

# Des pistes pour persévérer dans l'égalité

Un projet mené par la Table de concertation des groupes de femmes de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine



## Guide d'intervention pour la petite enfance dans les communautés Mi'gmaq

2020

# **Stéréotypes sexuels chez les tout-petits Mi'gmaq**

## Garçons et filles : des différences innées ?

À la naissance, les cerveaux des garçons et des filles ne diffèrent qu'en ce qui a trait aux fonctions de reproduction. Les enfants de 0 à 3 ans ont donc les mêmes aptitudes cognitives (intelligence, capacités de raisonnement, de mémoire, d'attention, de repérage dans l'espace) et physiques (Vidal, citée dans Piraud-Rouet, 2017). Les différences qui se développent entre filles et garçons sont imputables à la plasticité du cerveau, c'est-à-dire à sa capacité à se transformer selon ses apprentissages et son environnement (Piraud-Rouet, 2017). En ce qui concerne les différences psychologiques ou comportementales entre les sexes, si elles ont tendance à s'accroître de l'enfance à l'âge adulte, elles sont presque absentes chez les bébés et les jeunes enfants (Cossette, 2017). Les seules différences observées à la naissance concernent la taille moyenne du cerveau, plus gros chez les bébés garçons, et l'activité motrice, légèrement plus importante chez ceux-ci. Quant aux autres différences comme l'expression verbale ou la préférence pour certains jouets, elles émergent entre l'âge de six mois et un an, âge auquel les enfants sont déjà soumis aux influences sociales, qui varient selon le sexe de l'enfant (Vidal, 2015). La variabilité entre les cerveaux individuels l'emporte donc sur la variabilité entre les sexes (Vidal, 2017).

## Développement de l'identité de genre

Si, à la naissance, il n'existe à peu près pas de différences entre les bébés garçons et filles, à l'exception des organes reproducteurs, l'enfant se forge tout de même peu à peu une identité de genre. À la naissance, le bébé n'a pas conscience de son sexe. L'enfant l'apprend progressivement à mesure que ses neurones se connectent et que ses fonctions cognitives se développent (Vidal, 2015). Selon la théorie cognitivocomportementale de Kohlberg, l'acquisition du concept de genre chez l'enfant se fait en trois étapes.

Durant les trois premières années de sa vie, l'enfant se trouve à l'étape de **l'identité sexuelle** : il sait distinguer son propre sexe et celui des autres en utilisant les caractéristiques physiques apparentes (Boyd et Bee, 2015). Plus précisément, c'est vers l'âge de deux ans et demi que l'enfant possède les capacités mentales qui lui permettent de s'identifier au féminin ou au masculin (Vidal, 2015). Dès cet âge, les enfants ont des connaissances sur les rôles sexués, savent reconnaître les professions typiquement exercées par les hommes et les femmes, adoptent des activités et comportements sexués et choisissent des attributs faisant partie du sexe auquel elles et ils appartiennent : jeux et jouets, habits, accessoires, etc. (Ducret et Le Roy, 2012).

Vers l'âge de 3-4 ans apparaît **la stabilité du genre**, où l'enfant comprend que le sexe d'une même personne est stable dans le temps, soit que les filles deviendront des femmes et les garçons, des hommes. Toutefois, les enfants n'ont pas encore compris que le sexe est également une donnée stable par rapport aux situations. Pour un enfant de cet âge, un garçon qui porte une jupe devient une fille (Ducret et Le Roy, 2012). À ce stade, les enfants considèrent donc les violations des rôles de sexe comme inacceptables et incorrectes (Amboulé Abath, 2009). La catégorisation des personnes se fait encore grâce à des attributs physiques (Mieeya et Rouyer, 2013). Ducret et Le Roy (2012) notent également que dès l'âge de trois ans, les enfants prennent conscience que les adultes se comportent différemment en fonction du sexe de l'enfant. C'est à cet âge que les enfants adoptent, à des degrés divers, les stéréotypes sexuels, d'où l'importance d'agir, dès la petite enfance, pour les déconstruire (Papalia et coll., 2018).

Vers l'âge de 5-7 ans, l'enfant franchit l'étape de **la constance du genre**, où il ou elle comprend que le sexe d'une personne est constant en toutes circonstances, stable dans le temps et défini par la biologie (Boyd et Bee, 2015). L'enfant réalise alors que l'identité n'est pas influencée par les

changements d'apparence ou d'activités relatives au genre, même si l'identité ne sera définitivement stable que vers 7 ans. Cela pourrait rejoindre les enseignements de l'aînée mi'gmaq Murdena Marshall : selon elle et d'autres aîné-e-s, un changement significatif se produit dans la vie tous les sept ans. D'autres études suggèrent toutefois que la construction de l'identité sexuelle est dynamique et peut se remanier au cours du développement ultérieur de l'enfant (Mieeya et Rouyer, 2013).

## D'où vient cette socialisation genrée ?

Si les garçons et les filles disposent des mêmes capacités à la naissance, comment se fait-il qu'après seulement quelques années de vie, ils et elles aient développé des comportements et adopté des rôles fortement liés à ce qu'on attend des enfants de leur sexe ? Les capacités innées des enfants, invariables selon le sexe, sont en fait modelées par l'environnement (Piraud-Rouet, 2017). L'éducation reçue dans la famille et au service de garde éducatif joue donc un rôle de premier plan dans la cassure entre ce qui est présenté dans l'espace public et l'intériorisation de ces observations chez les enfants ou dans le renforcement des stéréotypes (SCF, 2018).

La **famille** constitue le tout premier lieu de socialisation pour l'enfant, qui y apprend les rôles sexués par observation d'abord de ses parents, grands-parents et membres de sa famille élargie, qui effectuent un renforcement différencié plus important pendant sa deuxième année de vie (Amboulé Abath, 2009). Beaucoup de travaux ont montré que l'entourage d'un bébé ou d'un enfant n'a pas les mêmes attitudes avec celui-ci ou celle-ci selon son sexe (Piraud-Rouet, 2017), et ce, même avant la naissance de l'enfant : on décore la chambre différemment selon le sexe du bébé, on lui achète aussi des vêtements et des jouets différents, etc. Une expérience menée auprès de nouveau-nés a montré que les parents décrivaient les garçons comme « grands, costauds et forts » et les filles comme « petite, mignonne et fragile » (Dafflon Nouvelle, Keim, Lepoiteux et Murith, 2019). Plusieurs études ont même montré que les parents réagissaient plus favorablement quand leurs fils jouaient avec des outils et des camions et leurs filles, avec des poupées ou des bijoux (Boyd et Bee, 2015). On note ainsi que « les parents prennent en charge les filles, les entourent et les maternent. Les filles sont censées être obéissantes, dociles et ordonnées, et ont moins de choix dans leurs activités. "Elles apprennent à dépendre des adultes plutôt que de compter sur elles-mêmes. Elles devinent les comportements attendus d'elles par leurs parents et autres adultes, les intériorisent et agissent en fonction d'eux" (Duru-Bellat 1990 : 97). Elle signale par ailleurs que ces attitudes et conduites des parents sont reprises par le personnel éducateur dans les institutions scolaires qui poursuivent donc la socialisation familiale » (Amboulé Abath, 2009, p. 20).

