

Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : une analyse de genre du Programme éducatif des services de garde du Québec, *Accueillir la petite enfance*

Gender in Early Childhood Education : Gender Analysis of the Childcare Services Program, *Accueillir la petite enfance*

Relaciones sociales de género desde la primera infancia : un análisis de género del programa educativo de Quebec en los servicios de guardería escolar, *Accueillir la petite enfance*

Josée Trudel

Volume 31, numéro 1, 2018

Pédagogies féministes et pédagogies des féminismes

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1050656ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1050656ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (imprimé)

1705-9240 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Trudel, J. (2018). Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : une analyse de genre du Programme éducatif des services de garde du Québec, *Accueillir la petite enfance*. *Recherches féministes*, 31(1), 105–121. <https://doi.org/10.7202/1050656ar>

Résumé de l'article

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

Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : une analyse de genre du Programme éducatif des services de garde du Québec, Accueillir la petite enfance¹

JOSÉE TRUDEL

En 1997, le gouvernement du Québec a adopté une politique familiale qui a modifié fondamentalement le niveau de « défamiliarisation² » de la province. En effet, grâce à la transformation et à l'implantation d'un réseau subventionné de centres de la petite enfance (CPE) et de garde en milieu familial dont les tarifs étaient alors fixés à 5 \$ par jour, l'État québécois s'est engagé avec une intensité sans précédent comme soutien dans les soins des enfants d'âge préscolaire. Sous l'impulsion de revendications féministes, avec une visée d'égalité des chances et à la faveur d'une politique économique³ nécessitant le travail de tous et de toutes (Duplin 2010), le gouvernement a décidé que les Québécois et les Québécoises assumeraient collectivement une part du fardeau que ces obligations familiales représentent.

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

Par ailleurs, dès 1996, Pierrette Bouchard et Jean-Claude St-Amant soulèvent que la prégnance des stéréotypes sexuels chez les jeunes peut influencer

¹ L'auteure souhaite remercier Caroline Bouchard et Hélène Charron pour leurs commentaires et leur soutien.

² Dans la typologie de Gøsta Esping-Andersen (1990), la défamiliarisation renvoie à la propension plus ou moins grande d'un État de prendre à son compte des tâches relevant historiquement des familles (éducation, santé, soins des enfants, etc.), plus précisément des femmes de ces familles. Une défamiliarisation accrue offre habituellement plus de liberté de choix aux membres de la famille, en particulier aux femmes.

³ Il convient de rappeler que cette politique de Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, avait été initialement présentée au Sommet sur l'économie et l'emploi tenu en 1996 (Duplin 2010).

négativement leur parcours éducatif. Bien que les membres du personnel enseignant participent à la durabilité de ces idées réductrices chez les jeunes qu'ils et elles côtoient (Duru-Bellat 2004 et 2010), leur inculcation remonte à la petite enfance (Bereni et autres 2012). Garçons et filles intègrent en effet une large part des stéréotypes sexuels par l'entremise d'une socialisation primaire différenciée selon le sexe (Dafflon Nouvelle 2006). C'est donc au contact des proches au sein de la famille, mais aussi des éducatrices en SGE, que se développent ces schèmes de pensée simplifiés servant non seulement à distinguer, mais aussi à hiérarchiser les femmes et les hommes (CSF 2010).

Or, en faisant le choix, comme société, de partager collectivement le fardeau des tâches familiales de manière plus soutenue, nous pouvons possiblement utiliser, à travers les SGE, un levier social supplémentaire de lutte contre les inégalités de genre⁴. Comme *Accueillir la petite enfance* est à la fois l'outil de base des éducatrices⁵ en exercice dans les SGE et un fondement de leur programme de formation initiale en techniques d'éducation à l'enfance, il s'avère nécessaire d'analyser le contenu de cette publication pour bien comprendre l'impact du genre sur cette ressource essentielle à leur pratique.

