

# 6



LIBR-00858

*Études préparées pour  
la Commission royale d'enquête  
sur la situation de la femme  
au Canada*

**Représentation chez les enfants  
des rôles attribués aux sexes:  
Origines sociales de la pensée**

*par*

*Ronald D. Lambert, Ph.D.,  
Professeur associé de sociologie  
et de psychologie  
Université de Waterloo.  
Avril 1969.*

La présente étude a été effectuée pour la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada. Sa publication sous les auspices de la Commission ne signifie pas nécessairement que celle-ci souscrive aux opinions qui y sont exprimées.

© Droits de la Couronne réservés  
En vente chez Information Canada à Ottawa,  
et dans les librairies d'Information Canada:

HALIFAX  
1735, rue Barrington

MONTRÉAL  
Édifice Æterna-Vie, 1182 ouest, rue Ste-Catherine

OTTAWA  
171, rue Slater

TORONTO  
221, rue Yonge

WINNIPEG  
Édifice Mall Center, 499, avenue Portage

VANCOUVER  
657, rue Granville

ou chez votre libraire.

Prix \$1.75      N° de catalogue Z1-1967/1-1/6F

Prix sujet à changement sans avis préalable

Information Canada  
Ottawa, 1971



## REMERCIEMENTS

Je désire adresser mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont apporté leur collaboration au cours de la présente étude.

Je tiens à remercier particulièrement Mlle June Craig, diplômée en Service social, et M. Wayne Millar, diplômé en sociologie, qui m'ont aidé du commencement jusqu'à la fin de l'étude.

Mme Yvonne Raymond s'est occupée de la partie des travaux qui intéressait le Canada français et elle est venue à bout de cette tâche en un temps relativement court.

Mlle Monique Bégin, Secrétaire général de la Commission, nous a donné son appui pendant toute l'étude et Mme Janice Patton s'est surtout chargée de transposer dans une forme intelligible, la rédaction originale du rapport.

Ma gratitude va également à ma femme, Marylin, dont l'encouragement intellectuel, la patience et le soutien de chaque instant m'ont été d'une aide si précieuse que sans son concours, je n'aurais pu mener cette étude à bonne fin.

## CHAPITRE 1

### PERCEPTIONS ET INTERACTION SOCIALE

L'objet de ce rapport est à la fois simple et clair. Nous espérons faire la lumière sur la question suivante: D'où les individus, particulièrement les enfants, "tiennent-ils" leurs conceptions des rôles attribués à l'un ou l'autre sexe.

Quand nous parlons des rôles attribués à l'un ou l'autre sexe, nous ne voulons pas dire la signification biologique du mot sexe ou la reproduction. Nous cherchons plutôt à savoir ce que signifie, aux points de vue social et psychologique, être "un homme" ou "une femme", "un garçon" ou "une fille". Nous étudierons donc d'une part, les représentations que se font les individus de l'un et l'autre sexe, et d'autre part, l'origine de ces représentations.

Nous disposons de vastes connaissances sur les différences qui existent entre les sexes. Dans le domaine des sciences sociales, de nombreux ouvrages traitent de ce sujet (Maccoby, 1966, résume une bonne partie de ces connaissances). Toutefois, il est à noter que ces travaux sont de ceux qui montrent que les hommes accomplissent mieux une activité A alors que les femmes accomplissent mieux une activité B. Nous préférons nous livrer à des recherches dans un domaine qui, selon nous, est plus important que les différences que nous venons d'énoncer, malgré tout l'intérêt que celles-ci présentent.

Nous postulons que les différences de comportement entre les sexes sont des conséquences ou des manifestations de différences psychologiques plus profondes. Nous assumons premièrement que les enfants apprennent, dans notre société, ce que signifie être "un homme" ou "une femme", et deuxièmement, qu'ils apprennent des comportements qui sont généralement inhérents à leur conception des sexes.

Lorsqu'on dit que les enfants apprennent une chose, et qu'ensuite ils en apprennent une autre, cela ne signifie aucunement qu'il s'agit là de deux différents apprentissages. Tous deux font partie d'un seul et même processus d'apprentissage des rôles grâce auquel les enfants s'engagent plus profondément dans leurs rôles respectifs et se font une conception d'eux-mêmes. C'est en acquérant ces images mentales

relatives aux sexes, que les enfants apprennent ce qui convient de faire et de croire en tant que garçon ou fille, sur les ambitions qui leur sont permises, et sur la façon dont ils peuvent établir des rapports avec les autres. Ils découvrent l'ordre social qui, plus tard, leur semblera être un ordre social normal en ce sens qu'ils le prendront pour acquis et comme base pour penser et agir. Comme tel, c'est aussi une source importante de motivation.

De manière plus générale, nous essaierons, dans la présente étude, de comprendre l'importance des conceptions "d'un ordre social normal" pour la pensée humaine. Nous ne prétendons toutefois pas qu'il existe un ordre social normal unique, mais il semble pourtant que les gens pensent, agissent et jugent autrui comme s'il en existait un. Selon les ouvrages de Garfinkel (1968) et de Kluckhohn (1961), les hommes acquièrent leurs conceptions de l'univers de diverses manières. Avec le temps, ces croyances leur semblent commodes ou normales; elles sont confortables. Les individus naissent dans des circonstances différentes, et graduellement ils adhèrent à des ordres sociaux divers.

Un autre postulat sous-jacent à cette étude est que les images mentales, que se font les individus sur les rôles attribués à chacun des sexes, sont fondamentales pour l'ordre social tout entier. Les croyances au sujet des rôles assignés à chacun des sexes influence toute la structure sociale. Elles ont des effets multiples sur les institutions humaines et elles sont elles-mêmes alimentées et soutenues par ces institutions. Ainsi, par exemple, les conceptions traditionnelles des sexes sont institutionnalisées dans les pratiques du Christianisme traditionnel, lequel a, d'une part, établi des congrégations religieuses de sexe différent, et a, d'autre part, émis des opinions bien arrêtées sur la famille. Par ailleurs, une fois ces perceptions institutionnalisées, elles renforcent les images traditionnelles de l'homme et de la femme. Dans l'élaboration d'institutions religieuses moins liées au passé, les sociétés humanistes par exemple, le sexe joue un rôle moins important. Nous croyons que les membres de ces sociétés attachent moins d'importance à la pensée traditionnelle au sujet des sexes.

Nous terminerons ce chapitre en discutant l'importance des états psychologiques que nous nommerons les images mentales ou les attentes. Dans le deuxième chapitre, nous reverrons l'aspect du comportement que nous tentons d'élucider, c'est-à-dire, la différenciation des rôles assignés à chacun des sexes. Au cours des pages qui vont suivre, et pour

plus de commodité, nous aurons recours aux initiales DRS chaque fois qu'il sera questions de "différenciation des rôles des sexes".

L'importance des images mentales. On peut se poser deux grandes questions concernant les images mentales: d'où viennent-elles et quels effets ont-elles? Nous concevons les images comme des représentations mentales provenant d'expériences passées qui dirigent nos actions. Nous nous attacherons, dans les pages suivantes, à établir l'importance des images mentales. Cette étude, dont nous donnons les résultats dans d'autres chapitres, a pour but d'explorer les origines de la conception du rôle des sexes. Nous n'avons pas tenté de mesurer les conséquences de cet état mental, mais nous avons plutôt admis, dans les limites qui nous étaient imposées dans cette étude, qu'une telle attente aurait des effets sur le comportement ultérieur. Comme nous n'avons pas entrepris de vérifier une telle hypothèse, il nous a cependant semblé opportun de nous référer à des ouvrages où l'impact des images mentales ou des attentes a été démontré. On trouvera plus loin des suggestions pouvant être utiles à des recherches expérimentales dont le but serait de vérifier les effets de la DRS.

Nous parlerons brièvement de trois fonctions ou contributions des attentes. Il s'agit de l'organisation des perceptions, de l'activité instrumentale et de la légitimation et contrôle. Ce qui revient à dire que les images mentales figurent de trois manières dans la psychologie de l'individu et dans ses relations avec autrui.

L'organisation des perceptions. Les psychologues voient souvent l'univers, surtout l'univers social, comme un monde qui ne possède pas un ordre qui lui soit propre, du moins pas l'ordre que nous croyons y voir. On a donc établi une distinction entre l'univers objectif et l'univers psychologique. On prétend que nous réagissons à ce dernier plutôt qu'au premier. L'univers psychologique est formé par la façon dont nous organisons l'univers objectif ainsi que par le sens que nous lui donnons. On dit que "l'univers réel" est virtuellement chaotique en ce sens qu'il existe une infinité de façons d'y réagir (Bruner, Goodnow et Austin, 1956). Il est possible de faire de nombreuses distinctions, mais l'individu appartenant à une culture quelconque se borne à en faire qu'un petit nombre. Ainsi, par exemple, bien qu'il soit possible de distinguer plusieurs millions de teintes, nous n'avons établi que quelques catégories de couleurs.

Dans son ouvrage (publié en 1962, a, b), Kuethe rend compte d'une série d'expériences montrant les effets de ce qu'il appelle les "schèmes sociaux". Il voit une preuve de l'existence de ces schèmes dans la tendance qu'ont les individus à grouper des objets, en leur assignant une "appartenance commune". Kuethe a fait placer par ses sujets, des morceaux de feutre découpés (qui représentaient un homme, une femme, un enfant, un chien et des figures géométriques) sur une grande feuille de feutre.

Quelques-unes des constatations de Kuethe valent la peine qu'on s'y arrête. Il s'est aperçu que les sujets avaient nettement tendance à rapprocher davantage les figures de la femme et de l'enfant que celles de l'homme et de l'enfant. Sur l'ensemble des participants, 68 pour cent ont placé la femme et l'enfant plus près l'un de l'autre alors que seulement 18 pour cent ont rapproché l'homme et l'enfant. Il prétend que dans notre culture, les individus ont une tendance à percevoir et concevoir l'univers qui les entoure en termes des rapports mère-enfant. (Il serait intéressant de déterminer si les sujets qui conçoivent les sexes de façon traditionnelle, ont une plus grande tendance à grouper les silhouettes comme l'a fait la majorité, que les sujets qui ont sur le rôle des sexes des opinions plus "modernes", plus égalitaires et moins différenciées.)

On a ensuite étudié la tendance qu'avaient les sujets à grouper les figures d'un homme et d'une femme, en comparant avec la façon dont ils le faisaient pour des rectangles de mêmes dimensions. Kuethe a commencé ses expériences en montrant à son premier sujet deux rectangles qui avaient été placés à 30 pouces l'un de l'autre par l'expérimentateur. Lorsque le sujet eut examiné ces objets pendant quelques secondes, on les enleva et on les remit au sujet en lui demandant de les replacer dans les mêmes positions. On a ensuite fait appel à un deuxième sujet et on a enlevé les rectangles des endroits où les avait placés le premier sujet. Le deuxième sujet a essayé de les remettre aux endroits où les avait mis le premier sujet. On a poursuivi l'expérience en faisant accomplir le même geste à 30 sujets. Kuethe a été particulièrement intéressé par le nombre cumulé des erreurs dans le placement des figures en partant du premier sujet jusqu'au trentième. Après trente tests, l'expérimentateur a constaté que la distance entre les deux objets restait toujours à 30 pouces environ. On a procédé à la même expérience en utilisant la silhouette d'un homme et d'une femme. Après avoir fait accomplir le même geste par 30 sujets, on a constaté que la distance

entre les deux se trouvait réduite de 30 pouces à moins de cinq pouces, ce qui constitue un contraste frappant avec l'expérience précédente. On était même déjà parvenu à cette réduction de la distance après que le dix-septième sujet ait subi le test. Une fois de plus, Kuetha a interprété ses découvertes comme l'indice d'une tendance culturelle évidente à percevoir les êtres humains, du moins lorsqu'ils sont du sexe opposé, comme des êtres qui sont proches l'un de l'autre.

L'activité instrumentale. Rosenthal, dans une série de recherches très étendues (1966, Rosenthal et Jacobson, 1968 a; mais cf. Barber, 1968 a, b; Rosenthal 1968 b) a montré comment les attentes jouent un grand rôle dans les relations interpersonnelles. Dans ses premiers travaux, il a prouvé que les prédictions ou hypothèses des expérimentateurs influencent la recherche de telle sorte que les données confirment ces hypothèses. Il semblerait que sans s'en rendre compte, le chercheur ait donné aux sujets quelques répliques susceptibles d'indiquer les réponses attendues. Rosenthal et ses collègues ont constaté ce phénomène, même lorsque le chercheur faisait porter ses expériences sur des rats. Un exemple particulièrement frappant est rapporté par l'expérience sur les effets des attentes menée par Rosenthal dans une école élémentaire de Californie. Dans cette école, les élèves ont été soumis en premier lieu à des tests d'intelligence. Ensuite, en se basant sur les soi-disant résultats de ces tests, les enquêteurs ont informé les instituteurs qu'ils pouvaient s'attendre à ce que certains enfants fassent des progrès dans leurs études cette année-là. En réalité, les enfants sélectionnés avaient été, à l'insu des enseignants, choisis au hasard. Plusieurs fois au cours de l'année, on a comparé les enfants sélectionnés et les autres pour vérifier l'hypothèse selon laquelle l'attente des instituteurs aurait tendance à se réaliser.

C'est en effet ce qui s'est produit. On a découvert, premièrement, que les enfants qui devaient faire des progrès en ont vraiment faits; et, deuxièmement, que cette tendance était plus prononcée dans la classe de première année et diminuait dans chacune des classes suivantes. Le simple fait de supposer qu'une chose existe est suffisant pour déclencher des processus interpersonnels dont les effets correspondent à l'hypothèse formulée.

En procédant à une analyse plus détaillée des données concernant les enfants non sélectionnés, c'est-à-dire ceux pour lesquels on n'avait éveillé aucune attente spécifique chez les instituteurs, on a quand même fait une découverte intéressante. Le niveau d'intelligence de certains de ces

enfants s'est élevé, même lorsqu'on ne l'avait pas prévu, tandis que celui d'autres enfants a très peu changé. Rosenthal et Jacobson ont en outre remarqué que les instituteurs parlaient de ceux qui avaient fait des progrès de façon plus négative que de ceux qui n'en avaient pas fait. Les enfants qui n'ont pas répondu aux espoirs que leurs professeurs fondaient sur eux, même si cela se traduisait par une amélioration, ont baissé dans l'estime de leurs professeurs. Cette dernière découverte a une certaine portée sur la fonction suivante des attentes.

Contrôle social. En 1963, Milgram s'est livré à une série d'expériences remarquables qui montrent le puissant effet que peut avoir l'attente d'un comportement donné sur celui de l'individu. On a la preuve que les gens ont tendance à se sentir contraints d'avoir un comportement antisocial dans la mesure où ils sentent qu'ils en ont le droit. Il faut donc étudier l'expérience typique de Milgram si l'on veut dissiper le paradoxe évident qui se trouve dans cette déclaration.

Milgram s'est livré à ce qu'il appelle une "expérience révélatrice". Il a trouvé des sujets qui appartenaient à toutes les couches sociales et dont les âges variaient considérablement. Il a présenté la situation aux sujets sous le jour d'une étude de l'effet des punitions sur l'apprentissage chez les êtres humains. Le laboratoire avait été aménagé de façon à impressionner le sujet par son apparence scientifique.

A chaque séance expérimentale participaient l'expérimentateur, le sujet, et un confrère de l'expérimentateur, que le sujet prenait pour un autre sujet. On a ensuite tiré au sort pour savoir qui serait le "professeur" et qui serait l'"élève". Le tirage au sort était faussé de telle façon que le sujet devenait toujours le professeur, et que le confrère était toujours l'élève.

Le confrère-élève était ensuite placé dans une pièce attenante où on l'attachait à une chaise pour lui mettre ensuite les électrodes. On demandait alors au sujet-professeur de faire les choses suivantes: lire une seule fois une liste de mots couplés; lire ensuite le premier de deux mots couplés, suivi de quatre choix qui comprenaient le mot couplé à l'origine. L'élève devait indiquer, parmi les quatre mots, celui qui à l'origine était couplé avec le mot servant de stimulus, ou mot-thème. Si l'élève se trompait, le professeur devait, en pressant un bouton, lui appliquer un choc électrique de 15 volts. A chaque nouvelle erreur, le professeur devait augmenter la tension de 15 volts, jusqu'au moment où, ayant appuyé



sur les 30 boutons successivement, il aurait porté la tension à 450 volts, ce que l'on considère comme dangereux. En réalité, les électrodes appliquées à l'élève n'étaient pas reliées au courant électrique mais on avait averti ce dernier qu'il devait réagir en fonction de la puissance du choc électrique qu'il était censé recevoir. A un certain moment, le complice devait pleurer de douleur; et un peu plus tard, il devait demander que l'on cesse de se servir de lui pour cette expérience; à un autre moment, il devait prétexter qu'il souffrait du coeur; finalement, il devenait silencieux et ne réagissait plus au vocabulaire stimulant ni aux recommandations du professeur. Lorsqu'un sujet formulait une objection, l'expérimentateur avait recours à une série d'arguments classiques comme celui-ci: "Pour la réussite de l'expérience, il vous faut continuer." Bien que ces séances expérimentales aient théoriquement eu pour but d'étudier les effets des punitions sur le processus d'apprentissage, leur but réel était de constater dans quelles conditions les individus désobéissent aux ordres. La variable dépendante cherchée était celle qui indiquait le pourcentage de désobéissance dans les conditions expérimentales.

On s'est demandé combien de personnes obéiraient durant toute l'épreuve. Milgram a posé la question à des personnes appartenant à différents milieux, par exemple, à des étudiants, à des psychiatres, etc., pour savoir quel pourcentage dans un échantillon hypothétique de 100 sujets, appliquerait les 450 volts. La plupart des personnes consultées ont été d'avis que la majorité des sujets désobéiraient à l'expérimentateur. Quarante psychiatres étaient d'avis qu'en moyenne moins de un pour cent des sujets obéiraient à tous les ordres. Ce chiffre contraste avec les 65 pour cent (26 sujets sur 40) des sujets qui avaient obéi complètement dans la première expérience de Milgram, au cours de laquelle aucun sujet n'avait désobéi avant d'arriver à la tension de 300 volts.

Quelle est la raison d'une telle différence entre les prévisions des psychiatres et les résultats de l'expérience? Pourquoi tant de sujets se sont-ils conformés aux instructions et aux recommandations de l'expérimentateur, quoique le bon sens leur indiquait le contraire? Nous pouvons supposer que les psychiatres ont fait le raisonnement suivant: premièrement, quel être humain pourrait punir aussi cruellement une autre personne? On doit évidemment penser qu'il a des instincts sadiques. Deuxièmement, combien de sadiques peut-il y avoir dans la population en général? Il est certain qu'on en trouve, mais dans l'ensemble, ils doivent être rares. Si l'on part de ces deux hypothèses, les prévisions des psychiatres semblent raisonnables.



Quelles sont les considérations dont les psychiatres n'ont pas tenu compte? Il semble qu'ils n'aient pas admis l'existence, dans notre culture, de relations institutionnalisées, fondées sur l'acquisition de valeurs importantes et qui, dans le cas présent, étaient représentées par les connaissances scientifiques. Dans les rapports entre sujet et enquêteur, et dans les ordres transmis au sujet par l'expérimentateur, s'insérait un sentiment de légitimité qui donnait le droit à l'expérimentateur de faire certaines demandes auxquelles le sujet devait se conformer. Finalement, si l'on dit que des relations sont institutionnalisées et que l'expérimentateur exerce une autorité légitime, cela revient à dire que les sujets ont fait certaines hypothèses en ce qui concerne l'ordre social normal. Dans ses expériences, Milgram a, d'une certaine manière, mis à l'épreuve l'engagement de l'individu vis-à-vis son ordre social normal. Ces expériences ont montré que les attentes servent d'infrastructure au système social et assurent le maintien du contrôle social.

Les trois contributions que nous avons examinées forment une transition entre l'individu, situé à une extrémité, et le système social, situé à l'autre extrémité. Les images mentales, considérées comme un état psychologique, créent l'ordre dans la vie des individus et font office de mécanisme qui perpétue l'ordre social. Ce sont ces mêmes fonctions que nous attribuons aux images mentales que nous avons sur le rôle des sexes. Tout d'abord, les images mentales ordonnent nos perceptions de l'univers. Nous percevons le monde tel que nous croyons qu'il devrait être. Et surtout, nous accordons à des actes semblables des significations différentes, selon la personne qui les accomplit. Ce que l'on considère comme une ambition légitime chez un homme, est désapprouvé et considéré comme agressif chez une femme.

Deuxièmement, ce que nous attendons des sexes influence les interactions que nous avons avec les autres de façon à ce qu'ils répondent à nos attentes. Parce que nous croyons en certaines choses relatives au sexe opposé et à notre propre sexe, nous exerçons sur eux d'imperceptibles pressions pour les forcer à répondre à nos attentes. Nous structurons nos relations et définissons la situation de manière à ce que l'autre se sente obligé d'agir comme nous le désirons ou qu'il mette fin aux relations en refusant de répondre à notre attente.

Dans le présent chapitre, de même que dans le suivant, notre analyse s'attaque à deux hypothèses très répandues. Nous nous sommes premièrement opposés à un réalisme naïf, qui

prétendrait que nous sommes en interaction directe avec le monde qui nous entoure. Nous estimons qu'un rempart d'images mentales et de conventions sociales s'interposent entre nous et la réalité et qu'ainsi, il ne peut y avoir aucun contact direct entre l'individu qui perçoit et celui qui est perçu.

Deuxièmement, nous croyons que la plus grande partie de nos interactions avec le monde social échappe à notre conscience et à notre contrôle, car la plupart des phénomènes psychologiques sont ce qu'on appelle des "processus inconscients". Considérons, par exemple, les recherches faites par Hess en 1965 sur les indices que fournit la dilatation de la pupille chez la personne qui est perçue et qui déterminent les impressions de la personne qui perçoit. Hess a montré l'existence de deux importants phénomènes. Il a mesuré, à l'aide de photographies, la dilatation de la pupille chez les sujets et a trouvé qu'elle avait tendance à se dilater lorsqu'elle percevait des objets qui intéressaient le sujet et à se resserrer lorsqu'elle voyait des objets qui lui déplaisaient. Au sens figuré, cela signifie que les individus ont tendance à assimiler les éléments de l'univers qui ont pour eux une certaine valeur. C'est donc sur le plan psychologique qu'ils entrent en contact avec l'univers.

C'est surtout la seconde découverte de Hess qui nous intéresse. Il a choisi vingt hommes auxquels il a montré deux photographies de femmes. Celles-ci étaient presque identiques, mais dans l'une d'elles, les pupilles de la femme étaient légèrement dilatées, alors que dans l'autre, elles étaient resserrées. Hess en a donc déduit que:

"De façon générale, la réaction (dilatation de la pupille de l'homme) devant la photographie où les pupilles étaient dilatées a été plus de deux fois plus forte que la réaction devant la photo où les pupilles étaient contractées. Néanmoins, lorsqu'après la séance expérimentale, on a questionné les hommes, la plupart ont répondu que les deux photographies étaient identiques. Certaines d'entre eux ont dit que l'une était "plus féminine" ou "plus jolie" ou encore "plus douce". Aucun d'eux n'a remarqué que dans l'une, les pupilles étaient plus grandes que dans l'autre... Au Moyen-Age déjà, les femmes se servaient de belladone (belladonna, en italien, signifie "belle femme"), pour dilater leurs pupilles. Il est clair que les hommes sont attirés par les femmes qui ont de grandes pupilles, mais leur réaction, du moins chez nos sujets, ne s'est pas faite au niveau verbal. On peut oser penser que si

l'on trouve attirante la femme qui a les pupilles dilatées, c'est que l'on est porté à croire qu'elle est fascinée par l'homme qui l'accompagne."

Au cours de leurs travaux théoriques et de leurs expériences, Skinner, en 1957, Schachter et Singer en 1962 et Bem, en 1965 et 1966, ont découvert les processus inconscients qui déterminent la connaissance de soi. Bem affirme que notre conscience de nous-mêmes prend forme à peu près de la même façon que notre connaissance d'autrui. Il ne nous est pas permis d'entrer directement dans la vie intérieure des autres. Nous devons donc nous limiter à des manifestations extérieures. Nous déduisons les attitudes, les croyances, les perceptions et de nombreuses expériences personnelles d'autrui de notre connaissance des circonstances dans lesquelles elles se font jour.

Prenons, par exemple, le cas de deux hommes qui affirment qu'ils croient en Dieu. L'un le jure avant de mourir sous la torture, alors que l'autre s'exprime dans une déclaration rédigée à l'occasion de son avancement dans la hiérarchie ecclésiastique. Bien que nous ne mettions pas en doute la sincérité du second, nous sommes probablement beaucoup plus sûrs des convictions du premier homme. Bem prétend que nous arrivons à la connaissance de nous-mêmes à peu près de la même façon.

Selon toute apparence, nous sommes les seuls à savoir ce qui se passe en nous. Bem croit que nous nous observons nous-mêmes lorsque nous agissons et que nous formulons des hypothèses sur le sens de nos actes. Le comportement est lui-même réglé par des conditions extérieures plutôt que par des conditions intérieures comme les attitudes, par exemple. Dans l'une des expériences de Bem, les sujets déduisaient qu'ils disaient la vérité ou qu'ils mentaient, d'après les indications qui avaient antérieurement été associées avec le fait de dire la vérité ou avec le fait de mentir. Les expériences de Schachter et de Singer montrent de la même façon que les individus s'en remettent aux signes extérieurs lorsqu'ils veulent se renseigner sur ce qui est censé se passer en eux. Lors de ces expériences, les sujets ont trouvé les raisons de leur éveil psychologique dans les indices fournis par le comportement d'autres individus se trouvant dans la même situation. Selon qu'ils lisaient sur le visage du confrère de l'expérimentateur une expression de gaieté ou d'hostilité, les sujets se sentaient soit gais, soit de mauvaise humeur.

On constate la même logique dans le processus par lequel les enfants prennent conscience de leur identité sexuelle. Les filles savent qu'elles sont des filles et les garçons savent qu'ils sont des garçons d'après les rôles qu'on leur attribue. Les filles en viennent à concevoir qu'elles sont des filles et acquièrent une "psychologie féminine" à cause des vêtements qu'elles portent, à cause des jouets qu'on leur donne, à cause des réactions verbales et émotives de leurs parents, etc. On ne connaît pas d'exemple d'une fille parvenue à s'affranchir de ces conceptions qui ait aussi développé une psychologie féminine.

Il y a dans cette thèse deux implications qui nous intéressent. Premièrement, elle nous fournit une bonne explication de la façon dont les attentes se réalisent. Il n'est pas nécessaire de faire des suppositions mystérieuses sur la façon dont, dans l'esprit d'une personne, les attentes influent sur le comportement d'une autre personne. Les attentes qui se manifestent par le comportement de l'autre offrent en même temps à son interlocuteur un point de départ pour s'analyser lui-même.

La seconde implication qui nous intéresse se rapporte aux mécanismes du changement. Si nous désirons qu'une fille acquière une image d'elle-même qui soit à la fois riche et différenciée, nous devons lui permettre des types d'expériences qui favorisent le développement d'une telle conception d'elle-même. Sur le plan des sexes, il existera une psychologie différentielle aussi longtemps qu'il y aura une sociologie différentielle, c'est-à-dire, aussi longtemps que les hommes et les femmes seront dans des conditions de vie différentes.

Dans le chapitre qui suit, nous faisons l'analyse des conceptions que se font les enfants quant aux rôles assignés à chacun des sexes. Nous partons de deux hypothèses. La première est que de telles conceptions sont à la base, d'une part, des croyances que nous avons au sujet des sexes et, d'autre part, d'une grande partie des relations qui existent entre ceux-ci. La seconde est que ces processus sont essentiellement inconscients, de telle sorte que, de façon générale, nous réagissons d'une manière relativement mécanique sauf lorsque nos croyances relatives aux sexes deviennent problématiques. Dans ce cas, nous sentons le besoin, tout au moins momentanément, de remettre nos conceptions en question.

## CHAPITRE 2

### L'ORDRE SOCIAL NATUREL

La prémisse de base de la recherche exposée dans ces pages s'énonce ainsi: l'idée qu'on se fait de la discrimination envers la femme, comme envers les populations de couleur et les autres groupes minoritaires, est fausse. Ce qui semble être un comportement discriminatoire provient de ce que nous supposons "qu'ils" ne sont pas, psychologiquement, "nous". Le problème qui se pose alors n'est pas "pourquoi les Blancs refusent-ils aux Noirs des avantages qu'ils accordent à d'autres Blancs?" ou "pourquoi les hommes ne donnent-ils pas aux femmes les mêmes chances d'avancement?", mais plutôt "pourquoi pense-t-on que ces êtres sont en réalité différents de nous?"

D'après ce raisonnement, il n'est donc plus question de savoir si les hommes et les femmes sont "égaux" dans toute l'acception du terme. Il est possible de dire que les hommes et les femmes sont des êtres qui diffèrent énormément mais qui sont "égaux" tant que chacun d'eux possède les droits qui correspondent à sa situation personnelle. L'injustice naît lorsque les droits légitimes d'un homme ou d'une femme ne sont pas respectés.

Nous ne pouvons souscrire à l'idée qu'un ordre social soit nécessairement naturel et nous voulons le répéter ici. La plupart des gens se considèrent raisonnables; du moins, très peu d'entre eux considèrent comme irraisonnable un comportement dans lequel ils persévèrent. Cela signifie que nous devons prendre en considération l'univers de chaque individu, en utilisant ses idées à lui si nous voulons comprendre le raisonnement qui sous-tend ses actes. Les idées et le raisonnement de tout individu constituent son ordre social naturel. Il est alors "naturel" dans un sens limité, c'est-à-dire que l'individu le trouve lui-même juste et acceptable.

Donc, si l'on s'en tient à cette logique, un Noir qui aspire à une situation importante où il dirigera des subordonnés Blancs, n'est pas lésé dans ses droits quand on fait preuve de discrimination envers lui. Ses aspirations viennent à l'encontre de l'ordre social naturel. De la même façon, une femme qui aspire à la réussite dans les affaires ou dans

l'enseignement ne se trouve pas lésée dans ses droits quand on lui refuse une chance d'avancement ou quand on lui déconseille de poser sa candidature à un nouveau poste. Ses droits sont fonction de son rôle et ce dernier se trouve défini par les fonctions que lui attribue légitimement l'ordre social naturel. De plus, si nous reprenons le raisonnement à son point de départ, nous savons en quoi consistent ses fonctions légitimes dans la vie de par sa psychologie et son tempérament personnels.

Du point de vue de l'évolution sociale, cette façon de raisonner montre qu'il faut redéfinir les conceptions des sexes. L'image de la femme que les techniques de diffusion de l'information nous donnent, comme dans la publicité pour les marques de savon, par exemple, est celle d'un être tellement puéril que l'on peut difficilement lui confier l'éducation de n'importe quel enfant, même du sien. On peut également faire un parallèle intéressant dans le cas des questions raciales. Les Noirs veulent qu'à la télévision et dans les films on leur confie des rôles différents pour que l'on puisse ainsi les voir dans des professions ou des occupations variées. On pose l'hypothèse que nous changerons les conceptions que nous avons d'eux lorsque nous ne les verrons plus dans des rôles futiles ou dans des rôles de subordonnés, qui ne leur permettent pas d'exprimer les ambitions habituelles, les défauts et les sentiments des Blancs. Tant qu'ils n'auront pas eu la possibilité de se manifester ainsi, les images que nous nous faisons des Noirs ne correspondront jamais entièrement à ce qu'ils sont vraiment. Lorsque nous commencerons à considérer les Noirs comme des êtres qui nous ressemblent psychologiquement, nous pourrons alors comprendre les plaintes qu'ils formulent contre des injustices dont ils sont victimes.