Dans les familles hétéroparentales, « ce sont les mères qui influencent davantage les comportements; ainsi, les filles dont les mères ont des comportements stéréotypés adoptent à leur tour ces comportements, et les fils des mêmes mères, adoptant les comportements de ces dernières, affichent des comportements moins stéréotypés pour leur genre » (Papalia, *et al.*, 2018, p. 207). Certaines études ont aussi montré que les enfants de mères lesbiennes ressentaient moins de pression à se conformer aux stéréotypes de genre et adoptaient moins de comportements discriminatoires envers l'autre sexe. Des études semblables auprès de pères homosexuels n'ont pas été répertoriées.

Quant à l'influence de la fratrie, « les aînés ont tendance à être plus influencés par leurs parents, tandis que les cadets tenteraient davantage d'adopter les comportements et les attitudes de leurs aînés (McHale et coll., 2001). Les enfants qui ont un frère ou une sœur de même sexe, mais plus âgée tendent à adopter plus de comportements liés à leur sexe que ceux ayant un grand frère ou une grande sœur de sexe opposé » (Papalia *et al.*, 2018, p. 209). Somme toute, l'interaction avec l'environnement familial oriente les goûts, les aptitudes et les traits de personnalité de l'enfant en fonction des normes du masculin et du féminin de la société dans laquelle il ou elle évolue (Vidal, 2015).

Le **service de garde éducatif et les maternelles 4-5 ans** constituent eux aussi un milieu où certaines normes, attitudes et habitudes et où certains savoirs sont inculqués à l'enfant et où il ou elle apprend ce qui est souhaitable, voire raisonnable, de viser pour sa vie adulte. La socialisation différenciée selon le sexe qui y est faite reproduit non seulement les inégalités entre les femmes et les hommes, mais amoindrit du même coup les chances des tout-petits (Amboulé Abath, 2009). Dans une étude réalisée en France, Murcier (2007) a montré que le personnel éducateur en service de garde à la petite enfance avait des attentes et des propositions d'activités stéréotypées envers les enfants selon leur sexe et ne les traitait pas de la même manière. Les éducatrices et éducateurs tolèrent par exemple plus les comportements indisciplinés chez les garçons que chez les filles et laissent les garçons monopoliser l'espace sonore par leurs prises de paroles plus fréquentes (Dafflon Nouvelle, 2009). Bien que ces milieux de garde ne soient pas accessibles à une majorité d'enfants des Premières Nations de moins de six ans, « le racisme et la discrimination vécus au sein de ces différents systèmes peuvent nuire au bien-être des peuples autochtones » (Halseth et Greenwood, 2019, p. 18) lorsqu'ils ne sont pas culturellement adaptés, en plus de contribuer à la reproduction de stéréotypes de genre associés à la culture dominante et non à la culture mi'gmaq.

Que ce soit en milieu de garde éducatif ou au sein de la communauté (rappelons que la plupart des enfants des Premières Nations vivant dans une réserve se font garder à la maison) (Halseth et Greenwood, 2019), **les pairs** contribuent aussi à la socialisation genrée des enfants. Dès l'âge de trois ans, on remarque que les enfants jouent déjà dans des groupes de même sexe, ce qui renforce les comportements de genre (Papalia et coll., 2018). L'influence des pairs serait plus marquée chez les garçons : au moment où ils savent à peine marcher, ils accordent déjà plus d'attention aux réactions des autres garçons face à leur comportement qu'à l'éducatrice ou à l'éducateur (Maccoby, 1998). Cette tendance se poursuit et peut même s'accroître avec l'âge.

Enfin, **l'environnement matériel** de l'enfant (jouets, médias, livres, etc.) exerce lui aussi une influence sur son adhésion aux stéréotypes sexuels. Le jeu permet à l'enfant d'acquérir et d'exercer des habiletés motrices, cognitives et sociales qui auront un impact majeur sur son développement ultérieur. Divers travaux ont montré un lien entre la pratique de jeux de types visuospatiaux (jeux de blocs et autres jeux de construction) et les résultats à des tests d'aptitudes visuospatiales. Les activités de jeu pourraient avoir une influence plus marquée encore sur les choix de vie et de carrière des filles et des garçons (Cossette, 2017).

Depuis sa naissance, l'enfant évolue en effet dans un environnement sexué : la chambre, les jouets et les vêtements diffèrent selon le sexe de l'enfant (Vidal, 2015). Les parents et les autres adultes offrent des jouets différents aux filles et aux garçons bien avant qu'ils en fassent la demande ou manifestent des préférences clairement distinctes, renforçant l'adhésion aux stéréotypes (Cossette, 2017). Ces agents de socialisation contribuent aussi à renforcer les rôles de genre : « par exemple, les enfants savent très bien s'orienter dans un magasin de jouets et reconnaître l'espace qui leur est destiné. En effet, pour beaucoup de jouets il y a une version fille et une version garçon, comme le vélo rose et le vélo bleu. Il s'agit d'une stratégie de vente pour inciter les parents à consommer davantage. Il devient difficile de passer le vélo rose de la grande sœur au petit frère » (Ducret et Le Roy, 2012, p. 10), et cela renforce les stéréotypes. Plusieurs jouets destinés aux filles les incitent déjà fortement à consacrer une attention particulière à leur apparence physique, renforçant ce stéréotype chez elles : les trousseaux de maquillage, les accessoires de coiffure et de manucure, les jeux d'habillement, etc. L'univers des princesses, où la beauté est mise de l'avant comme une caractéristique d'importance primordiale, amène les jeunes filles à miser très tôt sur leur apparence (SCF, 2018).

## Sexe et identité de genre

Selon la conceptualisation faite par John Robert Sylliboy (2019, p.106), Mi'gmaq bispirituel, l'identité de l'être humain (*L'nu*) comporte quatre dimensions (émotionnelle, spirituelle, physique et intellectuelle) et s'ancre à la fois dans les traditions historiques et dans les pratiques contemporaines. Ainsi, les enfants mi'gmaq développent leur identité de genre en naviguant entre sa dimension spirituelle, ancrée dans les traditions culturelles et sa dimension intellectuelle, davantage reflétée par les pratiques de l'époque contemporaine. La dimension physique est quant à elle associée à l'identité sexuelle, par exemple le sexe biologique de l'enfant, alors que la dimension émotive est associée à l'identité de genre. L'identité de genre est décrite comme le sentiment intrinsèque d'être un garçon ou une fille ou encore de se situer quelque part entre ces deux pôles. Il n'y a donc pas de lien avec l'orientation sexuelle, qui fait référence

à l'attirance physique ou amoureuse ressentie envers un genre ou l'autre. Les recherches suggèrent que l'identité de genre est établie dès l'âge de trois ans (Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation, 2017). Un jeune enfant peut donc ressentir une identité de genre qui diffère de son sexe biologique. Il est encore difficile aujourd'hui d'expliquer pour quelles raisons des enfants connaîtront une identité de genre différente de celle qu'on leur a attribuée à la naissance. Une chose est sûre, l'éducation reçue ne peut expliquer qu'une ou un enfant ait une identité de genre différente de son sexe biologique (SCF 2018).