Toutefois, jusqu'à maintenant, aucune analyse de genre de ce document central dans l'éducation des enfants au Québec fréquentant un SGE n'aurait été formellement effectuée. En raison de son statut de référence pour les professionnelles de la petite enfance, il apparaît indispensable d'en extraire et d'en analyser les éléments genrés susceptibles d'entraîner ou de consolider des pratiques différenciées selon le sexe, d'autant plus qu'une mise à jour du Programme éducatif est prévue au cours des prochaines années. C'est ce manque que le présent article se propose de combler, et ce, pour potentiellement permettre à l'équipe qui rédige la nouvelle version de tenir compte des aspects liés au genre en effectuant sa révision.

⁴ Dans le présent article, l'emploi du mot « sexe » renvoie à la biologie, alors que le terme « genre » sert à rendre compte des rapports socialement construits de distinction et de hiérarchisation entre les sexes (Bereni et autres 2012).

⁵ Pour rendre compte de la prépondérance des femmes dans le domaine de l'éducation à la petite enfance, à hauteur de 97,6 % en CPE et de 98,7 % en garderies privées en 2010 (MFA 2012), et en conformité avec les recommandations effectuées à la fin du présent article, l'emploi des appellations « éducatrice » ou « professionnelle de la petite enfance » sera privilégié, en alternance avec l'expression générique « personnel éducateur ». La formulation tronquée « éducateur.trice.s » ne permet pas de rendre compte de cette prépondérance et le seul recours à la formulation générique pourrait *invisibiliser* cette surreprésentation féminine. Toutefois, ce choix rédactionnel s'accompagne du présent avertissement : la prépondérance des femmes dans le domaine de l'éducation, plus précisément dans le domaine de l'éducation à la petite enfance, ne doit aucunement être liée à des différences biologiques entre les sexes : il doit plutôt refléter le caractère construit de ces différences, notamment à travers la socialisation différenciée selon le sexe (Dafflon Nouvelle 2006), particulièrement la socialisation des filles pour les soins et le travail de soin (*care*) (Cromer 2005).

Le cadre conceptuel

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

La binarité des sexes

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

L'enfant intègre cette vision binaire à travers la construction de son identité sexuée (Bereni et autres 2012). Ce processus rapporté par Kohlberg (1966) débute vers l'âge de 2 ans et culmine vers 7 ans. L'enfant aura alors acquis la certitude que le sexe, déterminé par l'appareil génital, est le fondement biologique déterminant les autres caractéristiques dites féminines ou masculines, sans avoir conscience du caractère socialement construit des différences entre les sexes (Dafflon-Novelle 2006).

Les stéréotypes sexuels

Le Conseil du statut de la femme (CSF 2010 : 24) définit les stéréotypes sexuels « comme des clichés ou des jugements pétrifiés au sujet des différences physiologiques et psychologiques entre les femmes et les hommes et des rôles qui leur sont dévolus sur la base de leur appartenance sexuelle ». On mentionne également que ces « idées [sont] rarement remises en question[,] s'imposent comme des évidences et sont donc convoquées pour justifier la division sociale des sexes et la discrimination systémique qui en résulte » (CSF 2010 : 25). Les stéréotypes sexuels représentent ainsi un aspect *perceptible*, plus évident, de la binarité des sexes. Considérant que le genre et ses différentes manifestations se déclinent généralement en des « allants de soi » préréflexifs, les stéréotypes sexuels peuvent parfois en être des exemples plus grossiers et plus facilement décelables, voire intelligibles (le bleu *versus* le rose, l'activité *versus* la passivité, etc.). Ils peuvent

servir de repère dans les études de genre, car ils contribuent à naturaliser les différences entre les sexes et prennent une apparence très essentialiste.

L'androcentrisme

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

La démarche méthodologique

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

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

Pour faciliter la compréhension de l'analyse effectuée, de même que pour en simplifier la juxtaposition avec le document à l'examen afin de répondre aux besoins des personnes principalement visées par l'objectif général de cet article, à savoir les éducatrices et l'équipe de rédaction de la révision du Programme éducatif, les

éléments genrés répertoriés ont été regroupés selon leur forme (texte, mises en situation, images) en fonction de leur ordre d'apparition dans les différentes sections du document. Seules les sections présentant des éléments genrés sont abordées ici. Enfin, si un élément se répète en cours de texte, il n'est analysé qu'une seule fois, soit à sa première occurrence.

