnel éducateur aux items dits masculins sont liées à des scores plus faibles à deux domaines de l'engagement de l'enfant soit l'Engagement négatif dans le groupe et l'Engagement positif avec l'adulte. Alors qu'un faible niveau d'Engagement négatif dans le groupe est souhaitable, le contraire est attendu pour le domaine de l'Engagement positif avec l'adulte. Ainsi, ces résultats pointent dans une autre direction que l'hypothèse qui vient tout juste d'être présentée, soulevant un questionnement à savoir si l'adhésion aux stéréotypes dits féminins et masculins par le personnel éducateur soutient le développement de l'enfant de la même façon, notamment en ce qui concerne son engagement.

Sur ces bases, d'autres recherches sont nécessaires afin de mettre en relation la possible présence de ségrégation genrée dans le groupe, ainsi que les comportements que les enfants adoptent quant aux choix de jeux, de pairs et dans les relations avec les autres, notamment face aux transgressions des stéréotypes genrés tout en prenant en considération l'engagement de l'enfant. De plus, il serait intéressant que ces recherches tiennent compte des facteurs cognitifs, plus précisément le stade de la construction de l'identité sexuée de l'enfant afin de mieux documenter les possibles dynamiques sur le plan de l'engagement de l'enfant selon qu'il présente une flexibilité ou une rigidité face à la transgression des stéréotypes genrés. De surcroît, les stéréotypes, autant explicites qu'implicites, devraient être considérés.

Finalement, les résultats obtenus dans cette étude quant aux relations entre l'adhésion aux stéréotypes dits masculins par le personnel éducateur et l'engagement de l'enfant pointent dans une autre direction que les connaissances actuelles. Face au peu de recherches portant sur l'adhésion aux stéréotypes genrés chez le personnel éducateur et l'engagement de l'enfant ainsi qu'aux limites de notre échantillon et la faible puissance statistique dont nous disposons, les hypothèses soulevées dans cette discussion invitent à porter une attention particulière, dans d'éventuelles recherches, à l'influence des stéréotypes explicites et implicites dans l'engagement de l'enfant, tout en tenant compte du genre qui leur est associé.

### 5.3 Équité de genre dans les interactions

Comme dernier point de discussion, la question de la socialisation de genre en SÉPE et de l'identité sexuée chez l'enfant en lien avec les résultats de la présente recherche qui la concerne va être abordée sous l'angle de l'équité de genre dans les interactions entre le personnel éducateur et les enfants. Les interactions sont ciblées comme étant la sphère principale sur laquelle les interventions doivent être menées pour tendre vers une équité de genre (Chick *et al.*, 2002; Martin, 1998; Trudel, 2018). Cette recherche

n'a pas confirmé de relation entre la socialisation de genre par le personnel éducateur et la qualité des interactions entre eux et les enfants. Cependant, des relations sont présentes entre les caractéristiques individuelles d'un enfant et la qualité des interactions entre le personnel éducateur et l'ensemble des enfants du groupe. Pourtant, des recherches menées en petite enfance qui ont été présentées précédemment pointent vers une possible socialisation différenciée par le personnel éducateur auprès des enfants sur la base du genre (Bouchard *et al.*, 2016; Chapman, 2016; Gansen, 2019; Granger *et al.*, 2017). Cette section discutera des différentes méthodes utilisées dans ces différentes recherches et de leurs particularités ainsi que de l'outil employé dans cette étude pour mesurer la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants.

Tout d'abord, la recherche menée par Bouchard et ses collègues (2016) a évalué la prosocialité des enfants de trois manières distinctes soit la prosocialité perçue par le personnel éducateur, l'expression de leur prosocialité par les enfants et la prosocialité observée par un tiers, et ce, en considérant le genre de l'enfant.

Ensuite, Gansen (2019), dans sa recherche portant sur les pratiques disciplinaires du personnel éducateur selon le genre, a utilisé deux outils. En premier lieu, des observations des interactions disciplinaires du personnel éducateur avec les enfants ont été effectuées, et ce, tout en tenant compte du genre de l'enfant à qui elles s'adressaient. En deuxième lieu, par le biais d'entretien avec le personnel éducateur, ces interactions ont été discutées.

Puis, la recherche de Chapman (2016) a employé l'observation du groupe ainsi que des entretiens semi-dirigés avec le personnel éducateur pour sa collecte de données. Lors de l'observation du groupe, une attention était portée aux activités auxquelles participaient les enfants, soit si elles étaient genrées ou non. Les entretiens semi-dirigés ont permis de prendre en considération les stéréotypes genrés du personnel éducateur



pour ensuite voir les liens entre la présence de stéréotypes genrés chez le personnel et le choix des jeux des enfants. .

Finalement, Granger et ses collaborateurs (2017) ont observé et codifié la fréquence des activités dites féminines, masculines et neutres, le tout sur la base de la composition genrée du groupe.

Pour les deux premières recherches, les mesures utilisées visaient un enfant, pour lequel le genre était pris en compte, et un membre du personnel. Pour les deux dernières recherches, l'observation visait notamment les activités, genrées ou non, qui étaient présentes dans le groupe. Ainsi, ces quatre recherches semblent avoir considéré le genre dans l'observation. Dans la présente recherche, malgré que le genre des enfants soit connu, l'outil utilisé pour observer les interactions vise le personnel éducateur et l'ensemble du groupe, sans toutefois s'attarder au genre de chacun des enfants du groupe ou aux stéréotypes présents dans ces interactions.

Pourtant, les résultats des corrélations entre cet outil d'observation et le questionnaire portant sur l'identité sexuée de l'enfant indiquent la présence de relations entre les facteurs influençant la construction de l'identité sexuée de l'enfant participant à la recherche et la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants du groupe. Plus précisément, certains facteurs cognitifs de l'enfant, soit la connaissance des items dits masculins ainsi que la connaissance des caractéristiques sont corrélées au domaine du Soutien à l'apprentissage alors que les résultats indiquent la présence de corrélations entre le genre de l'enfant (facteur biologique) et les scores au domaine de l'Organisation du groupe. On peut ici se demander comment des caractéristiques individuelles d'un enfant du groupe peuvent être corrélées avec la qualité des interactions entre le personnel éducateur et l'ensemble des enfants composant le groupe.

En ce qui a trait à la connaissance des stéréotypes genrés, Hanish et Fabes (2014) proposent que lorsque les enfants passent du temps ensemble, ils deviennent semblables. Ainsi, il est possible de croire que si les questionnaires avaient été passés à l'ensemble des enfants du groupe, les réponses concernant leur identité sexuée auraient été similaires.

Cependant, les résultats présentent aussi des différences de moyennes significatives au domaine de l'Organisation du groupe selon le genre auquel l'enfant s'est identifié ainsi qu'au domaine du Soutien à l'apprentissage selon que l'enfant était au stade de stabilité de genre ou au stade de constance de genre. L'ensemble des résultats concernant les mesures de l'identité sexuée de l'enfant alimentent les connaissances à l'effet que des variables liées au genre sont associées à la qualité des interactions dans le groupe, notamment avec les domaines de l'Organisation du groupe et du Soutien à l'apprentissage (Buell *et al.*, 2017). D'autres études sont nécessaires afin de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à ces relations entre le genre de l'enfant et certains domaines de la qualité des interactions dans le groupe.

La qualité des interactions concerne certes les enfants, mais ils ne sont pas seuls à prendre part à ces interactions. Malgré l'absence de résultats entre la socialisation de genre par le personnel éducateur et la qualité des interactions, les résultats en lien avec les caractéristiques propres des enfants invitent à s'intéresser à l'ensemble des acteurs présents dans ces interactions. Pour ce faire, les diverses formes des stéréotypes genrés tant implicites (endossé de manière inconsciente) qu'explicites (endossé de manière consciente) peuvent être considérées. Le questionnaire utilisé dans ce mémoire, autant pour les enfants que pour le personnel éducateur, n'a permis d'obtenir que les résultats quant aux stéréotypes explicites. En raison de la nature des variables prises en compte dans cette recherche, il est encore une fois possible de questionner les sources d'influences et la direction des relations qui auraient pu interférer avec les résultats obtenus. Il est en effet possible d'émettre l'hypothèse que les stéréotypes implicites en

jeu dans les interactions entre le personnel éducateur et les enfants puissent interférer avec la qualité des interactions. Ou encore, que des caractéristiques individuelles des enfants (ici le genre, le stade de la construction de son identité sexuée et sa connaissance des stéréotypes genrés) soient associées avec les interactions mises en place dans le groupe. Les relations présentées dans cette recherche n'étant pas causale, aucune certitude ne peut en découler. D'autant plus que l'instrument utilisé dans cette recherche soit le CLASS Pre-K (Pianta *et al.*, 2008) évalue la qualité des interactions entre le personnel éducateur et l'ensemble du groupe sans tenir compte dans l'observation des caractéristiques individuelles des enfants qui le compose (Bassi *et al.*, 2018), notamment à savoir si les interactions sont les mêmes selon le genre des enfants.

Selon l'état des connaissances actuelles, aucun outil connu d'observation en petite enfance ne permet une observation objective de l'équité de genre dans les interactions entre le personnel éducateur et les enfants alors que la qualité de ces interactions influence le développement de l'enfant (Sabot *et al.*, 2013) ainsi que sa réussite éducative (Williford *et al.*, 2013). Dans un souci d'égalité des chances et de prise en compte de l'unicité des enfants, des recherches ultérieures devraient s'intéresser à l'observation de la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants en tenant compte des caractéristiques individuelles des enfants, notamment le genre.

#### 5.4 Limites et perspective de la recherche

Cette recherche explore un sujet fort peu considéré dans le domaine de la petite enfance et pour lequel les connaissances sont encore à développer. Malgré tout, elle comporte certaines limites. Tout d'abord, l'échantillon de l'étude a été composé sur la base d'un échantillon initial de 66 membres du personnel éducateur provenant d'une recherche comparative menée par la Dr Nathalie Bigras (CRSH 2016-2021) dont 43 avaient accepté d'être contactés pour une participation à d'éventuelles recherches (Bigras *et al.*, 2020). De ces derniers, 22 membres du personnel et 21 enfants ont accepté de

participer à cette recherche dont aucun ne s'identifiait à un genre autre que le féminin ou le masculin. Alors que l'échantillon de la recherche initiale est représentatif de la réalité socioéconomique de la région de Montréal, il est possible que cette représentativité ne soit plus présente dans l'échantillon de cette recherche. De plus, en raison de la taille restreinte de l'échantillon affectant la puissance statistique, il n'a pas été possible d'effectuer des analyses plus complexes prenant en compte simultanément les quatre variables à l'étude nous amenant donc à poser plusieurs hypothèses qui ne peuvent être vérifiées. Une prochaine étude devrait s'assurer de recruter un nombre de sujet suffisant et représentant une diversité de genre afin d'être en mesure de pousser plus loin les analyses et de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents aux différents résultats présentés dans ce mémoire.

En second lieu, il importe aussi de souligner que le devis corrélationnel sur lequel la recherche prend appui permet de soulever les relations présentes entre deux variables. Toutefois, les corrélations ne permettent pas d'établir de relations de causalité ce qui constitue une limite (Cohen *et al.*, 2007; Shpancer, 2006). En effet, il est possible que plusieurs autres variables non mesurées dans cette étude soient impliquées dans les relations.