Chez plusieurs nations autochtones, les personnes dont le genre est variant sont dites bispirituelles (Sylliboy, 2017). Si la définition du terme bispirituel varie d'une Nation à l'autre, « Albert McLeod, de l'association Two-Spirited People of Manitoba, explique que c'est un terme utilisé pour décrire les Autochtones qui assument des rôles, des attributs, des vêtements et des attitudes de sexes multiples pour des raisons personnelles, spirituelles, culturelles, cérémoniales ou sociales » (Radio-Canada, 2017). Il n'existe pas de terme mi'gmaq qui représente adéquatement ce concept, bien que des travaux de recherche soient en cours pour déterminer quelle expression mi'gmaq le représenterait le mieux (Sylliboy, 2019).

Ainsi, un milieu de garde éducatif inclusif et qui ne renforce pas les stéréotypes de genre permettra à un enfant qui ne s'identifie pas à son sexe biologique de se sentir accepté et en sécurité. En effet, si le personnel éducateur permet à tous les enfants de faire les activités de leur choix, sans égard aux jouets, aux vêtements ou aux activités traditionnellement associés à un genre ou à un autre, l'enfant bispirituel se sentira plus inclus.

### À garder en tête quand on intervient auprès des enfants

Plusieurs éléments doivent ainsi être pris en considération lorsqu'on intervient en petite enfance et qu'on souhaite éviter le renforcement des stéréotypes de genre. L'enfant développant son identité sexuelle entre 0 et 7 ans, la petite enfance constitue un moment important pour offrir des modèles diversifiés et des possibilités variées à tous les enfants, sans les cantonner dans des rôles

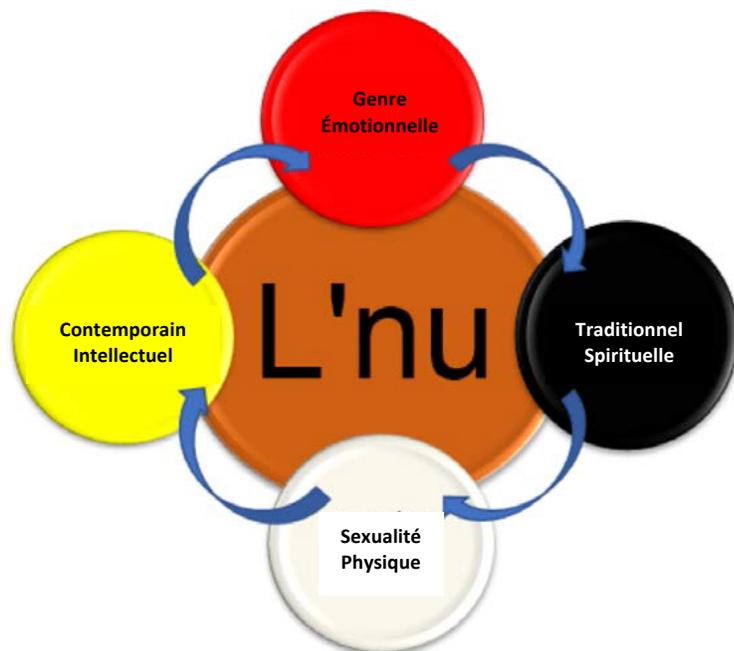


FIGURE 1. MODÈLE L'NU (SYLLIBOY, 2017).

traditionnels ou des stéréotypes sexuels. Plusieurs outils sont proposés à la section *Des pistes pour agir* afin de rendre votre milieu de garde éducatif et vos pratiques pédagogiques inclusifs et exempts de stéréotypes sexuels. Enfin, nous devons avoir conscience que nous sommes nous-mêmes un produit d'une socialisation genrée et que, involontairement, nous contribuons à les renforcer. Gardez votre œil critique ouvert et apprêtez-vous à faire la chasse aux stéréotypes!

## **Spécificités du rapport à l'apprentissage chez les tout-petits mi'gmaq**

La socialisation des enfants est différenciée selon leur sexe durant la petite enfance, que ce soit par l'environnement, les jouets qui leur sont proposés, la famille ou le personnel dans les milieux de garde éducatifs (Amboulé Abath, 2009). Les enfants vivent ainsi une expérience éducative différenciée selon leur sexe. Cette section présente de quelles façons la socialisation genrée module les caractéristiques du rapport à l'apprentissage des enfants.

D'abord, cela se traduit par des interactions différenciées avec les adultes et les pairs. Les adultes, parents, grands-parents et personnel éducatif, bien qu'ils et elles ont l'impression de ne pas agir de façon différenciée avec les enfants, modifient leurs comportements selon le sexe de l'enfant. Cela mène donc à des apprentissages différents et une expérience également différente pour les enfants. Plus les enfants vieillissent, plus leurs pairs ont une influence sur leurs comportements.

Les jouets, les activités et le matériel présentés aux enfants ne sont pas non plus exempts de stéréotypes, au contraire. Ils créent ainsi une expérience d'apprentissage différenciée selon le sexe de l'enfant, permettant aux filles de développer certaines compétences et aux garçons d'en développer d'autres.

## **Rapport à l'apprentissage et aux institutions scolaires**

Avant de s'intéresser au rapport différencié à l'apprentissage et à l'école des jeunes filles et garçons mi'gmaq, quelques éléments de contexte quant au rapport à l'institution scolaire des jeunes autochtones méritent d'être mis en lumière. D'abord, rappelons que chez les Autochtones, « pendant des centaines d'années, les savoirs ont été transmis dans le contexte de la famille et de la communauté. L'école est apparue il y a à peine 50 ans; la tradition scolaire des nations autochtones est donc très jeune [et] elle est entrée en conflit, de nombreuses façons, avec leur style de vie traditionnelle (sic) » (Commission de l'éducation, 2007, p. 10). Les « pensionnats indiens », qui font leur apparition vers 1900, ainsi que tout le système colonial ont négativement affecté le rapport des peuples autochtones aux institutions scolaires (Santerre, 2015). On peut donc dire que le rapport à la scolarisation de la majorité des parents, en plus d'être en rupture par rapport à leur culture (Brabant et coll., 2015), est teinté de méfiance. Heureusement, Audy et Gauthier (2019) soulignent que selon plusieurs chercheur·e·s, le rapport à l'école et à l'éducation des jeunes Autochtones vit un changement profond et est devenu beaucoup plus positif, moins réactif et moins résistant.