Les résultats

À la lumière de l'analyse de contenu effectuée, peu d'exemples relevant de l'évidence ont été trouvés dans le libellé et la mise en page du Programme éducatif. Toutefois, des manifestations du genre y demeurent.

Le genre dans le corps du texte

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

Soutenir la qualité des services de garde éducatifs

Cette section du Programme éducatif a pour objet d'expliquer ce qu'est un service de garde de qualité. On y trouve également les objectifs généraux des milieux de garde et du Programme éducatif (MFA 2007).

Du point de vue du genre, on remarque ici le langage androcentré employé tout au long du document. Lorsqu'on remplace le terme « enfant », nom commun à la fois masculin et féminin (c'est-à-dire épécène), par un pronom, c'est un « il » qui est employé, et quand on accole des adjectifs, ceux-ci sont masculins, par exemple : « Les milieux de garde accueillent d'abord chaleureusement les enfants qui leur sont confiés, les acceptent tels qu'ils sont » (MFA 2007 : 8). Cette manifestation d'androcentrisme dans le langage pour nommer les enfants ou pour en parler est transversale au document, avec une multitude d'occurrences. Pour faire référence aux adultes, on emploie parfois « éducatrices et éducateurs » (*ibid.* : 5) mais, en règle générale, on se sert de la formule générique « personnel éducateur ». Même situation pour le terme « parents » qu'on ne décline en « père » et « mère » que dans certaines mises en situation qui seront examinées plus loin.

Par ailleurs, le libellé du paragraphe sur l'égalité réitère la naturalisation des différences entre garçons et filles et la binarité des sexes (MFA 2007 : 8) :

[Les milieux de garde] visent notamment à promouvoir **l'égalité entre les filles et les garçons**, en particulier en luttant contre les stéréotypes sexuels et sexistes. Ils accueillent également des **enfants ayant des besoins particuliers**, tels les enfants handicapés ou ceux présentant des retards de

développement. Ils travaillent ainsi à promouvoir le respect des différences et à donner, à tous les enfants, accès à une enfance saine et stimulante.

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

Un autre élément du texte entre en contradiction avec les visées de lutte contre les « stéréotypes sexuels et sexistes » (MFA 2007 : 8) mentionnées précédemment. En effet, une volonté certaine de reproduction sociale⁶ est montrée lorsqu'on affirme que « [c]'est en soutenant [...] leur appropriation graduelle et harmonieuse de la culture, des valeurs, des normes et des règles de la société québécoise que les milieux de garde apportent une contribution majeure à la socialisation des enfants » (*ibid.* : 8). Or, les rapports sociaux de sexe s'inscrivent aujourd'hui encore dans la culture, les valeurs, les normes et les règles de la société québécoise, comme toute autre société d'ailleurs. Cet extrait donne donc à penser que le personnel éducateur est formé et encouragé à socialiser les enfants en conformité avec ces inégalités existantes plutôt qu'à tenir une position critique envers elles.

Les principes de base du Programme éducatif

Cinq principes fondamentaux sont indiqués comme devant guider les interventions du personnel éducateur en SGE : chaque enfant est unique; l'enfant est le premier agent de son développement; le développement de l'enfant est un processus global et intégré; l'enfant apprend par le jeu; et la collaboration entre le personnel éducateur et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant (MFA 2007 : 16).

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

⁶ Le concept de reproduction sociale chez Bourdieu (1964) renvoie principalement au maintien des personnes dans leurs positions et rôles sociaux, par la transmission des façons d'agir ou de penser, notamment à travers le système d'éducation.