Tel qu'il a été indiqué précédemment, les questionnaires utilisés pour mesurer la socialisation de genre par le personnel éducateur et l'identité sexuée de l'enfant peuvent constituer une limite. C'est sur la base de la perception des personnes participantes que ces mesures ont été recueillies et un possible biais perceptuel de genre, tout comme ceux observés dans l'évaluation de la prosocialité des enfants, peut avoir affecté les réponses de ces dernières (Bouchard *et al.*, 2006; 2008; 2015; 2016; 2020) et ainsi ne pas être représentatif de la situation réelle. De plus, ces questionnaires n'ont pas permis de déceler la présence de stéréotypes implicites autant chez le personnel éducateur que chez les enfants. Pour les recherches futures, l'observation ainsi que les entretiens avec

les enfants ou le personnel seraient à privilégier afin de mesurer la socialisation de genre.

Enfin, une grande majorité des répondants ont indiqué pour l'ensemble des sous-échelles de la représentation que les items étaient pour les filles et pour les garçons, laissant présager la présence d'un possible biais de désirabilité sociale. Dans un tel cas, « les sujets répondent ce qu'ils croient acceptable » (Thouin, 2014; p.161) donc ici, les personnes participantes ont pu indiquer que les items étaient autant pour les filles que les garçons afin de répondre au principe d'égalité entre les genres présents dans la société québécoise ainsi que dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019).

En regard des limites soulevées, il paraît pertinent que des recherches futures soient menées auprès d'un plus grand échantillon permettant une diversité de genre accrue, en outre des enfants et du personnel qui ne s'identifient ni au genre féminin ni au genre masculin. Il importe de considérer que le concept de genre se veut inclusif et ne se limite pas au féminin et au masculin. De plus, à l'aide de modèles de médiation, ces recherches devraient s'intéresser aux relations mises en lumière par cette recherche, notamment en ce qui a trait aux facteurs de la construction de l'identité sexuée de l'enfant qui semblent des variables d'intérêt autant pour la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants que pour l'engagement de l'enfant. Par ailleurs, une observation des stéréotypes genrés tant implicites qu'explicites permettrait une représentation plus claire de leur influence dans les interactions que l'on observe dans les SÉPE. Finalement, les outils d'observation de la qualité des interactions ainsi que de l'engagement de l'enfant ne permettent pas de tenir compte du genre de l'enfant et des possibles stéréotypes genrés dans son milieu. Il importe que des outils qui prennent en considération, à la fois le genre de l'enfant, son identité sexuée ainsi que les stéréotypes genrés implicites et explicites du personnel ou de ses pairs, soient développés afin de mieux cerner les rôles de ces diverses variables dans la qualité des

interactions entre le personnel éducateur et les enfants ainsi que dans l'engagement de l'enfant.

Enfin, le personnel éducateur joue un rôle important dans la socialisation de genre des enfants dans les SÉPE. Le programme éducatifs *Accueillir la petite enfance* prévoit que les SÉPE sont responsables de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, le tout en portant une attention particulière aux stéréotypes genrés (MF, 2019). Cependant, les stéréotypes de genre peuvent avoir une influence sur les pratiques et interventions et ce sans que le personnel éducateur en soit conscient (Coulon, 2008). Ainsi, il serait pertinent que la formation initiale et continue du personnel éducateur l'amène à mieux comprendre la construction de l'identité sexuée ainsi que ses différents stades afin de l'aider à mieux soutenir les enfants notamment lorsque ces derniers se situent au stade de stabilité de genre et qu'ils peuvent présenter une certaine rigidité face à la transgression des stéréotypes genrés (Daflon Nouvelle, 2010; Bigler *et al.*, 2013). De plus, il serait pertinent que les personnes qui étudient en éducation à la petite enfance soient sensibilisées aux multiples formes que peuvent prendre les stéréotypes genrés dans leur pratique. Tel que spécifié précédemment, les stéréotypes genrés peuvent être endosés inconsciemment par les individus (Bigler *et al.*, 2013; Coulon, 2008). Cette sensibilisation devrait se faire non seulement lors de la formation initiale du personnel, mais aussi dans le cadre de leur développement professionnel afin de susciter une meilleure prise de conscience de la présence des stéréotypes genrés dans leur pratique ou dans le groupe.

## CONCLUSION

La petite enfance est une période cruciale pour la socialisation de genre puisque c'est le début, pour l'enfant, de la construction de son identité sexuée (Coulon, 2008; Dafflon Nouvelle, 2004). La présente recherche s'est penchée sur les acteurs du milieu des SÉPE (personnel éducateur, pairs et les enfants) ainsi que sur deux variables considérées comme des prédicteurs de la réussite éducative des enfants soit la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants (Sabot *et al.*, 2013) et l'engagement de l'enfant (Williford *et al.*, 2013.). La mesure de son engagement permet également d'avoir des indications sur l'utilisation, par l'enfant, des opportunités et expériences qui lui sont offertes tant sur le plan social que pour ses apprentissages (Downer *et al.*, 2011). Les recherches portant sur le genre dans les SÉPE pointaient vers une probable socialisation différenciée selon le genre par le personnel éducateur (Chapman, 2016; Gansen, 2019; Granger *et al.*, 2017) le tout influencé par un possible biais perceptuel de genre (Bouchard *et al.*, 2006; 2008; 2015; 2016; 2020). De plus, le genre des enfants composant le groupe avait été identifié comme un facteur externe lié à deux domaines de la qualité des interactions dans le groupe (Buell *et al.*, 2017). Considérant que les interactions ont été ciblées comme la sphère principale sur laquelle des interventions étaient nécessaires pour réduire les inégalités de genre (Chick *et al.*, 2002; Martin, 1998; Trudel, 2018), cette recherche a étudié les liens entre la socialisation de genre par le personnel éducateur, la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants, l'engagement de l'enfant et son identité sexuée.

Ainsi, quatre outils standardisés ont été utilisés pour chacune des variables soit des questionnaires pour la socialisation de genre par le personnel éducateur (Bem, 1974; Golombok et Rust, 1993; Granié-Gianotti, 1997; Mieyaa, 2013; Tostain, 1993) et pour l'identité sexuée de l'enfant (Golombok et Rusk, 1993; Mieyaa, 2013; Tostain, 1993) et deux outils d'observation : 1) le CLASS Pre-K (Pianta *et al.*, 2008) pour observer la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants et 2) le InCLASS (Downer *et al.*, 2011) pour observer l'engagement de l'enfant. Ensuite, pour réaliser l'analyse des données quantitatives produites par ces outils de collectes, les statistiques descriptives, ainsi que des tests de différences de moyennes et des analyses de corrélations ont été réalisés selon les objectifs de recherche.

Les résultats ont soulevé des différences significatives ainsi que des corrélations entre les diverses variables qui vont, pour la majorité d'entre elles, dans le même sens que les connaissances actuelles. Ils ont aussi permis de mettre en lumière des facteurs de l'identité sexuée de l'enfant qui devraient être pris en compte dans d'éventuelles recherches, notamment la flexibilité/rigidité dont l'enfant peut faire preuve selon le stade de la construction de l'identité de genre (facteurs cognitifs) auquel il se trouve, ainsi que la présence ou non d'une ségrégation genrée dans le groupe (facteurs sociaux), le tout en lien avec la qualité des interactions et l'engagement de l'enfant. De plus, les relations soulevées entre des caractéristiques individuelles des enfants liées à la construction de leur identité sexuée et les domaines alimentent les connaissances à l'effet que des variables liées au genre peuvent être associées à la qualité des interactions dans les SÉPE. Ainsi, les caractéristiques individuelles des enfants, notamment le genre, sont identifiées comme des éléments à considérer dans de prochaines recherches sur la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants.

Cette recherche comporte certaines forces. Tout d'abord, elle explore un sujet où les connaissances sont limitées soit les stéréotypes genrés dans les SÉPE. De plus, cette



recherche prend en compte deux variables influentes pour la réussite éducative des enfants, soit la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants (Sabol *et al.*, 2013) et l'engagement de l'enfant (Williford *et al.*, 2013). Finalement, les résultats mettent en lumière des perspectives de recherches afin d'améliorer la réussite éducative des enfants et l'égalité des chances sans égard au genre.

Elle comporte aussi certaines limites. En ce qui a trait à l'échantillon, la taille de ce dernier a rendu impossible l'usage d'analyses statistiques intégrant à la fois toutes les variables à l'étude. De plus, le devis corrélationnel de la recherche ne permettant pas d'établir des relations de causalité entre les variables constitue aussi une limite qui demande de la prudence dans l'interprétation des résultats. Enfin, les questionnaires pour le personnel éducateur et les enfants ne tenaient pas compte du possible biais perception de genre pouvant affecter les réponses (Bouchard *et al.*, 2006; 2008; 2015; 2016; 2020), ni des stéréotypes implicites pouvant être présent, tant chez le personnel éducateur que les enfants.

Pour les recherches futures, un échantillon de plus grande taille serait pertinent, d'autant plus qu'il permettrait d'avoir une plus grande diversité de genre. Ensuite, les variables d'intérêt soulevées dans ce mémoire doivent faire l'objet de plus amples recherches afin d'être en mesure d'évaluer leur rôle sur la qualité des processus au sein des SÉPE. De plus, une lentille tenant compte du genre des enfants et des stéréotypes genrés tant explicites qu'implicites devrait être utilisée dans l'observation des interactions entre le personnel éducateur et les enfants, ainsi que de l'engagement de l'enfant.

En somme, pour atteindre une réelle égalité des chances et favoriser la réussite éducative de toutes et tous sans égard au genre, il serait souhaitable que d'autres recherches soient menées sur la question afin d'approfondir les connaissances à ce propos. Celles-ci permettraient éventuellement de développer des outils soutenant le

personnel éducateur, ainsi que l'ensemble des personnes gravitant autour de l'enfant afin de tendre vers une socialisation exempte de stéréotypes genrés.

## ANNEXE A

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE PERSONNEL ÉDUCATEUR

## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

<b>Faculté des sciences de l'éducation</b>
<b>Étudiante-chercheure en charge du projet : Julie Pinel</b>
<b>Adresse courriel : <a href="mailto:pinel.julie@courrier.uqam.ca">pinel.julie@courrier.uqam.ca</a></b>
<b>Téléphone : (450) 272-9617</b>
<b>Programme d'études : Maîtrise en éducation, concentration didactique</b>
<b>NOM DU PROJET : Analyse des relations entre la présence de stéréotypes genrés et les interactions en service éducatif à la petite enfance.</b>

## BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part au présent projet visant à évaluer l'influence de la présence de stéréotypes genrés sur la qualité des interactions dans les services éducatifs à l'enfance. Plus spécifiquement, il vise également à évaluer les relations entre la présence de stéréotypes genrés chez le personnel éducateur et la qualité des interactions adulte/enfants, l'engagement de l'enfant ainsi que la présence de stéréotypes genrés chez les enfants. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé sous la direction de Lise Lemay et Nathalie Bigras, professeures du département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation.

## PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à compléter un court questionnaire qui prendra environ une dizaine de minutes de votre temps. La transcription de vos réponses sur support informatique qui suivra ne permettra pas de vous identifier.

## AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à faire avancer les connaissances visant à offrir des services éducatifs de qualité aux enfants. La présente recherche n'implique aucun risque. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante ou de vous retirer en tout temps sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheure de suspendre ou de mettre fin au questionnaire si elle estime que votre bien-être est menacé.

## ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et ses directrices de recherche Lise Lemay et Nathalie Bigras, auront accès à votre questionnaire. Le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par l'étudiante-chercheure responsable du projet pour la durée totale du projet. Les données ainsi que les formulaires de consentement pourront être détruits 5 ans après le dépôt final du travail de recherche.

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet

puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

#### COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

#### DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS

Vous pouvez me contacter par courriel ([pinel.julie@courrier.uqam.ca](mailto:pinel.julie@courrier.uqam.ca)) pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec les directrices de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée aux directrices de recherche, ou à l'étudiant(e) responsable, ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CERPE1), par l'intermédiaire de son secrétariat, au numéro 514-987-3000 poste 7754 ou par courriel à : [mainard.karine@uqam.ca](mailto:mainard.karine@uqam.ca)

#### REMERCIEMENTS

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

## SIGNATURES

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

Signature du participant

Date

---

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

---

---

---

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

## ANNEXE B

### QUESTIONNAIRE POUR LE PERSONNEL ÉDUCATEUR



## QUESTIONNAIRE POUR LE PERSONNEL ÉDUCATEUR

<b>Informations personnelles</b>			
<b>Prénom :</b>			
<b>Profession :</b>	Éducateur-trice _____	Aide-Éducateur-trice _____	
<b>Sexe :</b>	Féminin _____	Masculin _____	Autres _____
<b>Âge :</b>			
<b>Nombre d'années d'expérience</b>			
<b>Formation en lien avec le poste</b>			

<b>Informations sur le groupe</b>		
	Date de naissance	Sexe de l'enfant (Féminin/masculin/autres)
<b>Enfant 1</b>		
<b>Enfant 2</b>		
<b>Enfant 3</b>		
<b>Enfant 4</b>		
<b>Enfant 5</b>		
<b>Enfant 6</b>		
<b>Enfant 7</b>		
<b>Enfant 8</b>		
<b>Enfant 9</b>		
<b>Enfant 10</b>		

1. Dites, s'il vous plaît, pour chacune de ces caractéristiques, la fréquence avec laquelle elle s'applique à vous-même (cochez la réponse choisie).

	Jamais	Presque jamais	Assez rarement	Moyennement	Assez souvent	Presque toujours	Toujours
<b>Je suis confiant.e en moi</b>							
<b>Je vais vers les autres</b>							
<b>Je suis d'humeur joyeuse</b>							
<b>Je suis ambitieux.se</b>							
<b>Je suis émotif.ve</b>							
<b>Je suis amical.e</b>							
<b>J'ai l'esprit de compétition</b>							
<b>Je suis tendre</b>							
<b>Je suis aimable</b>							
<b>Je suis sportif.ve</b>							
<b>Je parle d'une voix douce</b>							
<b>Je suis heureux.se</b>							
<b>Je suis sûr.e de moi</b>							
<b>Je suis sensible aux besoins des autres</b>							
<b>Je suis digne de confiance</b>							
<b>Je suis prêt.e à prendre des risques</b>							
<b>Je suis soigneux.se</b>							
<b>J'ai l'air grave</b>							
<b>Je suis énergique</b>							
<b>Je suis doux.ce</b>							
<b>Je suis fantaisiste</b>							
<b>Je suis apte à diriger</b>							
<b>Je suis affectueux.se</b>							
<b>Je suis franc.he</b>							

2. Indiquez, de votre point de vue, pour chaque caractéristique si vous pensez qu'elle doit s'appliquer davantage aux filles, aux garçons, ou autant aux filles qu'aux garçons (cochez la réponse choisie).

	Uniquement aux filles	Plus souvent aux filles	Autant aux filles qu'aux garçons	Plus souvent aux garçons	Uniquement aux garçons
<b>Avoir confiance en soi</b>					
<b>Aider les autres quand ils ont des problèmes</b>					
<b>Vouloir être le/lameilleur.e</b>					
<b>Être émotif.ve</b>					
<b>Résoudre facilement les problèmes</b>					
<b>Aimer la compétition</b>					
<b>Être enfantin.e (« bébé »)</b>					
<b>Être attentif.ve aux autres</b>					
<b>Aimer s'occuper d'enfants</b>					
<b>Savoir s'occuper seule.e</b>					
<b>Être meneur.se dans les activités avec d'autres enfants</b>					
<b>Être affectueux.se</b>					

---

3. Indiquez, dans le quotidien de votre groupe, pour chaque caractéristique si elle est présente davantage chez les filles, chez les garçons, ou autant chez les filles que chez les garçons (cochez la réponse choisie).

	Uniquement chez les filles	Plus souvent chez les filles	Autant chez les filles que chez les garçons	Plus souvent chez les garçons	Uniquement chez les garçons
<b>Avoir confiance en soi</b>					
<b>Aider les autres quand ils ont des problèmes</b>					
<b>Vouloir être le/lameilleur.e</b>					
<b>Être émotif.ve</b>					
<b>Résoudre facilement les problèmes</b>					
<b>Aimer la compétition</b>					
<b>Être enfantin.e (« bébé »)</b>					
<b>Être attentif.ve aux autres</b>					
<b>Aimer s'occuper d'enfants</b>					
<b>Savoir s'occuper seul.e</b>					
<b>Être meneur.se dans les activités avec d'autres enfants</b>					
<b>Être affectueux.se</b>					

---

4. Indiquez, de votre point de vue, pour chaque jouet si vous pensez qu'il doit être davantage destiné aux filles, aux garçons, ou autant destiné aux filles qu'aux garçons (cochez la réponse choisie).

	Uniquement aux filles	Plus souvent aux filles	Autant aux filles qu'aux garçons	Plus souvent aux garçons	Uniquement aux garçons
<b>Fusil</b>					
<b>Perles</b>					
<b>Jeux de construction</b>					
<b>Poupées</b>					
<b>Voitures</b>					
<b>Épées</b>					
<b>Cuisinette</b>					

---

5. Indiquez, dans le quotidien de votre groupe, si ces jouets sont davantage utilisés par les filles, par les garçons, ou autant par les filles que par les garçons (cochez la réponse choisie).

	Uniquement chez les filles	Plus souvent chez les filles	Autant chez les filles que chez les garçons	Plus souvent chez les garçons	Uniquement chez les garçons
<b>Fusil</b>					
<b>Perles</b>					
<b>Jeux de construction</b>					
<b>Poupées</b>					
<b>Voitures</b>					
<b>Épées</b>					
<b>Cuisinette</b>					

---

6. Indiquez, de votre point de vue, pour chaque activité si vous pensez qu'elle doit être davantage destinée aux filles, aux garçons, ou autant destinée aux filles qu'aux garçons (cochez la réponse choisie).

	Uniquement aux filles	Plus souvent aux filles	Autant aux filles qu'aux garçons	Plus souvent aux garçons	Uniquement aux garçons
Jouent à faire le ménage et la cuisine					
Jouent avec les filles					
Font semblant d'être un personnage féminin (princesse par exemple)					
Font semblant d'être un personnage masculin (pompier par exemple)					
Se bagarrent					
Font semblant d'être un personnage adulte (parent par exemple)					
Font du sport et jouent au ballon					
Escaladent (clôtures, arbres, modules de jeux)					
Font semblant de s'occuper d'un bébé (poupée, peluche)					
S'intéressent aux moyens de transport (voiture, train)					
Se déguisent avec des habits de filles					

---

7. Indiquez, dans le quotidien de votre groupe, si ces activités sont davantage fréquentées par les filles, par les garçons, ou autant par les filles que par les garçons (cochez la réponse choisie).

	Uniquement par les filles	Plus souvent par les filles	Autant par les filles que par les garçons	Plus souvent par les garçons	Uniquement par les garçons
Jouent à faire le ménage et la cuisine					
Jouent avec les filles					
Font semblant d'être un personnage féminin (princesse par exemple)					
Font semblant d'être un personnage masculin (pompier par exemple)					
Se bagarrent					
Font semblant d'être un personnage adulte (parent par exemple)					
Font du sport et jouent au ballon					
Escaladent (clôtures, arbres, modules de jeux)					
Font semblant de s'occuper d'un bébé (poupée, peluche)					
S'intéressent aux moyens de transport (voiture, train)					
Se déguisent avec des habits de filles					

8. Classez les huit valeurs suivantes en fonction de l'importance que vous leur accordez dans l'éducation de l'enfant participant à la recherche.

*Pour réaliser ce classement, accordez un numéro de 1 à 8 pour chacune de ces valeurs (1 étant la valeur la plus importante et 8, la valeur la moins importante), chaque numéro doit apparaître une seule et unique fois dans ce classement.*

	<b>Classement de 1 à 8</b>
<b>Expression de ses opinions</b>	
<b>Expression de ses émotions</b>	
<b>Courage</b>	
<b>Respect des règles</b>	
<b>Respect des autres</b>	
<b>Confiance en soi</b>	
<b>Entraide et solidarité</b>	
<b>Autonomie</b>	

Si vous avez des commentaires à ajouter que vous jugeriez utiles pour compléter ou préciser vos réponses à ce questionnaire :

---



---



---

Merci d'avoir pris le temps de compléter ce questionnaire.



ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENFANTS

## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

<b>Faculté des sciences de l'éducation</b>
<b>Étudiante-chercheure en charge du projet : Julie Pinel</b>
<b>Adresse courriel : <a href="mailto:pinel.julie@courrier.uqam.ca">pinel.julie@courrier.uqam.ca</a></b>
<b>Téléphone : (450) 272-9617</b>
<b>Programme d'études : Maîtrise en éducation, concentration didactique</b>
<b>NOM DU PROJET : Analyse des relations entre la présence de stéréotypes genrés et les interactions en service éducatif à la petite enfance.</b>

## BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Votre enfant est invité à prendre part au présent projet visant à évaluer les relations entre la présence de stéréotypes genrés et la qualité des interactions dans les services éducatifs à l'enfance. Plus spécifiquement, il vise également à évaluer les relations entre la présence de stéréotypes genrés chez le personnel éducateur et la qualité des interactions adulte/enfants, l'engagement de l'enfant ainsi que la présence de stéréotypes genrés chez les enfants. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé sous la direction de Lise Lemay et Nathalie Bigras, professeures du département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation.

## PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

La participation de votre enfant consiste à participer à une entrevue qui prendra environ une vingtaine de minutes de son temps. La transcription de ses réponses sur support informatique qui suivra ne permettra pas de l'identifier.

## AVANTAGES et RISQUES

La participation de votre enfant contribuera à faire avancer les connaissances visant à offrir des services éducatifs de qualité aux enfants. La présente recherche n'implique aucun risque. L'enfant demeure libre de ne pas répondre à une question aux questionnaires et vous pouvez le retirer en tout temps de la recherche sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin au questionnaire si elle estime que le bien-être de l'enfant est menacé.

## ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et ses directrices de recherche Lise Lemay et Nathalie Bigras, auront accès au questionnaire de votre enfant. Le matériel de recherche ainsi que le formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par l'étudiante-chercheur responsable du projet pour la durée totale du projet. Les données ainsi que les formulaires de consentement pourront être détruits 5 ans après le dépôt final du travail de recherche.