Quand on s'attarde au rapport à l'apprentissage des jeunes mi'gmaq, filles et garçons, il faut mettre de côté la vision comptable de la réussite pour adopter une approche holistique (St-Amant, 2003). Selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (2007), l'apprentissage du point de vue autochtone est holistique, il se poursuit tout au long de la vie, il est fondé sur l'expérience et ancré dans les langues et les cultures autochtones, il a une dimension spirituelle, il constitue une activité collective et, finalement, il intègre les savoirs autochtone et occidental. En ce sens, le modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations du Conseil canadien sur l'apprentissage (2009) illustre de belle façon comment le rapport à l'apprentissage chez plusieurs Autochtones ne se limite pas au rapport à l'institution scolaire comme telle, mais doit être ancré dans la collectivité, toucher plusieurs dimensions de la société et de l'individu et être formel à

certains moments, par exemple, lors de la scolarisation au primaire, et informel à d'autres, par exemple en petite enfance.

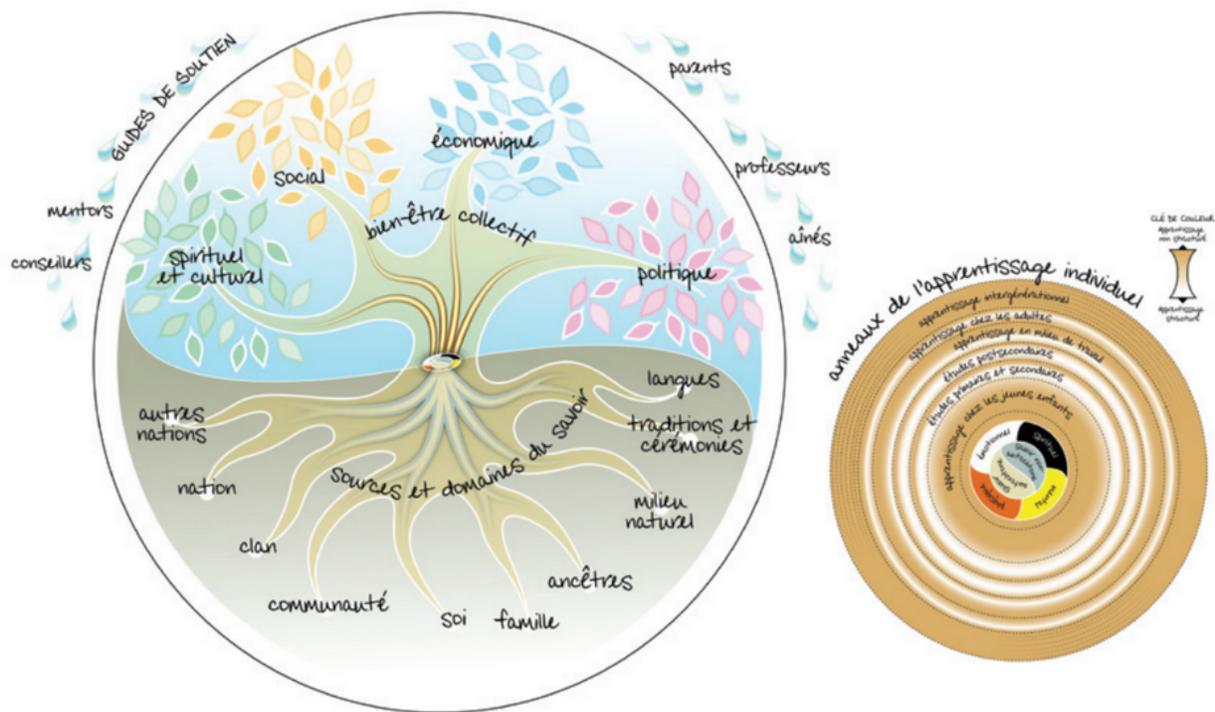


FIGURE 2. MODÈLE HOLISTIQUE D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE CHEZ LES PREMIÈRES NATIONS (CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE, 2009)

Les énoncés qui suivent proviennent principalement du *Guide d'observation des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons* (Ducret et Le Roy, 2012), de *l'Étude qualitative portant sur les rapports égalitaires (garçons et filles) en service de garde* d'Anastasia Amboulé Abath (2009) et du *Portail sans stéréotypes* du Secrétariat à la condition féminine (2018). Malheureusement, des études menées à ce sujet en milieu autochtone ou m'igmaq n'ont pas été répertoriées. Seuls les éléments qui nous semblaient également pertinents en contexte m'igmaq ont été conservés.

## En général

### Interactions avec les adultes et les pairs

1. Au niveau de la motricité, un petit garçon « peu adroit » sur le plan moteur reçoit généralement davantage de remarques négatives qu'une petite fille pourtant au même niveau de développement moteur. Une petite fille jugée « agitée » reçoit davantage de remontrances qu'un petit garçon.
2. Les adultes utilisent moins souvent le prénom des filles que celui des garçons quand ils s'adressent aux enfants.
3. Les intervenant-e-s utilisent un discours universaliste comme si le monde n'était que masculin (règle « le masculin l'emporte »).
4. Les références sont surtout féminines quand il s'agit du rôle des parents dans les domaines domestiques et maternels.
5. Le groupe des garçons est désigné différemment de celui des filles (par exemple, « mes grands » versus « mes princesses » ou « mes belles »).
6. Les adultes permettent moins aux garçons qu'aux filles d'exprimer leurs émotions.

7. Les stéréotypes qui veulent que les garçons soient plus rationnels, cartésiens, donc plus doués que les filles en sciences, et que celles-ci soient plus émotives, plus créatives, et donc supérieures aux garçons en arts ou en littérature, sont très persistants. Ces idées préfabriquées sur les compétences des filles et des garçons peuvent avoir des conséquences importantes sur leur confiance et leur motivation sur le plan scolaire.
8. Les enfants jouent moins souvent avec un objet typique du sexe opposé en présence d'un pair, et plus particulièrement en présence d'un enfant du sexe opposé.
9. Plus les filles et les garçons passent de temps avec des enfants de même sexe, plus leur comportement devient différencié selon le sexe.

### Jouets, activités et matériel

1. Le choix des jouets et des vêtements par les parents dépend du sexe du bébé et non pas du comportement spontané de celui-ci.
2. Dès l'âge de 20 mois, les enfants ont des jouets préférés typiques de leur propre sexe.
3. Vers 2-3 ans, les enfants ont déjà des connaissances substantielles sur les activités, professions, comportements et apparences stéréotypés dévolus à chaque sexe.
4. Quand il s'agit du matériel (noms des marionnettes, outils d'animation, personnages), les références sont surtout masculines.
5. Les enfants, et particulièrement les garçons, qui s'engagent dans des activités typiques du sexe opposé récoltent des retours négatifs de la part des pairs. Les activités désapprouvées sont terminées plus rapidement que celles qui sont renforcées positivement.