Le développement global de l'enfant

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

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

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

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

La structuration des activités

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

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

La relation avec les parents

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

L'annexe 1 : Grilles développementales des enfants de 0-6 ans

Les grilles descriptives des différentes dimensions du développement de l'enfant illustrent concrètement ce qu'un ou une enfant d'un âge donné peut accomplir (MFA 2007 : 83-90). Ces barèmes permettent d'apprécier l'évolution des enfants dans leurs différentes sphères de développement. Cela dit, seule la grille abordant la dimension affective comporte des affirmations genrées.

En effet, la dimension affective du développement de l'enfant n'est pas exempte de binarité des sexes ni de stéréotypes sexuels. On y affirme : « Il réagit par des pleurs lorsqu'il est séparé de ses parents et particulièrement de sa mère » (MFA 2007 : 84), sans pour autant accoler une quelconque explication sociale à cette mention. Ou encore on cite sans critique la théorie du développement psychosexuel de Freud : « il manifeste un intérêt particulier pour le parent du sexe opposé » (*ibid.* :

88) ou « il s'identifie au parent du même sexe » (*ibid.* : 90). On ne tient alors pas davantage compte du caractère construit de ces manifestations psychoaffectives. Pour terminer, la binarité des sexes est à nouveau mise en évidence, alors que toute autre forme d'identité sexuelle brille par son absence.

Le genre dans les mises en situation

En ce qui concerne précisément les mises en situation, très peu présentent des manifestations claires du genre et elles sont généralement exemptes de stéréotypes sexuels. Par ailleurs, peu contribuent à déboulonner des jugements pétrifiés. Bien qu'une présentation transgressive (ex. : « Juliette joue aux camions » ou « Le père de Paul le berce doucement ») ne soit pas nécessaire à une vision égalitaire, certaines caractéristiques naturalisées comme typiquement masculines (robustesse, force de caractère, individualité, monde extérieur, etc.) ou féminines (soins, douceur, sensibilité, sociabilité, monde intérieur, etc.) peuvent en elles-mêmes refléter des visions stéréotypées des enfants ou des adultes selon leur sexe.

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

La deuxième mise en situation où se manifeste le genre présente Simon qui développe ses habiletés motrices « avec ses amis » (MFA 2007 : 19), mais pas ses amies. Une bande de garçons qui bougent entre garçons : voilà un bel exemple de stéréotype sexuel. En outre, si l'on regarde plus largement l'ensemble du Programme éducatif concernant l'activité physique et le développement moteur, aucune mise en situation faisant bouger des filles n'est proposée. Il y a par conséquent un manque d'équilibre en cette matière.

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

Le genre dans l'aspect visuel

L'aspect visuel en général comporte très peu de caractéristiques stéréotypées selon le sexe. Les figures et les tableaux sont exempts de contenus ou de légendes

genrés. Le choix de photos en noir et blanc aide à éviter le piège du bleu et du rose dans les vêtements ou le matériel utilisé. Pour ce qui est des activités illustrées, on ne peut soutenir que l'association entre le sexe de l'enfant et le jeu auquel il ou elle s'adonne soit particulièrement stéréotypée. Il y a bien un garçon avec un jeu de construction (MFA 2007 : 7) et une fille déguisée en fée (*ibid.* : 81), mais il y a aussi des filles jouant dans un bloc-moteur et des garçons faisant une recette.

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

L'analyse des résultats

Les différentes manifestations du genre

L'objectif de la présente analyse consistait à extraire et à analyser les différentes manifestations du genre dans le Programme éducatif des SGE, et ainsi, possiblement offrir à l'équipe de rédaction de la révision de ce programme des pistes de réflexion pour effectuer certains choix rédactionnels et graphiques s'orientant davantage vers l'égalité entre les sexes. Pour ce faire, trois concepts des études de genre ont été retenus en vue d'expliquer les éléments genrés relevés dans la version actuelle du Programme éducatif des SGE.