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez qu'il participe au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à sa participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements le concernant seront détruits. Votre accord à faire participer votre enfant implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements

recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ou d'identifier l'enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

#### COMPENSATION FINANCIÈRE

La participation de votre enfant à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

#### DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS

Vous pouvez me contacter par courriel ([pinel.julie@courrier.uqam.ca](mailto:pinel.julie@courrier.uqam.ca)) pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec les directrices de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée aux directrices de recherche, ou à l'étudiant responsable, ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CERPE1), par l'intermédiaire de son secrétariat, au numéro 514-987-3000 poste 7754 ou par courriel à : [mainard.karine@uqam.ca](mailto:mainard.karine@uqam.ca)

#### REMERCIEMENTS

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

## SIGNATURES

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

Signature du parent du  
participant

Date

\_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

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

Signature de l'étudiante-  
chercheuse responsable du  
projet

Date

\_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

ANNEXE D

FICHE D'OBSERVATION CLASS PRE-K



### FICHE D'OBSERVATION

Éducatrices : \_\_\_\_\_ Observateur : \_\_\_\_\_  
 Heure du début de l'observation : \_\_\_\_\_ Heure de la fin de l'observation : \_\_\_\_\_  
 Nombre d'adultes : \_\_\_\_\_ Nombre d'enfants : \_\_\_\_\_

CONTENU (encerclez tous; cochez le dominant)			CONTENU (encerclez tous; cochez le dominant)		
Alphabétisation/Lecture	Mathématiques	Sciences	Routine	Groupe entier	Temps individuel
Sciences Sociales	Arts	Autre : _____	Repas/collation	Sous-groupes	Jeux libres/ateliers

		Encerclez le score approprié.						
<b>Climat positif (CP)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relations</li> <li>Affect Positif</li> <li>Communication positive</li> <li>Respect</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Climat négatif (CN)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Affect négatif</li> <li>Contrôle punitif</li> <li>Sarcasme/irrespect</li> <li>Fort négativité</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Sensibilité de l'éducatrice (SE)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conscience</li> <li>Réceptivité</li> <li>Traite les problèmes</li> <li>Confort de l'enfant</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>La considération pour le point de vue de l'enfant (PVE)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Souplesse et attention centrée sur l'enfant</li> <li>Soutien de l'autonomie et du leadership</li> <li>Expression de l'enfant</li> <li>Restriction de mouvement</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Gestion des comportements (GC)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Attentes comportementales claires</li> <li>Proactive</li> <li>Redirection des comportements inappropriés</li> <li>Comportement de l'enfant</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Productivité (P)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Maximisation du temps alloué à l'apprentissage</li> <li>Routines</li> <li>Transitions</li> <li>Préparation</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Modalités d'apprentissage (MA)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Accompagnement efficace</li> <li>Diversité des modalités et des matériels</li> <li>Intérêt de l'enfant</li> <li>Clarté des objectifs d'apprentissage</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Développement de concepts (DC)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse et raisonnement</li> <li>Créer</li> <li>Intégration</li> <li>Liens avec la vie réelle</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Qualité de la rétroaction (QR)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Étayage</li> <li>Rétroaction en boucle</li> <li>Susciter le processus de réflexion</li> <li>Fournir de l'information</li> <li>Encouragement et affirmation</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Modélage langagier (ML)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conversations fréquentes</li> <li>Questions ouvertes</li> <li>Répétition et extension</li> <li>Autoverbalisation et verbalisation parallèle</li> <li>Niveau de langue avancé</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7



ANNEXE E

FICHE D'OBSERVATION INCLASS

Code de l'enfant: \_\_\_\_\_ Observateur: \_\_\_\_\_ Cycle: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Début: \_\_\_\_:\_\_\_\_ Fin: \_\_\_\_:\_\_\_\_

**Contenus**  
 Les cocher tous, Encercler principal  
 Indiquer le temps (ex: 9:15-9:23 / 9:29-...)

Activité de grand groupe  \_\_\_\_\_  
 Petit groupe  \_\_\_\_\_  
 Individuelle  \_\_\_\_\_

Jeux libres ou ateliers  \_\_\_\_\_  
 Routine/transition  \_\_\_\_\_  
 Repas  \_\_\_\_\_

Nombre de personnes dans la salle  
 Fin de la période : Adultes: \_\_\_\_\_ Enfants: \_\_\_\_\_

Lieux (Cocher tous, encercler principal)  
 Local d'appartenance  Vestibule   
 Extérieur  Autre  \_\_\_\_\_

Comportements de l'éducatrice (E)  
 L'E est impliquée dans l'activité  OUI  NON  
 L'activité est dirigée par l'E  OUI  NON

Dimensions:		Description:	Cote
INTERACTIONS AVEC L'ADULTE	Engagement positif Syntonie / Sensibilité à l'adulte Recherche de proximité Partage d'affect positif		
	Communication Initiative conversationnelle Maintien de la conversation Intentions communicationnelles		
	Conflit Agression Affect négatif Recherche d'attention Opposition/Non-obéissance		
INTERACTIONS AVEC LES PAIRS	Sociabilité Recherche de proximité Partage d'affect positif Coopération Popularité		
	Communication Initiative conversationnelle Maintien de la conversation Intentions communicationnelles		
	Affirmation Initiative relationnelle Leadership		
	Conflit Agression Affect négatif Recherche d'attention Confrontation		
ORIENTATION SUR LA TÂCHE	Engagement Attention soutenue Engagement actif		
	Autonomie dans ses apprentissages Initiative personnelle Indépendance		
	Contrôle comportemental Patience Respect des attentes / contrôle de soi Conscience de son corps dans l'espace		

ANNEXE F

QUESTIONNAIRE POUR L'ENTREVUE AVEC LES ENFANTS

## QUESTIONNAIRE POUR L'ENTREVUE AVEC LES ENFANTS

<b>Informations personnelles</b>			
<b>Prénom :</b>			
<b>Sexe :</b>	Féminin _____	Masculin _____	Autres _____
<b>Âge :</b>			
<b>Centre de la petite enfance</b>			

### Connaissance des rôles de sexe

- Consigne : Je vais te nommer différents jouets, et toi tu devras me dire si ce sont des jouets pour les filles, pour les garçons, ou pour les deux. Est-ce que les ... sont plus des jouets pour les filles, pour les garçons, ou pour les deux?**

	Pour les filles	Pour les garçons	Pour les deux
<b>Fusil</b>			
<b>Perles</b>			
<b>Jeux de construction</b>			
<b>Poupées</b>			
<b>Voitures</b>			
<b>Épées</b>			
<b>Cuisinette</b>			

---

2. Consigne : Je vais te dire différentes activités, et toi tu devras me dire si ce sont des activités pour les filles, pour les garçons, ou pour les deux. Est-ce que ce sont les filles, les garçons ou les deux qui...?

	Pour les filles	Pour les garçons	Pour les deux
Jouent à faire le ménage et à cuisiner			
Jouent avec les filles			
Font semblant d'être un personnage féminin (Princesse par exemple)			
Font semblant d'être un personnage masculin (Pompier par exemple)			
Se bagarrent			
Font semblant d'être un personnage adulte (Parent par exemple)			
Font du sport et jouent au ballon			
Escaladent (Clôtures, arbres, modules de jeux)			
Font semblant de s'occuper d'un bébé (Poupée, peluche)			
S'intéressent aux moyens de transport (Voiture, train)			
Se déguisent avec des habits de filles			

3. **Consigne : Je vais te dire différentes caractéristiques, et toi tu devras me dire si ce sont des caractéristiques pour les filles, pour les garçons, ou pour les deux. Est-ce que ce sont les filles, les garçons ou les deux qui...?**

	Les filles	Les garçons	Les deux
Trouvent faciles les exercices donnés par l'éducatrice (Avoir confiance en soi)			
Aident les autres quand ils ont des problèmes, si une copine ou un copain tombe, l'aider à se remettre debout (Aider les autres quand ils ont des problèmes)			
Veulent être le/la meilleur.e, faire le mieux possible, mieux que les autres enfants du groupe (Vouloir être le meilleur)			
Pleurent quand ils sont tristes (Être émotif)			
Réussissent à faire un exercice ou une activité difficile (Résoudre facilement un problème compliqué)			
Aiment gagner quand on joue à la course ensemble (Être compétitif)			
Aiment faire le bébé (Être enfantin)			
Consolent leur ami triste, quand il ou elle pleure (Être attentif aux autres)			
Aiment s'occuper et faire attention à des enfants plus jeunes (Aimer d'occuper d'enfants)			
Aiment jouer tout seul, ne s'ennuient pas quand ils sont seuls (Savoir s'occuper seuls)			
Décident des jeux auxquels on joue avec ses amis (Être capable d'organiser une activité pour d'autres enfants)			
Font beaucoup de câlins (Être affectueux)			

Le test de la constance de genre

**4. Test de la constance de genre :**

**Procédure :** On explique à l'enfant qu'ils vont commencer par regarder des dessins de deux enfants, un garçon et une fille, cousins, qui un jour se sont amusés à se déguiser et à s'échanger leurs vêtements ; puis on leur explique que l'on va leur poser des questions à propos des dessins.

*Les enfants ciblent sont dénommés Michel et Gabrielle, de manière à ce que leur nom ne donne pas d'indice sur leur sexe, ce qui a par ailleurs été vérifié auprès d'une population parente. La procédure expérimentale est entièrement contrôlée, les mêmes mots et les mêmes phrases sont prononcés face à chaque participant.*

*Le test de constance du genre se faisant successivement avec les dessins des deux enfants cibles, la moitié des participants voient d'abord les images du garçon, puis celles de la fille, l'autre moitié des participants voyant les mêmes images dans l'ordre inverse.*

**Phase 1 :** Le dessin du garçon tout nu est tout d'abord posé devant le participant qui est prié de répondre à la question suivante :

**« Regarde bien ce dessin de Michel. Michel, c'est un garçon ou une fille? »  
« Comment tu sais que Michel est un garçon? » ou « Comment tu sais que Michel est une fille? »**

Si le participant ne donne pas de réponse claire à cette question, il est prié de montrer sur le dessin à quel endroit on voit que Michel est un garçon ou une fille, puis de nommer cette partie du corps.