## Chez les filles

### Interactions avec les adultes et les pairs

1. Les adultes chantent des chansons et parlent davantage aux bébés filles.
2. On aborde plus souvent la question des états émotionnels, des sentiments avec les filles, ce qui développe davantage leur sensibilité envers autrui et favorise l'émergence d'un style d'interaction plus coopératif dans les groupes de filles.
3. Les filles sont plus souvent sollicitées pour aider les garçons que l'inverse.
4. Elles reçoivent davantage d'attention des professionnel·le·s lorsqu'elles sont à proximité de l'adulte (3-5 ans).
5. Les professionnel·le·s les interrompent plus souvent que les garçons.
6. Elles sont priées de se taire lorsqu'elles sont trop « bavardes ».
7. Les filles sont plus sollicitées pour ranger les jeux.
8. Quand il y a un conflit entre les enfants, les adultes proposent plus souvent aux filles de concilier.
9. Les filles sont encouragées pour leur conduite.
10. Elles sont surtout complimentées sur leur apparence esthétique.
11. Elles sont moins félicitées quand elles se distinguent par leur performance.
12. Les adultes adoptent un éventail d'expressions beaucoup plus large avec les filles qu'avec les garçons.
13. Les parents prennent en charge les filles, les entourent et les maternent, ce qui les amène à compter davantage sur les adultes que sur elles-mêmes.
14. Les filles réagissent à l'interruption de leurs jeux par les garçons en faisant des propositions pour poursuivre leur activité, en négociant, en ayant recours à l'adulte ou en fuyant.
15. Les filles sont souvent les perdantes quand l'adulte n'est pas là pour gérer les conflits.
16. Les filles cèdent plus facilement la place, le jeu aux garçons.

### Jouets, activités et matériel

1. Les jouets associés au sexe féminin font partie du domaine des soins, de l'esthétique, de la prise en charge des enfants et de la vente.

2. À l'âge de 3 ans, la présence des poupées dans l'activité des filles les amène systématiquement à reproduire des scènes de maternage et à élaborer des jeux de rôles.
3. Il y a plus de déguisements pour les filles que pour les garçons.
4. La couleur rose est particulièrement destinée aux filles.
5. Les petites filles sont davantage sollicitées pour faire des activités « calmes » assises autour d'une table.
6. Les filles sont censées être obéissantes, dociles et ordonnées, et ont moins de choix dans leurs activités.
7. Les filles s'adonnent principalement à des activités qui renvoient davantage aux jeux de faire semblant et aux jeux de rôle.
8. Les filles rangent ou proposent de ranger les jouets, même si elles n'ont pas joué avec.
9. Dans la littérature jeunesse...
  - les femmes sont en léger surnombre dans les seconds rôles.
  - les femmes et les filles sont plus souvent représentées à l'intérieur.
  - les femmes sont plus souvent représentées dans le rôle de maman.
  - elles sont moins nombreuses à accéder à des rôles professionnels, lesquels restent peu variés et traditionnels (éducation, soins, vente).
  - les femmes n'ont généralement accès qu'à un seul rôle : familial ou professionnel.
  - dans la sphère privée, la mère est plus représentée dans l'exercice des tâches domestiques et des activités relevant des devoirs parentaux (surveiller les devoirs scolaires, donner le bain).
  - les filles prennent davantage part aux tâches domestiques.
  - les habits portés par le sexe féminin sont liés à des rôles domestiques (tablier).
  - les femmes et les filles portent des vêtements et des attributs exclusivement féminins (bijoux, accessoires pour les cheveux).

## Chez les garçons

### Interactions avec les adultes et les pairs

1. Les adultes ont plus d'interactions physiques avec les bébés garçons.
2. Les pères font intervenir deux fois plus de prohibitions verbales pour leurs garçons que pour leurs filles, et ce, parce que les garçons ont plus tendance à manipuler les objets interdits.
3. Les garçons sont plus souvent punis et affichent un contrôle sur soi plus faible.
4. Les garçons sont plus sollicités que les filles.
5. Ils reçoivent plus d'attention de façon générale.
6. Ils obtiennent davantage d'instructions en réponse à leurs sollicitations, ce qui les encourage à s'impliquer dans les activités (3-5 ans).
7. Ils prennent et gardent la parole plus longtemps que les filles et occupent davantage l'espace physique et sonore.
8. Leur indiscipline est davantage tolérée et moins réprimée.
9. Ils sont encouragés pour leurs performances.
10. Ils sont plus félicités et aidés.
11. Les garçons sont plus encouragés à réussir une tâche.
12. Ils reçoivent moins de compliments et, quand c'est le cas, c'est leur force physique qui est mise en valeur.
13. La colère est une émotion plus tolérée chez les garçons. Dans l'enfance, ils apprennent surtout à exprimer leur colère, ce qui pourrait entraver plus tard leurs capacités à communiquer.
14. Les questions adressées aux garçons relèvent davantage d'informations objectives concernant des objets ou des personnes (24-30 mois).

## Jouets, activités et matériel

1. Le personnel éducateur fait davantage appel aux garçons qu'aux filles pour tester un jouet typiquement masculin, mais aucune différence significative n'est observée pour les jouets neutres et féminins.
2. L'éventail des jouets destinés aux garçons est plus étendu.
3. Les jouets associés au sexe masculin font partie du domaine de la construction, des transports, de la technique et de la science, du maintien de l'ordre, de la guerre ainsi que des métiers liés au statut social élevé comme médecin.
4. Les jeux de construction et d'emboîtement ainsi que les LEGOS de la gamme technique font partie des activités des garçons. Ces jeux, plus axés vers la réussite de l'activité, permettent aux garçons de manipuler des objets et d'explorer l'espace.
5. À l'âge de 3 ans, seuls les garçons séparent l'objet « poupée » du jouet « poupée », représentatif d'un bébé qu'on maternise. Ils sont moins souvent que les filles dans le symbolique.
6. Les petits garçons sont plus sollicités pour participer aux activités motrices.
7. Les garçons s'engagent davantage dans des activités de sable ou d'escalade.
8. Il arrive souvent que les garçons interrompent le jeu des filles en s'imposant, en détruisant leur mise en scène ou en les obligeant à modifier leur scénario.
9. Les garçons ont de la difficulté à ranger, ils préfèrent continuer à jouer.
10. Dans la littérature jeunesse...
  - les livres racontant l'histoire d'un héros sont deux fois plus nombreux que les livres racontant l'histoire d'une héroïne.
  - les garçons sont plus souvent illustrés sur la page de couverture.
  - les prénoms des garçons sont prédominants dans les titres des histoires.
  - les garçons sont surreprésentés dans les illustrations des albums par rapport aux filles.
  - les garçons et les hommes sont davantage surreprésentés dans les rôles centraux que dans les rôles secondaires.
  - les hommes et les garçons sont plus illustrés dans un lieu public et occupés de manière active.
  - les hommes sont représentés dans des rôles professionnels plus variés et pour certains, plus valorisés.
  - les hommes sont souvent représentés dans un double rôle familial et professionnel.
  - le père est davantage mis en scène dans des activités récréatives avec l'enfant (jeux, sports, lire un livre) ou des moments de détente (lire le journal, regarder la télévision).
  - les garçons exercent davantage d'activités sportives.
  - les garçons se disputent ou font plus de bêtises que les filles.
  - la colère ou l'indiscipline est davantage associée aux garçons qu'aux filles.
  - les jeunes garçons sont fréquemment illustrés de manière asexuée.
  - les hommes sont davantage illustrés en tenues professionnelles (lunettes).