La binarité des sexes dans le Programme éducatif des SGE

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

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

Les stéréotypes sexuels dans le Programme éducatif des SGE

Le premier élément à discuter est la reconduction de certains stéréotypes sexuels directement dans les pages du Programme éducatif des SGE. Lorsqu'il est question des plus grands besoins moteurs des garçons et de l'intérêt des filles pour les activités liées au langage, on entre en contradiction directe avec le principe fondateur de ce programme qu'est l'unicité de l'enfant, en ce sens que des caractéristiques individuelles sont, de fait, attribuées à l'enfant en fonction de son sexe biologique. De plus, chacune des références aux besoins moteurs des enfants est masculine. Bien qu'il soit tout à fait possible que l'enfant qui bouge le plus dans le groupe soit un garçon et que l'enfant qui s'exprime le mieux soit une fille, il doit y avoir un espace pour permettre au contraire de se produire. Une différenciation aussi stéréotypée cadre difficilement avec la volonté de lutte contre les stéréotypes sexuels et sexistes présentée plus tôt dans le Programme éducatif. Une représentation mixte aurait facilement pu déconstruire cette vision masculinisée du jeu extérieur et physique.

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

La participation aux soins se révèle elle aussi stéréotypée selon le sexe. Toutes les photos du Programme éducatif montrant des adultes présentent des femmes. Une seule mise en situation de décision éducative ne se prend pas par les parents conjointement, mais seulement par la mère, alors qu'aucune ne repose que sur le père. Dans les jeux symboliques, on joue à la maman, mais pas au papa. L'enfant s'ennuie de ses parents, mais « particulièrement de sa mère » (MFA 2007 : 84). Enfin, l'empathie et la prise en considération des besoins des autres sont ressenties par « elle ou il », alors que dans tout le reste du Programme éducatif l'enfant est un « il ». Ces différentes représentations des filles et des femmes dans la sphère des soins contribuent à l'intégration d'une opposition et d'une hiérarchisation entre les rôles sociaux de sexe (CSF 2010). En outre, bien que la profession

d'éducation à l'enfance soit occupée à plus de 97 % par des femmes (MFA 2012), l'ajout d'une photo d'un seul éducateur parmi toutes ces éducatrices contribuerait au décloisonnement de ce corps d'emploi. Elle favoriserait la modélisation des hommes comme capables de soins, de douceur et d'attachement avec des enfants en bas âge, plutôt que de reconduire un stéréotype sexuel.

L'androcentrisme dans le Programme éducatif des SGE

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

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

Les constats

À partir de la précédente analyse de genre du Programme éducatif des SGE, quatre principaux constats peuvent être avancés. Ceux-ci pourraient s'avérer utiles au moment de la mise à jour de cet outil fondamental en matière d'éducation à l'enfance.

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

Le premier constat est un élément central à insérer dans le Programme éducatif qui, est-il besoin de le rappeler, sert tout autant de fondement à la formation initiale qu'aux pratiques éducatives quotidiennes auprès des enfants de 5 ans et moins. Cette idée des différences naturelles entre les sexes et du déterminisme biologique, si prégnante dans la société, doit être confrontée au caractère construit

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

Constat n° 2 : L'absence d'ouverture à une plus grande variété d'identités sexuelles

Les récentes avancées sociales (notamment SCF (2017), CSF (2015) et Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2007)), scientifiques (Schneider 2013; Ehrensaft 2012) et politiques (Ministère de la Justice du Canada 2017; Ministère de la Justice du Québec 2016), liées aux diverses identités sexuelles, particulièrement pour la reconnaissance des droits des enfants transgenres ou intersexué(e)s, imposent de tenir compte de cette réalité à l'occasion d'une future édition du Programme éducatif des SGE. Ces derniers étant la première vitrine sur le monde pour la majorité des enfants, ceux et celles dont l'identité sexuelle évolue moins typiquement doivent recevoir un accueil identique à celui des autres, et ce, pour éviter la gradation vers des gestes de discrimination (SCF 2017).