**Phase 2 :** Un second dessin du garçon habillé en tenue de ville féminine est posé à côté de la première image en insistant bien sur le fait qu'il s'agit du même enfant : « Tu te souviens que Michel et Gabrielle sont cousins. Un jour, Michel a joué avec Gabrielle et ils se sont échangé leurs habits et leurs jouets. Regarde bien ce dessin. Tu vois, c'est toujours Michel, comme sur le premier dessin, mais maintenant Michel a pris le sac et mis les habits de Gabrielle ». Deux questions successives sont posées au participant :

**« Michel ressemble à qui? À un garçon ou à une fille? »  
« Michel, pour de vrai, c'est un garçon ou une fille?  
« Comment tu sais que Michel est un garçon ? » ou « Comment tu sais que Michel est une fille? »**

**Phase 3** : Un troisième dessin présentant le même enfant portant des habits de son propre sexe est posé à côté des deux premières images, toujours en insistant sur le fait qu'il s'agit du même enfant : « J'ai encore un autre dessin de Michel à te montrer. Regarde bien ce dessin. Tu vois, c'est Michel, comme sur le premier dessin, mais maintenant Michel a fini de jouer avec le sac de Gabrielle et lui a rendu ses habits. Michel a remis son pantalon et joue avec son ballon ». Puis le participant est à nouveau prié de répondre aux deux mêmes questions et de justifier sa réponse :

« **À qui ressemble Michel? À un garçon ou à une fille?** »  
 « **Pour de vrai, qui est Michel, c'est un garçon ou c'est une fille?** »  
 « **Comment tu sais que Michel c'est un garçon?** » ou « **Comment tu sais que Michel est une fille?** »

**Phase 4** : Puis, les trois dessins du garçon sont enlevés de la vue du participant. La même procédure expérimentale est adoptée pour les dessins de la fille. « Je vais te montrer maintenant les dessins de Gabrielle. Tu te souviens, je t'ai dit tout à l'heure que Michel et Gabrielle sont cousins. »  
 L'image de la fille toute nue est tout d'abord posée devant le participant :

« **Regarde bien ce dessin de Gabrielle. Gabrielle, c'est garçon ou une fille?** »  
 « **Comment tu sais que Gabrielle est un garçon?** » ou « **Comment tu sais que Gabrielle est une fille?** »

**Phase 5** : Puis, une seconde image de la fille habillée en tenue de ville masculine est posée devant le participant : « Tu te souviens, je t'ai dit tout à l'heure qu'un jour Michel et Gabrielle se sont amusés ensemble et ils ont échangé leurs habits et leurs jouets. Regarde bien ce dessin. Tu vois, c'est toujours Gabrielle, comme sur l'autre dessin, mais cette fois-ci Gabrielle a pris le ballon de soccer et mit les habits de Michel. » Comme pour la phase avec l'image de Michel, le participant doit répondre à deux questions et justifier ses réponses :

« **À qui ressemble Gabrielle? À un garçon ou à une fille?** »  
 « **Pour de vrai, qui est Gabrielle, un garçon ou une fille?** »  
 « **Comment tu sais que Gabrielle est un garçon?** » ou « **Comment tu sais que Gabrielle est une fille?** »

**Phase 6** : Un troisième dessin de la fille en tenue de ville féminine est posé devant le participant. « J'ai encore un autre dessin de Gabrielle à te montrer. Regarde bien ce dessin. Tu vois, c'est toujours Gabrielle, comme sur l'autre dessin, mais maintenant Gabrielle a fini de jouer avec le ballon de soccer de



Michel et lui a rendu ses habits. Gabrielle a remis ses habits et joue avec son sac. » Comme précédemment, le participant doit répondre à deux questions et justifier ses réponses :

- « À qui ressemble Gabrielle? À un garçon ou à une fille? »  
 « Pour de vrai, qui est Gabrielle, un garçon ou une fille? »  
 « Comment tu sais que Gabrielle est un garçon? » ou « Comment tu sais que Gabrielle est une fille? »

### L'adhésion aux rôles de sexe

5. Consigne : Je vais te dire différents jouets, et toi tu dois me dire si ce sont des jouets avec lesquels tu joues très souvent, quelquefois ou jamais. Est-ce que tu joues souvent, quelquefois ou jamais avec...?

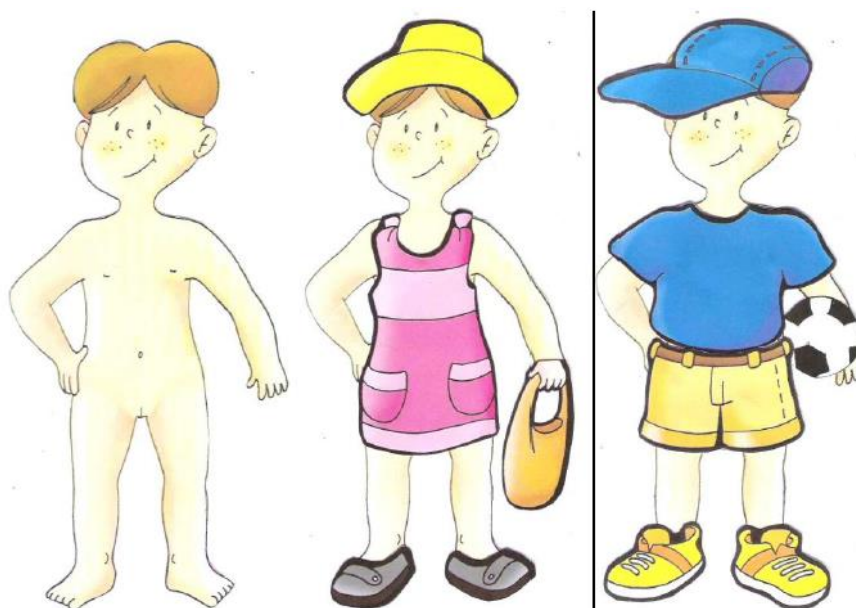
	Souvent	Quelquefois	Jamais
<b>Fusil</b>			
<b>Perles</b>			
<b>Jeux de construction</b>			
<b>Poupées</b>			
<b>Voitures</b>			
<b>Épées</b>			
<b>Cuisinette</b>			

6. Consigne : Je vais te dire différentes activités, et toi tu devras me dire si ce sont des activités que tu fais très souvent, quelquefois ou jamais. Est-ce que tu .... souvent, quelquefois ou jamais?

	Souvent	Quelquefois	Jamais
Joues à faire le ménage et à manger			
Joues avec les filles			
Fais semblant d'être un personnage féminin (Princesse par exemple)			
Fais semblant d'être un personnage masculin (Pompier par exemple)			
Te bagarres			
Fais semblant d'être un personnage adulte (Parent par exemple)			
Fais du sport et joues au ballon			
Escalades (Clôtures, arbres, modules de jeux)			
Fais semblant de s'occuper d'un bébé (Poupée, peluche)			
T'intéresses aux moyens de transport (Voiture, train)			
Te déguises avec des habits de filles			

7. **Consigne : Je vais te dire différentes caractéristiques, et toi tu devras me dire si ce sont des caractéristiques que tu fais très souvent, quelquefois ou jamais. Est-ce que tu ... souvent, quelquefois ou jamais?**

	Souvent	Quelquefois	Jamais
Trouves facile les exercices donnés par l'éducatrice (coloriage, découpage). (Avoir confiance en soi)			
Aides les autres quand ils ont des problèmes, si une copine ou un copain tombe, l'aider à se remettre debout (Aider les autres quand ils ont des problèmes)			
Veux être le/la meilleur.e, faire le mieux possible, mieux que les autres enfants de l'école (Vouloir être le meilleur)			
Pleures quand tu es triste (Être émotif)			
Réussis à faire un exercice ou une activité difficile (Résoudre facilement un problème compliqué)			
Aimes gagner quand tu joues, à la course par exemple (Être compétitif)			
Aimes faire le bébé (Être enfantin)			
Consoles tes amis tristes, quand il ou elle pleure (Être attentif aux autres)			
Aimes t'occuper et faire attention à des enfants plus jeunes (Aimer s'occuper d'enfants)			
Aimes jouer tout seul, ne pas t'ennuyer quand tu es seule (Savoir s'occuper seul)			
Décides des jeux auxquels tu joues avec tes amis (Être meneur dans les activités avec d'autres enfants)			

**Vignettes illustrées utilisées pour le test de la constance du genre****Vignettes 1, 2 et 3****Michel : condition nue, condition stéréotypée, condition contre stéréotypée****Gabrielle : condition nue, condition stéréotypée, condition contre stéréotypée**

ANNEXE G

ÉCHELLES ET SOUS-ÉCHELLES MODIFIÉES DU QUESTIONNAIRE POUR  
LE PERSONNEL ÉDUCATEUR

*Représentation de soi***Composition des sous-échelles de la représentation de soi**

Adhésion aux items dits féminins (AdFPE)	Adhésion aux items dits masculins (AdMPE)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis tendre</li> <li>• Je suis aimable</li> <li>• Je suis doux.ce</li> <li>• Je suis affectueux.se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis confiant.e en moi</li> <li>• J'ai l'esprit de compétition</li> <li>• Je suis sûr.e de moi dans mes affirmations</li> <li>• Je suis apte à diriger</li> </ul>

*Représentation de genre chez le personnel éducateur***Degré de stéréotypie de la représentation des activités (ReAct)**

Items féminins	Items masculins
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant de faire le ménage et de cuisiner</li> <li>• Jouer avec des filles</li> <li>• Faire semblant d'être une princesse</li> <li>• Jouer à papa et maman</li> <li>• Faire semblant de s'occuper d'un bébé</li> <li>• Se déguiser avec des habits et des accessoires de femmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant d'être un pompier</li> <li>• Jouer à la bagarre</li> <li>• Faire du sport ou jouer au ballon</li> <li>• Faire de l'escalade ou grimper sur des choses</li> <li>• S'intéresser aux moyens de transports</li> </ul>

### Degré de stéréotypie de la représentation des caractéristiques (ReCar)

Items féminins	Items masculins
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider les autres</li> <li>• Être émotif</li> <li>• Être enfantin</li> <li>• Être attentif aux autres</li> <li>• Aimer s'occuper des enfants</li> <li>• Être affectueux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir confiance en soi</li> <li>• Vouloir être le meilleur</li> <li>• Aimer résoudre les problèmes</li> <li>• Aimer la compétition</li> <li>• S'avoir s'occuper seul</li> <li>• Être meneur dans les activités</li> </ul>

### Représentation des items dits masculins (ReM)

Accessoires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusils</li> <li>• Jeux de construction</li> <li>• Petites voitures</li> <li>• Épées</li> </ul>
Activités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant d'être un pompier</li> <li>• Jouer à la bagarre</li> <li>• Faire du sport ou jouer au ballon</li> <li>• Faire de l'escalade ou grimper sur des choses</li> <li>• S'intéresser aux moyens de transports</li> </ul>
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir confiance en soi</li> <li>• Vouloir être le meilleur</li> <li>• Aimer résoudre les problèmes</li> <li>• Aimer la compétition</li> <li>• S'avoir s'occuper seul</li> <li>• Être meneur dans les activités</li> </ul>

### Degré de stéréotypie de la représentation du genre (Re)

	Items féminins	Items masculins
Accessoires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perle</li> <li>• Poupée</li> <li>• Cuisinette</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusils</li> <li>• Jeux de construction</li> <li>• Petites voitures</li> <li>• Épées</li> </ul>
Activités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant de faire le ménage et de cuisiner</li> <li>• Jouer avec des filles</li> <li>• Faire semblant d'être une princesse</li> <li>• Jouer à papa et maman</li> <li>• Faire semblant de s'occuper d'un bébé</li> <li>• Se déguiser avec des habits et des accessoires de femme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant d'être un pompier</li> <li>• Jouer à la bagarre</li> <li>• Faire du sport ou jouer au ballon</li> <li>• Faire de l'escalade ou grimper sur des choses</li> <li>• S'intéresser aux moyens de transports</li> </ul>
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider les autres</li> <li>• Être émotif</li> <li>• Être enfantin</li> <li>• Être attentif aux autres</li> <li>• Aimer s'occuper des enfants</li> <li>• Être affectueux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir confiance en soi</li> <li>• Vouloir être le meilleur</li> <li>• Aimer résoudre les problèmes</li> <li>• Aimer la compétition</li> <li>• Savoir s'occuper seul</li> <li>• Être meneur dans les activités</li> </ul>