Lorsqu'on applique le même raisonnement à la situation inférieure qu'occupe la femme dans la société, le raisonnement évolue de la façon suivante: lorsque les hommes comprendront le potentiel des femmes et se rendront compte des frustrations et des souffrances silencieuses de beaucoup d'entre elles, ils pourront alors véritablement les comprendre. Peut-être qu'à ce moment là, les hommes admettront que les femmes possèdent le même psychisme qu'eux, et que l'on devrait leur accorder les droits qui découlent de ce psychisme commun. Naturellement, les hommes ne sont pas les seuls adeptes de la conception traditionnelle du rôle et de la psychologie de la femme. Beaucoup de femmes partagent ces vues. Tout comme dans le cas des Noirs, si l'on doit aboutir à une redéfinition du rôle de la femme, le changement doit se produire à la fois dans l'esprit des hommes et dans celui des femmes.



Nous ne devrions pas considérer l'ordre social naturel comme un ordre statique ou immuable, bien qu'il soit fortement réfractaire au changement, aussi bien à tous les niveaux de la société qu'au niveau de l'individu. La pensée traditionnelle sur le rôle qui convient aux Noirs est constamment critiquée et c'est pourquoi on estime que les secteurs de la société où ces idées rétrogrades existent encore font preuve de préjugé. D'après cette norme, on peut dire que l'évolution des relations raciales est de plusieurs générations en avance sur l'évolution des relations entre les sexes. A notre avis, le public n'est pas encore parvenu au point de maturité où l'on considère que les gens pour lesquels la seule place convenable pour les femmes est au foyer, à élever des enfants, ont des préjugés. L'ordre social naturel qui appuie cette opinion est encore solidement défendu par des institutions traditionnelles puissantes, notamment l'église, l'école et l'état.

La transition historique qui s'est produite entre la société traditionnelle et la société qui se veut moderne a été marquée par un déplacement des critères qui servent à assigner aux gens leur rôle dans la société. Autrefois, l'ordre social naturel accordait une très grande importance aux capacités que l'on imputait à une personne pour déterminer le rôle qu'on lui assignait. Par conséquent, la situation de l'individu au cours de sa vie était en grande partie établie selon ce qu'il était, selon le milieu où il était né, selon la classe à laquelle il appartenait, et en fonction du rang social qu'il avait de droit, par sa naissance. Cette situation était peut-être justifiée dans les sociétés qui ne connaissaient pas une forte poussée démographique et dans lesquelles le rythme du progrès technologique était très lent.

Aujourd'hui, le principe d'assignation des statuts est très critiqué. Cette conception a beaucoup perdu de son autorité morale, mais le rythme de l'évolution est encore inégal. Les Noirs demandent que l'accomplissement de leurs statuts, non l'assignation de ceux-ci, soit pris en considération lorsqu'il s'agit d'accorder de l'avancement. Cela ne veut pas dire que les membres des groupes minoritaires ne seront plus chargés des tâches inférieures. Cela signifie plutôt que le rôle social des gens sera fonction de leur compétence et de leur motivation. Les individus ne seront plus jugés a priori sur une base d'appartenance à un groupe, mais selon ce qu'ils accomplissent.

Divers auteurs, dont Friedan en 1963, ont parlé de la définition traditionnelle du rôle de la femme comme étant orienté vers autrui et de la définition moderne de ce rôle

comme étant orienté-vers-soi. Encore une fois, on établit une distinction selon l'assignation des statuts au lieu d'admettre l'accomplissement comme critère qu'une femme peut utiliser pour sa définition de soi. Lorsqu'on prétend que le rôle d'une femme est orienté-vers-autrui, cela revient à dire que sa personnalité est directement fonction de quelque chose d'autre, de son mari, par exemple. Les sociologues admettent cette définition traditionnelle lorsqu'ils déterminent la classe sociale d'une femme selon la profession de son mari (Johnson, 1960). Réciproquement, dire que le rôle d'une femme est orienté-vers-soi revient à dire que son identité est fonction de ses réalisations personnelles.

Il existe un malentendu très répandu dans les implications d'un tel changement dans la définition de la femme et spécialement dans le cas du mariage, de la famille et de l'économie. Cela ne veut pas dire que les femmes ne doivent plus se marier, ne plus avoir d'enfant et ne plus aimer, mais signifie simplement que les femmes cherchent à déterminer leur propre personnalité dans le cadre d'institutions qui leur accordent de plus grandes possibilités. On trouvera toujours de nombreuses femmes qui choisiront de s'épanouir grâce aux moyens traditionnels, mais elles le feront librement et non pas par obligation.

Après avoir introduit la notion d'un ordre social naturel, il nous faut admettre qu'il existe des variations dans la force de ces principes directeurs. Il est probablement vrai que dans notre culture il n'existe que très peu de gens qui puisse se libérer des conceptions traditionnelles sur les races et les sexes. On peut trouver des gens plus éclairés que d'autres, mais pour la plupart, nous subissons les effets psychologiques du rejet sinon de l'acceptation. Que nous acceptions ou que nous rejetions les conceptions inhérentes à l'ordre social naturel, les mythes ne font pas moins partie de notre bagage psychologique.

Nous ne sommes pas non plus d'avis que l'ordre social naturel prédominant soit monolithique et uniforme. Il n'est pas accepté de façon uniforme à travers toute la structure sociale. Nous désirons savoir quelle est la répartition des mythes traditionnels concernant les sexes dans différents secteurs de la société. Dans la présente étude, nous nous sommes donnés pour objectif d'identifier les conditions structurelles qui engendrent les diverses conceptions de l'ordre social naturel existant.



Un point de vue culturel du préjugé. La prémisses centrale dont nous faisons état veut que les croyances répandues soient en premier lieu une caractéristique d'ordre culturel et, accessoirement seulement, une caractéristique d'ordre personnel. C'est par leurs convictions que les individus participent à une culture dont ils se font les porteurs. Le préjugé est une croyance inhérente à une culture qui est soumise à la critique.

Cette hypothèse confirme les constatations habituelles selon lesquelles les gens qui font preuve de discrimination et de préjugés se trouvent plus généralement dans les couches les moins éduquées, les plus pauvres, de la population et dans les classes inférieures (Pettigrew, 1955). Elles sont moins perméables aux courants de l'évolution culturelle qui pénètrent tout le système social. Les gens instruits qui ont voyagé et qui ont des contacts avec des gens très variés, qui sont à l'avant-garde de l'évolution du système social, sont les plus disposés aux changements culturels et vraisemblablement, ceux qui y contribuent le plus.

Nous partons de l'hypothèse qu'il existe une mythologie relative au rôle féminin. Elle est faite d'une accumulation de croyances, d'une "idéologie partielle", qui stipule le contenu du rôle, fournit une raison d'être qui confère une certaine légitimité à l'état de choses existant, selon des caractéristiques qui sont censées appartenir aux femmes, et rattache le rôle aux valeurs dominantes de la société. Dans son ouvrage de 1963, Friedan a intitulé cette mythologie: La mystique féminine.

Dans les dernières pages du présent chapitre, nous nous attacherons à deux choses. Nous parlerons d'abord des études de Kammeyer sur les conceptions traditionnelles et sur les conceptions modernes du rôle des sexes. Ensuite, nous décrirons la principale variable dépendante que nous avons étudiée dans le présent rapport.

Le rôle féminin. Au cours des années 1964, 1966 et 1967, Kammeyer a publié les résultats d'une série d'études sur ce qu'il appelle: les conceptions traditionnelles opposées aux conceptions modernes du rôle féminin. Il se sert de deux dimensions dans sa description des femmes: (1) le comportement du rôle féminin et (2) les caractéristiques de la personnalité de la femme. Les formules typiques servant à explorer la première dimension sont: "Dans le mariage, le mari doit prendre les décisions importantes"; "pour une étudiante, l'anglais est un sujet plus utile que l'économie".

Accepter ces opinions, c'est souscrire à la conception traditionnelle. Elles constituent un élément d'appréciation des attitudes des gens envers les femmes, c'est-à-dire, ce que les gens considèrent être le comportement convenable.

Dans l'échelle des caractéristiques de la personnalité féminine, on trouve également ces formules: "Les femmes sont plus émotives que les hommes"; "les hommes sont plus intellectuels que les femmes". Lorsqu'on accepte ces opinions, on souscrit également à la conception traditionnelle. Elles donnent une évaluation de la part de croyances qui rentrent dans les attitudes des gens devant le rôle de la femme, c'est-à-dire, ce que les gens prennent pour une description exacte de la femme ou pour des faits réels concernant la femme.

Kammeyer s'est intéressé à deux variables dépendantes: (1) le traditionalisme, et (2) l'uniformité des deux dimensions. Deux des variables explicatives qu'il a étudiées sont (1) l'ordre de naissance, et (2) l'importance de l'interaction avec les autres.

Kammeyer a tout d'abord découvert un rapport assez frappant entre l'ordre de naissance et le traditionalisme. En rapport avec les deux dimensions du rôle féminin ci-haut mentionnées, il s'avère que les aînées tendent à se montrer plus traditionnelles que les cadettes. Il a aussi constaté que les aînées avaient plus souvent tendance que les cadettes à préférer se marier plutôt que de poursuivre des études supérieures, à se définir comme pieuses et à être d'accord avec leurs parents pour ce que doit être le rôle féminin. Ces constatations ont amené Kammeyer à qualifier les filles aînées de "conservatrices de la culture". Elles ont tendance à être liées plus étroitement aux valeurs de la génération précédente, telles qu'incarénées par leurs parents. Partant, il semble que la possibilité d'évolution culturelle existe chez les filles cadettes; apparemment, leurs parents ont bien moins réussi à leur transmettre leur système de valeurs.

Kammeyer a étudié ensuite le rapport qui existe entre les relations d'une fille avec ses amis et la cohérence de ses attitudes personnelles en ce qui concerne les deux dimensions du rôle féminin. Dans l'ensemble, 67 pour cent des filles ont fait preuve de cohérence, c'est-à-dire, qu'elles se sont montrées traditionnelles dans le cas des deux dimensions ou modernes dans le cas des deux dimensions également. On a constaté qu'il existait un rapport entre l'interaction avec les parents et la cohérence chez les filles qui avaient peu d'amis, bien que l'on n'ait constaté aucune preuve qu'il existât une relation

portant sur l'ensemble. Kammeyer en a conclu que la simple existence d'une interaction avec autrui avait pour effet d'engendrer des attitudes constantes à l'égard du rôle féminin, qu'on l'envisage du point de vue moderne ou du point de vue traditionnel. Il semble que les incohérences internes ou psychologiques s'introduisent plus facilement dans l'isolement.

La variable dépendante. Nous nous sommes donné pour but dans ces pages de jeter un peu de lumière sur les images que se créent les enfants du rôle masculin et du rôle féminin. Nous ne cherchons pas à savoir jusqu'à quel point il existe des différences psychologiques entre les garçons et les filles. Nous voulons nous attacher à leurs croyances concernant les distinctions psychologiques des deux sexes et la mesure dans laquelle ces distinctions, dans leur esprit, ont des caractéristiques liées au sexe. Nous avons appelé notre variable dépendante principale: différenciation des rôles des sexes, ou DRS.

Nous avons posé quatre dimensions de la DRS en nous basant sur l'hypothèse qu'il ne s'agit pas d'un concept unidimensionnel. Lorsque, dans la pensée des enfants, il existe une différenciation au sujet d'une dimension, cela n'implique pas forcément qu'il existe une différenciation dans les autres dimensions, bien que l'on puisse s'attendre à une certaine corrélation. Les quatre dimensions sont les suivantes: DRS basée sur les caractéristiques, DRS dans le comportement, DRS dans l'occupation et DRS dans les rapports. En outre, la DRS dans les rapports se subdivise en DRS basée sur des relations avec les pairs et en DRS basée sur des relations avec l'autorité.

(1) DRS basée sur les caractéristiques. Les enfants peuvent percevoir les caractéristiques de base de la personnalité de chaque sexe comme étant plus ou moins différenciée. Quand nous parlons des caractéristiques de la personnalité, nous nous référons aux tendances dans les comportements ou aux façons particulières dont les gens réagissent vis-à-vis du monde qui les entoure. Nous avons posé à nos sujets les questions suivantes concernant les traits de caractère suivants: dur, travaillant, sournois, généreux, bruyant, intrépide et sociable, gauche et maladroit, honnête et loyal, obéissant, espiègle et agaçant, soigneux, autoritaire. Les enfants ont indiqué jusqu'à quel point on pouvait considérer que les garçons et les filles de leur âge possédaient ces caractéristiques et, d'après leurs réponses, nous avons établi un indicateur de différenciation.

Lorsqu'un sujet a décrit l'un des sexes d'une manière bien définie et l'autre sexe d'une autre façon, nous en avons

déduit que, dans son esprit, les sexes étaient psychologiquement distincts. Nous avons trouvé à l'opposé des sujets qui croyaient que les garçons et les filles possédaient ces caractéristiques au même degré.

(2) DRS dans le comportement. Certains enfants peuvent croire que les sexes sont assez semblables, en ce qui concerne les dispositions de la personnalité. Mais il arrive qu'ils pensent en même temps que certains de leurs comportements ne conviennent pas de la même façon. On a demandé aux sujets jusqu'à quel point ils trouvaient normaux chez les garçons et chez les filles de leur âge, les actions suivantes: pleurer lorsque blessé, faire la vaisselle, jouer à des jeux durs, danser, jouer à la balle ensemble, sortir seul le soir, jurer, apprendre à faire la cuisine, se vanter, faire son lit, sortir avec une fille pour les garçons, avec un garçon pour les filles, et faire seul un long voyage.

Bien que nous partions de l'hypothèse selon laquelle la DRS dans les caractéristiques et la DRS dans le comportement soient distincts sur le plan conceptuel, nous nous attendons à ce qu'il existe entre eux, jusqu'à un certain point, une relation empirique. Nous traiterons la corrélation entre ces deux mesures comme une variable dépendante, afin de pouvoir évaluer ce qui cause son importance. On peut, par exemple, envisager que la corrélation entre ces deux formes de DRS sera plus élevée chez les enfants de classe ouvrière que chez les enfants de classe moyenne. On a posé la même question de façon à englober les quatre dimensions en même temps.

(3) DRS dans l'occupation. La deuxième dimension est définie par des actions précises alors que la troisième est définie par des ensembles d'activités appelés rôles. On a demandé aux enfants si une fois devenus grands, il convenait pour les garçons et pour les filles d'occuper certains rôles dans la société. Les rôles qui servaient à définir la dimension étaient les suivants: médecin, caissier dans un restaurant, conducteur d'autobus, bibliothécaire, professeur, cuisinier, vendeur dans un magasin, scientifique, premier ministre du Canada, ouvrier dans un cinéma, directeur d'école, et juge. L'indicateur obtenu d'après leurs réponses permet de mesurer dans quelle proportion ils répartissaient les occupations selon le sexe.

(4) DRS dans les rapports. La troisième dimension précise dans quelle mesure il est convenable, pour un homme ou pour une femme, d'occuper d'autres rôles dans la société. La quatrième dimension englobe d'un côté les rapports entre garçons

et filles et de l'autre côté, les relations avec les pairs et avec les représentants de l'autorité, en particulier les parents. En réalité, nous avons subdivisé la DRS dans les rapports en une dimension, comportant deux éléments, que nous appelons DRS dans les relations avec les pairs et DRS dans les relations avec les représentants de l'autorité. La première dimension indique dans quelle mesure les garçons et les filles établissent des rapports différents avec les enfants de leur âge. La deuxième sous-dimension concerne les adultes, c'est-à-dire, les personnes qui exercent une autorité sur eux plutôt que leurs égaux.

La DRS dans les rapports a été établie selon le comportement réel. On pourrait également définir cette dimension d'après les façons normales d'établir des rapports avec autrui. Les tests préliminaires que nous avons faits ont indiqué qu'à cet égard il n'y avait presque pas de différenciation des sexes. Les sujets estimaient que garçons et filles avaient les mêmes privilèges, et les mêmes devoirs envers les autres personnes, quel que soit leur sexe. Il n'y avait donc aucune variation à expliquer. Mais on a constaté de nombreuses variations lorsqu'on a demandé aux sujets de décrire le comportement réel des sexes envers autrui. Cette façon de définir la dimension nous a fourni des variations qu'il fallait expliquer.

La DRS dans les caractéristiques ressemble plus étroitement à la dimension des caractéristiques de la personnalité féminine de Kammeyer, tandis que les trois autres auraient tendance à ressembler à sa dimension simple du rôle féminin dans le comportement. Nos quatre dimensions ont été conçues en grande partie selon un espace psychologique à l'oeuvre dans le moi et se transmettant dans le système social. Nous croyons que nous nous dirigeons vers une définition des sexes d'ordre plus relationnel à mesure que nous progressons de la DRS dans les caractéristiques à la DRS dans les rapports. Nous pouvons concevoir que des sujets pensent que les sexes sont vraiment distincts l'un de l'autre au sens strictement relationnel, ou social, mais qu'ils sont identiques au niveau psychologique. C'est là une optique plus courante que l'optique inverse selon laquelle on perçoit les hommes et les femmes comme étant psychologiquement différents mais semblables sur le plan social.

Quelques mots au sujet de la méthode. La méthode d'une étude est une façon de connaître. La connaissance est relative à la méthode de l'étude. Nous devons, par conséquent, reconnaître l'aspect relatif des informations recueillies grâce

à nos techniques de collection des données et d'analyse. Nous parlerons de quelques-uns des principaux aspects de la méthodologie, mais nous recommandons aux lecteurs d'étudier plus profondément cette question dans l'appendice A.

Nous avons étudié environ 7,500 enfants à l'aide d'un questionnaire. Un tiers d'entre eux étaient des enfants de langue française de la province de Québec, un tiers étaient de langue anglaise de la province de l'Ontario, tandis que le dernier tiers comprenait des enfants de langue anglaise de la Colombie-Britannique et de la Nouvelle-Ecosse. L'âge des enfants variait de 10 à 16 ans et, en moyenne, les enfants du Québec étaient plus vieux que ceux des autres provinces. Les deux tiers des mères de ces enfants ont également rempli le questionnaire.

On a mesuré chaque aspect de la DRS au moyen d'un nombre d'items; les sujets devaient indiquer à quel sexe chacun de ces items s'appliquait. Les divers facteurs indépendants ou explicatifs étaient évalués par une série de questions auxquelles on devait généralement répondre oui ou non, ou encore par des questions offrant le choix entre plusieurs réponses. Dans une certaine mesure, toutes les questions avaient été soumises à des tests préliminaires avant d'être utilisées aux fins de la présente étude.

On trouvera sous forme de résumé les questionnaires destinés aux enfants dans l'appendice B, et le questionnaire destiné à leurs mères, également sous une forme résumée, dans l'appendice C.

Nous avons étudié seulement les enfants pour lesquels nous avons obtenu le consentement des commissions scolaires, des directeurs d'école, des professeurs et des parents. C'est pourquoi il s'est glissé inévitablement un certain biais dans la mesure où les caractéristiques des enfants exclus de l'étude diffèrent d'une manière inconnue de celles des enfants qui ont été inclus. L'importance de ce biais varie également dans la mesure où ces différences pourraient affecter l'orientation et le degré des corrélations obtenues dans cette étude. On trouvera dans l'appendice A un développement plus approfondi du problème que présente ce biais.

L'analyse des données a été faite de la façon suivante. Nous avons d'abord étudié les hypothèses, ou les suppositions, en reliant une mesure de la DRS avec des mesures explicatives appropriées. Nous avons examiné, par exemple, le pourcentage

des enfants qui, à chacun des niveaux d'âge, établissaient mentalement une différenciation.

Nous avons ensuite exploré les relations intéressantes indépendamment des autres facteurs qui pourraient les expliquer. Dans l'exemple précédent, nous avons évalué la relation entre l'âge d'un enfant, variable explicative, et la DRS dans le comportement que nous voulions expliquer, séparément pour les garçons et pour les filles. Dans ce cas, le sexe était utilisé comme "variable de test" (comme l'a proposé Rosenberg, en 1967). C'est-à-dire que nous avons fait des tests pour déterminer si le sexe était la cause des différences dans la DRS, différences qui auraient pu, autrement, être attribués à l'âge seulement.

On trouvera les résultats de notre étude dans les deux chapitres suivants. Le premier de ceux-ci explique en détails les caractéristiques de la DRS même et la relation entre les nombreux indices. On y trouvera aussi la différence entre les sexes dans la typologie, ainsi que les relations avec le comportement verbal des parents. Le second chapitre explore en détails la relation entre la DRS et les caractéristiques structurales des familles des sujets.



## Chapitre 3

### RÉSULTATS PRELIMINAIRES

Ces pages constituent le premier de deux chapitres qui résument les principaux résultats de l'étude. Dans le présent chapitre, nous traiterons de trois genres de résultat: premièrement, de certaines différences dans les façons dont les garçons et les filles conçoivent les sexes; deuxièmement, des corrélations existant entre plusieurs mesures de la DRS; et troisièmement, nous parlerons de certaines caractéristiques concernant les parents des enfants qui ont rempli le questionnaire. On trouvera les données qui ont été résumées sous forme de tableaux dans l'appendice D, afin de rendre le présent compte-rendu plus facile à suivre.

Le chapitre 4 se divise en deux parties principales. Dans la première partie, nous examinerons ce que nous considérons comme les résultats les plus importants de l'étude, dans lesquels certaines caractéristiques de structure des deux groupes fondamentaux où les enfants se situent, leurs familles et leurs cercles d'amis, se trouvent reliées à la DRS. Nous analyserons le degré de différenciation structurelle dans la famille et dans le groupe de pairs, ainsi que la part accordée aux enfants dans la répartition de l'autorité familiale en rapport avec la façon dont ces facteurs affectent la DRS. Le deuxième groupe de constatations révèle plusieurs aspects du comportement au cours de la pré-adolescence et de l'adolescence, en particulier en ce qui concerne les attitudes des enfants envers l'école, les résultats scolaires et le comportement dans leurs fréquentations des enfants du sexe opposé.

Un mot d'avertissement. Nous n'avons pas effectué la présente étude dans le but d'apporter des réponses définitives aux nombreuses questions qui ont éveillé notre curiosité. Nous avons voulu recueillir des données nous permettant d'accomplir deux choses: premièrement, stimuler et enrichir notre réflexion et deuxièmement, discipliner notre imagination. A mesure que certaines caractéristiques se dégagent de l'ensemble des données, on découvre de nouvelles idées ou de nouvelles façons de les interpréter. En même temps, ce que les données nous révèlent rend notre enthousiasme modeste et limite nos interprétations.

Il est bon de guider notre pensée, mais il est également bon de ne pas attendre plus de certitudes que les données



ne le permettent. Celles-ci présentent certaines limites, par exemple: échantillon non représentatif, biais introduits dans les échelles de mesure, non-univocité des mesures, etc. Nous mettons le lecteur en garde contre le danger de généraliser au-delà de l'échantillon des enfants qui ont été étudiés. Nous soulignons que la présente étude est basée sur des corrélations et que les réponses déterminant les éléments des corrélations proviennent généralement des mêmes sources. Le premier avertissement signifie que lorsqu'on indique seulement des corrélations, il ne faut pas en déduire qu'il existe des relations causales, bien que ce genre de supposition puisse s'appliquer plus facilement à certaines corrélations qu'à d'autres. Le deuxième avertissement signifie que certains éléments des corrélations sont inévitables du fait qu'on a eu recours aux mêmes sources de renseignements, tant pour les éléments qui ont servi à prédire que pour les éléments prédits dans les relations.

Nous traiterons de données qui répondent à deux critères. D'abord, les différences statistiques doivent être "importantes"; c'est-à-dire, que nous tiendrons compte des différences qui sont importantes au sens absolu et non pas des différences qui n'indiquent qu'une tendance. Ensuite, les résultats devront être réellement significatifs. Leur orientation devra avoir une certaine signification, et les différences devront être réellement importantes. C'est pourquoi nous n'avons pas inclus ici les analyses qui étaient relativement dénuées de signification théorique.

#### Différences d'opinions sur les sexes, selon le sexe.

Le problème qu'on est peut-être le plus évidemment tenté de résoudre, grâce aux données, est celui de savoir si le sexe joue un rôle important dans la catégorisation des sexes 1/.

---

1/ Notre index de DRS ou de catégorisation des sexes a été établi de la façon suivante. Prenons, par exemple, l'adjectif "dur", qui est le premier item de l'échelle de la DRS dans les caractéristiques. (Voir appendice B, livret #1). On a demandé à l'enquêté d'encercler un chiffre dans l'échelle comportant sept points, qui correspondent aux degrés auxquels selon lui les garçons de son âge sont "durs". On a demandé également le même genre d'appréciation en ce qui concerne les filles de son âge. Lorsque l'enfant a encerclé le même chiffre dans les deux échelles, la différence numérique entre les deux indications ou résultats devient zéro, ce qui signifie qu'il y a peu de différenciation entre les sexes, du moins en ce qui concerne  
(à suivre)

Les données en rapport avec la question se trouvent résumées dans les tableaux D-1 à D-4, en ce qui concerne la DRS dans le comportement, la DRS dans l'occupation, la DRS dans les relations avec l'autorité 1/, et la DRS en fonction du rôle féminin.

Le tableau D-1 montre clairement que dans chaque groupe d'âge et dans chaque groupe linguistique, les garçons ont une façon plus prononcée que les filles d'envisager les sexes de façon différente et de les définir selon un comportement approprié. C'est dans le groupe de langue française, chez les enfants de 12 à 14 ans, que l'on a constaté la différence la moins importante entre les garçons et les filles, le pourcentage de cette différence s'étant élevé à 8.8. En général, la différence était beaucoup plus importante, près de 20 points, chez les enfants canadiens-anglais les plus jeunes et chez les enfants canadiens-français les plus âgés.

---

la caractéristique en question. Lorsqu'un sujet a encerclé le chiffre 7 dans une échelle, et le chiffre 1 dans l'autre, on peut dire qu'il envisage mentalement une grande différenciation entre les sexes. Dans le cas présent, l'indice de différence serait de six. Il peut encore arriver qu'un troisième sujet encercle le 6 dans une échelle et le 3 dans l'autre. Il y aurait alors dans ce cas une différence de trois, ce qui placerait le sujet entre les deux premiers sujets. Si l'on fait le total des différences, chez un sujet donné, des douze items, on obtient une mesure du degré de différenciation qu'il fait entre les sexes. Toutes les échelles, à l'exception de celles de la DRS en fonction du rôle féminin, ont été établies de cette manière. Les résultats, pour la DRS en fonction du rôle féminin, ont été obtenus en attribuant des scores de 1 à 5 pour chacune des réponses faites par un enfant, aux items numérotés de 57 à 64 (appendice B, livret #1) et en additionnant tous ces résultats. On a considéré qu'un sujet, ayant obtenu un résultat élevé dans une des échelles, voyait une grande différence dans le rôle des sexes et avait tendance à établir une ségrégation entre les sexes, tant au point de vue psychologique qu'au point de vue social.

1/ Dans le livret #2 (appendice B), les relations de la DRS avec l'autorité et les relations de la DRS avec les pairs ont été établies par les réponses aux items numérotés de 128 à 137 et de 138 à 147, respectivement.

Au tableau D-2, on constate le même résultat en ce qui concerne la DRS dans l'occupation. Bien que les différences entre les garçons et les filles aient été consistantes et prononcées, cela était particulièrement le cas dans l'échantillon des enfants francophones. La différence était de près de 20 points pour les deux groupes d'âge parmi les sujets étudiés dans le Québec, soit environ le double de celle constatée chez les autres enfants.

Les différences entre les sexes ont été encore plus grandes dans la DRS en fonction du rôle féminin. Dans l'ensemble, environ 43 pour cent des garçons ont fait preuve d'une conception traditionnelle du rôle féminin alors que 20 pour cent seulement des filles partageaient cette conception. On a constaté un résultat aussi frappant dans tous les groupes d'âge, et cela dans les échantillons des deux groupes linguistiques. Il est intéressant de constater que cette échelle, qui a recours à une façon de répondre et à une méthode d'élaboration différentes, engendre essentiellement des résultats analogues, peut-être même plus marqués, dans la relation entre la DRS et le comportement que dans la DRS et l'occupation.

Les trois évaluations ci-dessus arrivent au même résultat: les garçons sont plus disposés que les filles à établir une discrimination entre les sexes. Le tableau D-4 montre que les garçons et les filles avaient une opinion opposée sur la DRS dans les relations avec les représentants de l'autorité. C'est-à-dire que les résultats ont prouvé que les filles définissent, beaucoup plus que ne le font les garçons, les sexes d'une manière différente dans les relations avec l'autorité. Bien que les différences n'aient pas été aussi importantes que celles dont nous avons déjà parlées, elles étaient néanmoins marquées. Dans l'ensemble, près de 34 pour cent des filles établissaient des différences très marquées au sujet des sexes dans leurs relations avec l'autorité, et 24 pour cent des garçons en faisaient autant.

En ce qui concerne la DRS dans les caractéristiques et la DRS dans les relations avec les pairs, on a constaté des différences négligeables. Nous en avons conclu toutefois que les garçons et les filles manifestent des tendances différentes dans la façon dont ils séparent les sexes sur le plan psychologique. Le fait d'avoir constaté une plus grande différence dans trois des dimensions chez les garçons, alors que chez les filles on en constate une plus grande dans une quatrième dimension, tend à sous-estimer la nature multidimensionnelle de la DRS.

On remarquera que tous les résultats se retrouvaient avec la même importance dans les deux groupes linguistiques et dans tous les groupes d'âge. On n'a pas trouvé de preuve d'une tendance évolutive unique. Il y a eu, premièrement, une réduction légère mais cohérente dans les quatre mesures de la DRS dans les groupes de 9 à 11 ans jusqu'aux groupes de 12 à 14 ans, dans l'échantillon des enfants anglophones. Deuxièmement, à partir du groupe d'âge qui va de 12 à 14 ans jusqu'au groupe des 15 ans et plus, il y a eu une augmentation légère mais cohérente chez les filles des deux groupes linguistiques dans la DRS dans les caractéristiques, dans la DRS en fonction du rôle féminin et dans la DRS dans les relations avec l'autorité. Troisièmement, il y a eu une très forte augmentation dans les mêmes mesures de la DRS chez les garçons des deux groupes linguistiques âgés de 12 à 14 ans et de 15 ans et plus.

On remarque finalement l'absence de toute différenciation significative des sexes lorsqu'ils sont définis au niveau strictement individuel, selon la personnalité. C'est lorsque les sexes ont été définis d'une manière relationnelle que l'on constate une différenciation. L'absence de variation en ce qui concerne la DRS dans les caractéristiques nous incite à poursuivre notre étude plus avant.

La nature multidimensionnelle de la DRS. Nous avons défini la DRS selon des dimensions conceptuellement indépendantes. On peut vérifier cette hypothèse au moyen d'une analyse de corrélations. On trouvera un résumé des données concernant les enfants au tableau D-5 et le résumé concernant les parents au tableau D-6; on a toutefois utilisé des échelles différentes pour ces deux échantillons.