## Recommandations générales

### Interactions avec les enfants

1. Amenez les enfants à faire preuve d'ouverture d'esprit par rapport aux choix des autres enfants. Démontrez que le sexe d'une personne ne la limite pas dans les choix de jouets ou d'activités;
2. Évitez de mettre les enfants en doute lorsqu'elles et ils ne se conforment pas aux stéréotypes (par exemple, un garçon s'amuse à promener une poussette; une fille porte un casque de pompier) et corrigez les enfants qui font des commentaires sur ces comportements ou s'en moquent;
3. Soutenez et encouragez les aspirations scolaires, professionnelles et sociales des enfants, dans leurs perceptions comme dans la réalité. Aidez-les à être convaincus que tout leur est permis et possible;
4. Critiquez ouvertement les images stéréotypées se trouvant dans l'espace public et aidez les enfants à acquérir un esprit critique;
5. Enseignez le respect d'autrui et la non-tolérance envers les moqueries. Apprenez aux enfants comment répondre aux moqueries et parlez des conséquences de l'intimidation;
6. Complimentez les enfants sur ce qu'elles et ils sont et non sur leur apparence (par exemple, plutôt que d'accueillir une petite fille en lui affirmant qu'elle a une belle robe, lui dire qu'elle rayonne la bonne humeur avec son grand sourire);
7. Évitez de mettre les enfants en concurrence (les garçons contre les filles) ou de renforcer les différences;
8. Évitez d'employer des mots qui catégorisent (« les garçons », « lpa'tu'ji'jg », « les filles », « e'pite'ji'jg »);
9. Encouragez les comportements de coopération et de collaboration;
10. Portez attention au nombre de fois que vous sollicitez les filles et les garçons et au temps que vous leur accordez, sans désavantager les un·e·s ou les autres;
11. Portez une attention toute particulière aux stéréotypes de genre véhiculés par vous ou par les enfants et profitez des occasions où ils se présentent pour les déconstruire et entamer une discussion avec les enfants;
12. Encouragez et félicitez les enfants dans tous les domaines, et pas uniquement dans ceux auxquels on aurait tendance à les prédisposer;
13. Lorsque vous parlez, évitez les formulations au masculin universel. Utilisez la forme féminine autant que la forme masculine (p. ex. « les éducateurs et les éducatrices ») ou, encore mieux, une formulation neutre et épicène (p. ex. « le personnel éducateur »);
14. Veillez à ne pas transmettre les stéréotypes concernant les rôles parentaux ou professionnels par le langage en utilisant des exemples qui transgressent ces rôles (p. ex., un papa qui cuisine ou une policière qui travaille).
15. Offrez aux garçons la même possibilité qu'aux filles d'exprimer toutes leurs émotions.
16. Lors de disputes pour un objet convoité par une fille et un garçon, veillez à ne pas demander prioritairement à la fille de concilier.

### Activités et modèles proposés

1. Diversifiez les activités que vous proposez aux enfants et favorisez les activités en nature ou inspirée de celle-ci;
2. Offrez aux enfants des modèles variés de travailleuses et de travailleurs (par exemple, une camionneuse, un infirmier). Amenez-les à se projeter dans un métier en fonction de leurs propres intérêts et non selon des stéréotypes sexuels;
3. Proposez aux garçons des jeux de rôles afin qu'ils améliorent leur langage et leur capacité socioaffective;

4. Proposez aux filles des jeux de construction pour qu'elles aient de l'habileté du côté de la motricité fine et de la relation à l'espace;
5. Incitez les filles et les garçons à améliorer leur force et leurs habiletés physiques par des activités comme le soccer, la danse ou les arts martiaux, afin que les enfants maîtrisent leur corps et acquièrent un sentiment de compétence corporelle;
6. Diversifiez le partage des tâches à la maison ou au service de garde éducatif afin que les enfants aient des responsabilités non stéréotypées;
7. Corrigez l'impression qu'il existe des activités féminines et d'autres masculines;
8. Offrez des choix de tâches et de responsabilités aux enfants et encouragez-les à en changer de temps à autre;
9. Proposez aux garçons des tâches typiquement accolées au sexe opposé, comme faire la vaisselle, balayer, ranger et prendre soin d'un jeune enfant;
10. Proposez aux filles des responsabilités typiquement liées au sexe opposé, comme trouver une solution pour réparer une chaise ou participer à l'entretien extérieur de la maison;
11. Invitez les enfants à vivre des expériences diversifiées. Leur démontrer que filles et garçons peuvent participer à toutes les tâches. La croyance selon laquelle la non-intervention favorise le libre choix de l'enfant contribue plutôt à renforcer les enfants dans les jeux typiques de leur sexe.
12. Encouragez les activités mixtes et soutenez les enfants qui font des choix perçus comme différents;
13. Présentez ou parlez de modèles de personnes qui œuvrent dans des domaines non traditionnels pour leur sexe;
14. Demandez aux garçons et aux filles de participer équitablement au rangement des jouets afin que les filles n'intègrent pas qu'il s'agit d'une tâche essentiellement féminine.

## Éveil à la lecture

1. Privilégiez des lectures et des activités qui proposent des représentations originales, qui présentent des personnages diversifiés, aux qualités et aux comportements qui s'éloignent des modèles traditionnels;
2. Gardez certains livres où il y a des stéréotypes sexuels pour en discuter avec les enfants (4-5 ans) et former leur sens critique.

## Environnement et jouets/matériel

1. Encouragez les enfants à choisir des activités ou des jouets non associés typiquement à leur sexe;
2. Encouragez les enfants à choisir des jouets qu'elles et ils ont tendance à ignorer;
3. Ayez conscience qu'offrir une éducation sans stéréotypes ne signifie pas retirer tous les jouets considérés comme stéréotypés (par exemple, une poupée, une cuisinette, un camion de pompier, etc.). Au contraire, encouragez les enfants à faire leurs propres choix sans égard aux stéréotypes sexuels;
4. Offrez aux enfants des livres et des jouets mixtes;
5. Trouver des solutions de remplacement au matériel commercial (utilisez, par exemple, des choses qui viennent de la nature);
6. Organisez l'environnement de jeu de façon non sexuée pour favoriser la mixité dans le jeu et la découverte d'activités que les enfants auraient inconsciemment tendance à ignorer;
7. Choisissez les jeux et les jouets pour enfants avec soin, en particulier en ce qui concerne leur couleur; les jeux symboliques étant souvent roses, les garçons hésiteront à s'engager dans ce type d'activités;
8. Affichez aux murs des images qui montrent des garçons et des filles dans des rôles non traditionnels ou non genrés.