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

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

Constat n° 4 : Le double défi d'une rédaction non sexiste sans invisibilisation

L'équipe qui fera la mise à jour du Programme éducatif des SGE se trouve devant un double défi. Il lui faut rendre compte de la réalité largement féminine de

la profession d'éducation à l'enfance, tout en évitant de limiter l'accès à ce corps d'emploi à travers le soutien de stéréotypes féminins liés à la douceur, aux soins ou à une supposée nature maternelle des femmes. Or, l'emploi exclusif, pourtant grammaticalement correcte, du terme « éducateurs » *invisibiliserait* la proportion de 97,8 % (MFA 2012) de femmes dans ce domaine d'activité. Par ailleurs, l'emploi unique de l'expression générique « personnel éducateur », bien qu'il soit plus acceptable, ne rendrait pas davantage compte de cette réalité. Enfin, l'emploi unique du terme « éducatrices » pourrait donner à penser que cette profession est réservée aux femmes, alors qu'il ne faut pas davantage *invisibiliser* les quelques hommes qui exercent cette profession réputée féminine.

Pour résoudre ce quatrième défi, il est proposé de varier l'emploi des termes « personnel éducateur » et « éducatrices », avec une prépondérance de ce dernier pour refléter la réalité. « L'utilisation, en alternance, de la formulation neutre et de la féminisation syntaxique permet d'éviter la monotonie et assure des textes clairs, lisibles et avant tout... non sexistes! » (AQOCI 2013). Il est également proposé d'inclure une explication en bas de page à la première occurrence de la dénomination « éducatrices » expliquant les raisons motivant ce choix, notamment au regard de la prépondérance de femmes dans la profession. On pourrait même y mentionner l'importance de la construction sociale des différences entre les sexes menant à cette surreprésentation, notamment la socialisation aux soins des filles dès l'enfance (Bereni et les autres 2012; Cromer 2005). Il n'y a pas de solution parfaite qui tienne compte de tous les tenants et aboutissants de cette situation complexe, mais à la lumière de la présente analyse, une constatation apparaît clairement : le *statu quo* n'est plus possible.

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

Les limites et les perspectives

D'abord, en ce qui a trait à la démarche méthodologique, l'analyse de contenu n'a pas été effectuée par accord interjuge, mais a plutôt été évaluée *a posteriori* par une critique de groupe lors d'un séminaire universitaire consacré aux études de genre. L'analyse de genre de la prochaine version du Programme éducatif pourrait être bonifiée en effectuant cette modification méthodologique. Ensuite, l'inclusion de la diversité d'identités sexuelles dans le Programme éducatif est effleurée, mais elle pourrait être fouillée davantage pour rendre compte de la

spécificité des parcours et des besoins des personnes visées, notamment la situation spécifique des enfants de 0 à 5 ans, au cœur du Programme éducatif des SGE.

Enfin, il apparaît souhaitable, avec tous les écrits scientifiques étudiant le genre en éducation, qu'une approche tenant compte de la socialisation différenciée selon le sexe, ainsi qu'un effort de dénaturalisation des différences entre les sexes, soient transversaux à la future version du Programme éducatif. Cela permettrait d'orienter le personnel éducateur vers des pratiques éducatives d'ouverture aux différentes identités sexuelles et plus égalitaires entre les sexes.

RÉFÉRENCES

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ORGANISMES DE COOPÉRATION INTERNATIONALE (AQOCI)

2013 « Guide de rédaction non sexiste », *Association québécoise des organismes de coopération internationale*, [En ligne], [www.aqoci.qc.ca/spip.php?action=acceder_document&arg=2417&cle=0ac32dfe01c124454b1e9685394259ee7e744d27&file=pdf%2Fguide_redaction_non_sexiste_ejh_final-2.pdf] (26 janvier 2018).

BAERLOCHER, Élodie

2006 « Barbie contre Action Man! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre », dans Anne Dafflon Novelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble : 267-286.

BERENI, Laure, et autres

2012 *Introduction aux gender studies : manuel des études sur le genre*. Bruxelles, Éditions de Boeck.