Sauf dans la DRS dans les relations avec les représentants de l'autorité et dans la DRS dans les relations avec les pairs, la corrélation la plus importante se trouve dans la DRS dans le comportement et dans la DRS dans l'occupation. Il est clair que ces deux dernières échelles sont étroitement liées, puisqu'elles ont en commun environ 36 pour cent de leur variance. Les autres corrélations sont, en moyenne, d'environ .25 ou 6 pour cent de variance commune. Le chiffre de .25 comprend non seulement la covariance réelle, mais tient compte de ce que l'on a utilisé le même moyen d'évaluation. Donc, la plus grande partie de la corrélation entre la DRS dans les relations avec l'autorité et la DRS dans les relations avec les pairs est probablement réelle. Mais quelle que soit la raison de la covariance entre les autres échelles, leurs corrélations ne sont pas très importantes dans aucun sens absolu.

On remarquera également que les corrélations entre la DRS dans les caractéristiques, la DRS dans le comportement, la DRS dans l'occupation et la DRS dans les relations avec les représentants de l'autorité ou la DRS dans les relations avec les pairs, ne dépassent pas de façon importante, bien que toutes ces corrélations soient dans la bonne direction, les corrélations de chacune avec la DRS en fonction du rôle féminin, dont l'échelle a été différemment construite.

Les grilles de corrélation ont été calculées pour chaque niveau des groupes linguistiques, selon l'âge, selon le domicile, (rural versus urbain), et selon le statut socio-économique. L'ampleur et la tendance des corrélations ne se sont pas écartées de façon appréciable du tableau D-5. Ceci indique une considérable cohérence dans la structure empirique de notre étude de la DRS.

Bien que l'on ait utilisé un moins grand nombre d'échelles, ainsi que des échelles différentes, dans l'évaluation du traditionalisme des parents et de la façon dont ils conçoivent le rôle des sexes, les corrélations ont été plus élevées que lorsqu'il s'agissait des enfants. On peut naturellement attribuer, dans une certaine mesure, ce résultat à un moyen d'évaluation contenu dans le questionnaire des parents, par exemple, une série de réponses affirmatives. Ce résultat peut aussi indiquer simplement une plus grande cohérence dans l'orientation de la pensée des adultes par rapport aux institutions sociales, y compris le sexe.

Quelques mots au sujet des parents. Le tableau D-7 indique qu'il existe un rapport bien défini entre l'appartenance à un groupe linguistique et la mesure du traditionalisme, de la théorie de la personnalité et de la préférence de rôle (qui, dans les tableaux, ont été indiqués par T, P et R respectivement). Par exemple, 43.2 pour cent des parents de la province de Québec font preuve du plus haut degré de traditionalisme dans l'échelle R, et 22.9 pour cent des parents d'enfants canadiens-anglais se situent au même point. Des analyses ultérieures confirmeront un certain nombre d'explications possibles pour cette différence apparente et détermineront si les effets attribués à l'origine linguistique sont réels. Un examen préliminaire des données semble indiquer que ce résultat peut être dû à ce que l'échantillon des anglophones soit d'un niveau moyen d'éducation plus élevé.

Il existe un contraste curieux entre les deux groupes linguistiques, tant parmi les enfants que parmi les parents.

Nous avons observé que les parents canadiens-français semblent manifester un esprit plus traditionnel dans les trois mesures que nous avons étudiées. On pourra faire des comparaisons entre les enfants de chaque groupe linguistique et ce pour les deux groupes d'âge, en se reportant aux tableaux D-1 à D-4. Dans presque chacun des cas, on a constaté une répartition importante des pourcentages, bien que les relations de la DRS avec l'autorité soient toujours opposées aux relations entre la DRS et le comportement, la DRS avec l'occupation et la DRS en fonction du rôle féminin. La pensée des enfants anglophones a été de façon cohérente plus divisée que celle des enfants du même âge de la province de Québec. Autrement dit, entre les parents et les enfants canadiens-français, il existe une relation qui est opposée à celle qui existe entre les enfants et les parents canadiens-anglais, les parents étant enclins à être plus traditionalistes alors que les enfants le sont moins.

Les tableaux D-8 à D-10 montrent qu'il existe un rapport significatif entre l'instruction des sujets et le traditionalisme, la théorie de la personnalité et la préférence de rôle. Les parents qui n'ont reçu qu'une instruction primaire ont tendance à se situer à l'extrémité traditionaliste de l'échelle R, c'est-à-dire de la préférence de rôle, ce qui n'est pas toujours le cas de ceux qui ont fait des études universitaires. Les différences sont frappantes: 45.1 pour cent dans le premier cas et 12.7 pour cent dans le second.

Le statut matrimonial associé à l'âge est également fortement relié avec la position dans chacune des trois échelles. Par exemple, 39.7 pour cent des personnes mariées depuis 25 ans ou plus ont indiqué une tendance très traditionnelle dans l'échelle T; 19.5 pour cent seulement des parents mariés depuis moins de 10 ans ont indiqué une tendance similaire. Autrement dit, les sujets mariés depuis longtemps se montrent plus fortement attachés aux principales institutions sociales. Un autre fait, relié à cette constatation, est une orientation plus traditionnelle chez ceux qui n'ont été mariés qu'une fois, comparés à ceux qui ont été mariés deux fois. Les sujets traditionalistes, tels que mesurés par T, constituaient 29.4 pour cent et 20.1 pour cent de l'ensemble de ces deux groupes. Les enquêtés qui ont indiqué que les biens de la famille étaient au nom du mari avaient tendance à se montrer les plus traditionalistes dans les trois échelles, tandis que lorsque les biens étaient au nom de l'épouse ou au nom des deux conjoints, la tendance était vers le modernisme. Toutefois, les résultats concernant la propriété ont été considérés comme une tendance plutôt que comme une indication absolue.



La relation entre le statut socio-économique (SES) et les scores des sujets sur T, P et R était significative. La classe sociale a été déterminée par la classification de l'occupation des époux, telle qu'établie dans l'échelle récemment construite par Blishen (1967). On trouvera ces données dans les tableaux D-11 à D-13. Trente-neuf pour cent des sujets appartenant à la classe ouvrière (niveau VI de Blishen) avaient des préférences traditionalistes sur le rôle des sexes, en comparaison à seulement 12.9 pour cent chez les sujets de la classe supérieure (niveau I). La différence la moins prononcée est apparue dans la mesure des opinions sur la personnalité, bien que dans la classe ouvrière, cette indication ait été clairement orientée vers un plus grand traditionalisme.

On a également demandé aux sujets de se situer eux-mêmes dans une des classes sociales. Par rapport aux effets de la classe sociale "objective", dont nous avons déjà parlé, les effets d'une classe sociale "subjective" se sont dissipés. C'est-à-dire que la relation a disparu lorsque les sujets se sont situés eux-mêmes dans une classe sociale, au lieu de se trouver automatiquement classés dans l'une d'elles, selon des critères objectifs comme l'instruction, les revenus ou l'occupation.

On a comparé les facteurs de traditionalisme (T), de théorie de la personnalité (P) et de la préférence de rôle (R) selon que le domicile était situé en milieu urbain ou en milieu rural, et on a constaté qu'il n'existait aucune corrélation. On n'a pas découvert non plus d'indication de relation entre le domicile et le groupe linguistique. Il semblerait qu'à cet égard, la population rurale possède les mêmes caractéristiques que la population urbaine. Les média d'information et la centralisation de l'enseignement ont probablement contribué à l'urbanisation de populations théoriquement rurales, si bien que l'on ne trouve aucun indice selon lequel les gens habitant en dehors des villes restent attachés aux conceptions traditionnelles concernant le rôle des sexes.

L'un des inconvénients inhérents aux données provenant d'une source unique est le danger présenté par des relations dont l'importance est accidentelle. Dans les pages suivantes, nous étudierons un ensemble de données comparant les caractéristiques des parents avec la conception du rôle des sexes chez les enfants.

Caractéristiques des mères des enquêtés et de la DRS.  
On n'a obtenu aucune preuve de l'existence de relations entre le statut socio-économique et la DRS, pas plus sur l'ensemble

que sur les groupes répartis selon la langue, le sexe ou l'âge. Ce résultat offre un contraste marqué, par rapport à l'échantillon des parents où des relations négatives très prononcées ont été établies. Le fait que la DRS en fonction du rôle féminin (établie de la même façon que T, P et R) n'a produit aucun résultat, indique que l'absence de relations est assez généralisée et ne se limite pas aux indices basés sur la différence des scores. Il est possible que toute relation entre une variable portant sur un aspect aussi vaste et la DRS se trouve quelque peu diminuée. C'est pourquoi il vaut mieux nous livrer à des considérations plus immédiates, telles que l'accomplissement du rôle des parents ou la différenciation de leur rôle.

Il semble, dans le cas du père comme dans le cas de la mère, que l'instruction n'ait eu aucun effet direct sur la DRS. En examinant les facteurs T (traditionalisme) et P (théorie de la personnalité), on a découvert quelques rapports mais ceux-ci étaient si clairsemés, qu'il est sans doute plus réaliste de les considérer comme le fait du hasard. Il semble toutefois que la préférence de rôle soit en relation avec la DRS, bien que cela ne se vérifie que dans le cas de la DRS en fonction du rôle féminin. Autrement dit, les mères qui avaient une conception traditionnelle du rôle féminin avaient plus fréquemment des enfants qui partageaient leur opinion.

Lorsqu'on examine, d'une part, les corrélations entre les facteurs T (traditionalisme), P (théorie de la personnalité) et R (préférence de rôle) et, d'autre part, les six mesures de la DRS, on constate nettement l'absence de relations. On peut à toutes fins utiles consulter la matrice de corrélation qui figure au tableau D-14. On constate que la plus grande corrélation est celle qui existe entre R et le rôle féminin, mais elle n'a qu'une valeur de .16, c'est-à-dire, moins de 3 pour cent de la variance. On n'a pas trouvé non plus de relations significatives lorsqu'on a divisé l'échantillon selon le sexe, l'âge, la langue, le domicile rural-urbain, ou la classe sociale. Le seul indice de relations a été une légère augmentation dans l'importance de la corrélation entre R et la DRS en fonction du rôle féminin selon l'âge, mais encore une fois, nous nous trouvons devant une relation tout au plus marginale.

On peut résumer les résultats du présent chapitre de la façon suivante. Premièrement, les garçons, quel que soit leur âge, ont une tendance plus marquée que les filles à voir des différences entre les sexes, sauf lorsqu'il s'agit de la DRS dans les relations avec les représentants de l'autorité.



Deuxièmement, on ne constate pas de tendance évolutive unique, bien que les groupes d'âge extrêmes soient plus portés à faire une différenciation entre les sexes que les enfants du groupe d'âge intermédiaire qui va de 12 à 14 ans. Troisièmement, le fait qu'on ne constate généralement que de faibles corrélations entre les divers indicateurs de la DRS confirme l'hypothèse de sa nature multidimensionnelle. Quatrièmement, on a tendance à percevoir une différence d'ordre relationnel plutôt que psychologique entre les sexes, et c'est là un détail sur lequel nous reviendrons plus tard. Cinquièmement, les enfants de langue française ont des tendances plus modernes que ceux de langue anglaise, mais c'est le contraire qui se produit dans le cas des parents. Cela provient peut-être du niveau d'éducation plus élevé chez les sujets anglophones compris dans l'échantillon et peut s'expliquer partiellement par des événements historiques dans la province de Québec avant et après 1960. Sixièmement, on constate des relations négatives très prononcées entre l'instruction et le statut socio-économique "objectif" d'une part et, d'autre part, les mesures de traditionalisme, de la théorie de la personnalité et de la préférence de rôle chez les parents. Septièmement, on ne trouve pas d'indications évidentes montrant que les scores de la mère sur les facteurs T (traditionalisme), P (théorie de la personnalité) et R (préférence de rôle) aient des effets sur les opinions de ses enfants, en ce qui concerne la DRS.

Nous estimons que certains des résultats négatifs présentent quand même un intérêt. C'est, par exemple, le cas de certaines relations qui semblent justifiées mais qui demandent des analyses plus poussées si l'on veut tirer au clair leur signification.

## CHAPITRE 4

### LA GENÈSE DES REPRÉSENTATIONS

Dans ces pages, nous parlerons de deux catégories de résultats. La première envisage le rôle de la vie de groupe dans la genèse des représentations sur les rôles des sexes. La famille et le groupe de pairs sont peut-être les plus importants auxquels l'homme se trouve associé. Dans la famille, les enfants apprennent à établir des rapports avec des gens qui détiennent l'autorité. C'est dans leurs rapports avec les parents que les enfants ont leur premier contact avec l'autorité légitime et avec la nécessité de se soumettre à la volonté d'autrui. C'est également dans ce contexte que nous éprouvons pour la première fois des sentiments de rébellion contre des êtres aimés importants, et dont nous dépendons grandement. C'est une micro-société au sein de laquelle nous apprenons pour la première fois ce qu'est la division du travail. Nous croyons que les enfants reçoivent, par l'intermédiaire des relations qu'ils ont avec leurs parents, des leçons très importantes concernant la nature de la structure sociale. Ils se créent des images mentales qu'ils transposent dans l'univers extérieur où ils découvrent souvent, dans leurs relations avec les autres, les premières relations qu'ils ont eues avec ces importantes images de l'autorité.

Le groupe de pairs occupe également une place centrale parce que c'est dans ce cadre que les enfants apprennent à établir des rapports avec d'autres êtres, qui sont théoriquement leurs égaux. Les enfants apprennent à la fois à partager et à rivaliser. De ces expériences avec leurs frères, leurs soeurs, et les compagnons de leur âge qui ne font pas partie de la famille, ils tirent de très importantes leçons. Ils appliquent ensuite, toute leur vie durant, ces leçons dans leurs rapports avec leurs compagnons de travail, leur épouse, leurs amis et avec les autres personnes de statut similaire.

On peut supposer aussi que les gens éprouvent des difficultés dans leurs rapports, à l'âge adulte, dans la mesure où ils ont été privés de ces expériences vitales que l'on ne trouve généralement que dans le cadre de la famille et du groupe de pairs. L'enfant privé de l'un ou l'autre de ses parents, au sens psychologique, est également privé d'expériences fondamentales avec la société. L'enfant qui est socialement isolé, qui ne possède ni frère, ni soeur, ni camarade, est, de la même façon, privé des possibilités d'apprendre à établir des rapports normaux et sains avec les gens qui occupent une situation similaire dans la vie (Brim, 1960; Guntrip, 1961).

A cause de la signification que nous accordons à la famille et au groupe de pairs, nous y cherchons des indices sur les origines des représentations psychologiques que l'homme a des sexes.

La seconde catégorie de résultats doit être plutôt considérée comme des corrélations et des conséquences de la DRS, que comme des facteurs déterminants. Nous examinerons les comportements suivants: les sorties avec des jeunes du sexe opposé, les attitudes envers l'école, la réussite scolaire et l'obéissance aux parents. Certains de ces comportements sont associés avec la DRS de manière à orienter les enfants dans leur façon de penser sur les sexes, et même à déterminer ces modes de pensée.

Par exemple, une fille qui croit qu'une éducation supérieure et le travail en dehors du foyer ne sont pas faits pour elle sera moins portée à s'adonner à l'étude que celle qui pense le contraire. Les mauvais résultats scolaires et une faible motivation ont pour effet de fermer des voies qui l'auraient peut-être conduite à la réussite, si elle avait envisagé d'autres solutions comme étant tout à fait légitimes. La jeune fille se trouve ainsi influencée dans son rôle et dans sa façon de penser habituelle. Avec le mariage et la naissance des enfants, la plupart des femmes perdent évidemment tout espoir de retour en arrière, soit dans leur façon de penser, soit dans leur vocation. Dans le prochain chapitre, nous étudierons plus profondément la pensée et la façon dont elle se justifie elle-même.

#### La différenciation sociale et les images mentales.

Nous traiterons de l'évidence des relations entre la DRS et trois types de différenciation sociale. Nous examinerons, premièrement, les façons selon lesquelles on peut établir une différenciation d'après les activités des parents eux-mêmes. Nous croyons que cette division du travail influence la façon de penser de leurs enfants. Nous ne nous intéressons pas pour le moment aux problèmes présentés par l'aptitude des enfants à s'identifier à un des parents ou de modeler leur rôle sur l'un ou l'autre. Nous essayerons, sans tenir compte du modèle choisi par l'enfant, de découvrir comment le sexe devient un pôle de compréhension dans son contact avec le monde. Nos analyses des autres formes de la différenciation sociale sont conçues dans la même perspective.

Deuxièmement, nous ferons état de certains résultats sur la signification de l'autorité à l'intérieur de la famille et de la DRS. Les parents n'aspirent pas au droit exclusif de

diriger la famille. Ils partagent leurs pouvoirs avec leurs enfants qui sont sujets à diverses restrictions et à certains encouragements. Les parents se font une certaine opinion du rapport qui existe entre la croissance de la maturité et l'exercice des responsabilités, et c'est selon cette opinion qu'ils répartissent l'influence qu'ils jugent raisonnable pour leurs enfants. Ils donnent à leur fils une certaine autorité dans une mesure qu'ils jugent nécessaire, en fonction de ce que le garçon peut assumer à ce moment précis, et selon ce qu'ils estiment être nécessaire pour que leur fils devienne l'homme qu'ils souhaitent. Le même raisonnement s'applique aux filles mais ce qui en ressort est parfois tout à fait différent.

Troisièmement, nous parlerons de certains facteurs indiquant qu'il existe des relations entre les expériences faites dans les groupes de pairs et la DRS. Nous examinerons dans quelle mesure il existe une structure dans l'interaction des enfants en rapport avec les sexes. On peut distinguer, en gros, trois sortes de situations. Il y a, à une extrémité, la situation dans laquelle on trouve les deux sexes, sans que cela ait la moindre importance. Dans la deuxième situation, les participants du sexe opposé sont simplement exclus. Dans la troisième, on trouve les deux sexes, mais leur interaction est soigneusement réglementée. La structure de la situation est influencée par leur présence à tous deux. A notre avis, c'est dans ces deux derniers genres de situations que la DRS est promue. Dans le prochain chapitre, nous examinerons les mécanismes des deux processus.

Différenciation du rôle des parents. On a demandé aux enfants de décrire leurs parents en utilisant un certain nombre d'échelles d'évaluation, à la suite de quoi on a dégagé deux types d'indices. Le premier de ceux-ci est un indice de différenciation sémantique (Osgood, Suci et Tannenbaum, 1957). On a demandé aux enfants de décrire leurs parents en se servant de dix échelles bipolaires. On trouvera dans l'appendice B, livret #1, articles 77 et 81, les concepts "mon père" et "ma mère" et les échelles qui servent à les évaluer. L'indice a été construit d'après la même méthode que celle qui a été utilisée pour les indices sur la DRS. Il est possible qu'une partie des relations que l'on a obtenues soit due à la méthode d'évaluation, du fait que l'on attendait des sujets le même type de réponses. Des analyses ultérieures comprendront une analyse factorielle de la description des parents, ce qui donnera un traitement différentiel sémantique complet des données. Pour l'instant, toutefois, nous tâcherons simplement de découvrir s'il existe un rapport entre la différenciation sémantique des parents et la DRS.

Le second type d'évaluation a été conçu pour parvenir à la différenciation structurale des parents. Au début, nous avons admis en principe trois façons selon lesquelles on peut établir une différenciation du rôle des parents. Celles-ci sont: la discipline (des parents envers leurs enfants), l'autorité (entre les conjoints), et l'encouragement (des parents envers les enfants). C'est là ce qu'on estime les dimensions qui constituent la structure familiale, et nous avons formulé l'hypothèse que plus le rôle des parents est déterminé en fonction du sexe, plus la DRS sera importante chez les enfants. Autrement dit, nous trouvons les origines de la DRS dans la structure même de la famille. Si c'est le sexe qui détermine la différenciation des devoirs et des droits de chacun dans une famille, nous posons l'hypothèse que les attitudes des enfants envers les sexes reflèteront cet état de choses. D'autre part, si le sexe n'entre pas en ligne de compte dans l'attribution des rôles dans la famille, les enfants penseront alors d'une manière "moderne", c'est-à-dire, sans faire aucune différenciation. Nous formulons donc l'hypothèse que la pensée est un produit de la structure sociale et, dans le présent cas, de la structure familiale. Nous irons plus loin dans nos hypothèses et nous dirons que les enfants déduisent de ces expériences leur conception du monde en général. C'est ainsi que la famille, première structure de socialisation, est la première source des images mentales de l'enfant.

A cause des mises en garde d'ordre méthodologique, les effets de la différenciation sémantique sont relativement modestes, bien que de tels effets, semble-t-il, se fassent surtout sentir dans le domaine des relations avec autrui, c'est-à-dire, dans les relations avec les représentants de l'autorité et dans les relations avec le groupe de pairs. Il semble toutefois que dans la plupart des cas, il n'y ait que très peu de relations entre la différenciation sémantique et les autres indices de la DRS. On trouvera au tableau D-15 les différences majeures que l'on a constatées.

La discipline qu'imposent les parents a été définie par dix items, par exemple: "dispute et punit les enfants lorsqu'ils se conduisent mal" (appendice B, livret #2, items 18 à 27). Cet indice évalue l'importance du rôle de chacun des parents en matière de discipline, perçu comme spécifique par leurs enfants. Nous avons trouvé de fortes relations dans toutes les mesures de la DRS, sauf dans la mesure de la DRS en fonction du rôle féminin, qui avait été établie d'une façon différente. Nous préférons ne porter aucun jugement sur la validité réelle de la plupart des relations, sauf pour celles qui englobent les relations avec l'autorité et les

relations avec les pairs, car ces relations dépassent de beaucoup le niveau général de toutes les autres. On trouvera au tableau D-16 les données concernant ces deux indices. On y remarque que 39 pour cent des sujets qui ont perçu une différenciation dans le comportement de leurs parents en matière de discipline, avaient une très forte tendance à établir une différenciation entre les sexes en ce qui concerne les relations avec l'autorité. On peut comparer ce chiffre avec la proportion d'un peu plus de 21 pour cent des sujets qui n'ont perçu que très peu de différence dans le comportement de leurs parents en matière de discipline. Les corrélations ont été également élevées en ce qui concerne les relations avec les pairs, pour lesquelles près de 40 pour cent des enfants qui ont perçu une très grande différenciation entre leurs parents, ont également tendance à établir une ségrégation des sexes dans cet indice de la DRS. Environ 22 pour cent des enfants appartenant au groupe "faible", accordaient une grande importance à la DRS ou, autrement dit, considéraient différemment les sexes.

La deuxième caractéristique structurale est représentée par la spécialisation dans le domaine des activités socio-affectives. Celles-ci sont captées par des items tels que "aime à parler avec les enfants et prend le temps de le faire". On trouvera dans l'appendice B, livret #2, articles 28 à 34, les sept items de ce type. Encore une fois, toutes les mesures de la DRS se sont trouvées reliées de façon cohérente et systématique à ce que nous avons appelé en théorie, la variable indépendante. Même la DRS construite en fonction du rôle féminin était reliée de telle sorte que plus les parents étaient perçus comme différents dans leur activité socio-émotive, plus les enfants se représentaient les sexes comme distincts, tant sur le plan social que psychologique. Toutefois, bien que l'on ait constaté une tendance dans le cas de la DRS en fonction du rôle féminin, celle-ci n'était pas particulièrement forte. Les répartitions de la DRS dans les caractéristiques et dans l'occupation étaient assez significatives, mais celles des relations avec l'autorité et des relations avec les pairs étaient très prononcées, comme dans le cas de la variable "discipline". Les données concernant la spécialisation socio-affective et les relations avec l'autorité et les relations avec les pairs, se trouvent résumées au tableau D-17. On trouvera au tableau D-18 les résumés concernant la DRS dans les caractéristiques et dans l'occupation.

La troisième et dernière mesure de la spécialisation du rôle des parents que nous étudierons est celle de leur autorité. Dans le premier facteur structural déterminant, nous



avons donné une vue verticale de la répartition de l'autorité, c'est-à-dire, allant de l'enfant jusqu'aux parents, du subordonné au supérieur. Nous examinerons à présent la répartition de l'autorité entre les parents en tant que mari et femme, plutôt qu'en tant que père et mère. On trouvera au tableau D-19, les données concernant cette troisième variable.

On constate dans tous les cas une relation remarquable entre la différenciation de l'autorité et la DRS, bien que dans le cas de la DRS en fonction du rôle féminin, cette relation ne soit pas aussi prononcée que dans les autres mesures. On remarque, par exemple, que 41.4 pour cent des enfants qui voient un de leurs parents comme détenant beaucoup plus d'autorité que l'autre, tendent également à accorder aux sexes des caractéristiques différentes. On peut comparer ce chiffre avec les 28.8 pour cent de l'ensemble des enfants qui ont indiqué très peu de différences dans l'autorité détenue par chacun des parents.

C'est dans les relations avec l'autorité et dans les relations avec les pairs que l'on constate le plus clairement les effets. Dans chaque cas, environ 39 pour cent des sujets qui pensaient que l'un des parents détenait plus d'autorité que l'autre, croyaient également que les sexes étaient très distincts, si on les considérait sous l'angle de leurs relations avec les autres. Dans chaque cas, la répartition était d'environ 17 pour cent plus forte que chez les sujets qui ne percevaient qu'une faible différenciation d'autorité.

L'autorité des enfants. Nous avons donné des preuves de l'existence de relations entre la structure familiale et la DRS. Un autre aspect de la structure familiale réside dans l'importance d'autorité ou d'influence qu'un enfant exerce sur sa famille. Nous examinerons à présent quelques données portant sur la possibilité de l'existence d'un rapport entre l'importance de l'autorité qu'un enfant croit exercer et sa conception du rôle des sexes.

Nous devons tout d'abord donner un mot d'avertissement. On a demandé aux sujets d'indiquer dans quelle mesure ils avaient voix au chapitre en ce qui concerne quinze différentes activités, par exemple, à quelle heure ils devaient aller se coucher (appendice B, livret #2, article 4). Il ne faut pas oublier qu'il s'agit des propres réponses des enfants et qu'elles peuvent ne pas toujours correspondre à la réalité. S'il existe un rapport entre cette variable et la variable dépendante nominale de la DRS, le rapport pourrait bien être orienté dans la direction opposée ou, plus probablement, être



circulaire. Un rapport circulaire est un rapport dans lequel les effets s'alimentent à rebours sur leurs propres causes pour augmenter ou diminuer leur importance ou leur évidence. Il s'agit d'un processus d'escalade mutuelle. Finalement, tout rapport avec les relations avec l'autorité s'interprète le plus facilement comme un instrument d'erreur, parce que certains des items qui font appel aux relations d'autorité utilisent également la dimension de l'autorité ou du pouvoir (par exemple, "font ce que disent leurs parents").

D'abord, il n'existe pas, dans l'ensemble, de preuve nette ou cohérente de l'existence d'un rapport entre l'autorité du sujet et la DRS. Ensuite, si l'on examine séparément les données concernant les sexes, on trouve certains indices de rapport direct entre l'autorité et la DRS chez les garçons, mais aucun rapport en ce qui concerne les filles. Enfin, nous sommes allés plus loin et nous avons étudié ces relations dans le cadre de chaque groupe linguistique et de chaque groupe d'âge.

Prenons, par exemple, les garçons de langue anglaise âgés de 9 à 11 ans, pour lesquels les données sont indiquées au tableau D-20. Il existe dans ce groupe des rapports positifs marqués entre la "voix au chapitre", que les garçons disent posséder, et la DRS dans les caractéristiques et dans les relations avec les pairs. En outre, l'orientation des différences mettant en relation l'autorité et la DRS dans le comportement, dans l'occupation, dans les relations avec l'autorité et en fonction du rôle féminin, était cohérente, bien que peu marquée. Il existe alors certaine indication qu'une grande mesure d'autorité accordée à l'enfant et la tendance à classifier les sexes aillent de pair, du moins parmi les garçons de ce groupe linguistique et de ce groupe d'âge. Du fait de l'absence d'un échantillon des garçons de langue française du même groupe d'âge, nous n'avons pu nous rendre compte s'il s'agissait là d'un rapport de caractère général.

On a constaté une tendance similaire chez les garçons anglophones dans le groupe de 12 à 14 ans. Là encore, les résultats ont été intéressants, mais non frappants. Ils étaient assez prononcés dans les relations avec les pairs et dans les relations avec l'autorité et s'orientaient vers la DRS dans le comportement, dans l'occupation et en fonction du rôle féminin. On trouvera au tableau D-21 les données concernant la DRS dans les relations avec les pairs. Les données obtenues pour le groupe d'âge intermédiaire confirment les résultats obtenus dans le groupe d'âge le plus jeune.

Les garçons de langue anglaise de 15 ans et plus ont apporté certaines preuves de l'existence de relations semblables à celles qui existent chez les garçons plus jeunes. Cette situation était apparente surtout pour la DRS dans les relations avec les pairs et, dans une moins grande mesure, pour la DRS dans le comportement et dans les relations avec l'autorité. En ce qui concerne l'échantillon des garçons de langue française, on n'a constaté une pareille tendance que dans la DRS dans le comportement, et seulement dans le plus âgé des deux groupes d'âge. On trouvera au tableau D-21 les données relatives à cette question.

Parmi les filles de langue anglaise âgées de 9 à 11 ans, on a constaté aucune cohérence dans les distributions de la DRS en tant que fonction de l'autorité de l'enfant. On a constaté, cependant, parmi les filles du groupe d'âge intermédiaire, certaines relations systématiques de notre conception de l'autorité dans les six mesures de la DRS. Dans quatre mesures les répartitions étaient assez fortes, bien que l'une d'entre elles ait été la DRS dans les relations avec l'autorité. On trouvera au tableau D-22 les trois autres séries de données.

Parmi les six mesures de la DRS, quatre ont donné des distributions similaires parmi les filles canadiennes-françaises âgées de 12 à 14 ans. On trouvera au tableau D-23 les répartitions de la DRS dans le comportement et dans les relations avec l'autorité qui étaient particulièrement prononcées. Seule la DRS dans l'occupation a indiqué un rapport significatif dans le groupe le plus âgé, alors que la DRS dans le comportement et en fonction du rôle féminin ont montré la même orientation bien que d'une manière moins prononcée. Le tableau D-23 contient également les données sur la DRS dans l'occupation.

Les grandes lignes qui se dégagent de cet exposé présentes les caractéristiques suivantes: les garçons qui séparent, psychologiquement, les sexes ont également tendance à s'attribuer une part importante de l'autorité familiale et cette tendance est beaucoup plus marquée chez les Canadiens anglais que chez les Canadiens français et plus prononcée également chez les jeunes enfants que chez les enfants plus âgés. Au contraire, les garçons qui détiennent peu d'autorité ont tendance à établir moins de distinctions entre les sexes, et parmi les filles, il semble qu'il existe un rapport inverse. On a constaté que lorsqu'une fille indique qu'elle a peu d'autorité, elle a davantage tendance à établir une DRS, et cette tendance est plus forte chez les filles de langue anglaise que chez les filles de langue française, et plus prononcée dans

le groupe d'âge intermédiaire que dans les deux autres groupes d'âge. Il faut naturellement considérer ces résultats comme des hypothèses.

Dans les données, nous avons trouvé certaines indications de l'importance des structures familiales dans l'orientation du développement des facultés cognitives de l'enfant. Nous avons tendance à croire que le processus de socialisation de la pensée des enfants se poursuit pendant un certain temps au lieu de s'arrêter quelques années après la naissance.

Nous examinerons ensuite le rapport des jeunes avec leurs pairs.

#### Intégration et interaction chez les groupes de pairs.

Nous avons demandé à nos sujets d'évaluer l'importance de leur interaction avec les garçons et les filles (appendice B, livret #1, article 108). Les réponses contenaient 18 types de comportement comme: "aller au cinéma". Pour chaque sexe, l'échelle de chaque comportement contenait trois points appelés "jamais", "quelquefois" et "souvent". On trouvera au tableau D-24 les données concernant cette question.