## En équipe de travail

1. Demandez à vos collègues de vous le faire remarquer lorsque vous dites ou faites des choses qui renforcent l'adhésion des enfants aux stéréotypes sexuels et accueillez cette critique avec humilité et reconnaissance;
2. Demandez à l'un ou l'une de vos collègues de vous observer ou de vous filmer pendant une séance où vous interagissez avec les enfants;
3. Repensez l'organisation de l'espace afin de créer un environnement neutre et non genré;
4. Choisissez des thèmes neutres pour vos activités et concevez des activités qui permettent aux enfants de développer un éventail de compétences.

## Agir auprès des parents et de la communauté

1. Lorsque vous devez demander quelque chose aux parents, grands-parents ou membres de la famille élargie en ce qui concerne les soins de l'enfant, adressez-vous autant aux hommes (père, grand-père, oncle, etc.) qu'aux femmes (mère, grand-mère, tante, etc.);
2. Informez les membres de la famille responsables de l'enfant de votre objectif d'offrir une éducation égalitaire et exempte de stéréotypes et de ce que cela implique;
3. N'hésitez pas à demander aux parents et grands-parents d'habiller les enfants, particulièrement les filles, avec des vêtements confortables qui leur permettront de bouger et de développer leur motricité sans crainte de salir ou de déchirer leurs vêtements;
4. Expliquez aux parents et aux autres membres de la famille élargie que les enfants, particulièrement les garçons, sont libres d'exprimer leurs émotions dans votre milieu et que cela est nécessaire à leur développement global, notamment dans la sphère de la maturité affective.

## Activités d'introspection

1. Interrogez-vous sur vos propres réactions vis-à-vis de certains stéréotypes sexuels (par exemple, pourquoi dire aux petites filles qu'elles sont jolies et aux petits garçons qu'ils ont beaucoup d'énergie?);
2. Ne vous culpabilisez pas : déconstruire les stéréotypes sexuels demande de l'humilité et aussi de désapprendre ce qu'on nous a enseigné toute notre vie durant comme étant l'ordre établi.