BLÖSS, Thierry, et Sophie ODENA

2005 « Idéologies et pratiques sexuées de rôles parentaux : quand les institutions des jeunes enfants en confortent le partage inégal », *Recherches et prévision*, 80 : 77-91.

BOUCHARD, Pierrette, et Jean-Claude ST-AMANT

1996 *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, Les éditions du remue-ménage.

BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude PASSERON

1964 *Les héritiers*. Paris, Les Éditions de Minuit.

CHICK, Kay A., Rose Ann HEILMAN-HOUSER et Maxwell W. HUNTER

2002 « The Impact of Child Care on Gender Role Development and Gender Stereotypes », *Early Childhood Education Journal*, 29, 3 : 149-154.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE

2007 « De l'égalité juridique à l'égalité sociale : vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie – Rapport de consultation du Groupe de travail mixte contre l'homophobie », [En ligne], [www.conseil-lgbt.ca/uploads/files/rapport_homophobie.pdf] (21 janvier 2018).

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (CSF)

2016 *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Québec, Gouvernement du Québec.

2015 « État civil des personnes transgenres », [En ligne], [www.csf.gouv.qc.ca/article/2015/05/19/lettre-etat-civil-des-personnes-transgenres/] (21 janvier 2018).

2010 *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Québec, Gouvernement du Québec.

CROMER, Sylvie

2005 « Vie privée des filles et garçons : des socialisations toujours différentielles? », dans Margaret Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés*. Paris, La Découverte : 192-197.

DAFFLON NOVELLE, Anne

2006 « Identité sexuée : construction et processus », dans Anne Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble : 9-26.

DUPLIN, Raquel

2010 « La politique familiale au Québec de 1960 à 2006 », dans Dorval Brunelle (dir.), *Gouvernance. Théories et pratiques*. Montréal, Éditions de l'Institut international de Montréal : 107-132.

DURU-BELLAT, Marie

2010 « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, 114 : 197-212.

2004 *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris, L'Harmattan.

EHRENSAFT, Diane

2012 « From Gender Identity Disorder to Gender Identity Creativity : True Gender Self Child Therapy », *Journal of Homosexuality*, 59, 3 : 337-356.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta

1990 *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge/Princeton, Polity Press /Princeton University Press.

GOLAY, Dominique

2006 « Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise », dans Anne Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble : 85-102.

KOHLBERG, Lawrence

1966 « A Cognitive-developmental Analysis of Children's Sex-role Concepts and Attitudes », dans Eleanor E. Maccoby (dir.), *The Development of Sex Differences*. Stanford, Stanford University Press : 82-173.

MARTIN, Karin A.

1998 « Becoming a Gendered Body : Practices of Preschools », *American Sociological Review*, 63, 4 : 494-511.

MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS (MFA)

2012 *Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2010*. Québec, Gouvernement du Québec.

2007 *Accueillir la petite enfance : le Programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE LA JUSTICE DU CANADA

2017 *Charte des droits et libertés*. Ottawa, Gouvernement du Canada.

MINISTÈRE DE LA JUSTICE DU QUÉBEC

2016 *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*. Québec, Gouvernement du Québec.

MOSCONI, Nicole

2009 « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité? », *éduscol*, [En ligne], [eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%A0.html] (24 août 2017).

SCHNEIDER, Erik

2013 « Les droits des enfants intersexes et trans sont-ils respectés en Europe? Une perspective », [En ligne], [rm.coe.int/168047f2a8] (20 janvier 2018).

SECRETARIAT À LA CONDITION FÉMININE

2017 « Identité de fille? Identité de garçon? », [En ligne], [www.scf.gouv.qc.ca/index.php?id=882] (25 janvier 2018).

WELZER-LANG, Daniel

2012 « Former en sociologie des étudiant(e)s à la problématique "genre & sexualités" », *Sexologies*, 21, 4 : 209-212.

Z Aidman, Claude

2007 « La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique? », *Cahiers du genre*, 1, 42 : 205-218.