On peut voir qu'une interaction différenciée, faisant largement place à la ségrégation, était associée à des représentations ou apparaissent la différenciation et la ségrégation. Il importe de noter que l'effet était des plus prononcés en ce qui concerne la DRS dans les relations avec les pairs. Autrement dit, lorsque les sujets ont indiqué une interaction différenciée avec les sexes, ils avaient également tendance à assigner des types de comportement distincts aux garçons et aux filles de leur âge. Environ 38 pour cent des enfants appartenant au groupe qui montrait une interaction très différenciée ont également indiqué une forte tendance à la DRS dans les relations avec les pairs, alors que 23 pour cent des sujets appartenant au groupe montrant une interaction peu différenciée ont fait preuve de la même tendance. Bien qu'elle ait été orientée dans la bonne direction, la répartition de la DRS en fonction du rôle féminin ne s'est pas trouvée reliée d'une manière significative à ce que nous avons défini comme la variable indépendante.

Nous ne prétendons pas que la relation entre des rapports qui font place à la ségrégation et la DRS soit une relation causale simple. Les analyses effectuées jusqu'à présent n'ont pas démontré que la DRS soit une fonction simple des expériences sexuelles, intégrées versus différenciées, vécues dans des groupes d'amis. Lorsque nous avons étudié l'influence que les enfants exercent dans leur famille, il

était probablement plus raisonnable de penser que les parents étaient dans une position supérieure à celle de leurs enfants, tant au point de vue structural que stratégique, car, toutes choses étant égales, ce sont eux qui décident dans quelle mesure leurs enfants peuvent influencer les décisions familiales. En ce qui concerne les camarades qu'ils peuvent avoir en dehors de la famille, il semble toutefois que les enfants aient tendance à choisir les compagnons de leur âge selon l'image qu'ils se font des sexes.

Il est possible que les images sur le rôle des sexes aient un effet sur les enfants lorsqu'ils choisissent leurs camarades, mais on ne constate pas immédiatement l'orientation exacte de leurs préférences en se basant simplement sur la DRS. Les garçons qui établissent une distinction psychologique entre les sexes peuvent avoir pour amis d'autres garçons, ou bien des filles, justement parce qu'ils les considèrent comme différentes. Autrement dit, le fait de savoir comment une personne perçoit les sexes n'est pas en soi-même suffisant pour prédire si elle s'associera avec un sexe ou avec l'autre.

Nous maintenons que ce sont les injonctions normatives qui impriment l'orientation. Dans les groupes où, selon les normes, il est important d'avoir des amis de son propre sexe, le problème de l'orientation se trouvera résolu. Dans la société des adultes, par exemple, il existe des organisations dont les règlements interdisent l'accès aux personnes du sexe opposé, même si un certain nombre des adhérents ont une conception assez moderne des sexes. Fréquemment, le monde de la pré-adolescence et de l'adolescence se rend fort bien compte du moment et des conditions dans lesquelles les membres des deux sexes peuvent entrer en contact. C'est principalement un raisonnement de ce genre qui nous a fait opter pour le point de vue selon lequel la structure détermine la pensée. Cependant, en attendant que cela soit démontré de façon empirique, nous ne devons pas écarter la possibilité que la précision dans un nombre suffisant de dimensions de la DRS fournisse un ensemble de conditions nécessaires et suffisantes pour prédire l'orientation des préférences interpersonnelles, sinon des orientations réelles des relations. Par conséquent, nous sommes d'avis que nous nous trouvons devant un processus d'escalade dans lequel chaque facteur déterminant s'alimente de ses propres effets. Un enfant appartenant à une famille structurée sexuellement peut être attiré par des bandes d'enfants qui partagent et confirment les sentiments qu'il éprouve au sujet de la DRS.

Quelques mots sur les comportements dans la pré-adolescence et dans l'adolescence. Il existe d'autres comportements qui nous intéressent et qui nous semblent posséder certaines relations systématiques avec la DRS. Nous examinerons à tour de rôle les sorties entre garçons et filles, les réactions vis-à-vis les études, les résultats scolaires et l'obéissance.

(1) Sorties avec des membres du sexe opposé. Nous avons demandé à nos correspondants s'ils fréquentaient, et dans quelle mesure, des personnes du sexe opposé. Dans l'ensemble, on a constaté de légères tendances positives. Les enfants qui ont répondu dans l'affirmative ont également montré une forte tendance à établir une DRS. Nous avons fait une répartition des données selon la langue, selon l'âge et selon le sexe et nous sommes arrivés aux observations suivantes. D'abord, chez les jeunes filles de langue anglaise, qui ont dit sortir avec les garçons, on a constaté une tendance générale à séparer les sexes. En ce qui concerne les jeunes filles canadiennes-françaises, les résultats sont faibles et incohérents. Sur l'ensemble des 18 sous-groupes des jeunes filles de langue anglaise, 15 ont indiqué des tendances dans le sens déjà mentionné. En ce qui concerne la DRS dans le comportement et en fonction du rôle féminin, c'est chez les filles de 12 à 14 ans que l'on a constaté les répartitions les plus frappantes. On trouvera les données à ce sujet au tableau D-25.

Dans les deux groupes linguistiques, c'est la catégorie de 12 à 14 ans qui semble être la plus importante chez les garçons. Les sorties avec un membre du sexe opposé semblent avoir fait une impression plus forte sur les garçons que sur les filles, ou du moins, il semble que l'on puisse dire qu'il y avait chez les garçons un rapport beaucoup plus prononcé entre les fréquentations et la DRS. On trouvera au tableau D-26 les données concernant les deux groupes linguistiques du groupe d'âge de 12 à 14 ans.

Chez les garçons canadiens-français et canadiens-anglais âgés de 15 ans et plus, les données s'orientent dans le même sens, mais ne sont pas aussi clairement définies que celles du groupe d'âge intermédiaire.

(2) Attitudes envers les études. Nous avons demandé à nos correspondants dans quelle mesure ils aimaient l'école (appendice B, livret #1, article 121). De leurs réponses, nous sommes parvenus à dégager des tendances assez nettes et assez intéressantes. C'est encore dans le groupe d'âge de 12 à 14 ans qu'on a fait les observations les plus

frappantes. On trouvera au tableau D-27 le résumé des données concernant les garçons et les filles des deux groupes ethniques de cette catégorie d'âge.

En dehors des données que l'on trouve dans ces tableaux, les tendances, chez les filles, ne sont pas particulièrement frappantes. Toutefois, en ce qui concerne les garçons, les données ont indiqué une tendance très nette: les garçons qui établissent une distinction marquée entre les sexes sont ceux qui le plus tendance à rejeter l'école.

Les caractéristiques que nous avons découvertes dans la catégorie d'âge de 12 à 14 ans se retrouvaient également chez les garçons plus âgés appartenant aux deux groupes linguistiques. Bien que cette tendance soit plus modeste, elle mérite qu'on s'y arrête.

(3) Les résultats scolaires. On a demandé aux enfants quelle moyenne scolaire ils obtenaient habituellement (appendice B, livret #2, article 121). Chez les garçons des deux groupes linguistiques, les rapports entre les notes et la DRS étaient rares, faibles et incohérents quant à l'orientation. Dans les cinq groupes féminins, on a constaté 17 distributions dans lesquelles l'étendue de la distribution de la DRS se situait, à une extrémité, à 10 pour cent au moins. Toutes ces distributions, sauf une, étaient orientées de sorte qu'elles montraient un rapport négatif entre les résultats scolaires et la DRS. On notait l'existence d'une relation entre l'insuccès scolaire et le fait de concevoir d'une manière traditionnelle le rôle des sexes.

Le rapport entre les résultats scolaires et la DRS était le plus prononcé dans la catégorie d'âge de 15 ans et plus, il l'était un peu moins dans la catégorie de 12 à 14 ans. Le rapport était encore moindre ou même inexistant dans la catégorie d'âge de 9 à 11 ans. On trouvera au tableau D-28 le résumé des données au sujet de ce rapport dans le groupe des enfants de langue anglaise âgés de 15 ans et plus. En raison du petit nombre d'étudiants ayant obtenu d'excellents résultats, on doit se montrer prudent lorsqu'on estime la valeur des résultats.

Les données présentent deux caractéristiques assez intéressantes pour que nous les répitions ici: on a constaté que le rapport entre les résultats scolaires et la DRS était à peu près inexistant chez les garçons, mais assez évident chez les filles et que ce rapport, chez les filles, progressait avec l'âge. Le premier de ces résultats est compréhensible



à la lumière du dilemme devant lequel, selon nous, les filles se trouvent lorsqu'elles doivent choisir entre la poursuite de leurs études et le rôle féminin qui leur échoit traditionnellement. Dans le cas des garçons, l'existence d'un rapport ne peut être qu'un fait du hasard car, chez eux, la différence des sexes a peu de conséquences sur la réussite de leurs études. Un garçon qui établit une distinction entre les sexes ne devrait être ni plus ni moins assidu dans ses études qu'un garçon qui attache peu d'importance à ces différences.

Avec l'âge, le rapport devrait encore s'accroître à mesure que le nombre de filles qui ont des idées traditionnelles sur elles-mêmes diminue de plus en plus. Au cours des premières années d'études, on ne devrait constater aucun rapport car les études et la réussite scolaire n'ont encore rien à voir avec une carrière ou des activités dites "non féminines". A mesure qu'elles progressent dans leurs études, les filles sont davantage portées à un abandon des études d'ordre psychologique pour l'une de ces deux raisons.

Les filles qui, dans leur esprit, établissent une ségrégation entre les sexes devraient être moins attirées par la réussite ou par des espoirs fondés sur des conceptions plus modernes de leur sexe. Ces réussites et ces espoirs ne sont pas pour elles des encouragements et ne les poussent pas par conséquent à acquérir une spécialisation intellectuelle précise. Les filles qui n'établissent pas, psychologiquement ou socialement, de ségrégation entre les sexes peuvent néanmoins se trouver engagées dans des conflits entre les récompenses interpersonnelles, telles que contrôlées et réparties par l'autre sexe, et la réussite dans leurs études. L'indice d'un rapport négatif entre les résultats scolaires et la DRS semble confirmer l'importance du premier facteur. Le dernier facteur peut-être plus considérable dans les classes d'élèves plus âgés que ceux représentés dans notre échantillon et c'est là une possibilité sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre suivant. A l'heure actuelle, cependant, les filles doivent bien dissimuler leur intelligence pour attirer les garçons qui pensent qu'il vaut mieux que les filles soient "stupides".

Finalement, on trouvera au tableau D-29 les détails concernant les sujets inclus dans chaque groupe linguistique et dans chaque groupe d'âge, classés d'après leurs résultats scolaires. Dans chaque cas, ce sont les filles qui sont les plus nombreuses parmi les élèves qui ont obtenu des moyennes excellentes, particulièrement parmi le groupe d'âge de 12 à 14 ans chez les élèves de langue anglaise. Environ 20 pour



cent des filles et 12 pour cent des garçons ont indiqué qu'ils avaient en moyenne d'excellentes notes. Cette comparaison a simplement pour but de montrer que dans notre échantillon, les garçons ne réussissent pas mieux dans leurs études que les filles 1/.

---

1/ Nous nous permettons de rappeler au lecteur qu'il s'agit là de résultats scolaires indiqués par les élèves eux-mêmes. Les résultats de notre enquête se trouvent encore plus sérieusement limités du fait que les élèves qui réussissent mal dans leurs études sont sous-représentés dans l'échantillon des enfants de langue anglaise. On verra que cette possibilité est examinée dans l'appendice A, qui traite de la méthodologie de la présente étude. On notera qu'on n'a pas constaté de biais en rapport avec le sexe dans le choix de l'échantillon, du moins dans la communauté qui a été choisie dans le but de faire une analyse plus détaillée des caractéristiques des sujets. On n'a pas trouvé non plus d'indices d'interaction entre le sexe et les résultats scolaires qui seraient en rapport avec la décision des parents de permettre ou de refuser de participer à l'enquête.

Il faut noter, en passant, que la proportion plus élevée d'élèves médiocres dans l'échantillon des enfants de langue française (tableau D-29), peut être due en grande partie au biais introduit dans l'échantillon des élèves de langue anglaise. Presque tous les enfants de la province de Québec que nous avons rencontrés ont été interrogés, alors que dans les autres provinces, on n'a questionné qu'environ les deux tiers des enfants des parents qui ont participé à l'enquête.

Nous nous sommes étendus sur cette dernière question, car certains lecteurs auraient pu être tentés d'interpréter dans un sens descriptif les données contenues dans le tableau D-29. La présente étude n'a pas été faite dans ce sens et nous ne pensons pas que l'échantillon, tel qu'il se présente, puisse soutenir de telles généralisations. Notre but n'est pas vraiment d'expliquer certains phénomènes statistiques, ni de décrire une "famille canadienne" imaginaire. Nous espérons simplement obtenir une certaine base théorique pour des rapports empiriques déterminés provenant d'un échantillon d'enfants canadiens (Glaser et Strauss, 1961).

(4) Obéissance. Nous avons demandé à nos sujets ce qu'ils feraient si leurs parents leur défendaient de fréquenter leurs amis (appendice B, livret #1, article 119). Les enfants qui ont répondu qu'ils les verraient en cachette ont reçu un score quelque peu plus élevé, sur cinq des six mesures de la DRS, que les enfants qui avaient répondu, soit qu'ils se conformeraient, soit qu'ils défieraient les ordres. La division des données selon le sexe n'a produit pratiquement aucun résultat en ce qui concerne les garçons. En ce qui concerne les filles, le rapport était trop faible et incohérent pour qu'on l'applique en théorie.

Nous en sommes actuellement au deuxième chapitre qui résume nos résultats. Nous avons trouvé certaines preuves justifiant les propositions suivantes qui sont toutes en rapport avec le développement des représentations du rôle des sexes: la différenciation du rôle chez les parents, surtout dans le domaine de la répartition de l'autorité entre eux, a une certaine influence sur l'intensité de la différenciation mentale relative aux sexes; les garçons qui ont une certaine influence dans la famille et les filles qui en ont peu sont portés à établir des distinctions nettes entre les rôles des sexes; et les enfants qui fréquentent des pairs ou qui tiennent compte des sexes dans leurs activités établies ont tendance à envisager les sexes d'une façon assez traditionnelle. Certains résultats secondaires portent à croire que, dans le cas des filles, il existe un rapport entre les résultats scolaires et les sorties avec les garçons, d'une part, et entre les résultats scolaires et les représentations des sexes, d'autre part. Ces mêmes résultats secondaires indiquent également que, dans le cas des garçons, il existe un rapport entre l'attitude envers les études et les sorties avec les filles, d'une part, et un rapport entre les résultats scolaires et les images des sexes, d'autre part. On pourrait se livrer à des analyses beaucoup plus minutieuses. Dans un examen ultérieur des données, nous espérons explorer les conditions qui portent au maximum les rapports découverts jusqu'à présent et celles qui se trouvent dans les données, mais qui ne se sont pas encore dégagées. Le but de notre recherche n'est pas simplement de décrire mais d'indiquer quelles conditions constituent les limites des propositions théoriques.

Bien que nos données ne se prêtent pas à des inférences causales, nous essayerons, dans le chapitre suivant, de voir ce qu'elles peuvent signifier. Il se peut que nos explications semblent avoir un sens causal. Le cas échéant, nous prions le lecteur de considérer nos opinions comme de simples hypothèses, étant donné que nous avons découvert des indices

empiriques montrant que certains rapports demandent à être étudiés plus profondément. Ceci dit, nous tentons simplement de raisonner logiquement en formulant aussi peu d'hypothèses que possible dans un domaine qui présente des problèmes complexes et délicats.

## Chapitre 5

### LES ORIGINES SOCIALES DE LA PENSÉE

Nous sommes très intéressés par l'aspect orienté ou voulu de l'activité humaine. Nous partons du principe que les raisons d'agir ont deux aspects: les prémisses et le savoir. Les prémisses sont essentiellement des hypothèses non verbales au sujet de l'identité personnelle et des objectifs. Elles sont, dans leur essence, de nature idéologique. Ce sont des hypothèses sur ce qui est essentiel (l'identité personnelle), et sur ce qui a de la valeur (objectifs). Le savoir critique s'attache à ce qui peut servir pour parvenir au but. Il est de nature très matérielle et très réaliste.

Nous insisterons sur le premier de ces deux éléments car nous voulons savoir en quoi consiste les prémisses de l'action sociale. Les prémisses dont nous voulons parler concernent les sexes: ce qu'ils sont "vraiment", ce que signifie, dans notre société, d'être "un homme" ou "une femme", et c'est dans ce sens que notre évaluation de la DRS a été orientée. Les prémisses occupent une place importante dans toute discussion de l'ordre social et ce sont les opinions de Goffman (1959) que nous examinerons dans les pages suivantes.

La signification de l'ordre social. On prétend que dans leurs interactions quotidiennes, les hommes prennent part à des événements dont la structure se prête à une analyse d'ordre dramaturgique. Les individus qui interagissent se trouvent eux-mêmes dans des situations où il leur faut résoudre le problème de l'ordre social, avant de pouvoir prédire le comportement de l'autre, de pouvoir prédire leurs propres comportements ou de "se connaître eux-mêmes". On parvient à établir l'ordre social en adoptant une définition commune de la situation (Weinberg, 1965, 1966).

Tout d'abord, la définition dominante se fait jour "inconsciemment", tout d'abord par la présentation du moi des différents acteurs. Chaque acteur fait des déclarations qui laissent voir ce qu'il est et ce qu'il représente. Ses partenaires sont obligés, moralement, de répondre à ses demandes et d'accepter comme exact ce qu'il dit être et ce qu'il prétend représenter. Chaque participant s'engage en outre moralement, au cours de l'interaction, à être le personnage qu'il dit être. Aucun des partenaires n'est obligé de prendre

l'engagement que ces images qu'ils projettent d'eux-mêmes seront permanentes. Ils n'ont besoin que de respecter un ensemble d'hypothèses acceptables, une convention ou un mythe, dont le principal mérite est que, si les acteurs le respectent, il leur permettra d'agir (Garfinkel, 1967; Vaihinger, 1911).

Mais il arrive parfois que nous n'évoluions pas avec la réalité sociale dont nous sommes des partenaires silencieux. Il se peut que nous nous conduisions d'une façon qui contredit l'image que nous nous efforçons de présenter lorsque, par exemple, nous trahissons notre ignorance d'un domaine dans lequel nous avons prétendu être versé; ou bien nous pouvons nous conduire d'une manière qui met nos partenaires dans une situation difficile s'ils doivent, eux, continuer à respecter les conventions de l'entente. Cela signifie que nous ne nous conduisons pas selon l'engagement que nous avons pris.

Cela a pour conséquence de détruire l'organisation sociale qui a catégorisée notre comportement. La définition de la situation qui fournit à un groupe d'acteurs une série de prémisses qui leur est commune se trouve compromise, et on ressent un état psychologique de gêne. Jusqu'au moment où l'on peut rétablir les rapports dans le cadre de la même définition, d'une nouvelle définition ou d'une définition révisée, les acteurs sont désorganisés. Ils ne savent quoi faire. Pour être plus précis, ils ne savent sur quelle hypothèse se baser et détruisent ainsi la logique sociale de leurs actions.

L'orientation que nous venons de décrire se trouve largement développée dans les nombreux ouvrages de Goffman, parus en 1959, 1961, 1963 et 1967. Selon cette opinion, l'homme est un acteur ou un élément du système social. Si l'on admet ce point de vue, l'homme n'est pas, au premier chef, un agent laissant libre cours à ses impulsions spontanées. Il représente une cellule sociale qui tente d'agir selon des normes sociales généralement comprises.

Nous formulons l'hypothèse que les acteurs, lorsqu'ils se rencontrent, n'ont pas besoin de négocier les termes d'un contrat entièrement nouveau. Ils savent, dans une large mesure, ce que l'on attend d'eux, grâce au processus de socialisation qui leur fournit des hypothèses communes. Cela signifie qu'il existe des croyances dominantes qui servent immédiatement dans toute nouvelle situation. Un de ces groupes d'hypothèses est celui des dimages dominantes que nous avons tous, à des degrés divers, en ce qui concerne les sexes.

Lorsque les hommes et les femmes se font face, ils savent fort bien qui ils sont. Cette connaissance est en réalité si fondamentale et si profondément enracinée qu'elle est en général reléguée dans l'inconscient. Elle ne devient problématique ou consciente que lorsque un des participants se conduit d'une manière qui indique qu'il n'accepte pas ce que l'on attend de lui. Dans ce cas, il faut négocier pour déterminer exactement quelles hypothèses l'emporteront et pour savoir si les participants ont des motifs réels d'élaborer une nouvelle définition. La crainte que l'un ou l'autre des participants n'accepte pas une nouvelle entente pousse bien des acteurs à respecter les normes culturelles. On peut évaluer le degré d'aliénation d'une personne par une mesure selon laquelle une personne est attirée par un rôle et en choisit un autre. Par exemple, une femme dont les talents et le sens des valeurs la disposent à agir d'une façon, mais qui a l'impression ainsi de perdre de précieux rapports, souffre dans cette mesure d'une aliénation vis-à-vis d'elle-même.

C'est là un problème que bien des femmes douées ont rencontré. Dans les universités, les femmes se trouvent souvent devant ce dilemme qu'elles résolvent fréquemment en acceptant les stéréotypes culturels qui gouvernent les relations entre les sexes. On peut voir toute l'ironie qui se cache dans cette préférence de la part de nombreux parents qui ne veulent pas que leurs filles fassent des études universitaires trop poussées, "parce qu'elles n'ont pas vraiment besoin de tant d'instruction". Elles n'en ont pas vraiment besoin si cette instruction doit les amener à une conception du moi qui va à l'encontre de la plupart des relations que notre société peut encourager. Dans cet ordre d'idées, nous pouvons prendre comme exemple la relation dont il est question au chapitre 3: les femmes qui ont poursuivi des études universitaires ont des conceptions du rôle des sexes beaucoup plus modernes que les femmes qui n'ont fait que des études primaires.

Correspondance. Nous nous sommes donné pour but dans ces pages d'examiner certains des antécédents qui ont donné naissance aux définitions des sexes qui prédominent actuellement. On peut aborder le problème de deux façons. La première consiste à examiner les mécanismes grâce auxquels on acquiert des connaissances spécifiques. Par exemple, certains chercheurs veulent découvrir dans quelles conditions un enfant est "conditionné", tels que les genres et les formes de structures qu'on lui impose (Bandura et Walters, 1965). En ce qui nous concerne, nous avons opté pour la seconde manière, nous voulons nous renseigner plus profondément sur les facteurs déterminants de la structure réelle de la famille. Il est

évident que dans une analyse complète, on doit faire entrer les deux genres de considérations, si l'on veut parvenir à une véritable explication psychologique d'ordre social.

En nous appuyant dans une certaine mesure sur les données, nous avons formulé l'hypothèse voulant que l'on trouve la contrepartie de la différenciation de rôle dans la DRS. On a constaté que la différenciation établie par les parents d'après la discipline, l'autorité, et l'encouragement, avait un rapport avec une conception différenciée des sexes. On se souviendra des données dépourvues de toute signification chez les mères de famille qui établissaient un rapport entre le traditionalisme, la théorie de la personnalité, et la préférence de rôle et la DRS chez les enfants. Il semblerait donc que chez ces derniers, la perception a plus de poids que les préceptes et que la façon dont se comportent les parents est plus convaincante que les opinions qu'ils émettent. On constate également une absence générale de relations pour la classe sociale et l'éducation des parents. Cela revient à dire que si la famille est organisée d'après les sexes, la pensée des enfants en sera conditionnée.

N'oublions pas de noter également que les garçons qui ont de l'autorité dans la famille ont un peu plus tendance à faire une différence selon les sexes et il semble qu'il existe un rapport inverse chez les filles. Il est possible de comprendre ces résultats en faisant le raisonnement suivant. Nous supposons tout d'abord que ce soient les parents qui exercent le plus d'autorité dans la famille. Ils peuvent décider de la diminuer en la partageant avec leurs enfants. Lorsqu'ils la partagent avec leur fils, ils confirment ainsi la conception selon laquelle le rôle de l'homme est dominant et effectif. Du fait qu'ils n'accordent pas d'autorité à leur fille, ils confirment ainsi une conception du rôle réceptif et passif de la femme. L'homme agit et la femme subit. Encore une fois, nous sommes d'avis que la façon dont est structurée la famille (et, dans ce cas, il s'agit de la structure du rôle de l'enfant) influence la pensée (Bales, 1951; Cooley, 1909).

Mais il est évident que la famille n'est pas l'unique système social dont font partie les enfants. On a prouvé maintes fois l'importance du groupe de pairs. En ce qui nous concerne, l'importance de l'interaction entre les sexes provient de ce qu'elle apporte aux enfants une source d'information au sujet du sexe opposé. Si l'interaction est virtuellement inexistante, l'individu ne peut pas alors se baser sur une expérience passée pour orienter sa pensée. La même situation



se présente lorsque l'interaction de Blancs et de Noirs s'effectue dans des conditions d'inégalité ou lorsqu'il n'y a pas d'interaction du tout. C'est lorsqu'ils ne sont pas contenus dans le cadre de la réalité sociale que les stéréotypes se développent en toute liberté. Ils suivent leur propre raisonnement dans les limites d'un système d'information relativement fermé. Il peut aussi arriver qu'il y ait interaction de la part d'enfants des deux sexes, mais alors, elle peut être basée sur une typologie des sexes très formaliste. Lorsque des garçons ont des contacts avec d'autres garçons principalement en jouant au rugby, et avec les filles en jouant au football, ils ont alors des expériences très différentes avec les sexes. C'est en partant d'expériences distinctes comme celles-ci que des images différentes se dégagent et se perpétuent. Donc, nous prétendons que lorsque le sexe donne lieu à une différence dans la structure, il donnera lieu à une différence d'ordre psychologique. Il est pourtant évident que lorsque nous nous trouvons en face d'interactions différencielles avec les sexes, il doit y avoir une explication. Cela vient sans doute en partie des idées que les enfants se font les uns des autres. Mais nous pouvons supposer que nous faisons l'analyse d'un système qui s'alimente à ses propres effets. La différenciation dans la pensée amène une différenciation dans l'interaction qui peut, à son tour, accentuer la différenciation dans la pensée et ainsi de suite.

Finalement, en utilisant des principes explicatifs, nous citerons ce que l'on appelle une hypothèse sur "l'activation du rôle". Les données ne sont pas aussi nettes ni aussi frappantes qu'elles pourraient l'être ou que nous aimerions qu'elles soient. Mais nous avons trouvé au chapitre 4 certains indices montrant que les garçons, particulièrement ceux qui sortent avec des jeunes filles, ont également tendance à établir une forte DRS. Une des explications de ce résultat est que, lorsque les gens établissent des rapports avec les autres, rapports dans lesquels le sexe est le principal pôle de signification, les attitudes formalistes se manifestent fortement. Prenons maintenant une situation différente dans laquelle se produit une interaction entre garçons et filles, en classe, par exemple. On peut supposer que les prémisses de leurs relations sont basées sur les études et ne sont que très vaguement sociales dans un sens socio-affectif. Quand ils sortent ensemble, pourtant, les rôles de leur sexe déterminent leurs relations et c'est selon ces termes qu'ils établissent leurs rapports. Cela signifie que l'un et l'autre n'établissent pas avant tout entre eux une relation d'adolescent à adolescent, mais une relation de fille à garçon et inversement. Par conséquent, cette première expérience d'une relation structurée

sur les sexes est intériorisée sous la forme d'un groupe de prémisses.

Jusqu'à présent, nous nous sommes tout d'abord attachés à parvenir à une conception de la nature de l'interaction sociale, et à suggérer ensuite que la pensée peut être considérée comme un produit de la structure sociale, avec des axes correspondants. Nous parlerons maintenant de l'aspect permanent du processus de socialisation.

La permanence de la socialisation. Nous avons été témoins, depuis une dizaine d'années, de discussions qui prennent de plus en plus d'importance, sur le rôle du conflit dans l'ordre social. On a prétendu que la tendance à estimer que l'ordre social existe ou à définir les systèmes sociaux comme un équilibre stable, masque certains des problèmes les plus importants de la vie sociale. De nos jours, le contrôle social basé sur la coercition trouve de plus en plus de partisans. On ne parvient plus à l'unanimité d'opinion sur le sens des valeurs lorsqu'on veut expliquer pourquoi la société civile se maintient. La guerre du VietNam, par exemple, a souligné l'importance limitée qu'a l'unanimité en ce qui concerne le maintien de la société américaine. Cette guerre a mis en évidence le retour obligatoire aux moyens coercitifs et à la force.

Nous sommes entièrement d'accord avec cette nouvelle opinion. Nous croyons que le point de vue traditionnel sur la socialisation selon lequel la majorité des événements significatifs ont lieu dans les premières années de la vie est exact dans une structure équilibrée ou au sein de laquelle l'opinion est unanime. Selon ce point de vue, les valeurs et les orientations principales sont déterminées très tôt et le reste de la vie n'est que le développement, l'exécution ou l'application du raisonnement logique sur lequel ces valeurs sont fondées.

On admet donc que la socialisation de chaque individu se poursuit toute la vie, mais non d'une manière passive, car l'individu est engagé dans un processus de découvertes continu. C'est là, dans un certain sens, l'état normal de l'organisme. Mais les institutions sociales fonctionnent d'une telle façon qu'elles limitent et réglementent ce processus de découverte et c'est également ce qu'on veut dire quand on parle de socialisation (Szasz, 1961). Autrement dit, si l'on veut parvenir au contrôle social, il faut socialiser les individus, particulièrement les femmes, "jusqu'à un certain point seulement".

Nous avons pu le remarquer chez les enfants que nous avons étudiés. Ces derniers avaient évidemment acquis très tôt

dans la vie certaines dispositions d'esprit à l'égard du rôle des sexes. Mais ces systèmes de croyances ont continué d'évoluer, si bien qu'on a constaté chez les garçons des groupes d'âge de 12 à 14 ans et de 15 ans et plus, un accroissement remarquable de la DRS. Du fait que leurs facultés de comprendre ont augmenté à mesure qu'ils grandissaient, et en traversant de nouvelles expériences que seule l'adolescence peut apporter, les sujets ont ajouté certaines dimensions, particulièrement des dimensions sociales, à leurs définitions des sexes. Il semble que ces expériences aient eu pour effet d'augmenter chez eux la DRS. A mesure qu'ils se sont trouvés dans des situations plus structurées, dans lesquelles le sexe faisait une différence, ils en sont venu à croire plus fermement que les sexes étaient différents, et ils sont en effet différents, en eux-mêmes. Chez les femmes, le fait d'avoir à choisir plusieurs fois des options féminines les lie de plus en plus à leur destin, tant sur le plan psychologique que sur le plan social (Festinger, 1957). Selon la théorie du désaccord, les effets sont encore plus prononcés lorsqu'une fille croit vraiment qu'elle fait son propre choix. Le principe majeur de la théorie du désaccord, c'est que la nécessité, surtout lorsqu'elle est imposée, est la mère de la vertu.

Dans les dernières pages du présent chapitre, nous nous attacherons surtout à trois choses. Nous examinerons premièrement un principe cognitif, qui joue un grand rôle dans l'explication de l'adaptation mentale aux circonstances. Deuxièmement, nous examinerons deux études qui soulignent certaines des questions urgentes auxquelles nous avons fait allusion. Troisièmement, nous indiquerons certaines recherches qui devraient être effectuées et nous terminerons par des observations théoriques concernant le problème des changements d'ordre social dans le domaine des relations entre les sexes.