## Références

- AMBOULÉ ABATH, A. (2009). *ÉTUDE QUALITATIVE PORTANT SUR LES RAPPORTS ÉGALITAIRES (GARÇONS ET FILLES) EN SERVICE DE GARDE*, UNIVERSITÉ LAVAL.
- AUDY, N. ET GAUTHIER, R. (2019). INTRODUCTION, *REVUE DE LA PERSÉVÉRANCE ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES CHEZ LES PREMIERS PEUPLES*, 3, 6-7.
- DAFFLON NOVELLE, A., KEIM, C., LEPORTOIS, D. ET MURITH, O. (2019). *ATTENTES ET ATTITUDES DIFFÉRENTES FACE AUX FILLES ET AUX GARÇONS*, AUSSI.CH, [HTTP://WWW.AUSSI.CH/REPNES/ATTENTES-ATTITUDES](http://www.aussi.ch/reponses/attentes-attitudes)
- BOYD, D. ET BEE, H. (2015). *L'ENFANCE : LES ÂGES DE LA VIE*, ÉDITION ABRÉGÉE.
- BRABANT, C., CROTEAU, M., KISTABISH, J. ET DUMOND, M. (2015). À LA RECHERCHE D'UN MODÈLE D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES JEUNES ET DES COMMUNAUTÉS DES PREMIÈRES NATIONS DU QUÉBEC : POINTS DE VUE D'ÉTUDIANTS EN ADMINISTRATION SCOLAIRE, *REVUE DE LA PERSÉVÉRANCE ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES CHEZ LES PREMIERS PEUPLES*, 1, 29-34.
- COMMISSION DE L'ÉDUCATION. (2007, FÉVRIER). *MANDAT D'INITIATIVE : LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES AUTOCHTONES — RAPPORT ET RECOMMANDATIONS*, BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES NATIONALES DU QUÉBEC. [HTTPS://WWW.UQAT.CA/TELECHARGEMENTS/INFO\\_ENTITES/REUSSITE\\_SCOL\\_AUTOCH.PDF](https://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/reussite_scol_autoch.pdf)
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. (2007). *REDÉFINIR LE MODE D'ÉVALUATION DE LA RÉUSSITE CHEZ LES PREMIÈRES NATIONS, LES INUITS ET LES MÉTIS*. OTTAWA : CANADA. [HTTP://BLOGS.UBC.CA/EPSE310A/FILES/2014/02/F-CCL-PREMIERES-NATIONS-20071.PDF](http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf)
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. (2009). *ÉTAT DE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES AU CANADA : UNE APPROCHE HOLISTIQUE DE L'ÉVALUATION DE LA RÉUSSITE*. OTTAWA, CANADA. [HTTP://BV.CDEACF.CA/EA\\_PDF/59335.PDF](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf)
- COSSETTE, L. (2017). *CERVEAU, HORMONES ET SEXE. DES DIFFÉRENCES EN QUESTION*. LES ÉDITIONS DU REMUE-MÉNAGE.
- DAFFLON NOVELLE, A. (2009). *FILLES-GARÇONS : SOCIALIZATION DIFFÉRENCIÉE ?*, COLLOQUE « FILLES, GARÇONS : UNE MÊME ÉCOLE ? » [VIDÉO], YOUTUBE. [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=WNRT-7QH-Z8&](https://www.youtube.com/watch?v=wNRT-7qH-z8&)
- DUCRET, V. ET LE ROY, V. (2012). *LA POUPÉE DE TIMOTHÉE ET LE CAMION DE LISON. GUIDE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS DES PROFESSIONNEL-LE-S DE LA PETITE ENFANCE ENVERS LES FILLES ET LES GARÇONS*. LE DEUXIÈME OBSERVATOIRE. [HTTP://WWW.2E-OBSERVATOIRE.COM/DOWNLOADS/LIVRES/BROCHURE14.PDF](http://www.2e-observatoire.com/downloads/livres/brochure14.pdf)
- FERREZ, E. (2006). ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : FILLES ET GARÇONS DANS LES INSTITUTIONS DE LA PETITE ENFANCE, DANS A. DAFFLON NOVELLE (DIR.), *FILLES - GARÇONS SOCIALIZATION DIFFÉRENCIÉE ?*. GRENOBLE : PUG, VIES SOCIALES.
- HALSETH, R. ET GREENWOOD, M. (2019). *LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS AUTOCHTONES AU CANADA : ÉTAT ACTUEL DES CONNAISSANCES ET ORIENTATIONS FUTURES*. PRINCE GEORGE, C.-B. : CENTRE DE COLLABORATION NATIONALE DE LA SANTÉ AUTOCHTONE. [HTTPS://WWW.NCCAH-CCNSA.CA/DOCS/HEALTH/RPT-ECD-PHAC-GREENWOOD-HALSETH-FR.PDF](https://www.nccah-ccnsa.ca/docs/health/rpt-ecd-phac-greenwood-halseth-fr.pdf)
- MACCOBY, E. (1998). *THE TWO SEXES: GROWING UP APART, COMING TOGETHER*. LONDON, THE BELKNAP PRESS OF HARVARD UNIVERSITY PRESS.
- MIEEYA, Y. ET ROUYER, V. (2013). GENRE ET SOCIALIZATION DE L'ENFANT : POUR UNE APPROCHE PLURIFACTORIELLE DE LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ SEXUÉE, *LABORATOIRE DE PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT ET PROCESSUS DE SOCIALIZATION*, UNIVERSITÉ TOULOUSE II, [HTTPS://HALSHS.ARCHIVES-OUVERTES.FR/HALSHS-01080693/FILE/2013%20-%20YM%20-%20PSYCHO%20FRAN%C3%A7AISE.PDF](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01080693/file/2013%20-%20YM%20-%20PSYCHO%20FRAN%C3%A7AISE.PDF)
- MURCIER, N. (2007). LA RÉALITÉ DE L'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES À L'ÉPREUVE DE LA GARDE DES JEUNES ENFANTS, *MOUVEMENTS*, 1(49), 53-62. [HTTPS://WWW.CAIRN.INFO/REVUE-MOUVEMENTS-2007-1-PAGE-53.HTM](https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-1-page-53.htm)
- PAPALIA, D., MARTORELL, G., BÈVE, A., LAQUERRE, N. ET SCAVONE, G. (2018). *PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT* (9<sup>E</sup> ÉDITION). CHENELIÈRE ÉDUCATION.
- PIRAUD-ROUET, C. (2017, 18 JANVIER). STÉRÉOTYPES DE GENRE : BIEN LES COMPRENDRE POUR MIEUX LES COMBATTRE, *LES PROS DE LA PETITE ENFANCE*. [HTTPS://LESPRODELAPETITEENFANCE.FR/BEBES-ENFANTS/PSYCHO-PEDAGOGIE/LUTTER-CONTRE-LES-STEREOTYPES-DE-GENRE-DES-LA-PETITE-ENFANCE/STEREOTYPES-DE-GENRE-BIEN-LES-COMPRENDRE-POUR-MIEUX-LES-COMBATTRE](https://lesprodelapetiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/lutter-contre-les-stereotypes-de-genre-des-la-petite-enfance/stereotypes-de-genre-bien-les-comprendre-pour-mieux-les-combattre)
- POIRIER, L. ET GARON, J. (2009). *HYPERSEXUALISATION ? GUIDE PRATIQUE D'INFORMATION ET D'ACTION*. CENTRE D'AIDE ET DE LUTTE CONTRE LES AGRESSIONS À CARACTÈRE SEXUEL (CALACS) DE RIMOUSKI. [HTTP://WWW.RQCALACS.QC.CA/PUBLICFILES/VOLUME\\_FINAL.PDF](http://www.rqcalacs.qc.ca/publicfiles/volume_final.pdf)
- RADIO-CANADA (2017). ÊTRE GIGUEUR BI-SPIRITUEL, TRAVESTI ET AUTOCHTONE, ICI MANITOBA. [HTTPS://ICI.RADIO-CANADA.CA/NOUVELLE/1012018/GIGUEUR-BI-SPIRITUEL-TRAVESTI-AUTOCHTONE-LGBT-HOMOSEXUALITE](https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1012018/gigueur-bi-spirituel-travesti-autochtone-lgbt-homosexualite)
- SAINT-AMANT, J. (2003). COMMENT LIMITER LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE DES GARÇONS ET DES FILLES ? D'ABORD DÉCONSTRUIRE LES STÉRÉOTYPES SEXUELS. *SISYPHE*. [HTTP://SISYPHE.ORG/ARTICLE.PHP3?ID\\_ARTICLE=446%5D](http://sisyphe.org/article.php3?id_article=446%5D).
- SANTERRE, N. (2015). UNE ALLIANCE SYNERGIQUE POUR LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES AU CÉGEP DE BAIE-COMEAU. *REVUE DE LA PERSÉVÉRANCE ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES CHEZ LES PREMIERS PEUPLES*, 1, 20-22.
- SECRÉTARIAT À LA CONDITION FÉMININE (2018). *PORTAIL SANS STÉRÉOTYPES*. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. [HTTP://WWW.SCF.GOUV.QC.CA/SANSSTEREOTYPES/QUEST-CE-QUUN-STEREOTYPE/](http://www.scf.gouv.qc.ca/sansstereotypes/quest-ce-quun-stereotype/)
- SYLLIBOY, J. R. (2017). *TWO-SPIRITS: CONCEPTUALIZATION IN A L'NUWEY WORLDVIEW* [MÉMOIRE DE MAÎTRISE, MOUNT SAINT VINCENT UNIVERSITY]. THE MOUNT E-COMMONS. [HTTP://HDL.HANDLE.NET/10587/1857](http://hdl.handle.net/10587/1857)
- SYLLIBOY, J. R. (2019). USING L'NUWEY WORLDVIEW TO CONCEPTUALIZE TWO-SPIRIT, *ANTISTATIS*, 9(1), 96-116. [HTTPS://JOURNALS.LIB.UNB.CA/INDEX.PHP/ANTISTASIS/ARTICLE/VIEW/29323](https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/view/29323)
- TABLE NATIONALE DE LUTTE CONTRE L'HOMOPHOBIE ET LA TRANSPHOBIE DES RÉSEAUX DE L'ÉDUCATION (2017). *MESURES D'OUVERTURE ET DE SOUTIEN ENVERS LES JEUNES TRANS ET LES JEUNES NON BINAIRES : GUIDE POUR LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT*. [HTTPS://WWW.FAMILLESLGBT.ORG/DOCUMENTS/PDF/TABLENATIONALE\\_MESURES\\_FRA.PDF](https://www.familleslgbt.org/documents/pdf/table_nationale_mesures_fra.pdf)
- VIDAL, C. (2015). *NOS CERVEAUX, TOUS PAREILS, TOUS DIFFÉRENTS!*. ÉDITIONS BELIN.
- VIDAL, C. (2017). CERVEAU, SEXE ET PRÉJUGÉS. DANS L. COSSETTE (DIR.), *CERVEAU, HORMONES ET SEXE. DES DIFFÉRENCES EN QUESTION* (PP. 9-28). LES ÉDITIONS DU REMUE-MÉNAGE.