*Perception du genre dans le groupe selon l'observation de l'adulte***Degré de stéréotypie de la perception des accessoires (PerAcc)**

Items féminins	Items masculins
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poupée</li> <li>• Cuisinette</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusils</li> <li>• Jeux de construction</li> </ul>

**Degré de stéréotypie de la perception des activités (PerAct)**

Items féminins	Items masculins
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant de faire le ménage et de cuisiner</li> <li>• Jouer avec des filles</li> <li>• Faire semblant d'être une princesse</li> <li>• Jouer à papa et maman</li> <li>• Faire semblant de s'occuper d'un bébé</li> <li>• Se déguiser avec des habits et des accessoires de femme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant d'être un pompier</li> <li>• Jouer à la bagarre</li> <li>• Faire du sport ou jouer au ballon</li> <li>• Faire de l'escalade ou grimper sur des choses</li> <li>• S'intéresser aux moyens de transports</li> </ul>

### Perception des items dits féminins (PerF)

---

Accessoires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perle</li> <li>• Poupée</li> <li>• Cuisinette</li> </ul>
Activités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant de faire le ménage et de cuisiner</li> <li>• Jouer avec des filles</li> <li>• Faire semblant d'être une princesse</li> <li>• Jouer à papa et maman</li> <li>• Faire semblant de s'occuper d'un bébé</li> <li>• Se déguiser avec des habits et des accessoires de femme</li> </ul>
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider les autres</li> <li>• Être émotif</li> <li>• Être enfantin</li> <li>• Être attentif aux autres</li> <li>• Aimer s'occuper des enfants</li> <li>• Être affectueux</li> </ul>

---

### Degré de stéréotypie de la perception du genre (Per)

	Items féminins	Items masculins
Accessoires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perle</li> <li>• Poupée</li> <li>• Cuisinette</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusils</li> <li>• Jeux de construction</li> <li>• Petites voitures</li> <li>• Épées</li> </ul>
Activités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant de faire le ménage et de cuisiner</li> <li>• Jouer avec des filles</li> <li>• Faire semblant d'être une princesse</li> <li>• Jouer à papa et maman</li> <li>• Faire semblant de s'occuper d'un bébé</li> <li>• Se déguiser avec des habits et des accessoires de femme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant d'être un pompier</li> <li>• Jouer à la bagarre</li> <li>• Faire du sport ou jouer au ballon</li> <li>• Faire de l'escalade ou grimper sur des choses</li> <li>• S'intéresser aux moyens de transports</li> </ul>
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider les autres</li> <li>• Être émotif</li> <li>• Être enfantin</li> <li>• Être attentif aux autres</li> <li>• Aimer s'occuper des enfants</li> <li>• Être affectueux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir confiance en soi</li> <li>• Vouloir être le meilleur</li> <li>• Aimer résoudre les problèmes</li> <li>• Aimer la compétition</li> <li>• Savoir s'occuper seul</li> <li>• Être meneur dans les activités</li> </ul>

ANNEXE H

ÉCHELLES ET SOUS-ÉCHELLES MODIFIÉES DES MESURES LIÉES À  
L'IDENTITÉ SEXUÉE DE L'ENFANT

*Connaissances des stéréotypes genrés***Connaissance des items dits féminins des trois sous-échelles (CoF)**


---

Accessoires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perle</li> <li>• Poupée</li> <li>• Cuisinette</li> </ul>
Activités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant de faire le ménage et de cuisiner</li> <li>• Jouer avec des filles</li> <li>• Faire semblants d'être une princesse</li> <li>• Faire semblant de s'occuper d'un bébé</li> <li>• Se déguiser avec des habits et des accessoires de femme</li> </ul>
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être émotif</li> <li>• Être enfantin</li> <li>• Être attentif aux autres</li> <li>• Aimer s'occuper des enfants</li> <li>• Être affectueux</li> </ul>

---

**Connaissance des items dits masculins des trois sous-échelles (CoM)**


---

Accessoires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusils</li> <li>• Jeux de construction</li> <li>• Petites voitures</li> <li>• Épées</li> </ul>
Activités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant d'être un pompier</li> <li>• Jouer à la bagarre</li> <li>• Faire du sport ou jouer au ballon</li> <li>• S'intéresser aux moyens de transports</li> </ul>
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir confiance en soi</li> <li>• Aimer résoudre les problèmes</li> <li>• Aimer la compétition</li> <li>• S'avoir s'occuper seul</li> <li>• Être meneur dans les activités</li> </ul>

---

### Degré de stéréotypie de la connaissance du genre lié aux accessoires (CoAcc)

Items féminins	Items masculins
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perle</li> <li>• Poupée</li> <li>• Cuisinette</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusils</li> <li>• Jeux de construction</li> <li>• Petites voitures</li> <li>• Épées</li> </ul>

### Degré de stéréotypie de la connaissance du genre lié aux activités (CoAct)

Items féminins	Items masculins
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant de faire le ménage et de cuisiner</li> <li>• Jouer avec des filles</li> <li>• Faire semblant d'être une princesse</li> <li>• Faire semblant de s'occuper d'un bébé</li> <li>• Se déguiser avec des habits et des accessoires de femme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant d'être un pompier</li> <li>• Jouer à la bagarre</li> <li>• Faire du sport ou jouer au ballon</li> <li>• S'intéresser aux moyens de transports</li> </ul>

### Degré de stéréotypie de la connaissance du genre lié aux caractéristiques (CoCar)

Items féminins	Items masculins
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être émotif</li> <li>• Être enfantin</li> <li>• Être attentif aux autres</li> <li>• Aimer s'occuper des enfants</li> <li>• Être affectueux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir confiance en soi</li> <li>• Aimer résoudre les problèmes</li> <li>• Aimer la compétition</li> <li>• Savoir s'occuper seul</li> <li>• Être meneur dans les activités</li> </ul>

*Adhésion aux stéréotypes genrés***Adhésion aux items dits féminins des trois sous-échelles (AdFe)**


---

Accessoires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perle</li> <li>• Cuisinette</li> </ul>
Activités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant de faire le ménage et de cuisiner</li> <li>• Jouer avec des filles</li> <li>• Faire semblant d'être une princesse</li> <li>• Jouer à papa et maman</li> <li>• Faire semblant de s'occuper d'un bébé</li> <li>• Se déguiser avec des habits et des accessoires de femme</li> </ul>
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider les autres</li> <li>• Être enfantin</li> <li>• Être attentif aux autres</li> <li>• Aimer s'occuper des enfants</li> <li>• Être affectueux</li> </ul>

---

### **Adhésion aux items dits masculins des trois sous-échelles (AdMe)**

---

Accessoires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusils</li> <li>• Petites voitures</li> <li>• Épées</li> </ul>
Activités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire semblant d'être un pompier</li> <li>• Jouer à la bagarre</li> <li>• Faire du sport ou jouer au ballon</li> <li>• Faire de l'escalade ou grimper sur des choses</li> <li>• S'intéresser aux moyens de transports</li> </ul>
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir confiance en soi</li> <li>• Vouloir être le meilleur</li> <li>• Aimer la compétition</li> <li>• Être meneur dans les activités</li> </ul>

---

### **Adhésion aux items dits féminins liés aux activités (AdActF)**

- 
- Faire semblant de faire le ménage et de cuisiner
  - Jouer avec des filles
  - Faire semblant d'être une princesse
  - Jouer à papa et maman
  - Faire semblant de s'occuper d'un bébé
  - Se déguiser avec des habits et des accessoires de femme
- 

### **Adhésion aux items dits masculins liés aux activités (AdActM)**

- 
- Faire semblant d'être un pompier
  - Jouer à la bagarre
  - Faire du sport ou jouer au ballon
  - Faire de l'escalade ou grimper sur des choses
  - S'intéresser aux moyens de transports
-



**Adhésion aux items dits féminins liés aux caractéristiques (AdCarF)**

---

- Aider les autres
  - Être enfantin
  - Être attentif aux autres
  - Aimer s'occuper des enfants
  - Être affectueux
- 

**Adhésion aux items dits masculins liés aux caractéristiques (AdCarM)**

---

- Avoir confiance en soi
  - Vouloir être le meilleur
  - Aimer la compétition
  - Être meneur dans les activités
-

## BIBLIOGRAPHIE

- Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J. et Prokasky, A. (2015). Temperament and preschool children's peer interactions. *Early Education and Development*, 26(4), 479-495. <https://doi:10.1080/10409289.2015.1000718>
- Arm, J. (2017). *Mieux soutenir nos garçons. Cadre de référence*. MRC des Sources. Récupéré le 30 mars 2019 de [http://famillation.org/data/documents/Cadre\\_reference\\_Mieux\\_soutenir\\_nos\\_garcons\\_V-web.pdf](http://famillation.org/data/documents/Cadre_reference_Mieux_soutenir_nos_garcons_V-web.pdf)
- Aubrey, C., David, T., Godfrey, R. et Thompson, L. (2000). *Early childhood educational research. Issues in methodology and ethics*. NY: Routledge Falmer Press.
- Bassi, M., Mateo Diaz, M., Blumberg, R. L. et Reynoso, A. (2018). Failing to notice? Uneven teachers' attention to boys and girls in the classroom. *IZA Journal of Labor Economics*, 7(9). <https://doi.org/10.1186/s40172-018-0069-4>
- Bassi, M., Blumberg, R. L. et Mateo Diaz, M. (2016). *Under the "Cloak of invisibility": gender bias in teaching practices and learning outcomes*. Inter-American Development Bank Education Division, 696. <http://hdl.handle.net/11319/7656>
- Beltz, A. M., Swanson, J. L. et Berenbaum, S. A. (2011). Gendered occupational interests: Prenatal androgen effects on psychological orientation to things versus people. *Hormones and Behavior*, 60(4), 313-317. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2011.06.002>
- Belski, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T. et NICHD (2007). Are they long-term effects of early child care? *Child development*, 78(2), 681-701. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x

- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 155-162.  
<https://doi.org/10.1037/h0036215>
- Berenbaum, S. A. et Beltz, A. M. (2015). How early hormones shape gender development. *Current opinion in Behavioral Sciences, 7*, 53-60.  
<https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.11.011>
- Bigler, R. S. (1995). The Role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development, 66*(4), 1072-1087.  
<https://doi.org/10.2307/1131799>
- Bigler, R., Hayes, A. R. et Hamilton, V. (2013). Le rôle de l'école dans la différenciation précoce des garçons et des filles. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin, R De V, Peters (Dir), C. L. Martin (dir. Thématique), *Genre : Socialisation précoce*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Récupéré de <https://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/2486/le-role-de-lecole-dans-la-differenciation-precoce-des-garcons-et-des-filles.pdf>
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020) Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France, *Enfances Familles Génération*. Récupé de <http://journals.openedition.org/efg/10581>
- Bigras, N., Lemire, J. et Eryasa, J. (2017). Comparaison d'instruments d'observation de la qualité de services éducatifs de la petite enfance. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 37*, 35-51. <https://doi.org/10.4000/dse.1680>
- Bohlmann, N. L., Downer, J. T., Williford, A. P., Maier, M. F., Booren, L. M. et Howes, C. (2019). Observing children's engagement: Examining factorial validity of the InCLASS across demographic groups. *Journal of applied developmental psychology, 60*, 166-176.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.007>