#### Les dangers que peuvent comporter les explications.

Les principes biologiques sont redevenus des arguments puissants dans l'explication des phénomènes sociaux. Au début du siècle, les analyses basées sur la notion de l'instinct étaient très répandues (l'ouvrage d>Allport, qui date de 1968, donne une excellente vue d'ensemble), mais elles sont depuis tombées en discrédit. Nous avons été témoins, toutefois, depuis une dizaine d'années, d'un retour très marqué aux conceptions biologiques dans les ouvrages des spécialistes en éthologie et de leurs vulgarisateurs (Ardrey, 1966; Lorenz, 1952, 1966; Morris, 1967; Tiger, 1969). Ceux-ci ont cherché à découvrir les raisons de ces expériences collectives qui se sont produites si souvent dans l'histoire des peuples comme l'état, la guerre et les rapports entre les sexes. Les éthologues, en partant d'une théorie

évolutive, ont cherché à expliquer les conditions prédominantes par les pressions démographiques, les taux de survie différentiels et les variations qui en découlent sur les groupements de gènes (l'ouvrage de Gottesman, de 1968, examine la génétique behavioriste). L'attention s'est également portée vers les mécanismes de comportement de l'organisme individuel, pour parvenir à comprendre comment les tendances biologiques se transforment en comportements. Tiger, par son intéressante application de la thèse éthologique au phénomène des différences entre les sexes, a attiré notre attention.

Nombreux sont les détails de l'analyse de Tiger qui méritent d'être examinés, mais nous nous limiterons à trois aspects. Premièrement, nous ne devons pas perdre de vue le fait que le raisonnement de Tiger et les faits qu'il cite à l'appui sont strictement analogiques. Aucun compte rendu détaillé et très compliqué de ces faits ne doit faire oublier l'hypothèse primordiale de Tiger, voulant que l'on puisse généraliser des principes presque complets à partir de certaines catégories du règne animal, jusqu'à son niveau le plus complexe. Nous ne nions en aucune façon les caractéristiques animales de notre nature, lorsque nous affirmons que l'on trouve chez l'être humain des éléments que l'on ne trouve ailleurs dans la phylogénèse que sous forme tronquée ou mécanique. A notre avis, les ouvrages du genre de ceux de Tiger n'accordent pas une place suffisante aux facultés d'organisation sociale que possède l'être humain.

Si nous restons dans le cadre d'une analyse à un seul niveau, nous agissons comme le savant qui préfère limiter le nombre d'hypothèses. Si nous nous plaçons cependant à différents niveaux d'analyse, le nombre d'hypothèses possibles est moins significatif que leur genre et leur bien-fondé à leurs niveaux respectifs. Nous sommes d'avis que le comportement dans le domaine du rôle des sexes, dans la mesure où il nous intéresse, est en grande partie de nature relationnelle. Il n'y a pas, du moins jusqu'à présent, de promesse ou de raison nous portant à croire que la recherche éthologique produise, à son niveau d'analyse, les "règles de combinaisons" dont on a besoin pour comprendre l'organisation sociale des êtres humains.

Nous pourrions aussi répondre au savant qui préfère ne faire que très peu d'hypothèses, qu'on arrive à saisir et à prédire de nombreux comportements sociaux à l'aide d'hypothèses très différentes de celles des éthologues. Devant l'absence de connaissances, il est normal d'appliquer, d'une manière assez directe, des principes éprouvés et confirmés à

d'autres échelons du règne animal. Mais nous sommes opposés à la méthode consistant à faire des hypothèses dans un domaine de comportement réglé par les principes de l'organisation sociale, dont nous avons déjà une certaine connaissance, et de confondre ensuite les premières découvertes avec des découvertes inhérentes au nouveau domaine. Jusqu'à ce que ces découvertes aient été confirmées, on ne doit leur accorder, en tant qu'hypothèses, aucune valeur spéciale.

Deuxièmement, Tiger est d'avis que la partie la moins variable d'un système doit être examinée en premier lieu en tant que facteur déterminant des parties plus variables. Pour plusieurs raisons, il faut rejeter cette hypothèse. Pour qu'il y ait une variation dans les effets, il faut qu'il y ait une variation dans les facteurs déterminants. Si la variable considérée nominalement indépendante ne varie pas, elle peut difficilement être admise comme variable, et elle ne peut pas en elle-même être responsable des effets de variation. Nous devons chercher ailleurs les facteurs critiques déterminants, bien que nous admettions que le facteur invariable puisse être une condition nécessaire. Nous prétendons seulement que ce n'est pas une condition suffisante et c'est vers d'autres conditions de ce genre que nous nous sommes orientés dans la présente étude. Nous avons donc proposé que la variation dans la différenciation structurale de la famille est liée à la variation des images mentales sur le rôle des sexes. Comme il n'a pas fait de distinction entre les institutions humaines et les personnes qui les dirigent, Tiger a malheureusement perdu de vue un autre groupe, également plausible, d'éléments déterminants, inséré dans l'organisation sociale. Il s'agit là, en effet, d'une lacune bizarre de la part d'un sociologue professionnel, quand on sait que l'organisation sociale est le phénomène principal de la sociologie. Tiger se tourne plutôt vers les mécanismes biologiques qui ne peuvent pas en eux-mêmes justifier le raisonnement selon lequel les actes sont reliés ensemble dans des systèmes d'interaction extrêmement complexes. Les principes de l'organisation sociale ont un rapport, non seulement avec le problème de la constance, à travers l'histoire, des rôles des sexes, mais ils servent également à expliquer les variations qui se produisent dans ces rôles.

Troisièmement, Tiger néglige presque entièrement les liens existant dans les groupes féminins. Il reconnaît qu'il s'agit là d'une grave déficience, mais il n'y fait allusion que dans un renvoi de six lignes (p. xii). Il dit qu'il montrera dans un prochain ouvrage "que les groupes entièrement féminins diffèrent dans leur structure des groupes entièrement masculins, qu'ils sont généralement moins stables et moins

durables et que, pour diverses raisons, ils sont beaucoup moins courants". Nous croyons que l'on peut trouver dans l'organisation sociale des explications valides concernant des tendances de ce genre dans les groupes féminins. Par exemple, il ne faut pas s'étonner que les femmes dont les définitions qu'elles se donnent d'elles-mêmes sont dérivées en grande partie des relations qu'elles établissent avec leurs maris et leurs enfants et dont les contacts avec le monde extérieur se font presque toujours par l'intermédiaire de leurs maris, aient moins tendance à faire partie de groupes stables et durables. Il ne faut pas s'étonner non plus que les femmes, qui par la définition de leur rôle doivent s'occuper jour et nuit des enfants, aient dans la vie courante moins de temps ou moins de forces pour prendre le genre d'engagement qui favorise la stabilité du groupe. Il est curieux de constater que dans la théorie de Tiger, on ne trouve aucune mention des impératifs auxquels doivent ordinairement se plier les femmes et c'est pourquoi son analyse nous semble encore moins digne de foi. En outre, les explications que nous donnons ici permettent de vérifier les éléments qui en découlent. Nous pouvons prédire, par exemple, que les femmes qui sont en faveur d'une conception moderne de leur rôle auront davantage tendance à participer activement et régulièrement à des groupements non familiaux que les femmes qui sont en faveur de la conception traditionnelle de leur rôle. Il faut noter en passant que la position de Tiger n'offre guère de possibilités permettant de vérifier des prédictions.

Nous considérons en outre comme une grossière lacune ou même une déviation théorique introduite délibérément, le fait de nier l'existence de liens entre les femmes parce que ces liens ne sont pas complètement semblables à ceux qui existent entre les hommes. En plus des objections soulevées plus haut, il est difficile de ne pas envisager le raisonnement de Tiger comme une analyse circulaire. Il semble que Tiger ait examiné superficiellement certaines différences apparentes entre les groupes masculins et les groupes féminins et aient ensuite attribué aux sexes des propriétés génétiques, proportionnelles aux différences qu'il avait observées. Il s'engage ensuite dans la direction complètement opposée et explique les effets présumés au moyen de causes présumées. Autrement dit, la tendance à se grouper, chez les individus masculins ou féminins, semble être curieusement à la fois cause et effet 1/.

---

1/ Ce raisonnement constitue un danger pour nos propres données et c'est pour nous un sujet d'inquiétude. Au cours de notre enquête, lorsque les enfants ont indiqué des différences structurales dans la famille, d'une part, et des



Nous ne voulons pas réitérer nos objections devant la façon dont Tiger traite des différences entre les sexes, bien que nous estimions qu'il y aurait encore beaucoup à dire. Néanmoins, certains lecteurs en viendront à dire: si l'on ne peut accepter l'explication de Tiger, que faire alors? Ils peuvent admettre que la thèse sur l'organisation sociale est plausible, mais objecter qu'elle laisse sans réponse la question des origines. Si ce n'est pas de leurs exigences biologiques, d'où vient alors, chez les humains, l'idée prédominante selon laquelle les femmes possèdent une affinité particulière pour les tâches familiales et domestiques? Bien qu'il s'agisse là d'une question embarrassante et qu'on ne puisse vérifier aucune réponse, nous proposerons une explication qui nous semble vraisemblable.

Dans la psychologie sociale contemporaine, le domaine qui fait l'objet de la recherche la plus intense est celui de la dynamique cognitive et de la dynamique affective. Les explications les plus probantes se trouvent dans les "théories de l'équilibre". Les aperçus embryonnaires de Heider (1944, 1946, 1958) ont donné naissance à de nombreuses variantes du modèle

---

conceptions différenciées au sujet des sexes, d'autre part, la situation présentait le même danger d'analyse circulaire. Nous pouvons défendre notre thèse de deux façons. Premièrement, dans la présente étude, nous avons demandé aux enfants de décrire des faits qui étaient au moins différents, c'est-à-dire, lequel de leurs parents prend les décisions, et dans quelle mesure; et quels sont les comportements qui conviennent aux garçons et aux filles de leur âge. Autrement dit, les objectifs de leurs représentations étaient différents (en dehors des corrélations dues aux méthodes d'évaluation). Nous avons en outre repoussé toutes les relations dans lesquelles il existait des corrélations inhérentes, ainsi, par exemple, la relation entre l'autorité accordée à l'enfant et la DRS dans les relations avec l'autorité (chapitre 4).

Deuxièmement, nous admettons que les indicateurs indépendants sont désirables, pour les diverses constructions théoriques dont nous voulons étudier les conditions d'association. Cela signifie, par exemple, que dans l'avenir la recherche devrait tenter de découvrir d'autres indicateurs de différenciation chez les parents, et n'utiliser les enfants que pour évaluer la variable dépendante qui présente un intérêt, c'est-à-dire, la DRS.



original (Cartwright et Harary, 1956; Festinger, 1957; McGuire, 1960; Newcomb, 1959, Osgood et Tannenbaum, 1955; Rosenberg, 1960, et bien d'autres). Toutes ces hypothèses partent du principe qu'il existe chez l'individu une tendance à la cohérence psychologique. Elles supposent que les individus essayent de conserver leurs concepts et qu'ils éprouvent un malaise lorsque les relations qu'ils ont avec autrui tournent au désaccord ou à l'inconséquence. Ce qui meuble leur esprit, ce sont des perceptions, des croyances, des attitudes, des valeurs et des relations entre eux.

Par exemple: si A aime B, mais voit que B ne répond pas à cet amour, on dit qu'il existe un déséquilibre. A essaie de rétablir l'équilibre en faisant son possible pour changer les sentiments que B a pour elle ou en modifiant les sentiments qu'elle éprouve pour B. Ou encore: si A reste indifférente envers B, mais que pour certaines raisons elle se dépense énormément au profit de B, elle ressent une sensation de désaccord. Il y a désaccord parce que, s'il ne s'agissait que de ses propres sentiments, elle n'aurait pas fait tant d'efforts. Si elle ne peut revenir sur ce qu'elle a fait, ou bien si elle doit continuer à se sacrifier pendant quelque temps, les sentiments qu'elle éprouve envers B peuvent même changer et prendre la forme d'un grand attachement ou d'amour pour B.

Heider a appelé ce processus la "formation de l'unité mentale". Il existe en effet une tendance à unir psychologiquement les événements qui ont déjà des liens entre eux. Par exemple, une femme porte un fœtus pendant neuf mois, accouche, et allaite son enfant. Dans l'esprit des gens, la femme et l'enfant sont "liés" d'une façon qui diffère de celle qui unit le père et l'enfant. Il existe une forte tendance, tant chez la femme elle-même que chez autrui, à percevoir la mère et son enfant comme une unité. Dans les sociétés qui sont moins complexes au point de vue technologique et sur le plan de l'organisation, nous devons nous attendre à ce que la logique de cette association ait une influence particulièrement forte. Un observateur ressentirait probablement, soit un déséquilibre, soit un état de tension si A était désignée comme la mère de toutes les manières qui ont été mentionnées et si pourtant c'était B qui était considéré comme ayant la responsabilité du bien-être de l'enfant.

Il faut pourtant noter que l'aspect naturel et puissant de l'image mère-enfant provient non pas d'une symbiose biologique passée mais des lois inhérentes au processus mental.

Dans notre esprit, nous unissons les deux parce que, psychologiquement, il est facile de le faire. Autrement dit, nous plaçons ce qui semble être l'union naturelle et évidente de la mère et de l'enfant, non pas selon l'état biologique, mais selon la façon dont les voit le spectateur. C'est pourquoi aucune loi naturelle ne se trouve violée lorsque la mère va travailler à l'extérieur du foyer et laisse son enfant aux soins de quelqu'un d'autre.

De nos jours, la configuration mentale de la relation mère-enfant est de moins en moins populaire. Dans l'esprit de la jeune épouse qui a fait des études supérieures, cette image a moins tendance à être distincte et est beaucoup plus portée à entrer en interaction avec d'autres attitudes. La femme s'intéresse maintenant à la formation d'états équilibrés dans d'autres aspects de sa pensée. L'une de ces relations réside dans la perception de ses capacités et de ses besoins, et dans le refus qu'on lui oppose d'utiliser ses capacités et de pourvoir elle-même à ses propres besoins. L'équilibre dans ses images d'elle-même, en tant que mère de son enfant, peut amener un déséquilibre dans des configurations encore plus importantes.

Dans les pages précédentes, nous avons insisté sur les avantages qu'il y a à employer des principes d'organisation sociale et d'organisation cognitive connue, lorsqu'on veut expliquer le fonctionnement social des sexes. Les analogies biologiques sont séduisantes par la simplicité de leur description. Elles apportent une note nostalgique en réhabilitant de façon savante notre héritage biologique. On retrouve un sentiment d'appartenance à une réalité historique et les problèmes éternels de la guerre et de l'ordre social se replacent dans leur véritable perspective, mais, en l'occurrence, ce raisonnement par analogie, aussi séduisant soit-il, ne nous aide que très peu si nous voulons comprendre réellement la société humaine.

Les conséquences regrettables des espérances. Il existe, en psychologie sociale, une longue tradition de recherche qui veut montrer les effets du prestige et d'autres caractéristiques de la personne qui les communique sur le changement d'attitude. Les mêmes paroles attribuées à l'homme d'état ou à l'ennemi du jour produisent des effets très différents. En 1968, Goldberg a indiqué le même phénomène lorsque l'on oppose les hommes aux femmes en tant que personne qui communique.

Dans la recherche expérimentale de Goldberg, une hypothèse directrice était l'affirmation que la perception de

différences conduit souvent à des différences dans l'appréciation. C'est-à-dire que fréquemment les différences sont prises pour des insuffisances. Dans son expérience, Goldberg avait tout d'abord choisi 50 professions, évaluées par une assemblée de juges, d'après l'association qu'elles avaient avec les sexes. A la suite de quoi, deux professions furent considérées comme féminines, deux comme masculines et deux furent considérées neutres. On a ensuite sélectionné dix articles pris dans des revues professionnelles de chaque domaine. Ces articles ont été revus et abrégés de sorte qu'ils comptaient 1500 mots environ; on les a ensuite publiés sous forme de brochure. Chacune contenait trois articles d'auteurs de chaque sexe, signés, par exemple, John T. McKay ou Joan T. McKay. Le même article a été attribué parfois à un homme et parfois à une femme. On a demandé aux sujets de noter chaque article selon différents critères portant sur le ton persuasif, le style et la compétence professionnelle de l'auteur.

Les sujets féminins ont généralement trouvé les articles attribués à des femmes moins intéressants que les mêmes articles attribués à des hommes. Comme on l'avait prévu, cette tendance était plus prononcée dans les professions masculines. Selon les prévisions de Goldberg, cette tendance "anti-féminine" aurait dû être inversée dans les professions féminines, mais ce n'est pas ce qui se produisit. La conclusion de Goldberg s'est résumée ainsi: sur l'ensemble des neuf questions (crières), quel qu'ait été le domaine professionnel de l'auteur, les filles ont, d'une façon régulière, trouvé qu'un article avait plus de valeur et que son auteur était plus compétent, lorsque l'article était signé par un homme (p. 30).

Dans sa thèse de doctorat, en 1968, Horner a indiqué des résultats semblables, qui sont intéressants en théorie mais déroutants dans la pratique. Elle a étudié un domaine, celui du besoin de réussir, dans lequel pendant plusieurs années on a fait des recherches nombreuses et très poussées. Cette recherche toutefois s'est trouvée limitée du fait que les chercheurs n'ont pu parvenir à un résultat en ce qui concerne le comportement concernant la réussite, chez les femmes. Les chercheurs ont très bien réussi en ce qui concerne les hommes, mais n'ont pu parvenir à comprendre les femmes.

Dans son enquête, Horner a, du moins dans le cas des femmes, dû introduire un nouveau concept, qu'elle a appelé le "motif pour éviter la réussite". Dans ces expériences, elle a déduit la présence de ce motif des récits faits par les sujets

à partir de suggestions verbales. On a jugé que les sujets redoutaient la réussite si, dans leurs récits, ils mentionnaient des occasions où le succès avait amené des conséquences négatives.

Horner a découvert ensuite que seulement 10 pour cent de ses sujets masculins avaient montré une grande crainte de la réussite, contre 62 pour cent des femmes. Horner a ensuite indiqué d'autres résultats qui nous intéressent particulièrement. Premièrement, il existait "une tendance chez les femmes qui ont des diplômes universitaires (c'est-à-dire, celles qui sont probablement très intelligentes, qui ont des raisons de parvenir à la réussite et qui ont déjà obtenu des succès) à montrer des craintes plus évidentes que chez les femmes qui n'ont pas fait ces études poussées". Deuxièmement, "celles qui montrent une certaine crainte de la réussite ont un meilleur rendement lorsqu'elles travaillent dans des conditions non compétitives et pour des raisons intrinsèques que lorsqu'elles travaillent dans un groupe mixte où elles se trouvent en concurrence avec d'autres personnes". Et troisièmement, "les sujets qui montrent une crainte de la réussite très élevée ont indiqué, dans un questionnaire, qu'il est beaucoup moins important d'avoir un bon rendement dans les situations compétitives que dans les situations non-compétitives" (p.119).

Dans son ouvrage, Horner soulève un nombre de questions intéressantes. Elle se demande par exemple quels effets les écoles mixtes peuvent avoir sur les filles. Ces établissements, d'une façon étrangement paradoxale, peuvent jouer un rôle réel dans l'apparition de la crainte de la réussite chez les filles, car à la différence des garçons, les filles se trouvent dans une situation fondamentalement contradictoire. Si elles réussissent dans leurs études et obtiennent les récompenses qui vont de pair avec les connaissances intellectuelles, elles peuvent avoir à renoncer à certaines autres récompenses, surtout sur le plan social et sur le plan sexuel. Il en résulte que, parallèlement à la réussite dans leurs études, elles peuvent, en général, échouer sur le plan social auprès des garçons. Même lorsqu'elles réussissent comme l'ont fait les diplômées de l'étude de Horner, elles peuvent manifester la crainte que cette réussite ne leur apporte des inconvénients dans d'autres domaines de leur vie. Les membres du Mouvement de la libération des femmes montrent bien qu'elles connaissent la signification des conséquences des découvertes de Horner, lorsqu'elles n'autorisent pas les hommes à assister à leurs réunions. On se souviendra que nous avons déjà dit dans ces pages que les filles qui concevaient le rôle des sexes de la manière la plus traditionnelle avaient également tendance à obtenir des

notes inférieures dans leurs études, et les résultats de l'étude de Horner confirment nos constatations.

Les recherches nécessaires. Dire que dans la présente étude les questions que nous avons posées sont plus nombreuses que celles auxquelles nous avons répondu peut sembler banal, et c'est pourtant la vérité. D'importants problèmes doivent être résolus et peu l'ont encore été jusqu'à présent.

Premièrement, nous avons besoin d'en connaître davantage sur les antécédents de la DRS. Cette question exigera des études plus poussées sur la structure de la famille et sur les autres situations auxquelles les enfants participent. La recherche nécessitera plus particulièrement la mise au point d'instruments permettant d'évaluer les propriétés attribuées à des structures micro-sociales de ce genre. Dans notre recherche, nous avons utilisé les sujets eux-mêmes pour définir les événements auxquels ils prenaient part. Cette solution était acceptable dans ce cas parce que nous supposons, en nous plaçant d'un point de vue phénoménologique, que la façon de percevoir les choses détermine la façon de réagir. Il est intéressant, cependant, d'établir un rapport entre les images mentales et les faits dont on connaît la configuration réelle auxquels ils sont censés correspondre. Nous voudrions également en savoir davantage sur l'intervention des processus socio-psychologiques, grâce auxquels les événements qui se produisent dans la structure sociale servent à construire la structure psychologique des enfants. L'enfant n'appartient pas à une structure unique. Il est situé au point de rencontre de plusieurs groupes et c'est pourquoi nous voudrions en savoir davantage sur le point de rencontre de l'interaction existant parmi les groupes, c'est-à-dire au sujet des processus psychologiques de l'individu.

Deuxièmement, nous voudrions connaître mieux les conséquences de la DRS. Nous avons donné de nombreux arguments concernant une multitude d'effets ou de conséquences, et certaines de ces idées devraient être vérifiées par des expériences. Par exemple, dans le modèle expérimental de Kuethé, la DRS entre-t-elle en ligne de compte pour organiser les perceptions et la mémoire du sujet?

Troisièmement, il faudrait évaluer les coûts de modes particuliers de penser et d'agir. Les études de Goldberg, et celles de Horner, ont donné de bonnes indications à cet égard. Il y a des siècles, la technologie était si rudimentaire que la force physique était un avantage réel. Aujourd'hui, notre société est de plus en plus basée, non pas sur la force, mais sur l'information qui la domine. Les compétences qui sont les

plus importantes et qui sont les plus rares sont celles qui s'occupent de l'utilisation de l'information. Une société qui laisse un tel potentiel inexploité subit des dommages qu'elle ne peut soupçonner.

Et maintenant, que coûte à l'individu cette orientation de la pensée et du comportement? Il faudrait mieux connaître les conséquences des talents mis en valeur, puis perdus, et des dons innés et jamais mis en valeur ou jamais utilisés. Nous voudrions, par exemple, savoir ce que sont devenues les femmes qui ont fait des études universitaires et qui, à cette époque, montraient une conscience de soi très marquée. Tous les professeurs ont eu l'occasion de rencontrer de nombreuses femmes qui se connaissent très bien elles-mêmes, qui connaissent leurs capacités et sont heureuses de les posséder, mais éprouvent des craintes au sujet de ce que le système social leur réserve lorsqu'elles quitteront l'université. Il faut découvrir ce qu'elles font plus tard dans la vie, dix ans après peut-être, ainsi que les conditions qui leur ont permis de se libérer ou qui, au contraire, les ont emprisonnées.

Quatrièmement, nous voulons étudier les conditions affectant la prise de conscience de leur sexe chez les femmes. Karl Marx accordait une grande importance à la conscience de classe dans l'évolution de la société. Il s'interrogeait sur les conditions sociales qui poussent à la conscience de classe, en comparaison de ce qu'il appelait une "fausse conscience de classe". On pourrait dire que les femmes qui acceptent leur rôle traditionnel, surtout à une époque où l'information se répand de plus en plus, ont perdu contact avec leur moi réel et se sont ainsi aliénées elles-mêmes. Le problème de recherche, d'une valeur incalculable, auquel il faut s'attaquer, se rapporte aux antécédents et aux processus à la suite desquels les femmes deviennent insatisfaites et passent à l'action.

Nous avons besoin, finalement, de sonder plus avant le développement de la DRS. Notre recherche a suggéré que les principaux facteurs déterminants de la DRS se trouvent dans la différenciation de rôle au sein de la famille, et dans la différenciation de l'interaction entre les sexes. Nous sommes parvenus à identifier une dimension verticale et une dimension horizontale dans la famille et dans les groupes de pairs, respectivement. Mais on peut également considérer que ces facteurs déterminants sont dépendants et exigent une explication. Pourquoi, par exemple, certaines familles font-elles une plus grande différenciation que d'autres?

Il nous semble tout à fait indiqué, pour conclure le présent chapitre, de faire quelques suggestions en ce qui concerne la recherche. De nos jours, la femme est un sujet auquel on consacre trop peu de recherches et les spécialistes des sciences sociales ne montrent guère d'inclination à changer cet état de choses. On peut dire, en particulier, qu'excepté chez les anthropologues, on se montre peu intéressé à utiliser des points de vue radicaux comme hypothèses heuristiques.

Dans le chapitre suivant, nous préconisons certains changements sociaux et, dans le dernier chapitre, nous ferons une revue des sujets envisagés au cours de la présente étude.



## CHAPITRE 6

### CHANGEMENTS SOCIAUX

Dans les pages qui vont suivre, nous examinerons certaines suggestions relatives aux changements sociaux. Elles sont établies sur des analyses du genre de celles qui précèdent, à savoir: que les configurations de la pensée ont leurs origines dans des types d'interaction. Mais tout d'abord, nous désirons faire état de quelques opinions contraires.

Quelques opinions contraires. Lorsqu'on recommande des changements sociaux, on part, que ce soit d'une manière implicite ou explicite, de certaines évaluations de la situation existante. Il faut admettre, dès le début, que les conséquences de n'importe quel système tendant à organiser des relations humaines ne seront ni entièrement bonnes ni entièrement mauvaises, et ensuite, que la valeur des coutumes sociales ne repose pas sur leur conception théorique, mais sur le sens qu'elles prennent pour les gens qui les adoptent. Dans tout arrangement destiné à remplacer la situation actuelle, nous devons éviter de recourir à des formules simplistes et sans nuances.

On sait que même les comportements que l'on considère mauvais sur le plan moral ont leur mérite. C'est-à-dire qu'ils profitent parfois à quelqu'un, de quelque manière et dans certaines circonstances. L'épouse qui se voit refuser la possibilité de se développer intellectuellement ou professionnellement, y trouve des avantages, d'une certaine façon. Aussi longtemps "qu'elle reste à sa place", aussi longtemps qu'elle se contente d'être épouse et mère, on lui épargne l'anxiété affective et mentale qu'elle connaîtrait si elle était obligée de choisir des façons de s'épanouir qui, en elles-mêmes, pourraient être contradictoires. Elle évite ainsi le conflit qui peut naître, si elle cherche à réaliser ses ambitions en dehors du foyer, peut-être au dépit du désir de son mari. Nous ne voulons pas, par ces lignes, justifier le rôle traditionnel de la femme, mais simplement souligner qu'il est utiles à certaines fins, aussi nuisibles que peuvent être ses autres effets.

De plus, nous ne devons pas perdre de vue les diverses manières par lesquelles les jugements de valeur affectent l'importance que l'on attribue aux conséquences des coutumes sociales prédominantes. Ce que l'un considère comme une condition rédemptrice peut être considérée dégradante par le voisin. Les

systèmes de valeurs jouent également un rôle important dans les attitudes des gens vis-à-vis les changements sociaux et dans leur capacité d'accepter les bouleversements et les conflits qui parfois accompagnent ces changements.

Pour certaines personnes, les conflits, les désaccords, l'incertitude et la violation des normes de comportement acceptées sont tellement à redouter que, selon elles, chaque fois que la chose est possible, on doit réduire ces situations au minimum. Pour d'autres personnes, la perspective de l'absence d'épanouissement de la personnalité individuelle est intolérable, quels que soient les dommages psychologiques causés à l'individu, et quels que soient les dommages causés à des cellules, telle que la famille. Ces derniers regardent avec méfiance une structure qui, à leurs yeux, tend à restreindre plutôt qu'à encourager, tend à imposer des mesures coercitives plutôt que libératrices et qui, en général, refuse plutôt qu'elle n'accorde.

Troisièmement, selon nous, la méthode la plus efficace pour réaliser des changements n'est pas forcément une attaque frontale. Nous formulons l'hypothèse que la liberté n'est ni identique à la structure, ni l'antithèse de la structure. La liberté est en grande partie une propriété de la personne et ce n'est pas une chose qui peut être affectée par de simples mesures de structuration sociale, comme l'adoption de lois nouvelles. La loi seule ne peut donner la liberté aux hommes et aux femmes. Mais, ce que nous pouvons faire, c'est de prendre les mesures qui mènent à la liberté. Une législation positive peut fournir les moyens et les encouragements aux gens qui veulent bien s'en servir. Nous pouvons avoir à la fois les changements et la stabilité, en gardant certaines relations entre les façons de penser et les sentiments d'une part, et les comportements d'autre part.

Quatrièmement, nous devons faire quelques hypothèses peu charitables sur les motifs des gens au pouvoir. Les députés et les hommes d'affaires sont autant que les autres soumis à l'influence des mythes dominants. Eux aussi se montrent partisans, dans une large mesure, de l'idéologie du moment. Il faut donc chercher à exercer une certaine influence sur leurs pensées, particulièrement sur leurs conceptions de l'ordre social naturel, c'est-à-dire, sur leurs notions du rationalisme économique, de l'épanouissement individuel, la compétence, etc.

Cinquièmement, nous devons éviter la tentation de considérer l'homme comme l'ennemi de la femme. Ce point de vue peut aujourd'hui être à la mode dans certains milieux, mais à

des fins analytiques, à tout le moins, il nous faut bien admettre que de nombreuses femmes ont de leur rôle une conception traditionnelle. Nous devons essayer d'exercer une influence sur la pensée et sur la vie des femmes, aussi bien que sur les méthodes de sélection du personnel dans les entreprises. Nous avons moins l'intention de chercher qui est à blâmer que de découvrir les principaux facteurs déterminants du comportement. La découverte, puis la compréhension, des origines des systèmes de croyances nous feront progresser vers l'élaboration de moyens permettant d'orienter le cours du processus social.

Sixièmement, nous devons nous montrer prudents dans l'élaboration des analogies entre les femmes et les autres groupes minoritaires. Nous nous sommes déjà référés dans ces pages à la condition des Indiens et des Noirs, lorsque cela servait à éclairer la situation des femmes, par exemple, la façon dont on les représente dans les média d'information, mais il existe des différences qui valent la peine d'être notées. Par exemple, quelle que soit l'ampleur des injustices dont les femmes ont été victimes, elles ont néanmoins, dans l'ensemble, partagé les avantages matériels et sociaux qui vont de pair avec la réussite de leurs maris. A première vue, cela semble assez juste, mais en réalité, cela sous-entend qu'on ne s'attend pas à ce que les femmes réussissent par elles-mêmes. On doit admettre que le sens d'une réussite par personne interposée est une piètre compensation pour le manque d'épanouissement personnel.

La situation de la femme diffère également par la place qu'elle occupe dans le système social. Contrairement aux autres groupes minoritaires, les femmes n'ont pas été séparées et isolées dans des réserves ou dans des ghettos. En fait, on leur a accordé l'insigne honneur de vivre et dormir avec des membres du groupe dominant, de vivre dans leur intimité, contrairement aux membres de nombreuses minorités. Leur dispersion a eu pour conséquence de les rendre relativement inaccessibles aux "agitateurs professionnels". Pour ces raisons et pour bien d'autres, la "prise de conscience de sexe" n'est pas allée de pair avec les prises de conscience qui ont des ramifications politiques, telles que la classe, la culture et la race.

Septièmement, le changement des conceptions du rôle des sexes aura d'autres conséquences, dont certaines ne sont pas aussi évidentes. C'est ce qui découle de notre point de vue selon lequel les images mentales sur le rôle des sexes ne

peuvent naître isolément. En 1961, McClelland a formulé la même hypothèse dans son étude sur la motivation de la réussite et ce qu'il appelle le "societal process".

Selon McClelland, les femmes occupent une position de tout premier plan à l'intérieur de la famille, et particulièrement, dans les pays qu'on dit sous-développés. Plus que les hommes, les femmes sont intégrées à l'intérieur de la famille et isolées du monde social extérieur. Du fait qu'elles ont, avec la société qui les entoure, des contacts moins importants et moins fréquents, les femmes sont moins touchées par les idées nouvelles ou différentes. En même temps, en leur qualité de mères, elles présentent à leurs enfants une conception plus statique de l'ordre social. Autrement dit, ce sont les femmes qui maintiennent la culture et la transmettent et il y a moins de chances pour que leurs expériences personnelles ne menacent ou ne modifient cette culture.

McClelland prétend que le niveau de vie des sociétés sous-développées n'augmentera que si leurs habitants acquièrent une moralité de commerçants et adoptent une orientation dirigée vers autrui. Il faut, pour y parvenir, que le monopole que les mères exercent sur leurs enfants prenne fin. L'auteur suggère ensuite les moyens qui auraient une influence psychologique maximale sur la famille et, partant, sur la société. Il est d'avis que la croissance de nouveaux schèmes de comportement dépend des changements dans la structure familiale et de la création d'une structure offrant une nouvelle motivation.

Le but de ce raisonnement est de découvrir la matrice des croyances et des comportements dont fait partie la DRS. On peut prétendre que les femmes, à mesure qu'elles entreront dans des sphères réservées traditionnellement aux hommes, deviendront elles-mêmes plus "masculines". Nous sommes d'avis que les hommes également auront plus tendance à ressembler aux femmes à mesure que les images de la ségrégation des sexes s'estomperont, mais la "ressemblance" à laquelle nous faisons allusion s'entend strictement au sens psychologique. Les femmes désireront mettre en valeur leur potentiel de manières plus diverses et plus intéressantes. Il est possible que les hommes deviennent plus "féminisés", en ce sens qu'ils seront moins préoccupés au sujet de leur virilité. Libérés de croyances rigides au sujet de la condition masculine (Jourard, 1968), ils se montreront peut-être moins agressifs et moins portés à défendre les caractéristiques masculines.

Enfin, les recommandations que nous mentionnons ne sont pas basées exclusivement sur l'adoption de lois nouvelles.

Nous n'abordons pas non plus la question de savoir s'il faut choisir entre la juridiction fédérale ou les juridictions provinciales quand nous proposons des mesures destinées à remédier à la situation. Nous n'entrons pas non plus dans le détail des problèmes financiers qu'entraînent nos recommandations, bien que toutes ces questions soient certainement d'une importance primordiale. Notre rôle se limite à indiquer ce que la situation exige, du moins en principe, si nous sommes décidés à changer l'image que les gens se font des sexes, ou à accorder de plus grandes possibilités à ceux qui ont déjà modifié ces images. Le tout est de savoir si la société peut aider les gens qui se sont débarrassés de leurs préjugés, c'est-à-dire, de leurs idées préconçues au sujet des hommes et des femmes.

Quelques mots au sujet de l'opinion de l'auteur. On peut dire, d'un point de vue abstrait, que l'homme ou la femme sont plus heureux quand ils n'ont pas le choix et que, par conséquent, ils ne désirent rien d'autre. C'est là une opinion statique qui néglige deux forces importantes à l'oeuvre dans la société occidentale. La première réside simplement dans le changement des besoins d'une société évoluée et la seconde se trouve dans l'évolution de la socialisation de l'enfance.

De nos jours, notre société dépend de plus en plus de l'utilisation que l'on fait de l'information. Les relations, dans le monde du travail, exigent la compréhension et la capacité de se servir de l'information. Notons en passant que cette capacité n'exige pas d'épreuves de force ni de performances physiques. C'est en réalité l'information qui donne la force et c'est elle qui peut permettre de décider s'il faut faire exploser une bombe à hydrogène. Nous ne posons pas le principe que, dans une société de ce genre, les hommes intelligents doivent également être dotés d'une résistance physique particulière; il leur suffit de jouir d'une bonne santé. Nous ne prétendons pas non plus qu'un sexe soit plus particulièrement doué que l'autre quand il s'agit de se servir de l'information à moins que, par exemple, une femme ne soit psychologiquement handicapée à cause de l'opinion qu'elle a d'elle-même, qui va jusqu'à lui refuser ces capacités.

Depuis quelques générations, d'importants mouvements se sont déclenchés dans nos écoles. L'avènement de l'instruction universelle et surtout de l'éducation mixte qui met côte à côte les garçons et les filles et les abstraint aux mêmes programmes d'études, donne également naissance à de nouvelles implications. A notre avis, on fait comprendre aux filles dans les écoles, de façon plus ou moins subtile, quel comportement est requis de leur part. C'est à l'école que les garçons

et les filles acquièrent l'idée qu'ils sont des êtres différents.

Mais, simultanément, les filles reçoivent des injonctions d'ordre existentiel, qui ne proviennent pas de leurs professeurs ni de leurs compagnons de classe, mais du fait qu'elles exercent de nouveaux talents et font preuve de nouvelles capacités (White, 1959). Elles prennent conscience d'elles-mêmes, ce qui leur fait entrevoir un moi indépendant possédant sa propre psychologie, plutôt qu'une psychologie sexuelle de type organique. Pour les filles, le message n'est pas aussi clair que pour les garçons parce que, au fond, les filles sont tiraillées par plusieurs forces opposées. Ces forces sont à l'oeuvre de telle façon qu'elles dissocient la signification des expériences des images du moi qu'elles sont en voie d'acquérir (Rogers, 1959). La société approuve que les garçons soient satisfaits de leur propre compétence et assimilent ce sentiment de compétence aux images qu'ils ont d'eux-mêmes mais elle ne montre cependant pas autant de bienveillance envers les filles. Et pourtant, il est logique que les filles réussissent bien dans leurs études, car elles ont tendance à se diriger vers les domaines pour lesquels elles ont des dispositions.

Le but des changements de structure préconisés dans ces pages n'est autre que la libération des femmes; c'est-à-dire, leur permettre de découvrir plus facilement leurs besoins particuliers; leur permettre d'acquérir une conception de soi enrichie d'un souffle de conscience de soi que leur rôle féminin traditionnel leur refusait; leur permettre de se livrer à des activités de leur propre choix.

Le but cherché devrait être de parvenir à l'épanouissement personnel, et les structures sociales devraient aider à atteindre ce but au lieu de constituer une fin en elles-mêmes. Pour clarifier notre raisonnement, nous donnerons l'exemple suivant.

Les liens conjugaux sont une structure sociale faite d'attentes, de normes ou de règles de conduite, et de modes de comportement usuels. Cette structure correspond à une sorte de constitution qui régit les relations existant entre les époux. Dans de nombreux pays, dont le Canada, il devient de plus en plus fréquent que l'on brise ces liens matrimoniaux. Un nombre toujours croissant de maris et de femmes en viennent à accepter une rupture lorsque leurs rapports ne les satisfont plus. Le divorce représente la reconnaissance du fait que le mariage n'a pas suffi aux conjoints pour réaliser leurs ambitions personnelles. Les époux mettent un terme à des rapports



qui ne leur donnent pas de bénéfices correspondant à ce qu'ils y ont investi (Thibaut et Kelley, 1959), tout comme un homme d'affaires abandonne une clientèle qui ne lui rapporte pas assez. Ce ne sont pas les normes ni les lois qui peuvent infirmer cette vérité. Elles ne font qu'ériger des obstacles contre la dissolution des liens conjugaux et cachent parfois le processus d'échange fondamental qui est en cours.

A notre avis, les rapports qu'ont avec les autres un grand nombre de femmes sont également limités par les normes, par les lois et par les coutumes. Malheureusement, les dégâts infligés sont tout autant cachés, si bien qu'on a parfois du mal à identifier cette créature infirme qu'est la femme. En effet, nous avons tendance à la considérer comme un élément nécessaire et naturel de l'ordre social naturel.

Les recommandations que nous préconisons plus loin seront considérées par certains comme trop conservatrices et l'on estimera que leurs effets seront trop lents. Cela est vrai en partie. Tout d'abord, au risque d'exprimer une dualité de pensée, nous insistons pour qu'on ne donne pas plus d'importance à la structure qu'à l'individu, même lors de changements. Chaque femme doit avoir le droit de "choisir" où elle se situe "actuellement" sur le plan psychologique. Quelles que soient les mesures novatrices qu'on introduira sur le plan de la structure, elles ne doivent pas être plus coercitives que celles dont la majorité des femmes souffrent aujourd'hui. Nos recommandations sont d'ordre structural, en ce sens qu'elles mettent à la disposition des femmes les moyens et les motivations qui, jusqu'à présent, leur avaient été accordés avec réserve. Nous ne pouvons pas obliger les femmes à les accepter.

Nous voulons ensuite créer les conditions d'une évolution permanente. Il faut faire que, dans l'existence de chaque femme, le changement soit une option réelle et permanente et nous ne devons pas tenter de prédire quels objectifs l'avenir leur permettra d'atteindre. Les réformes d'aujourd'hui sont peut-être les horizons bornés de demains. Nos innovations doivent ouvrir les voies de l'avenir.

#### Conditions structurales facilitant la croissance personnelle.

(1) Intégration des relations des pairs. Les garçons et les filles ne recherchent pas toujours à entrer en interaction "avec les leurs", mais dans l'enfance, une grande partie



de l'interaction est placée véritablement sous le signe de la ségrégation. Le groupe des adultes reconnaît qu'il existe des différences en donnant son appui aux mouvements de jeunesse comme les scouts, les guides, les cadets et les colonies de vacances ou règle la ségrégation selon les sexes.

Nous recommandons que dès les premières années d'école, les organisations de jeunesse soient mixtes. Il arrive généralement que les garçons et les filles fréquentent des écoles mixtes, mais se séparent après les heures de classes. Leurs expériences en dehors de l'école sont pour beaucoup dans la propagation des mythes sexuels. On sait que la ségrégation raciale tend à propager les mythes raciaux. Il n'est donc pas surprenant que des conditions de ségrégation sexuelle engendrent des mythes sexuels. Malheureusement, elles fournissent, pour le moins, un milieu stérile dans lequel les opinions traditionnelles provenant du milieu familial s'épanouissent librement.

(2) Echanges d'expériences éducatives entre les deux sexes. Les préjugés d'ordre sexuel qui existent spécialement dans le domaine des spécialités techniques devraient être supprimés. Les garçons devraient recevoir, à un moment quelconque de leurs études, un enseignement ménager dans tous les domaines que l'on rattache depuis toujours au rôle de la femme. On devrait encourager les filles à acquérir des connaissances traditionnellement réservées aux garçons, comme dans la mécanique automobile et dans le dessin industriel. Ce genre d'éducation devrait provoquer la disparition graduelle de la répartition selon le sexe des activités d'ordre non intellectuel, et devrait permettre aux personnes des deux sexes d'acquérir les compétences voulues pour se suffire à elles-mêmes.

(3) Orientation. A l'école, les garçons reçoivent une orientation scolaire et professionnelle qui, dans une certaine mesure, dépend de leurs capacités et de leur motivation. De nombreuses carrières, en rapport avec la vaste gamme des dispositions ou capacités des êtres humains, s'offrent à eux.

Quant aux filles, elles se trouvent cantonnées, soit dans le rôle de maîtresse de maison, soit dans quelques professions dont le nombre est très limité. On ne leur accorde guère d'appui si elles manifestent les mêmes ambitions que l'on encourage chez les garçons. Dans le système social, tout se ligue pour priver les filles de la chance de s'épanouir réellement. Les parents, les professeurs, les orienteurs, les autorités religieuses, les garçons et les filles elles-mêmes tissent un vaste réseau d'attentes et de sanctions qui a pour effet

d'emprisonner les filles. Le caractère naturel du rôle féminin réside en réalité dans cette structure interpersonnelle, si bien qu'une fille qui désire s'accomplir vraiment comme un être humain, doit d'abord neutraliser cette structure interpersonnelle.

Il est exceptionnel en effet qu'une jeune fille reconnaisse le caractère essentiellement coercitif de ses relations interpersonnelles. L'autorité des adultes et le consensus général leur confèrent une légitimité qu'elle met rarement en question. Si elle les conteste, elle a peu de chances de pouvoir faire face aux conséquences de son acte. Même chez la femme indépendante, qui a une certaine conscience de sa personnalité, il existe une tendance à vivre en paix avec le système, et même à s'adonner au rôle dont elle est prisonnière (Festing, 1957).

Par conséquent, il est indispensable que les aspirations latentes des femmes soient appuyées et considérées comme légitimes. Dans les écoles, on devrait multiplier les services d'orientation pour les filles. Le fait que les orienteurs manquent souvent de sens critique dans leur compréhension du rôle des sexes indique une lacune dans leur éducation. Nous avons besoin d'orienteurs qui reconnaissent que les préjugés concernant les rôles des sexes ne sont guère plus acceptables que les préjugés raciaux. La formation d'orienteurs éclairés permettrait d'ouvrir une brèche dans ce qui constitue un réseau coercitif de relations. L'enrichissement intellectuel devrait non seulement libérer les femmes, mais il devrait également amener une plus grande conscience de soi chez leurs filles et une plus grande tolérance chez leurs fils.

#### (4) Attrait professionnel et possibilités offertes.

Les efforts en vue de libérer la femme n'aboutiront à rien si on ne lui accorde pas réellement les chances dont elle a besoin. Il faut rendre le monde du travail plus attrayant et il faut que la femme obtienne l'assurance que la formation professionnelle et l'éducation lui vaudront des débouchés intéressants. Il est douteux que les femmes se décident à un effort soutenu pour développer leur potentiel intellectuel si elles n'entrevoient que peu de chances de réussite. Les changements que nous proposons ici ont été souvent préconisés mais jamais effectués et on doit les réaliser si l'on veut aller dans le sens d'un véritable progrès.

Premièrement, la législation sur les droits civils doit accorder à la femme les droits qui sont concédés actuellement, du moins en principe, aux gens de couleur: égalité des chances dans l'emploi, parité des salaires féminins et des salaires

masculins, chances d'avancement sur une base compétitive. Les lois écrites, on le sait, ne garantissent pas que ces droits seront respectés et c'est pourquoi il sera, par conséquent, nécessaire de créer un poste de médiatrice (Ombudswoman), dont la responsabilité devrait s'étendre aux secteurs privés de l'économie aussi bien qu'aux secteurs publics, c'est-à-dire, aux services du gouvernement.

Deuxièmement, les femmes doivent avoir l'assurance que la grossesse et l'accouchement ne compromettent pas leur carrière, et pour cela, il faudrait accorder des congés de maternité. Les femmes devraient recevoir leur plein salaire pendant cette période, à condition qu'elles reprennent leur travail après l'accouchement et pendant une période de temps stipulée. Ces mesures encourageraient les femmes à travailler de façon permanente. On devrait également accorder des congés de paternité, pour permettre à la mère de famille de retourner au travail presque immédiatement lorsque les époux jugent tous deux que l'emploi de l'épouse est plus important que celui du mari.

Troisièmement, il faut établir des garderies d'enfant et à ce sujet, nous devons faire deux réserves concernant cette réforme si souvent préconisée. Les garderies d'enfants devraient employer des jardinières d'enfants spécialisées plutôt que des ménagères, remplies de bonnes intentions mais esclaves de la tradition. Nous ne recommandons en aucune façon de prolonger la formation professionnelle. Cependant, il faudrait développer le sens critique des jardinières d'enfants et, sur le plan social, leur montrer de manière scientifique les conséquences que leurs croyances et leur comportement peuvent avoir sur les enfants dont elles ont la charge. On ne gagnera rien à remplacer des mères de famille qui n'ont pas de sens critique par des spécialistes qui n'en ont pas davantage.

Nous nous bornerons ensuite à dire que les garderies d'enfants n'ont que peu de valeur si elles ne servent qu'à libérer les mères de famille de l'ennui des travaux ménagers qu'elles accomplissent gratuitement, pour les faire tomber dans l'esclavage rétribué d'un emploi déprimant, exempt de responsabilités. Actuellement, la plupart des femmes travaillent surtout pour augmenter le revenu de leur mari, et ce fait, à lui seul, devrait souligner la position économique très particulière que les femmes occupent dans leur famille. En tant qu'épouse et mère de famille, elles travaillent beaucoup tout en recevant peu en retour. Les heures sont longues, les avantages pécuniaires minimum et, intellectuellement, les conditions

de travail sont dégradantes. Lorsque la paie du mari est insuffisante, la femme est forcée de travailler pour un salaire qui ne dépasse pas les exigences de l'emploi ni la stimulation qu'elle y trouve.

La mère de famille qui a un emploi sans grandes responsabilités ne diffère que très peu de la mère de famille qui reste au foyer. La mère de famille qui travaille a probablement décidé de travailler pour des raisons purement financières plutôt que dans le but de s'épanouir. Habituellement, ses enfants perçoivent cette situation et cette perception confirme plutôt qu'elle ne contredit la définition du rôle traditionnel de la femme. La mère salariée semble donc occuper un emploi rémunéré qui confirme au lieu de réfuter les conceptions traditionnelles. Son entrée sur le marché du travail est une exception à la situation normale.

(5) Enrichissement intellectuel. Nous avons observé que les femmes qui avaient fait des études universitaires étaient plus portées vers des conceptions "modernes", ou moins différenciées, des rôles des sexes. Il est possible qu'il s'agisse d'une relation circulaire et cumulative plutôt que d'une relation simplement acquise au contact d'idées nouvelles. Et pourtant, il est évident que toutes les femmes ayant fait des études universitaires ne parviennent pas à "se trouver" elles-mêmes. Nous croyons que le fait de fréquenter l'université n'engendre pas automatiquement la conscience et le respect de soi, mais la stimulation intellectuelle et le défi que l'on trouve parfois à l'université sont probablement des facteurs de développement intellectuel. Nous voudrions maintenant faire trois recommandations au sujet des études universitaires.

Premièrement, on devrait accorder aux femmes des bourses d'études. L'aide financière, une orientation professionnelle éclairée et des garderies d'enfants permettraient à un grand nombre de femmes de poursuivre leurs études.

Deuxièmement, le niveau intellectuel des programmes de Radio-Canada devrait être relevé de façon radicale, surtout pendant la journée. Il est déplorable que le réseau d'état consacre de si longues périodes à des divertissements futiles dont les postes privés pourraient se charger de meilleure façon. On constate l'ironie de la situation lorsque tout conspire, le gouvernement comme les autres institutions, au maintien des conceptions primitives des rôles sociaux. Cette situation signifie surtout que Radio-Canada contribue énormément à donner aux femmes une conscience inexacte de leur rôle.

Dans ses programmes, Radio-Canada devrait accorder un minimum de plusieurs heures par jour à des conférences et à des discussions sur des sujets sérieux. On devrait accorder des "crédits" aux personnes ayant complété avec succès des cours télévisés complétés par des cours donnés dans des établissements scolaires. Dans notre recommandation, nous insistons surtout pour que des programmes de ce genre soient diffusés de préférence l'après-midi plutôt qu'à une heure indue, de six à sept heures.

Notre troisième recommandation exige d'effectuer des réformes dans la structure des universités canadiennes. Dans chaque province, une université au moins devrait donner un "enseignement sur le terrain". Les professeurs devraient se rendre dans les foyers et présider des classes et des discussions auxquelles assisteraient de petits groupes de femmes du quartier. Une université itinérante de ce genre "rendrait" littéralement l'instruction au peuple. Des femmes qui n'ont jamais pensé à suivre de cours à l'université pourraient découvrir en elles-mêmes des besoins et des talents insoupçonnés.

Il faudrait, de la même façon, améliorer le niveau intellectuel des bibliothèques municipales. Pour leur part, les universités ne devraient pas tenir compte des études antérieures faites par les femmes qui assisteraient aux cours donnés par cette "université itinérante". On devrait instituer un certificat spécial du genre du "Associate Arts Certificate". Il faudrait d'autre part repenser le rôle des universités. Il serait vraiment regrettable qu'un compartimentage bureaucratique, s'ajoutant à l'arrogance académique et à l'indifférence pure et simple, empêchent nos universités de créer les conditions permettant à une grande partie de la population d'apprendre et, par là, de se libérer.

La majorité des recommandations que nous faisons dans ces pages ne sont, hélas, pas nouvelles. La plupart des mémoires adressés à la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada ont mentionné, par exemple, les garderies d'enfants. Le problème consiste moins à découvrir ce qui doit être fait qu'à trouver l'énergie nécessaire pour le faire.

## CHAPITRE 7

### RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS

Dans la présente étude, nous avons examiné trois des résultats principaux autour desquels nous avons échaffaudé la plupart de nos théories.

Premièrement, on a constaté, en général, l'existence de relations positives entre la différenciation du rôle parental et la DRS. Par ordre d'importance, les indices permettant d'évaluer la spécialisation du rôle parental concernaient les domaines suivants: la discipline, l'aspect socio-affectif ou les soins de la famille et l'autorité (telle que répartie entre les parents).

Deuxièmement, les garçons qui jouissaient d'une autorité importante au sein de leur famille, avaient davantage tendance à établir une séparation entre les sexes que les garçons qui n'exerçaient que peu d'autorité. Chez les filles, la relation était inverse, c'est-à-dire, que moins elles exerçaient d'autorité, plus elles avaient tendance à établir une DRS.

Troisièmement, on a constaté chez les sujets chez lesquels l'interaction différait selon les sexes, une nette tendance à établir une ségrégation des sexes dans leur esprit.

Nous avons encore constaté trois autres résultats dignes d'être notés. Premièrement, les diverses mesures de la DRS étaient généralement assez indépendantes les unes des autres. On s'est nettement rendu compte que les mesures variaient moins, à la répétition des tests, lorsqu'il s'agissait de définir les représentations à partir des structures sociales que lorsqu'il s'agissait des représentations définies selon la psychologie individuelle. Il semble que les enfants du groupe d'âge que nous avons étudié soient plus certains de la signification de la masculinité et de la féminité quand ils l'envisagent par rapport aux possibilités d'emploi ou selon les rapports avec les autres, qu'ils ne le sont lorsqu'il s'agit des dispositions de la personnalité.

Deuxièmement, on a constaté certaines indications montrant que les images concernant le rôle des sexes étaient associées à d'autres comportements spécifiques. Les enfants qui sortaient avec des jeunes du sexe opposé étaient légèrement plus enclins à différencier les sexes. Cette situation



était particulièrement apparente chez les filles de langue anglaise, chez les garçons des deux groupes linguistiques et dans le groupe d'âge de 12 à 14 ans. Les garçons, et non pas les filles, ont indiqué une relation négative entre l'attitude vis-à-vis de l'école et la DRS. Les garçons qui n'aimaient pas l'école étaient plus portés à établir une DRS. On a constaté une relation intéressante entre les résultats scolaires et la DRS chez les filles, mais non chez les garçons. Les filles qui établissaient une différenciation des sexes avaient tendance à moins bien réussir dans leurs études que celles qui ne faisaient pas de différenciation.

Troisièmement, il y a eu une relation négative très prononcée entre la classe sociale et l'éducation, interprétée comme variable indépendante ou prospective, et les mesures de traditionalisme, de théorie de la personnalité et de préférence de rôle chez les parents. Les mères de famille appartenant aux classes inférieures ou qui n'avaient fait que des études primaires, se sont montrées beaucoup plus traditionnelles dans les trois évaluations que les mères de famille faisant partie des classes supérieures ou ayant fait des études universitaires.

Ce sont là les résultats principaux de l'enquête, si l'on ne tient pas compte des mises en garde dont nous avons fait part dans ces pages. Il y aura lieu d'effectuer d'autres analyses si l'on veut donner des explications plus poussées sur la signification de ces résultats que nous considérons nous-mêmes fort intéressants. On trouvera dans les pages suivantes une partie d'un schéma théorique du changement qui, nous l'espérons, englobera, à mesure qu'elles se dégageront, les relations actuelles ainsi que les nouvelles. Ces propositions ont la forme d'hypothèses et c'est sous ce jour qu'il faut les considérer, au lieu de les prendre pour des conclusions définitives. Nous les avons en quelque sorte dégagées des trois premiers résultats résumés plus haut.

(1) Correspondance. Il existe au moins une certaine correspondance entre la structure familiale et l'esprit de l'enfant. Lorsqu'on trouve les fondements d'une différenciation structurale dans la famille, on constate, en général, la contrepartie dans des pôles de signification de la structure psychologique de l'enfant. Nous en avons déduit que, si l'on veut changer les façons traditionnelles de penser, il faut qu'il se produise au moins une des deux choses suivantes. D'abord si, jusqu'à un certain point, l'origine de la pensée prend racine non pas dans ce que disent les parents, mais dans la façon dont ils assument des fonctions familiales différentes,



il faut alors changer ces fonctions. Ensuite, même lorsqu'il existe des façons de penser traditionnelles, on peut peut-être recourir à des expériences libératrices qui contribueraient à diminuer l'effet de ces façons de penser ou éveiller le mécontentement vis-à-vis d'elles et du système social qui les impose. Dans certaines circonstances, les études universitaires apportent ces expériences libératrices.

(2) Vulnérabilité du système. Lorsque les individus s'engagent dans une interaction, qui est marquée par la ségrégation ou de la restriction, avec d'autres individus, tel qu'avec le sexe opposé, il se produit généralement deux choses. Premièrement, il y a échec dans l'interaction avec "ceux qui sont différents", qu'il s'agisse de différence de race ou de sexe. C'est en agissant de cette façon que les gens se privent d'informations objectives au sujet des gens "différents", et c'est ce qui provoque des raisonnements stéréotypés qui subsistent lorsque la réalité ne les détruit pas. Nous pouvons penser que les Noirs sont inférieurs au point de vue intellectuel lorsque nous n'avons pas d'interaction avec eux et lorsque nous ne disposons que de peu d'informations objectives à leur sujet. On peut appliquer les mêmes raisonnements à la situation de relations et de non-relations entre les hommes et les femmes.

Deuxièmement, l'interaction différencielle peut fort bien renforcer les conceptions initiales de différenciation. Lorsque les hommes établissent des rapports avec les femmes, dans certaines situations et pas dans les autres, les conclusions enracinées dans les différences observées sont alors immédiatement attribuées aux femmes et maintenues par un raisonnement du type circulaire. En 1964, Atkinson, après Lewin, a identifié cette forme primitive de la pensée scientifique et l'a située dans l'histoire en faisant remonter sa logique à Aristote. C'est un point de vue qui caractérise la propension naturelle d'un objet, sa nature essentielle, d'après sa façon modale de comportement. Il existe des tendances causales intrinsèques à différents objets, du fait de leur appartenance à leur classe respective.

(3) Justification du rôle. Lorsque des personnes sont en interaction avec d'autres dans des relations dont l'axe de signification est d'ordre sexuel, elles ont tendance à attribuer des caractéristiques de rôles sexuels aux acteurs eux-mêmes. Nous sommes économes dans notre façon de penser et c'est pourquoi nous avons tendance à associer à l'acteur le rôle joué, si bien que l'un prend la place de l'autre. Cela signifie que si une personne s'identifie elle-même comme différente du rôle qu'elle occupe, elle doit alors s'écarter du

comportement généralement prescrit par le rôle. La validation de l'identité exige la déviation de ces impératifs du rôle. Cependant, même à un échelon aussi modeste, le déviant est habituellement replacé dans un cadre d'action accepté de la société. Cela ne veut pas dire que l'on ne trouve pas de déviations chez les filles ou chez les femmes, ni que le fait de s'écarter du rôle modal annule le principe. Cela ne sert qu'à identifier un groupe de forces qui agit sur les femmes, ou le genre de conséquences qu'elles doivent ordinairement subir si elles veulent se donner une identité indépendante de la classe à laquelle elles appartiennent.

Nous avons conclu la présente étude par certaines réflexions en rapport avec la nature des changements sociaux et par certaines recommandations spécifiques. Nous avons admis comme hypothèses directrices: (1) que les efforts en vue d'effectuer des changements dans les structures sociales devraient être liés à la valeur de la réussite personnelle; (2) que les femmes, tout comme les hommes, sont des êtres complexes, possédant une grande variété de talents inutilisés et méconnus, et dont les besoins ont été jusqu'à présent laissés sans réponse; (3) que les changements envisagés doivent encourager les femmes à se développer intellectuellement et ne pas avoir pour but une croissance obligatoire ni une libération; (4) que ces genres de changements exigent d'attaquer la structure des cadres de l'interaction et des systèmes sociaux qui engendrent la DRS.

Au nombre de nos principales recommandations figure la nécessité d'encourager la formation de mouvements de jeunesse mixtes, l'apprentissage de spécialités techniques, en général associées à l'autre sexe, une meilleure orientation professionnelle des jeunes filles, et l'accès à des professions intéressantes. Il faut ajouter à cela la revitalisation de nos universités pour apporter un enrichissement intellectuel dans la vie des mères de famille.

Nous terminerons notre rapport avec un plaidoyer. Nous croyons que l'intérêt manifesté pour "les droits de la femme" est passager. Il est trop facile de confondre une phase de l'histoire avec la nécessité historique. Aussi longtemps que les luttes raciales et les guerres impopulaires influenceront la pensée des gens, ceux-ci auront tendance à montrer un léger intérêt à la condition de la femme. Mais lorsque les luttes raciales cesseront pour une raison quelconque, et lorsque les guerres seront terminées, il est possible alors que citoyens et gouvernements se montrent moins enthousiastes pour

le sujet qui fait l'objet du présent rapport. Nous devons nous souvenir qu'il y a déjà eu d'autres époques où l'on a manifesté un intérêt intense pour les droits de la femme. Comme l'a fait remarquer Friedan, en 1963, l'intérêt a fini par décroître.

A notre avis, on ne peut compter que sur un apport continu de données empiriques pour prendre le relai, lorsque l'enthousiasme se sera évanoui. Si nous vivons vraiment dans une société d'information, il est important que la recherche au sujet de la femme ne dépende pas uniquement de la création de commissions royales. C'est un sujet beaucoup trop important pour que nous nous contentions d'attendre des événements historiques peu probables.

## APPENDICE A

### MÉTHODOLOGIE

Dans le présent appendice, nous examinerons quatre problèmes. D'abord, nous parlerons des problèmes relatifs à la sélection de l'échantillon et des caractéristiques de ce dernier. Ensuite, nous décrirons les questionnaires. Il y en avait deux par enfant, un par mère de famille et un pour chaque professeur chargé d'une classe. En troisième lieu, nous fournirons certaines données portant sur les différences entre les enquêtés et les enfants auxquels les parents ont refusé l'autorisation de participer à l'enquête. Enfin, les moyens utilisés pour mesurer la DRS seront évalués en termes de leur fidélité test-retest.