- Booren, L. M., Downer, J. T. et Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education & Development*, 23(4), 517-538.  
doi: 10.1080/10409289.2010.548767
- Bouchard, C., Cloutier, R., Gravel, F. et Sutton, A. (2008). The role of language skills in perceived prosociality in kindergarten boys and girls. *European Journal of Development Psychology*, 5(3), 338-357.  
<https://doi.org/10.1080/17405620600823744>
- Bouchard, C., Coutu, S., Bigras, N., Lemay, L., Cantin, G., Bouchard, M.-C. et Duval, S. (2015). Perceived, expressed and observed prosociality among four-year-old girls and boys in childcare centres. *Early Child Development and Care*, 185(1). 44-65. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.903940>
- Bouchard, C., Gravel, F. et Cloutier, R. (2006). Prosocialité des enfants à la maternelle québécoise : une explication des différences liées au genre. *Bulletin de psychologie*, 484, 369-379. DOI:10.3917/bupsy.484.0369
- Bouchard, C., Lemay, L. et Bigras, N. (2016). Comparaison de la prosocialité perçue, la prosocialité exprimée et la prosocialité observée selon le genre des enfants de 5 et 6 ans et le contexte éducatif fréquenté. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 1, 4-33. [http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site\\_chaire\\_cbeaumont/documents/Premier\\_numero\\_Revue\\_IJSCVP-Juillet\\_2016.pdf](http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Premier_numero_Revue_IJSCVP-Juillet_2016.pdf)
- Bouchard, C., Sylvestre, A. et Forget-Dubois, N. (2020). Why are boys perceived as less prosocial than girls by their childhood educators? The role of pragmatic skills preschool and kindergarten children. *Educational Psychology*.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1742875>
- Bouchard, C., Trudeau, N., Sutton, A., Boudreault, M. C. et Deneault, J. (2009). Gender differences in language development in French Canadian children between 8 and 30 month of age. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 685-707.  
<https://doi.org/10.1017/S0142716409990075>
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. Dans U. Bronfenbrenner (Dir.). *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development* (p. 3-15). SAGE Publication.

- Brophy, J. (1999). *Teaching*. Educational Practices Series 1. Paris: International Academy of Education and International Bureau of Education.  
<https://www.iaoed.org/downloads/prac01e.pdf>
- Buell, M., Han, M. et Vukelich, C. (2017). Factors affecting variance in Classroom Assessment Scoring System scores: season, context, and classroom composition. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1635-1648.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178245>
- Bussey, K. et Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295x.106.4.676>
- Carneiro, P. M., Cruz-Aguayo, Y. et Schady, N. R. (2017). Where the girls are not : households, teachers, and the gender gap in early math achievement. *Inter-American Development Bank*, 806. <http://dx.doi.org/10.18235/0000700>
- Cejka, M. A. et Eagly, A. H. (1999). Gender-stereotypic images of occupations correspond to the sex segregation of employment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(4), 413-423.  
<https://doi.org/10.1177/0146167299025004002>
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools : how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271-1284.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Chick, K. A., Heilman-Houser, R. A. et Hunter, M. W. (2002). The impact of child care on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 149-154. <https://doi.org/10.1023/A:1014528424032>
- Chiland, C. (2003). *Le transsexualisme*. Presse Universitaires de France.
- Coulon, N. (2008). Filles-garçons. Construire l'égalité dès la petite enfance. Dans G Boubault (Dir.). *Petite enfance : pratiques d'éducation non violente* (p. 16-18). Non-violence Actualité.
- Clopet, T. C. et Bulotsky-Shearer, R. (2016). A comprehensive look at peer social competence in preschool. *Dialog*, 18(3), 72-77.

- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6<sup>e</sup> édition). Routledge.
- Couturier, E.-L. et Tremblay-Pépin, S. (2015). *Les mesures d'austérité et les femmes : Analyse des documents budgétaires depuis novembre 2008*. IRIS.  
[https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/Femmes\\_et\\_austerite\\_WEB.pdf](https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/Femmes_et_austerite_WEB.pdf)
- Cresswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5<sup>e</sup> édition). Upper Saddle River, Merrill Prentice Hall.
- Curby, T. W., Downer, J. T. et Booren, L. M. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day : Testing bidirectional associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.01.002>
- Curtin, F. et Schulz, P. (1998). Multiple correlations and Bonferroni's correction. *Biol Psychiatry*, 44(8), 775-777. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(98\)00043-2](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(98)00043-2)
- Dafflon Nouvelle, A. (2004). Socialisation différentielle des sexes : quelles influences pour l'avenir des filles et des garçons? Dans *Le genre en vue*, Conférence Suisse des déléguées à l'égalité, projet des places d'apprentissage 16+.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). Identité sexuée : construction et processus. Dans A. Dafflon Nouvelle (Dir.). *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* (p. 9-26) Presses universitaires de Grenoble.
- Dafflon Nouvelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. Dans S. Croity-Belz, Y. Prêteur et V. Rouyer (Dir). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (p. 25-40). ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.rouye.2010.01.0025>

- Descarries, F. et Mathieu, M. (2010). *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Résumé, Conseil du statut de la femme.  
<http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/Stereotypes/resume-entre-le-rose-et-le-bleu.pdf>
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. et Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- Downer, J. T., Booren, L. M., Hamre, B. K., Pianta, R. C. et Williford, A. P. (2011). The individualized Classroom Assessment Scoring System (InCLASS). *Curry school of education*, University of Virginia (Unpublished technical manual).
- Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (1999). School and community influences on human development. Dans M. H. Boorstein et M. E. Lamb (Dir.). *Developmental psychology: An advanced text book* (4<sup>e</sup> édition) (p. 503-554). Erlbaum.
- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 1, 275-298. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>
- Ferrez, E. (2006). Éducation préscolaire : filles et garçons dans les institutions de la petite enfance. Dans A. Dafflon Nouvelle (Dir.). *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* (p. 69-84). Presses universitaires de Grenoble.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondement et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Fortin, P., Godbout, L. et St-Cerny, S.(2013). L'impact des services de garde à contribution réduite du Québec sur le taux d'activité féminin, le revenu intérieur et les budgets gouvernementaux. *Revue Interventions*, 47. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.1858>
- Gaborit, P. (2009). *Les stéréotypes de genre. Identités, rôles sociaux et politiques publiques*. L'Harmattan.

- Gansen, H. M. (2019). Push-ups versus clean-up: Preschool teachers' gendered beliefs, expectations for behavior, and disciplinary practices. *Sex Roles, 80*, 393-408. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0944-2>
- George, D. et Mallery, P. (2009). *SPSS for Windows step by step* (9<sup>e</sup> édition). Pearson Education.
- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015a). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance*. Institut de la statistique du Québec, tome 2. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-tome-2-qualite-des-services-de-garde-educatifs-dans-les-centres-de-la-petite-enfance-cpe.pdf>
- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015b). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014. Qualité des services de garde éducatifs dans les garderies non subventionnées*. Institut de la statistique du Québec, tome 3. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-tome-3-qualite-des-services-de-garde-educatifs-dans-les-garderies-non-subventionnees-gns.pdf>
- Golombok, S. et Rust, J. (1993). The pre-school activities inventory: a standardized assessment of gender role in children. *Psychological Assessment, 5*(2), 131-136. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.131>
- Golombok, S., Rust, J., Zervoulis, K., Golding, J. et Hines, M. (2012). Continuity in sex-typed behavior from preschool to adolescence: A longitudinal population study of boys and girls aged 3-13 years. *Arch Sex Behav, 41*, 591-597. <https://doi.org/10.1007/s10508-011-9784-7>
- Granger, K. L., Hanish, L. D., Kornienko, O. et Bradley R. H. (2017). Preschool teachers' facilitation of gender-typed and gender-neutral activities during free play. *Sex Roles, 76*, 498-510. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0675-1>
- Granié-Gianotti, M. A. (1997). *Pratiques éducatives familiales et développement de l'identité sexuée chez l'enfant : effet de l'implication, de la conformité et de la stéréotypie parentales sur l'acquisition des rôles de sexe chez l'enfant préscolaire*. (Thèse de doctorat), Université de Toulouse II.



- Haines, E. L., Deaux, K. et Lofaro N. (2016). The times they are a-changing... or are they not? A comparison of gender stereotypes, 1983-2014. *Psychology of women quarterly*, 40(3), 353-363. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1177%2F0361684316634081>
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M. et Mena, J. A. (2012). An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling in marketing research. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(3), 414-433. <https://doi.org/10.1007/s11747-011-0261-6>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. C. Pianta, M. Cox et K. Snow (Dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p.49-83). Brookes.
- Hanish, L. D. et Fabes, R. A. (2014) La socialisation de genre par les pairs chez le jeune enfant. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin, et R. de V., Peters (Dir), C. L. Martin (dir thématique), *Genre : socialisation précoce* (p.12-15). Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Récupéré de <https://www.enfant-encyclopedie.com/genre-socialisation-precoce/selon-experts/la-socialisation-de-genre-par-les-pairs-chez-le-jeune>
- Hartz, K., Williford, A. P. et Koomen, H. M. Y. (2017). Teachers' perceptions of teacher-child relationships : Links with children's observed interactions. *Early Education and Development*, 28(4), 441-456. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1246288>
- Hilliard, L. J. et Liben, L. S. (2010). Differing levels of gender salience in preschool classrooms: Effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child Development*, 81(6), 1787-1798. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01510.x>
- Hines, M. et Kaufman, F. R. (1994). Androgen and the development of human sex-typical behavior: Rough-and-tumble play and sex of preferred playmates in children with congenital adrenal hyperplasia (CAH). *Child Development*, 65(4), 1042-1053.
- Hugon, M., Villatte, A. et Prêteur, Y. (2013). Philippe Malrieu : un modèle de la socialisation-personnalisation. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuis et Y. Prêteur (Dir.), *Penser la socialisation en psychologie* (p. 37-51). ERES.