L'échantillon. Dans la sélection des sujets, nous avons tenu compte de deux impératifs. Le premier de ceux-ci était de terminer l'étude dans un délai de dix-huit mois, depuis la conception du problème jusqu'au rapport définitif. Il a fallu diviser en plusieurs phases le temps qui nous était alloué: (1) formulation du problème et élaboration de la théorie appropriée; (2) sélection de l'échantillon, à partir des divers ministères provinciaux de l'Education en passant par toute la hiérarchie du système d'éducation, jusqu'au directeur d'école dans certains cas; (3) revue de la littérature et collection des instruments de mesure appropriés, tâche qui s'est poursuivie pendant toute la durée de l'étude; (4) construction et pré-test de nombreux questionnaires avec des enfants, avec des parents et avec des professeurs; (5) impression de la version définitive de tous les instruments; (6) distribution des questionnaires en Colombie-Britannique, en Nouvelle-Ecosse, en Ontario et au Québec; (7) vérification et classement des formules remplies; (8) vérification des réponses pré-codées, et transfert des données sous forme de cartes perforées; (9) mise au point des programmes d'ordinateur, et transfert des données sur bandes magnétiques aux fins d'analyse par l'ordinateur; et finalement, (10) interprétation des résultats et préparation du rapport définitif.

La nécessité de conduire l'enquête d'un bout à l'autre du Canada, sans que les frais ne dépassent un niveau raisonnable, a été le deuxième impératif auquel nous avons dû faire face. En l'absence d'une équipe d'interviewers spécialisés pour recueillir les données sur le terrain, et parce que notre échantillon comprenait des écoliers passant leurs journées en classe, on a décidé de faire remplir les questionnaires par les enfants eux-

mêmes. Les professeurs des enfants ont pu nous aider dans cette voie, puisque les questionnaires étaient distribués en classe. Cette méthode non seulement nous a permis de faire des économies, mais nous a donné l'assurance que les enfants lorsqu'ils rempliraient les questionnaires, auraient près d'eux quelqu'un de connu.

Après avoir choisi la méthode ci-dessus, les obstacles les plus sérieux que nous avons rencontrés ont été (1) d'obtenir l'autorisation des commissions scolaires afin de pénétrer dans les écoles et (2) d'obtenir l'autorisation écrite des parents. Nous avons pensé, au début, que le nom de la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada nous ouvrirait toutes les portes. Peut-être nous a-t-il aidé, mais nous avons été surpris devant la prudence et l'inquiétude manifestées par plusieurs membres des commissions scolaires. Cette situation s'est malheureusement présentée dans certains centres considérés comme très importants aux fins de l'étude. Les quelques exemples ci-dessous permettront aux lecteurs de se faire une opinion.

Dans la localité A, nous avons demandé et obtenu dès le début l'autorisation de la commission scolaire. Nous avons envoyé une série de questionnaires destinés à être examinés par les membres du personnel professionnel et nous n'avons reçu aucune objection quant au contenu du questionnaire. Quelque temps après, un membre de notre groupe de recherche s'est présenté pour distribuer les questionnaires dans les écoles relevant de cette commission scolaire. Cette fois, les autorités scolaires ont exprimé certaines inquiétudes au sujet de "la nature délicate" de l'étude. Nous avons été surpris car les questionnaires ne touchaient en aucune façon à la question délicate du comportement sexuel proprement dit. Les objections formulées portaient sur des questions comme celle du niveau d'instruction du père. Même après de patientes négociations, les autorités scolaires ont décidé de ne pas prendre part à l'enquête. Quelques entrevues de dernière heure avec plusieurs commissions scolaires moins importantes nous ont permis de réunir un certain nombre de sujets pour remplacer la nombreuse population urbaine perdue.

Les autorités de la localité B ont été informées par les autorités de la localité A de la "nature délicate" du questionnaire. Elles ont donc, elles aussi, décidé sans même avoir lu les questionnaires elles-mêmes, de retirer leur concours au moment où on allait remplir les questionnaires.

Les localités C et D ont craint la publicité défavorable que les média d'information pourraient faire en rapport

avec leur collaboration à l'enquête. Dans la localité C, un journaliste avait commencé la rédaction d'un article disant que la participation des enfants à l'étude constituait une utilisation "à mauvais escient" de leurs heures de classe. Les autorités de la localité D, qui avaient tout d'abord décidé de coopérer, sont revenus sur leur décision. Elles étaient encore sous le coup d'un incident récent provoqué par l'emploi d'un mot grossier dans un manuel scolaire.

Finalement, plusieurs commissions scolaires, comme celle de la localité B, nous ont permis l'accès aux écoles qui rentraient sous leur juridiction. Elles ont cependant manifesté certaines craintes au sujet des conséquences qu'elles pourraient encourir si leur collaboration venait à se savoir. Le directeur de l'enquête a donc promis que leur participation ne serait jamais rendue publique.

Soixante pour cent des commissions scolaires que nous avons contactées ont consenti à participer à l'enquête et indiqué leur confiance dans la valeur de l'étude et dans la bonne foi des chercheurs et de la Commission. Les autres quarante pour cent ont refusé de participer, soit immédiatement, soit ultérieurement.

Comme il n'était pas question d'obtenir un échantillon strictement pris au hasard, nous avons décidé d'essayer d'obtenir un échantillon présentant la plus grande hétérogénéité ou la plus grande différenciation interne possible. Il a donc fallu faire une sélection d'écoles pour inclure des enfants de langue française et des enfants de langue anglaise, des catholiques et des protestants, en englobant toutes les couches sociales, le milieu rural et le milieu urbain, et toute une gamme de classes scolaires et de groupes d'âge. Nous avons pensé qu'un important échantillon permettrait des croisements minutieux basés sur des échantillons suffisamment importants dans chaque cellule afin de tester les effets d'interaction.

L'échantillon total des enfants ayant rempli les deux livrets a été évalué à 7,500 environ. Les enfants étaient répartis dans les provinces de la façon suivante: 15 pour cent en Colombie-Britannique, 20 pour cent en Nouvelle-Ecosse, 33 pour cent en Ontario et 33 pour cent dans le Québec. Environ 30 pour cent des réponses sont parvenues de centres ruraux (écoles rurales et municipales et groupes scolaires de comté) et 70 pour cent provenaient de centres urbains.

En raison de l'importance numérique de l'échantillon de langue française, la majorité des enfants appartiennent à la religion catholique. Garçons et filles sont représentés à

peu près dans la même proportion. Les sujets ont été groupés par âge et dans l'échantillon global, les distributions sont les suivantes: 15 pour cent pour le groupe âgé de 11 ans et moins, 15 pour cent pour le groupe de 12 ans et 15 pour cent pour le groupe de 13 ans, 30 pour cent pour le groupe de 14 ans, 25 pour cent pour le groupe de 15 ans et plus. Les enfants de langue française sont en général plus âgés que les enfants de langue anglaise, parce qu'on a effectué les sondages dans les classes de 8ème, de 9ème et de 10ème année dans le Québec, et dans les classes de la 5ème à la 9ème année dans les autres provinces.

Nous avons choisi les groupes d'âge de 10 à 16 ans pour deux raisons. Premièrement, nous voulions des enfants capables de remplir les questionnaires eux-mêmes. Deuxièmement, nous voulions un échantillon de la population scolaire avant qu'elle ne se trouve clairsemée par les départs des adolescents qui abandonnent l'école après l'âge de 16 ans. Ces raisons d'ordre pratique étaient appuyées par notre hypothèse théorique selon laquelle des circonstances importantes, telles que les sorties entre jeunes des deux sexes, se retrouvent dans ce groupe d'âge et affectent la configuration des images mentales sur le rôle des sexes chez les enfants. Les années pré-scolaires sont évidemment importantes, mais c'est au cours des années scolaires que se matérialise et se cristallise un sens social plus complet et que s'élabore la définition des croyances et des attitudes des enfants.

Environ 5,500 parents des enfants compris dans l'échantillon ont rempli le questionnaire qui leur était destiné. De ce nombre, environ 5,000 personnes étaient des mères de famille et parmi les autres, on comptait des belles-mères, des pères et des tuteurs. Environ 15 pour cent étaient de la Colombie-Britannique, 20 pour cent de la Nouvelle-Ecosse, 33 pour cent de l'Ontario et 33 pour cent du Québec.

La description de l'échantillon ne devrait pas faire oublier le but de notre recherche. Certains lecteurs seront tentés de voir dans les données des généralisations descriptives, par exemple, les différences qui existent entre Canadiens français et Canadiens anglais. En agissant de la sorte, on ne fait qu'un mauvais emploi des données.

Nous désirons déduire des généralisations théoriques. Notre but est de donner naissance au type de concept que Glaser et Strauss, en 1967, ont appelé des "théories bien fondées". Par conséquent, nous avons rassemblé un échantillon d'enfants hétérogène et assez considérable, permettant de sonder les relations



théoriques. Autrement dit, nos objectifs sont de caractère analytique et explicatif plutôt que simplement descriptif.

Les moyens utilisés. Au cours de l'été de 1967, nous avons élaboré et testé une première fois une trentaine de questionnaires destinés aux enfants. En raison de l'époque tardive, il a fallu s'assurer le concours d'enfants fréquentant les terrains de jeux locaux. Dans ces questionnaires, nos exigences étaient les suivantes: (1) que les concepts soient immédiatement compréhensibles pour les enfants de cinquième année, âgés de 10 ans environ, et que ces concepts ne soient pas reliés à un âge spécifique, de façon à ne pas offenser les sujets de 16 et 17 ans; (2) que les instructions soient suffisamment claires et faciles à comprendre pour n'exiger que de rares interventions de la part des professeurs; (3) que les questionnaires soient assez courts pour que chacun puisse être rempli en 45 minutes environ.

Tous ces buts ont été atteints dans une large mesure mais, malheureusement, pas complètement. Certaines parties des questionnaires, et particulièrement la partie 4 du livret #1, se sont révélées difficiles à comprendre pour les élèves de cinquième année. Les professeurs qui participaient à l'enquête ont donc été obligés de donner beaucoup plus d'explications qu'il n'avait été prévu et, pour remplir le livret #1, il a fallu accorder plus que les 45 minutes prévues.

La mise au point des échelles destinées à mesurer les variables de la DRS a demandé beaucoup de travail. On peut les consulter dans la partie 1, livret #1, et dans les parties 4 et 8 du livret #2. Dans chaque cas, l'ensemble du contenu à mesurer à l'aide d'une échelle était défini et sa composition interne était spécifiée. On a ensuite sélectionné des items qui, nous l'espérons, représentaient le domaine d'investigation. Nous avons sélectionné des items dont le contenu, d'après les normes, était jugé bon ou mauvais et dont le degré de discrimination par rapport aux sexes semblait varier. Le contenu normatif devait permettre de dériver des indices séparés de l'évaluation des sexes. D'autre part, en variant le degré de différence entre les sexes, nous espérons obtenir une distribution relativement normale des résultats au lieu d'obtenir une dichotomie ou un grand nombre de sujets à une seule extrémité.

Toutes les échelles de la DRS comportaient sept points. Lorsque les enfants avaient des difficultés à les comprendre, l'instituteur les comparait à des thermomètres et ajoutait: "ils mesurent autre chose". Aussi abstraites que ces échelles aient été, il semble que les sujets les aient très bien comprises.

Dans le questionnaire destiné aux enfants, on avait inclû une échelle supplémentaire sur le rôle des sexes. Elle comprenait huit items empruntés aux échelles de Kammeyer (1964), dont sept provenaient de son échelle des rôles et l'autre de son échelle de la théorie de la personnalité. Cette échelle était destinée à servir de "calque" pour nous permettre de mieux établir un rapport entre notre travail et celui de Kammeyer et particulièrement, entre nos évaluations de la DRS et ce qu'il veut dire par le rôle traditionnel et le rôle moderne de la femme. Les pré-tests ont indiqué que les enfants éprouvaient certaines difficultés à comprendre ces questions et surtout les items relatifs à la personnalité. Nous avons donc abrégé les échelles de Kammeyer, et nous avons appelé cette version la DRS en fonction du rôle féminin.

Finalement, nous avons construit des échelles et des questions destinées à toucher des variables qui, selon nos hypothèses, étaient reliées d'une certaine façon aux variables dépendantes principales. Il y avait au nombre des variables indépendantes: le rang de naissance et le nombre de frères et soeurs; l'importance et la composition selon les sexes du groupe de pairs et la perception du rôle personnel dans le groupe; le degré d'entente existant entre les parents et les pairs en ce qui concerne le comportement souhaitable; les comportements en ce qui concerne la cigarette et les sorties avec les membres du sexe opposé; la répartition des responsabilités entre les parents; le degré d'autorité dans les décisions familiales; la religion et l'esprit religieux de l'individu et de la famille; la profession et le niveau d'instruction du père; la profession et le niveau d'instruction de la mère; l'intensité et le genre de sentiments mutuels qu'expriment les parents; les résultats scolaires; et les ambitions scolaires et professionnelles. On a également inclû des questions d'ordre sociométrique. Dans ces dernières, on demandait aux sujets d'identifier leurs compagnons selon un nombre de critères, tels que: la popularité, l'influence, la masculinité, la féminité et le goût de l'étude.

Vers la fin de l'été 1967, quand les questionnaires anglais ont commencé à se préciser, nous avons entrepris la version française de tous les questionnaires. Dans la traduction, nous nous sommes attachés surtout au fond plutôt qu'à la forme. Les pré-tests sur des enfants canadiens-français ont indiqué très nettement qu'il faudrait prendre un échantillon d'enfants plus âgés à cause de la très grande complexité du questionnaire français. Nos travaux dans la province de Québec ont subi un retard à cause du temps nécessaire pour passer d'une langue à l'autre. C'est-à-dire que les questionnaires français n'ont pu être remplis qu'environ un mois plus tard que les questionnaires anglais.

Au cours de l'été, nous avons mis au point deux autres questionnaires dont le plus important était celui destiné aux parents et qui devait être rempli par les mères des enfants qui participaient à l'étude. Ce questionnaire était mis sous pli fermé et apporté à la mère par l'enfant. Si la mère remplissait le questionnaire, l'enfant le remportait à l'école dans une enveloppe fournie par nos soins. Les réponses fournies par la mère, quelle que soit leur nature, étaient strictement confidentielles (si l'enfant n'ouvrait pas l'enveloppe, évidemment).

Les principaux éléments du questionnaire destiné à la mère de famille étaient: une échelle mise au point spécialement pour mesurer le traditionalisme (fidélité aux institutions traditionnelles, comme l'église, l'état, la famille et l'école); les deux échelles de Kammeyer pour évaluer les conceptions du rôle féminin; la répartition de l'autorité et des tâches entre les parents; et des renseignements au sujet de l'emploi du père et de l'emploi de la mère, lorsque celle-ci travaillait à l'extérieur du foyer.

Le questionnaire destiné au professeur comprenait des questions concernant l'importance de la séparation du comportement des élèves selon les sexes; une description d'ordre sociométrique des élèves (popularité, manières garçonnières chez les filles, influence, capacité dans les études, etc.); les règlements de l'école; les antécédents personnels; l'évaluation du traditionalisme et les deux échelles de Kammeyer.

Biais lié à la participation. Nous avons déjà parlé d'une des sources de biais introduite dans l'échantillon. Il s'agit de la volonté ou du refus des diverses commissions scolaires de faire participer leurs écoles au sondage. L'effet de leur décision a beaucoup affecté la valeur représentative de l'échantillon. On peut assumer avec assez de certitude que ce biais dans l'organisation n'a pas provoqué d'interaction significative avec les réponses fournies dans les questionnaires par les sujets.

Mais il existe un autre biais au niveau de l'enquête. Il a fallu, en effet, dans les trois provinces de langue anglaise, utiliser des lettres d'autorisation. La lettre indiquait l'organisme qui présidait à l'étude, les buts de l'étude elle-même, et stipulait que les domaines de comportement sur lesquels on posait des questions ne seraient pas particulièrement personnels. Nous avons en outre assuré les parents que ni l'organisme scolaire ni le gouvernement n'auraient accès aux données. Nous avons demandé aux parents d'envoyer à l'école leur autorisation s'ils désiraient que leurs enfants soient inclus dans l'échantillon. Nous leur avons également

demandé la lettre d'autorisation, même non signée, lorsqu'ils ne voulaient pas que leurs enfants soient inclus, pour que nous sachions ainsi que la lettre d'autorisation leur était bien parvenue. Notre méthode exigeait donc l'exclusion des enfants qui n'avaient pas rapporté la lettre d'autorisation ainsi que ceux dont les parents ne voulaient pas qu'ils participent au sondage.

Comme on peut s'en douter, les pourcentages de participation ont varié énormément selon les commissions scolaires. Bien que le pourcentage total des autorisations ait été d'environ 66 pour cent, il a varié en moyenne, d'un système scolaire à l'autre, de 33 pour cent à près de 100 pour cent. Peut-on dire que les familles qui ont coopéré étaient différentes de celles qui s'y sont refusées? Et, dans l'affirmative, en quoi consiste la différence? Il est possible que, quels que soient les facteurs ayant poussé certains parents à accepter et d'autres à refuser, ces facteurs peuvent influencer les relations qui se dégageront par la suite. Une influence de ce genre aurait pour effet de limiter la généralité de nos résultats.

L'un des systèmes scolaires a proposé de nous aider à répondre à cette question. Nous avons été autorisés à engager deux professeurs faisant partie de son personnel, qui ont travaillé à l'accumulation de données prises dans les dossiers confidentiels de l'école et qui sont tenus à jour pour tous les enfants qui la fréquentent. Le fait que cette organisation scolaire utilisait son propre personnel lui a permis de respecter le caractère confidentiel des dossiers et nous a procuré en même temps de précieuses informations. Nous avons fourni un code détaillé pour l'analyse des dossiers de l'école et tous ces renseignements nous ont été soumis sous le couvert de l'anonymat en indiquant seulement si les enfants participaient ou ne participaient pas à l'étude. Nous parlerons de ces informations dans les pages suivantes.

Dans la classe de cinquième année, 90 enfants ont été autorisés à prendre part au sondage, en comparaison de 234 enfants de la même année qui n'y ont pas été autorisés. En ce qui concerne la classe de septième année, les chiffres étaient de 114 et de 161 respectivement. Par conséquent, nos observations sont basées sur un total de 559 élèves, dont 204 sont des participants et 395 sont des non-participants.

Premièrement, disons quelques mots au sujet de l'absence de différences. On n'a constaté aucun biais en rapport avec le sexe. Chez les non-participants, il y a eu à peu près

le même nombre de garçons et de filles. Il n'y a pas eu de différence entre les deux groupes en ce qui a trait à la mobilité géographique de leur famille; c'est-à-dire, que dans le groupe des non-participants, il n'y avait pas davantage tendance à inclure des enfants appartenant à des familles mobiles ou en transit. On n'a pas constaté non plus de différences en ce qui concerne l'appartenance religieuse de la famille, les infirmités physiques des enfants ou les absences de l'école. Les deux groupes étaient composés à égalité de Canadiens de naissance et de jeunes immigrants.

Dans les classes de cinquième et de septième années, on a constaté chez les non-participants qu'une grande proportion de ces enfants appartenaient à la classe ouvrière, évaluée selon l'échelle de Blishen, établie pour le Canada en 1968. Chez les non-participants, on a constaté souvent que l'un des parents, ou même les deux, étaient des néo-Canadiens. En ce qui a trait aux caractéristiques individuelles des enfants, on a constaté que les non-participants étaient beaucoup plus âgés que leurs compagnons de classe et que les résultats des tests d'intelligence courants de ces enfants étaient inférieurs. Dans la classe de septième, les non-participants étudiaient moins bien que les autres mais on n'a pas constaté de tendances semblables dans l'échantillon de la classe de cinquième année.

Les différences constatées entre les deux groupes semblent avoir la classe sociale pour dénominateur commun. Quant à ce qui, dans une classe sociale, provoque une différence, il est plus difficile de le savoir. Nous avons remarqué qu'il existait des relations importantes entre la classe sociale et de nombreuses autres caractéristiques. Les enfants du milieu ouvrier, par exemple, étaient en général plus âgés que leurs compagnons de classe, ils étudiaient moins bien et semblaient moins intelligents. On a également comparé les enfants du milieu ouvrier qui participaient au sondage avec les enfants du même milieu qui n'y participaient pas. D'après les renseignements que nous avons à notre disposition, nous n'avons pu constater de différences importantes entre ces deux groupes d'enfants.

On peut sans doute attribuer le faible pourcentage de participation des enfants de la classe ouvrière à la méfiance que celle-ci peut manifester envers une institution dirigée par les classes moyennes, avec ses valeurs particulières moyennes, ses professeurs, ses administrateurs. Nous avons eu l'impression que certaines organisations scolaires entretenaient de meilleures relations avec les parents que d'autres. Il se

peut que la méfiance et le conflit existant dans certains systèmes scolaires se manifestent d'abord par le manque de coopération de la classe ouvrière.

Fidélité des tests-retests. Lorsqu'on mesure plusieurs fois le même objet, on s'attend, si l'on emploie toujours la même règle à mesurer, à trouver à chaque fois les mêmes dimensions. On ne peut pas avoir une telle confiance dans les échelles psychologiques. Dans un test d'intelligence, on peut obtenir une fois un certain résultat et, une autre fois, un résultat différent. Les spécialistes des sciences sociales sont des gens assez réalistes pour ne pas s'attendre au même résultat en différentes occasions et cela pour diverses raisons. C'est pourquoi ils font quelques mises en garde, comme Webb, Campbell, Schwartz et Sechrest, par exemple, dans leur ouvrage paru en 1966. Si on ne peut pas s'attendre au même résultat à deux occasions, on espère néanmoins obtenir des résultats consistants au cours de tests répétés. Si Pierre obtient un résultat supérieur à celui de Paul, la première fois, on espère alors que la même chose se produira la deuxième fois, même si leurs résultats respectifs montrent des fluctuations.

En l'absence d'informations prouvant le bien-fondé des évaluations de la DRS faites au début de nos analyses, nous avons décidé simplement de trichotomiser les résultats obtenus par nos sujets. C'est-à-dire que toute la distribution des résultats a été divisée en trois, forts, moyens et faibles. Selon ses résultats, un sujet a reçu une de ces trois mentions. Nous avons adopté cette attitude conservatrice car nous ne voulions pas prétendre à une plus grande précision que les divers moyens d'évaluation ne le permettaient. On trouvera au tableau A-1 un résumé des coefficients de corrélation concernant environ 160 garçons et filles. Nous indiquons également les corrélations pour les garçons et les filles de l'Ontario séparément, et pour les garçons et les filles du Québec de la même façon.

Plusieurs caractéristiques du tableau A-1 demandent à être expliquées. Premièrement, une seule des corrélations atteint le niveau désirable de .90 (les garçons du Québec dans l'évaluation de l'autorité). Ce fait justifie notre traitement trichotomique des différentes variables et notre étude des deux extrémités des évaluations de la DRS quand elles sont comparées aux variables indépendantes ou explicatives.

TABLEAU A-1

COEFFICIENTS DE FIDÉLITÉ DES TESTS-RETESTS DANS SIX MESURES  
DE LA DRS ET POUR LA MESURE DE L'AUTORITÉ DE L'ENFANT DANS SA FAMILLE

	Carac- téris- tiques	Compor- tement	Occupation	Relations avec les pairs	Relations avec l'autorité	Rôle féminin	Autorité	Echan- tillon approxi- matif
Total	.50	.49	.75	.70	.70	.75	.69	161
Filles de l'Ontario	.17	.20	.71	.70	.70	.73	.57	54
Garçons de l'Ontario	.51	.47	.64	.61	.61	.64	.65	52
Filles du Québec	.71	.71	.76	.73	.73	.78	.76	28
Garçons du Québec	.80	.76	.83	.70	.70	.82	.90	27



Deuxièmement, les évaluations de la DRS dans les caractéristiques et de la DRS dans le comportement sont remarquablement moins constantes que les autres indices. Cela signifie que les enfants se sont montrés plus constants dans leur jugement des sexes au sujet de l'occupation et des relations avec autrui qu'ils ne l'ont été au sujet des traits de la personnalité et du comportement. Autrement dit, leurs conceptions des sexes étaient plus précises lorsqu'ils étaient définis sur le plan relationnel et sur le plan socio-structural, qu'elles ne l'étaient lorsqu'ils étaient définis en termes psychologiques ou détachés des situations sociales.

Nous nous sommes aperçus, grâce au résultat précédent, que nous pourrions avoir davantage confiance dans les relations empiriques portant sur les indices socio-structuraux de la DRS. Dans la mesure où les échelles sur les caractéristiques et sur les comportements ne sont pas parvenues à capter les concepts qu'elles avaient pour but de capter, on ne doit pas s'attendre à trouver de relations significatives. C'est-à-dire que, si nos hypothèses sont justes, et si les concepts sont évalués efficacement, nous devrions obtenir des distributions de la DRS constantes et significatives en tant que fonction de leurs facteurs déterminants. Si les indicateurs sont déficients, nous devrions alors trouver des distributions de la DRS dues à la chance ou au hasard, même si les hypothèses sont justes. De toute façon, il est bon de ne pas trop se fier aux distributions relatives à la DRS dans les caractéristiques et à la DRS dans le comportement.

Troisièmement, nous avons noté que de façon constante, il existe plus de fidélité dans l'échantillon de langue française que dans celui de langue anglaise et ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne les indicateurs de la DRS dans les caractéristiques et de la DRS dans le comportement. En réalité, sur les 14 comparaisons, les enfants du Québec étaient plus constants que ceux de l'Ontario. Ce résultat assez frappant peut être attribué au laps de temps entre le premier et le deuxième test. Les deux tests des enfants de l'Ontario ont eu lieu à cinq ou six semaines d'intervalles alors que ceux des enfants du Québec n'étaient séparés que par deux ou trois semaines. Nous remarquons également que la stabilité de la DRS dans les caractéristiques et de la DRS dans le comportement est de beaucoup meilleure lorsqu'il n'y a que deux ou trois semaines entre les tests. En réalité, dans le sous-échantillon du Québec, tous les coefficients de fidélité ont dépassé .71, bien que le nombre d'enfants sur lequel le coefficient était basé n'ait

pas dépassé 30. Ceci montre peut-être que dans les réserves que nous avons exprimées plus haut, nous nous sommes montrés sans raison, pessimistes. Même s'il en est ainsi, il est quand même préférable de ne pas trop se fier aux indices.

APPENDICE B

Lettre d'autorisation des parents\*

Questionnaire des enfants  
Livrets #1 et #2\*\*

\* En anglais, seulement.

\* Principaux items, seulement, des livrets #1 et #2.  
La numérotation originale a été retenue.

NATIONAL STUDY OF CANADIAN YOUTH

Dear Parent,

You may recall that the Government of Canada recently established a Royal Commission on the Status of Women in Canada. In order to make its report to the Government, and so it may base its conclusions and recommendations on a body of fact, the Commission is currently sponsoring a number of research projects to obtain such basic information.

One of the studies is being conducted at the University of Waterloo. It involves the study of a select sample of young people from across Canada, in order to determine the ways in which their conceptions of the roles of boys and girls develop as they mature.

We are seeking your permission to include your son or daughter in this study.

While we will not ask questions which are very personal, we nevertheless wish to assure you that all answers given will be strictly confidential. They will remain in the hands of the project director and will be used only for the purpose stated. Neither the school nor government will have access to them. We are interested in group tendencies, and not in particular individual's answers.

Would you kindly sign the form below, indicating with a check mark whether or not we may include your son or daughter in the study. Even if you decide that you want him to be excluded from the study, please send the form back to school with him so that we know you have received it.

Thank you for your cooperation.

Yours very truly,

Dr. Ronald D. Lambert, Project Director  
Departments of Sociology and of Psychology  
University of Waterloo, Waterloo, Ontario.

-----  
NATIONAL STUDY OF CANADIAN YOUTH

I am willing to permit my son or daughter to participate in the study described above .....

I wish my son or daughter to be excluded from the study described above .....

Student's Name..... Parent's Signature.....

Questionnaire des enfants

Livret #1

Section 1

Dans cette première partie du questionnaire, nous aimerions savoir ce que **vous pensez des** garçons et des filles de votre âge. Nous voulons savoir ce **qu'ils sont** d'après vous.

Par exemple, prenez le numéro 1. Nous voulons savoir combien durs sont les garçons et les filles. Si, d'après vous, les garçons de votre âge sont durs, vous encerclez sur la ligne correspondante à "dur" le chiffre le plus gros, le chiffre "7" dans la colonne des garçons. Si vous ne les trouvez pas durs, vous encerclez sur la ligne le chiffre "1", le plus petit. Si vous les trouvez plus ou moins durs, vous encerclez un des chiffres entre "7" et "1", suivant ce que vous pensez. Après avoir indiqué combien vous trouvez les garçons durs, vous passez à la colonne des filles en répétant la même opération. Vous passez ensuite aux traits de caractère suivants. Donc, 7=beaucoup, 1=pas du tout, entre "7" et "1"=plus ou moins.

Attention! Chaque ligne est importante: **un cercle par ligne** dans **chacune des deux colonnes**.

Traits de caractère	Garçons de votre âge							Filles de votre âge						
1. dur	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2. travaillant	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3. sournois (caractère en dessous)	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4. généreux	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5. bruyant	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6. intrépide et sociable	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
<hr/>														
7. gauche et maladroit	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
8. honnête et loyal	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
9. obéissant	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
10. espiègle et agaçant	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
11. soigneux	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
12. autoritaire (qui commande)	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

Dans les questions suivantes, nous voulons savoir si les garçons et les filles de votre âge devraient faire les actions énumérées ci-après. Ces actions conviennent-elles aux garçons de votre âge, aux filles de votre âge? Si vous pensez que c'est bien pour des garçons de votre âge de faire ces actions, ou qu'ils devraient les faire, encerclez sur la ligne correspondante le chiffre "7", dans la colonne des garçons. Si, au contraire, vous pensez que c'est mal, que des garçons ne devraient pas accomplir les actions suggérées, encerclez le chiffre "1", dans la colonne des garçons. Vous encerclez un chiffre entre "7" et "1", si vous pensez que c'est plus ou moins bien. Vous faites de même pour la colonne des filles. Donc 7=bien, 1=mal, entre 7 et 1=plus ou moins bien. Attention!  
Chaque ligne est importante: **un cercle par ligne** dans **chacune** des **deux** colonnes.

Actions	Garçons de votre âge	Filles de votre âge
13. pleurer lorsque blessé	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
14. faire la vaisselle	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
15. jouer à des jeux durs	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
16. danser	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
17. jouer à la balle ensemble	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
18. sortir seul, le soir	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<hr/>		
19. jurer (sacrer)	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
20. apprendre à faire la cuisine	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
21. se vanter	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
22. faire son lit	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
23. sortir avec une fille pour les garçons, avec un garçon pour les filles	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
24. faire seul un long voyage	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

Maintenant, nous voulons savoir si les occupations suivantes conviennent aux garçons et aux filles, lorsqu'ils seront hommes ou femmes. Encerclez "7", si vous croyez que l'occupation mentionnée convient très bien, "1", si vous pensez qu'elle ne convient pas du tout, un chiffre entre "7" et "1", lorsque l'occupation convient plus ou moins. Plus l'occupation convient, plus élevé est le chiffre choisi. Donc 7=beaucoup, 1=pas du tout, entre 7 et 1=plus ou moins. Attention! Chaque ligne est importante: un cercle par ligne dans chacune des deux colonnes.