- Hurting, M.-C., Kail, M. et Rouch, H. (2002). Introduction. Dans M.-C. Hurting, M. Kail et H. Rouch (Dir.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexe.* (p. 11-20). CNRS Édition.
- Institut de la statistique du Québec (2019). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017*. Sommaire des résultats, Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/eppem\\_sommaire.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/eppem_sommaire.pdf)
- Institut de la statistique du Québec (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*. Gouvernement du Québec.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Les presses de l'Université de Montréal.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. Dans E. E. Maccoby (Dir.) : *The development of sex differences* (p. 82-173). Stanford University Press.
- Landis, J. R et Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. DOI : 10.2307/2529310
- Leaper, C. (2014). L'effet de la socialisation par les parents sur le genre des enfants. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin, et R. de V., Peters (Dir), C. L. Martin (dir thématique): *Genre : socialisation précoce* (p.7-11). Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Récupéré de <https://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/2486/leffet-de-la-socialisation-par-les-parents-sur-le-genre-des-enfants.pdf>
- Le Manier-Idrissi, G. et Renault, L. (2006). Développement du "schéma de genre": Une asymétrie entre filles et garçons? *Enfance*, 3, 251-265. DOI : 10.3917/enf.583.0251
- Lemay, L., Cantin, G., Lemire, J. et Bouchard, C. (2018). Conception and validation of the Quality of Educators' Observation and Planning Practices Scale (QEOPPS). *Early Years*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1462303>

- Leyens, J. P., Yzerbyt, V. et Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Mardaga.
- Lingard, B., Martino, W., Mills, M. et Bahr, M. (2002). *Addressing the Educational Needs of Boys*. Research report, Australie.  
<https://xyonline.net/sites/xyonline.net/files/Lingard%2C%20Addressing%20the%20educational%20needs%20of%20boys%2002.pdf>
- Malewska-Peyre, H. et Tap, P. (1991). Les enjeux de la socialisation. Dans H. Malewska-Peyre et P. Tap (Dir) : *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 7-18). Presses Universitaires de France.  
<https://doi.org/10.3917/puf.malew.1991.01.0007>
- Malrieu, P. (1996). La socialisation. *Encyclopédie Universalis* (p.222-225).  
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01076331>
- Marchand, I., St-Charles, J. et Corbeil, C. (2007). L'ascension professionnelle et le plafond de verre dans les entreprises privées au Québec. *Recherches féministes*, 20(1),27-54. <https://doi.org/10.7202/016115ar>
- Martin, C. L. (2014). Genre : socialisation précoce. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 4-6). Récupéré de <https://www.enfant-encyclopedie.com/genre-socialisation-precoce#:~:text=La%20socialisation%20li%C3%A9e%20au%20genre,aux%20gar%C3%A7ons%20et%20aux%20filles.>
- Martin, C. L. et Halverson Jr, C. F. (1981). A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children. *Child Development*, 4, 1119-1134.  
<https://doi.org/10.2307/1129498>
- Martin, C. L. et Ruble, D. N. (2010). Patterns of Gender Development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353-381.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>
- Martin, C. L., Ruble, D. N. et Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903-933.  
<https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.128.6.903>

- Martin, C. L., Ruble, D. N. et Szkrybalo, J. (2004). Recognizing the centrality of gender identity and stereotype knowledge in gender development and moving toward theoretical integration : Reply to Bandura and Bussey (2004). *Psychological Bulletin*, 130(5), 702-710. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.5.702>
- Martin, K. A. (1998). Becoming a gendered Body: Practices of preschools. *American Sociological review*, 63(4), 494-511. <https://doi.org/10.2307/2657264>
- Meaney, M. J., Stewart, J. et Beatty, W. W. (1985). Sex differences in social play: The socialization of sex roles. Dans J. Rosenblatt., C. Beer, M. C. Bushnel et P. Slater (Dir): *Advances in the study of behavior* (p. 2-58), Academic Press, 15. [https://doi.org/10.1016/S0065-3454\(08\)60486-6](https://doi.org/10.1016/S0065-3454(08)60486-6)
- Mieyaa, Y. (2013). *Socialisation de genre, identité sexuée et expérience scolaire : dynamique d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle.*(Thèse de doctorat) Université Toulouse le Mirail. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00784533/document>
- Mieyaa, Y. et Rouyer, V. (2013). Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie Française*, 58(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.12.001>
- Mieyaa, Y., Rouyer, V. et 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). <https://doi.org/10.4000/osp.3680>
- Ministère de la Famille (MF). (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif des services de garde éducatifs à l'enfance.* Publication du Québec. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme\\_educatif.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf)
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE] (2015). *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance.* PISA : Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr>
- Paquette, D. (2004). La relation père-enfant et l'ouverture au monde. *Enfance*, 56(2), 205-225. DOI : 10.3917/enf.562.0205

- Pianta, R. C., Downer, J. T. et Hamre, B. K. (2016). Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manuel Pre-K*, Brookes.
- Pressley, M., Roehrig, A., Raphael, L., Dolezal, S., Bohn, C., Mohan, L. et Hogan, K. (2003). Teaching processes in elementary and secondary education. Dans W. Reynolds et G. Miller (Dir.) : *Handbook of psychology: Educational psychology* (p. 153-176), 7, Wiley.
- Proulx, M.-H. (2017). Quatre raisons de « parler féministe » en 2017, Dans A. Poitras (Dir.) : *L'état du Québec 2017*, (p.167-177) Institut du Nouveau Monde, Del Busso éditeur.
- Rogé, B. (1992). *La différenciation sexuelle et les communications non verbales*. Thèse de doctorat d'État, Université de Paris VIII.
- Roopnarine, J. L., Ahmeduzzaman, M., Hossain, Z. et Riegraf, N. B. (1992). Parent-Infant rough play : its cultural specificity. *Early Education and Development*, 3(4), 298-311. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed0304\\_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed0304_3)
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Armand Colin.
- Rouyer, V. (2008). La construction de l'identité sexuée du point de vue de la psychologie du développement et de la psychologie sociale. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 56(6), 335-338. Doi : 10.1016/j.neurenf.2008.05.007
- Rouyer, V., Croity-Belz, S., et Prêteur, Y. (2010). Introduction. Socialisation de genre :le point de vue du sujet. Dans S. Croity-Belz, Y Prêteur et V. Rouyer (Dir) : *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (p.7-13). ERES. DOI : 10.3917/eres.rouye.2010.01.0007
- Rouyer, V., Miéyaa, Y. et Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue française de pédagogie*, 187(2), 97-137. <https://doi.org/10.4000/rfp.4494>

- Rouyer, V. et Robert, C. (2010). Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. Dans S. Croity-Belz, Y. Prêteur et V. Rouyer (Dir) : *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (p.15-24). ERES.  
<https://doi.org/10.3917/eres.rouye.2010.01.0015>
- Rouyer, V., et Troupel-Cremel, O. (2013). Socialisation et construction de l'identité sexuée : dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy et Y. Prêteur (Dir) : *Penser la socialisation en psychologie* (p.99-111). ERES. DOI : 10.3917/eres.prete.2013.01.0099
- Rouyer, V. et Zaouche-Gaudron, C. (2006). La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement. Dans A. Dafflon Nouvelle (Dir.) : *Filles-garçons. Socialisation différenciée?*(p.27-54) Presses universitaires de Grenoble.
- Ruble, D. N., Taylor, L. J., Cyphers, L., Greulich, F. K., Lurye, L. E. et ShROUT, P. E. (2007). The role of gender constancy in early gender development. *Child development*, 78(4), 1121–1136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01056.x>
- Sabol, T. J., Bohlmann, N. L. et Downer, J. T. (2018). Low-Income Ethnically Diverse Children's Engagement as a Predictor of School Readiness Above Preschool Classroom Quality. *Child Development*, 89(2), 556-576.  
<http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12832>
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? *Science*, 341(6148), 845-846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Schreiber, C. et Toma, C. (2006). Identité, genre et représentations. Apport de la psychologie sociale à la compréhension de phénomènes liés à la mixité. Dans *Genre en éducation I. L'éducation des filles et des garçons à l'école. Quelles limites? Quels défis?* Édition Eaux Claires, IUFM Grenoble.
- Secrétariat à la condition féminine (2013). *Les livres et les jouets ont-ils un sexe? Document d'accompagnement*. Direction des communications du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/Stereotypes/Doc\\_Les\\_livres\\_et\\_les\\_jouets\\_ont-ils\\_un\\_sexe.pdf](http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/Stereotypes/Doc_Les_livres_et_les_jouets_ont-ils_un_sexe.pdf)

- Secrétariat à la Condition féminine du Québec (n.d.). *Sans stéréotypes – Personnel des services de garde éducatifs à l'enfance*. Consulté le 30 mars 2019  
<http://scf.gouv.qc.ca/sansstereotypes/personnel-des-services-de-garde-educatifs/>
- Shpancer, N. (2006). The effects of daycare: Persistent questions, elusive answers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 227-237.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.006>
- Slaby, J. G. et Frey, K. S. (1975). Development of gender consistency and selective attention to same-sex models. *Child development*, 46, 849-856.  
<https://doi.org/10.2307/1128389>
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care*. OECD Education Working Papers, 176.  
<https://doi.org/10.1787/19939019>
- Spodek, B., et Saracho, O. N. (1998). Introduction: Reflections on the past. Dans B. Spodek, O. N. Saracho et A. D. Pellegrini (Dir) : *Issues in early childhood educational research* (p. vii-xii.). Yearbook in early childhood education, Teacher College Press.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. Dans H. Malewska-Peyre et P. Tap (Dir) : *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 49-74). Presses Universitaires de France. DOI : 10.3917/puf.malew.1991.01.0049.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Tostain, M. (1993). Androgynie psychologique et perception de la déviance : Aspects développementaux. *Revue internationale de Psychologie Sociale*, 1, 87-104.  
<https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-01659478/document>

- Tostain, M. (2010). L'origine des différences entre sexes selon les enfants. Dans S. Croity-Belz, Y. Prêteur et V. Rouyer (Dir) : *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (p. 41-50). ERES. DOI : 10.3917/eres.rouye.2010.01.0041
- Tremblay, M. (réalis.), Doyon, M. (scéna et narra.). (2011). *D'égal(e) à égaux pour la promotion de rapports égalitaires entre filles et garçons dans les services de garde éducatif* [DVD-vidéo]. Ministère de la culture, des communications et de la condition féminine.
- Trudel, J. (2018). Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : une analyse de genre du Programme éducatif des services de garde au Québec, *Accueillir la petite enfance. Recherches féministes*, 31(1), 105-121.  
<https://doi.org/10.7202/1050656ar>
- Vandell, D. L., Belski, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. et NICHD (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child development*, 81(3), 737-756. <https://dx.doi.org/10.1111%2Fj.1467-8624.2010.01431.x>
- Van Dyck, C. H., Huie Lin, C., Robinson, R., Cellar, J., Smith, E. O., Nelson, J. C., Arnsten, A. E. T., & Hoffer, P. B. (1997). The acetylcholine releaser linopirdine increases parietal regional cerebral blood flow in Alzheimer's disease. *Psychopharmacology*, 132, 217-226.  
<https://doi.org/10.1007/s002130050339>
- Vidal, C. (2006). *Féminin, masculine. Mythes et idéologies*. Berlin.
- Vitiello V. E., Booren, L. M., Downer, J. T. et Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- Ward, I. L., et Stehm, K. E. (1991). Prenatal stress feminizes juvenile play patterns in male rats. *Physiology and Behavior*, 50(3), 601-605.  
[https://doi.org/10.1016/0031-9384\(91\)90552-y](https://doi.org/10.1016/0031-9384(91)90552-y)



- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C. et Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 299-309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.002>
- Zaouche-Gaudron, C. (1995). *Analyse des processus de subjectivation et de sexuation au travers de la relation père-bébé*. (Thèse de doctorat) Université de Toulouse II – Le Mirail. <https://www.theses.fr/1995TOU20054>
- Zaouche-Gaudron, C. (2011). L'intersubjectivité sexuée. Dans M. Dugnat (Dir) : *Féminin, masculin, bébé* (p.85-91). ERES. DOI : 10.3917/eres.dugna.2011.01.0085
- Zaouche-Gaudron, C., Ricaud-Droisy, H., et Malrieu, P. (2004). Rapports aux autres multiples et différenciateurs dans le processus de socialisation. *Bulletin de psychologie*, 57, 117-121. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01076313/document>