Occupations	Garçons							Filles						
	devenus hommes							devenues femmes						
25. médecin	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
26. caissier dans un restaurant	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
27. conducteur d'autobus	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
28. bibliothécaire	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
29. professeur	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
30. cuisinier	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
31. vendeur dans un magasin	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
32. scientifique (comme chimiste)	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
33. premier ministre du Canada	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
34. ouvrier (celui qui place) dans un cinéma	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
35. directeur d'école	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
36. juge	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7



SECTION 2

Nous vous posons maintenant des questions sur l'école. S'il n'y a que des garçons dans votre classe, ne répondez pas aux questions sur les filles; s'il n'y a que des filles, ne répondez pas aux questions sur les garçons.

56. Nous aimerions connaître votre opinion sur les affirmations suivantes. Mettez un crochet **pour chaque affirmation** dans la colonne qui exprime le mieux votre opinion.

	1	2	3	4	5
	d'accord	un peu d'accord	ne sais pas	pas tout à fait d'accord	pas d'accord
57. C'est plus important pour un garçon que pour une fille d'aller à l'université					
58. Le principal devoir d'une femme est de rendre son mari et ses enfants heureux					
59. C'est au père à punir les enfants					
60. La place d'une femme est à la maison					
61. Les hommes sont de meilleurs chefs que les femmes					
62. Il existe des travaux de femmes et des travaux d'hommes; c'est facile de les reconnaître					
63. Dans la famille, c'est au mari à prendre les décisions importantes					
64. Les femmes ne devraient pas détenir des postes leur permettant de commander aux hommes					

SECTION 3

Dans cette partie du questionnaire, nous voulons connaître vos réactions devant certaines choses. Les deux pages suivantes sont divisées en quatre colonnes; au-dessus de chaque colonne, vous trouverez un mot, exprimant une réalité, que vous pouvez décrire à l'aide des adjectifs de chaque ligne. Voici comment procéder.

Imaginez que quelqu'un vous dise ce qu'il pense des **bébés**. Il peut décrire ainsi les **bébés**.

bon	1	②	3	4	5	6	7	mauvais
utile	1	2	3	4	5	⑥	7	inutile
dur	1	2	3	4	5	6	⑦	doux

D'après cette personne, les bébés sont bons; alors elle a encerclé le "2". Elle les trouve inutiles, parce qu'ils sont incapables d'agir seuls; elle a donc encerclé le "6". D'autre part, elle les considère très doux; c'est pourquoi, elle a encerclé le "7".

Vous allez, vous aussi, dire ce que vous pensez des sujets mentionnés en tête de chaque colonne, de la même façon. Le chiffre que vous encerclez, suivant sa place dans la ligne, exprime votre opinion sur le sujet.

Attention! N'encerclez qu'un chiffre sur chaque ligne, mais n'oubliez aucune ligne.

77.

**MON PÈRE**

bon	1	2	3	4	5	6	7	mauvais
utile	1	2	3	4	5	6	7	inutile
premier	1	2	3	4	5	6	7	dernier
fin	1	2	3	4	5	6	7	stupide
Brusque	1	2	3	4	5	6	7	calme
dur	1	2	3	4	5	6	7	doux
égoïste	1	2	3	4	5	6	7	généreux

amical	1	2	3	4	5	6	7	ennemi
charitable	1	2	3	4	5	6	7	cruel
important	1	2	3	4	5	6	7	insignifiant

---

81.                    **MA MÈRE**

bon	1	2	3	4	5	6	7	mauvais
utile	1	2	3	4	5	6	7	inutile
premier	1	2	3	4	5	6	7	dernier
fin	1	2	3	4	5	6	7	stupide
Brusque	1	2	3	4	5	6	7	calme
dur	1	2	3	4	5	6	7	doux
égoïste	1	2	3	4	5	6	7	généreux
amical	1	2	3	4	5	6	7	ennemi
charitable	1	2	3	4	5	6	7	cruel
important	1	2	3	4	5	6	7	insignifiant

---

83.                    **JE SUIS**

bon	1	2	3	4	5	6	7	mauvais
utile	1	2	3	4	5	6	7	inutile
premier	1	2	3	4	5	6	7	dernier
fin	1	2	3	4	5	6	7	stupide

brusque	1	2	3	4	5	6	7	calme
dur	1	2	3	4	5	6	7	doux
égoïste	1	2	3	4	5	6	7	généreux
amical	1	2	3	4	5	6	7	ennemi
charitable	1	2	3	4	5	6	7	cruel
important	1	2	3	4	5	6	7	insignifiant

SECTION 5

Nous aimerions vous poser quelques questions sur vos amis, ceux que vous fréquentez habituellement.

103. Quelquefois, les amis et les parents ne sont pas d'accord sur tout. Dites-nous si vos amis et vos parents sont d'accord ou pas d'accord sur les choses énumérées dans la page suivante. Vous mettez **un seul crochet par ligne**.

	1 Pas d'accord	2 Pas tout à fait d'accord	3 En général d'accord
1. Les vêtements qu'on peut porter			
2. Quand rester à la maison			
3. Quoi faire pour s'amuser			
4. Quand faire son ouvrage à la maison			
5. Comment dépenser l'argent			
6. Quand faire les devoirs			
7. Le genre d'amis à fréquenter			
8. Les endroits où aller			
9. Le comportement avec les adultes			
10. Le comportement avec les garçons			
11. Le comportement avec les filles			
12. Le comportement à l'école			

108. Nous aimerions maintenant savoir **ce que vous faites avec vos amis**. Vous trouverez ci-dessous une liste d'activités que les jeunes aiment faire. Indiquez ce que vous faites ou ne faites pas avec vos amis mettant à chaque ligne, un crochet dans la colonne des garçons, et ce que vous faites ou ne faites pas avec vos amies en mettant, à chaque ligne, un crochet dans la colonne des filles. N'oubliez aucune ligne, ni aucune colonne.

	GARÇONS			FILLES		
	1 jamais	2 quelque- fois	3 souvent	1 jamais	2 quelque- fois	3 souvent
1. jouer à la balle						
2. aller au cinéma						
3. parler des garçons						
4. pratiquer un sport						
5. parler de vos familles						
6. écouter la radio ou des disques						
7. flâner ensemble						
8. parler des filles						
9. regarder la télévision						
10. vous promener en auto						
11. faire du travail						
12. parler de vos problèmes						
13. faire des devoirs						
14. sortir						
15. vous disputer avec des adultes						
16. aller à des réunions d'associations ou de groupes						
17. faire de la bicyclette ou de l'auto-stop						
18. vous battre						

109. Y a-t-il de vos amis qui fument?            1 .... oui            2 ..... non

110. Fumez-vous?            1 .... oui            2 ..... non



Livret #2

SECTION 1

Dans cette première partie du questionnaire, nous aimerions que vous nous disiez lesquelles des actions énumérées dans cette page sont faites par votre père et par votre mère. Vous utilisez la première colonne pour votre père ou beau-père, et la deuxième colonne pour votre mère ou belle-mère.

Prenez par exemple le numéro "1". Si votre père fait les achats d'habitude, vous encerclez le chiffre "7" dans la colonne du père. S'il ne les fait jamais, vous encerclez le chiffre "1". S'il les fait parfois, vous encerclez un chiffre entre "7" et "1", suivant la quantité de fois. Vous répétez la même opération pour la colonne de la mère, puis vous passez aux numéros suivants. Donc, 7=d'habitude, 1=jamais, entre 7 et 1=plus ou moins souvent.

N'oubliez aucune ligne et tenez compte des deux colonnes.

	PÈRE							MÈRE						
1. fait les achats	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2. prépare le déjeuner du père les jours de travail	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3. répare les choses dans la maison	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4. fait le ménage dans la maison après le départ de visiteurs	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5. fait la vaisselle, le soir	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
<hr/>														
6. déplace les meubles lourds	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
7. s'occupe des enfants le soir et pendant les fins de semaine	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
8. fait le lavage	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
9. conduit l'auto de la famille	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
10. aide les enfants à leurs devoirs	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
<hr/>														
11. écrit au professeur pour avertir qu'un enfant sera absent de l'école	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
12. visite les parents (tantes, oncles etc.).	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
13. parle avec voisins ou voisines	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7



14. va à des réunions et à des clubs	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
15. sort avec des amis	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<hr/>		
16. va à l'église	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
17. répond au téléphone quand les deux sont à la maison	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

Vous répondez dans cette page de la même façon qu'à la page précédente. Ici aussi le chiffre "1" veut dire **jamais** et "7", **habituellement**. Plus le chiffre est gros entre "1" et "7", plus souvent votre père ou votre mère accomplit les actions énumérées. Donc 7=d'habitude, 1=jamais, entre 7 et 1=plus ou moins souvent. N'oubliez aucun numéro. Encerclez un chiffre dans chaque colonne.

	PÈRE							MÈRE						
18. dispute et punit les enfants lorsqu'ils se conduisent mal	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
19. menace ou gronde les enfants	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
20. demande aux enfants de rentrer à l'heure	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
21. voit à ce que les enfants fassent leurs devoirs	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
22. dit aux enfants ce qu'ils peuvent faire ou ne pas faire	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
<hr/>														
23. explique aux enfants ce qu'on attend d'eux et pourquoi	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
24. découvre les mauvais coups	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
25. voit à ce que les enfants fassent le travail demandé à la maison	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
26. vous fait honte lorsque vous vous êtes mal conduit	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
27. la personne dont vous craignez le plus le reproche ou la punition	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
<hr/>														
28. amène les enfants à certains endroits	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
29. aime à parler avec les enfants et prend le temps de le faire	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
30. s'aperçoit de la tristesse des enfants et essaie de les consoler	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
31. fait des choses avec les enfants	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
32. vous donne l'impression que ce que vous faites et ce que vous pensez est important	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

	PÈRE							MÈRE						
33. dit "bonjour" quand les enfants entrent à la maison et "bonsoir" quand ils se couchent	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
34. vous aide lorsque vous avez de la misère	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
35. a le plus à dire sur les achats importants	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
36. a le plus à dire sur la façon de punir les enfants	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
37. a le plus à dire sur les endroits où la famille va se promener	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
<hr/>														
38. a le plus à dire sur les travaux à faire dans la maison et sur la distribution des travaux à chacun	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
39. a le plus à dire sur le montant de l'allocation (argent) des enfants	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
40. décide d'inviter des amis à la maison	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
41. a le plus à dire sur le genre de vêtements que vous portez	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

SECTION 2

Dans cette partie, nous aimerions savoir quelle est votre participation à la vie familiale. Soyez le plus précis possible.

44. Nous aimerions savoir quelles décisions vous aidez vos parents à prendre. **Sur quoi vos parents vous demandent-ils votre avis?** Tiennent-ils compte de vos **opinions** et de vos **désirs** lorsqu'ils prennent des décisions? Mettez un crochet à chaque numéro ci-dessous dans la colonne qui exprime le mieux si vos parents vous demandent votre avis sur les différents sujets énumérés.

	1 pas du tout	2 quelque- fois	3 souvent	4 très souvent
1. l'heure à laquelle vous entrez le soir				
2. quand et quelle quantité de devoirs vous devez faire				
3. quels travaux faire à la maison et quand les faire				
4. Où aller en promenade toute la famille				
5. Quels vêtements porter à l'école				



56. Quand votre mère va-t-elle à l'église? (Pointez une seule réponse:)
- |                               |                          |                                     |
|-------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| 1.....jamais                  | 3..... une fois par mois | 5..... une fois par semaine         |
| 2.....quelques fois par année | 4.....deux fois par mois | 6..... plus qu'une fois par semaine |
57. Quand allez-vous à l'église? (Pointez une seule réponse.)
- |                               |                           |                                     |
|-------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|
| 1.....jamais                  | 3..... une fois par mois  | 5..... une fois par semaine         |
| 2.....quelques fois par année | 4..... deux fois par mois | 6..... plus qu'une fois par semaine |

SECTION 5

- 
78. Quel est le degré de scolarité de votre père? (Quel cours a-t-il fait?) Pointez une seule réponse.
- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| 1.....partie du cours primaire    | 5..... cours commercial                |
| 2.....tout le cours primaire      | 6..... cours technique                 |
| 3..... partie du cours secondaire | 7..... partie d'un cours universitaire |
| 4..... tout le cours secondaire   | 8..... tout un cours universitaire     |
|                                   | 9..... cours universitaire et plus     |

- 
79. Votre père travaille-t-il?                      1..... oui, plein temps    2.....oui, à temps partiel    3..... non

- 
81. Quel travail fait votre père? (Si vous n'avez ni père, ni beau-père, écrivez quel travail faisait votre père.) .....
- .....
- .....

82. A son travail, quel genre d'ouvrage fait votre père? (Ecrivez tout ce que vous pouvez.)
- .....
- .....
- .....

- 
83. Votre père aime-t-il son travail? (Pointez une seule réponse.)
- |                     |                      |                         |
|---------------------|----------------------|-------------------------|
| 1.....oui, beaucoup | 3..... oui et non    | 5.....non               |
| 2.....oui           | 4.....je ne sais pas | 6..... non, pas du tout |

84. Aimeriez-vous faire un travail comme celui de votre père? (Pointez une **seule** réponse.)
- |                     |                       |                         |
|---------------------|-----------------------|-------------------------|
| 1.....oui, beaucoup | 3..... je ne sais pas | 5..... non, pas du tout |
| 2.....oui           | 4.....non             |                         |

92. Quel est le degré de scolarité de votre mère? (Quel cours a-t-elle fait?) Pointez une seule réponse.

- |                                   |                                       |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| 1..... partie du cours primaire   | 5 ... cours commercial                |
| 2..... tout le cours primaire     | 6 ... cours technique                 |
| 3..... partie du cours secondaire | 7 ... partie d'un cours universitaire |
| 4..... tout le cours secondaire   | 8 ... tout un cours universitaire     |
|                                   | 9 ... cours universitaire et plus     |

---

93. Votre mère travaille-t-elle en dehors de la maison?

- 1..... oui, plein temps      2 ... oui, à temps partiel      3..... non

94. Si vous avez répondu oui à la question 93, quel travail fait votre mère? (Ecrivez tout ce que vous pouvez.) .....

.....  
.....  
.....  
.....

95. Si votre mère travaille à l'extérieur, aime-t-elle son travail? (Pointez une seule réponse.)

- 1.....oui, beaucoup      3..... oui et non      5..... non  
2.....oui      4..... je ne sais pas      6..... non, pas du tout

97. Si votre mère travaille à l'extérieur, pour quelle raison le fait-elle? (Pointez une **seule réponse**.)

- |   |                                 |
|---|---------------------------------|
| 1..... parce que mon père le veut           | 5..... pour sortir de la maison |
| 2..... parce que nous avons besoin d'argent | 6..... autre (laquelle? .....   |
| 3..... parce qu'elle aime son travail       | 7..... je ne sais pas           |
| 4..... pour avoir de l'argent à elle        |                                 |

---

100. Aimerez-vous mieux que votre mère **ne travaille pas** à l'extérieur?

- 1.....oui      2 ... quelquefois      3..... non

101. Si votre mère ne travaille pas à l'extérieur, aimerait-elle se trouver du travail? \*

- 1.....oui, beaucoup      2 ... oui, un peu      3..... non

---

102. Si votre mère ne travaille pas à l'extérieur, mais aimerait le faire, pourquoi ne se trouve-t-elle pas du travail?

- |   |  |
|---|--|
| 1.....elle ne trouve pas d'ouvrage                            | 4..... mon père ne veut pas              |
| 2 ... les enfants sont trop jeunes                            | 5 ... elle a trop de travail à la maison |
| 3.....elle pense qu'elle ne doit pas travailler à l'extérieur | 6 ... autre raison (laquelle? .....      |
|   | 7..... je ne sais pas                    |

SECTION 7

121. Quelle moyenne scolaire obtenez-vous d'habitude? (pointez un pourcentage.)  
1..... 50% à 60%    2..... 60% à 70%    3..... 70% à 85%    4..... 85% à 100%
122. Jusqu'où voulez vous aller à l'école?  
1..... fin du cours primaire    3..... fin du cours secondaire  
2..... fin d'un cours technique ou commercial    4..... fin d'un cours universitaire
- 
123. Que voulez-vous être ou faire quand vous serez grand? .....
- .....
- .....
124. Quel genre de travail aimeriez-vous mieux faire quand vous serez grand? (Pointez une seule réponse.)  
1..... un travail dans lequel je me sers plutôt de mon intelligence    2..... un travail dans lequel je me sers plutôt de mes muscles
125. Quel genre de travail aimeriez-vous mieux faire quand vous serez grand? (Pointez une seule réponse.)  
1..... un travail dans lequel vous pourriez dire aux autres quoi faire    2..... un travail dans lequel vous serez votre propre patron
126. Quel genre de travail aimeriez-vous mieux faire quand vous serez grand? (Pointez une seule réponse.)  
1..... un travail qui rapportera beaucoup d'argent    2..... un travail qui rendra service aux autres
- 
127. Dans cette question, nous énumérons dix choses qui peuvent être utiles à une personne qui veut réussir dans la vie. Mettez un crochet à côté des **deux choses** que vous trouvez les plus importantes.  
1..... un bon caractère    2..... des gens que votre famille connaît    3..... de l'intelligence  
4..... l'argent    5..... du bon travail    6..... de la chance    7..... une bonne apparence  
8..... des amis    9..... de l'éducation    10..... ne pas avoir peur

SECTION 8

Dans cette dernière partie, nous aimerions savoir comment se conduisent les garçons et les filles de votre âge avec les autres personnes. Comme d'habitude, "7" veut dire **souvent**, "1", **jamais**, et les chiffres entre "7" et "1" signifient **quelquefois**. Plus le chiffre est élevé, le plus souvent les garçons et les filles se conduisent de la façon décrite. N'encerclez qu'un chiffre par colonne sur chaque ligne. N'oubliez aucun numéro, ni aucune colonne.

	GARÇONS DE VOTRE AGE							FILLES DE VOTRE AGE						
128. font ce que disent leurs parents	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
129. essaient de faire plaisir au professeur	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
130. aident leurs parents aux travaux de la maison	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
131. disent à leurs parents où ils vont	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
132. entrent à la maison à l'heure demandée	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
133. demandent de l'argent à leurs parents	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
134. portent ce qu'ils veulent pour aller à l'école	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
135. le disent lorsqu'ils pensent que leurs parents ont tort	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
136. choisissent leurs amis	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
137. décident eux-mêmes ce qu'ils veulent faire quand ils seront grands	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
138. défendent leurs frères et soeurs	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
139. obéissent à leurs soeurs aînées	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
140. aident leurs frères et soeurs plus jeunes	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
141. gardent les secrets de leurs amis	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
142. partagent leurs choses avec les garçons et filles de leur âge	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
143. disent quoi faire à leurs frères et soeurs plus jeunes	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
144. donnent des leçons aux filles de leur âge	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
145. sacrent devant des garçons	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
146. disent quoi faire aux filles de leur âge	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
147. disent quoi faire aux garçons de leur âge	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7



APPENDICE C

Lettre aux parents

Questionnaire des parents\*

\* La section 5 seulement est reproduite dans cet appendice.

## ÉTUDE NATIONALE SUR LA JEUNESSE CANADIENNE

Chère madame,

Vous avez sans doute entendu parler de la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada. Le questionnaire ci-joint fait partie d'une grande étude sur la jeunesse canadienne, entreprise pour la Commission royale. Votre enfant était parmi le groupe étudié, et nous vous en remercions.

Aujourd'hui, nous faisons appel aux parents qui peuvent nous aider à compléter certains aspects de l'étude sur la conception des rôles chez les garçons et chez les filles, puisque les parents sont les premiers éducateurs des enfants. Comme la Commission royale s'occupe particulièrement des femmes, nous demandons à la mère de remplir ce questionnaire. Si elle était dans l'impossibilité de le faire, nous apprécierions que le père s'en charge.

Toutes les réponses sont confidentielles. Seul le directeur de la recherche verra les questionnaires. Afin d'assurer l'anonymat de votre réponse, nous vous prions de la mettre dans l'enveloppe ci-jointe que vous pouvez sceller. Votre questionnaire sera ensuite numéroté et ne sera identifié que par son numéro. Nous sommes intéressés aux tendances de groupe, que seules peuvent nous donner les réponses individuelles.

Pour contribuer au succès de cette étude, vous devez répondre le plus franchement et le plus complètement possible.

Nous espérons pouvoir compter sur votre collaboration et nous vous en remercions.



Docteur Ronald D. Lambert  
Directeur de recherche  
Département de Sociologie et de Psychologie  
Université de Waterloo

Questionnaire des parents\*

Section 5\*\*

C'est la dernière partie du questionnaire. Nous vous présentons plusieurs affirmations sur lesquelles vous pouvez être d'accord ou pas d'accord. Encerclez la réponse qui représente le mieux votre opinion. Répondez à toutes les questions, s'il-vous-plaît. Vous choisissez encore parmi cinq possibilités: A: tout à fait d'accord; LA: légèrement d'accord; I: incertain; PTA: pas tout à fait d'accord; PA: pas du tout d'accord.

	1	2	3	4	5
80. L'épouse d'un fils ou l'époux d'une fille doit être quelqu'un qui soit sympathique aux parents.	A	LA	I	PTA	PA
81. Quand un pays est en guerre, il importe peu que ce soit pour une bonne ou une mauvaise cause, chacun se doit de défendre son pays.	A	LA	I	PTA	PA
82. On doit apprendre aux enfants à respecter leurs parents.	A	LA	I	PTA	PA
83. Les professeurs doivent toujours avoir l'apparence de gens respectables.	A	LA	I	PTA	PA
84. En général, il est préférable que des époux soient de la même religion.	A	LA	I	PTA	PA
<hr/>					
85. Pour que notre gouvernement soit le plus efficace, il est mieux de n'avoir que deux principaux partis politiques.	A	LA	I	PTA	PA
86. Un mariage est vraiment complet seulement quand il y a des enfants.	A	LA	I	PTA	PA
87. On doit, aussitôt que possible, enseigner à un enfant les moeurs et les coutumes de la société.	A	LA	I	PTA	PA

\* La section 5 seulement de ce questionnaire est reproduite ici.

\*\* Items composant l'échelle du traditionalisme:  
80-84, 87-90, 93-96;

l'échelle de la théorie de la personnalité:  
97, 98, 100-103;

l'échelle de la préférence de rôle:  
104-107, 109-111, 113, 114.

	1	2	3	4	5
88. Le sens moral dépend de la croyance en un Etre Suprême.	A	LA	I	PTA	PA
89. Les enfants doivent apprendre la valeur du travail et de la discipline personnelle.	A	LA	I	PTA	PA
90. On doit conserver la façon traditionnelle de faire les choses, parce que cette façon a fait ses preuves.	A	LA	I	PTA	PA
91. Les frais de scolarité doivent être maintenus à l'université, parce que les gens n'apprécient que les choses qui exigent du travail et des sacrifices.	A	LA	I	PTA	PA
92. Les jeunes ne doivent recevoir qu'une quantité d'éducation suffisante aux besoins de la carrière de leur choix.	A	LA	I	PTA	PA
93. Les gens doivent apprendre à respecter l'autorité s'ils veulent faire leur chemin dans la vie.	A	LA	I	PTA	PA
94. La réussite des gens dépend de leurs motivations et de leurs aptitudes.	A	LA	I	PTA	PA
95. Les professeurs doivent promouvoir chez leurs élèves des valeurs saines et de bonnes attitudes.	A	LA	I	PTA	PA
96. Le système de libre entreprise explique le haut niveau de vie au Canada.	A	LA	I	PTA	PA
97. L'esprit de déduction des hommes est supérieur à celui des femmes.	A	LA	I	PTA	PA
98. Les femmes sont plus compatissantes que les hommes.	A	LA	I	PTA	PA
99. C'est contre nature de donner à des femmes de l'autorité sur les hommes.	A	LA	I	PTA	PA
100. Les femmes sont plus émotives que les hommes.	A	LA	I	PTA	PA
101. Les hommes sont plus agressifs que les femmes.	A	LA	I	PTA	PA
102. Les femmes sont plus impressionnables que les hommes.	A	LA	I	PTA	PA
103. Les hommes sont de meilleurs chefs que les femmes.	A	LA	I	PTA	PA
104. Dans le mariage, le devoir principal de la femme c'est de rendre son mari et ses enfants heureux.	A	LA	I	PTA	PA

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
105. Pour une fille, c'est plus important de cultiver la politesse et les bonnes manières que d'avoir des notes hautes à l'école.	A	LA	I	PTA	PA
106. La place d'une femme est à la maison.	A	LA	I	PTA	PA
107. Un fille a, plus qu'un garçon, des obligations envers ses grands-parents, tantes et oncles.	A	LA	I	PTA	PA
108. La mère célibataire est plus à blâmer moralement que le père célibataire.	A	LA	I	PTA	PA
<hr/>					
109. Une fille peut être trop intelligente pour son bien.	A	LA	I	PTA	PA
110. Il existe des travaux de femme et des travaux d'homme et c'est facile de les distinguer.	A	LA	I	PTA	PA
111. Un des principaux devoirs d'une mère envers sa fille, c'est de la préparer à ses devoirs d'épouse.	A	LA	I	PTA	PA
112. Une femme doit adapter sa vie à celle de son mari.	A	LA	I	PTA	PA
113. C'est plus important pour un garçon d'aller à l'université que pour une fille.	A	LA	I	PTA	PA
114. Pour un garçon, c'est plus important d'être bon en mathématiques que dans les arts.	A	LA	I	PTA	PA
<hr/>					
115. L'ambition est la qualité la plus importante pour un homme.	A	LA	I	PTA	PA
116. Un des principaux devoirs d'un père, c'est de discipliner ses enfants.	A	LA	I	PTA	PA
117. Dans le mariage, c'est au mari à prendre les décisions importantes.	A	LA	I	PTA	PA

APPENDICE D

Tableaux

TABLEAU D-1

RELATION ENTRE LE SEXE DU SUJET ET LA DRS  
DANS LE COMPORTEMENT, SELON LE GROUPE LIN-  
GUISTIQUE ET LE GROUPE D'ÂGE

Groupe linguis- tique	Age	Sexe	DRS dans le comportement			Total	
			faible	moyenne	forte		
Anglais	9 - 11	Filles	205 (37.9)*	144 (26.6)	192 (35.5)	541	
		Garçons	86 (18.5)	121 (26.1)	257 (55.4)	464	
	12 - 14	Filles	550 (33.9)	546 (33.7)	525 (32.4)	1621	
		Garçons	302 (21.8)	484 (34.9)	602 (43.4)	1388	
	15 +	Filles	85 (22.8)	136 (36.6)	151 (40.6)	372	
		Garçons	43 (11.5)	114 (30.5)	217 (58.0)	374	
Français	12 - 14	Filles	392 (54.1)	196 (27.1)	136 (18.8)	724	
		Garçons	205 (37.4)	192 (35.0)	151 (27.6)	548	
	15 +	Filles	293 (51.2)	161 (28.1)	118 (20.6)	572	
		Garçons	141 (24.1)	211 (36.1)	232 (39.7)	584	
	Les deux	9 +	Filles	1525 (39.8)	1183 (30.9)	1122 (29.3)	3830
			Garçons	777 (23.1)	1122 (33.4)	1459 (43.4)	3358

\* Les chiffres entre parenthèses, dans ce tableau et les suivants indiquent les pourcentages. Le total des chiffres ne correspond pas toujours à 100%, car certains ont été arrondis.



TABLEAU D-2

RELATION ENTRE LE SEXE DU SUJET ET LA DRS  
DANS L'OCCUPATION, SELON LE GROUPE LIN-  
GUISTIQUE ET LE GROUPE D'ÂGE

Groupe linguis- tique	Age	Sexe	DRS dans l'occupation			Total	
			faible	moyenne	forte		
Anglais	9 - 11	Filles	135 (24.8)	179 (32.9)	230 (42.3)	544	
		Garçons	80 (17.2)	154 (33.0)	232 (49.8)	466	
	12 - 14	Filles	551 (33.9)	559 (34.5)	512 (31.6)	1622	
		Garçons	342 (24.5)	471 (33.8)	581 (41.7)	1394	
	15 +	Filles	123 (32.9)	128 (34.3)	122 (32.7)	373	
		Garçons	105 (28.0)	123 (32.8)	147 (39.2)	375	
Français	12 - 14	Filles	409 (56.5)	222 (30.6)	94 (12.9)	725	
		Garçons	165 (30.3)	204 (37.4)	176 (32.3)	545	
	15 +	Filles	297 (52.2)	186 (32.7)	86 (15.1)	569	
		Garçons	174 (29.7)	204 (34.8)	208 (35.5)	586	
	Les deux	9 +	Filles	1515 (39.5)	1274 (33.2)	1044 (27.2)	3833
			Garçons	866 (25.7)	1156 (34.3)	1344 (39.9)	3366

TABLEAU D-3

RELATION ENTRE LE SEXE DU SUJET ET LA DRS  
EN FONCTION DU RÔLE FÉMININ, SELON LE GROUPE  
LINGUISTIQUE ET LE GROUPE D'ÂGE

Groupe linguis- tique	Âge	Sexe	DRS en fonction du rôle féminin			Total	
			faible	moyenne	forte		
Anglais	9 - 11	Filles	226 (40.4)	200 (35.7)	134 (46.6)	560	
		Garçons	115 (22.8)	154 (30.5)	235 (46.6)	504	
	12 - 14	Filles	737 (45.1)	536 (32.8)	361 (22.1)	1634	
		Garçons	373 (25.6)	451 (30.9)	632 (43.4)	1456	
	15 +	Filles	139 (36.7)	134 (35.4)	106 (27.9)	379	
		Garçons	77 (19.5)	116 (29.4)	201 (51.0)	394	
Français	12 - 14	Filles	450 (61.6)	203 (27.8)	78 (10.7)	731	
		Garçons	159 (27.9)	212 (37.2)	199 (34.9)	570	
	15 +	Filles	300 (52.2)	186 (32.3)	89 (15.5)	575	
		Garçons	159 (26.2)	192 (31.7)	255 (42.1)	606	
	Les deux	9 +	Filles	1852 (47.7)	1259 (32.5)	768 (19.8)	3879
			Garçons	883 (25.0)	1125 (31.9)	1522 (43.1)	3530

TABLEAU D-4

RELATION ENTRE LE SEXE DU SUJET ET LA DRS  
DANS LES RAPPORTS AVEC L'AUTORITÉ, SELON LE GROUPE  
LINGUISTIQUE ET LE GROUPE D'ÂGE

Groupe linguis- tique	Age	Sexe	DRS dans les rapports avec l'autorité			Total	
			faible	moyenne	forte		
Anglais	9 - 11	Filles	242 (44.9)	140 (26.0)	157 (29.1)	539	
		Garçons	213 (46.6)	135 (29.5)	109 (23.9)	457	
	12 - 14	Filles	538 (33.5)	567 (35.3)	500 (31.2)	1605	
		Garçons	628 (45.2)	485 (34.9)	277 (19.9)	1390	
	15 +	Filles	101 (27.2)	142 (38.3)	128 (34.5)	371	
		Garçons	131 (35.0)	133 (35.6)	110 (29.4)	374	
Français	12 - 14	Filles	198 (27.4)	258 (35.7)	266 (36.8)	722	
		Garçons	222 (40.4)	190 (34.6)	137 (25.0)	549	
	15 +	Filles	156 (27.4)	183 (32.1)	231 (40.5)	570	
		Garçons	177 (30.9)	217 (37.9)	178 (31.1)	572	
	Les deux	9 +	Filles	1235 (32.4)	1290 (33.9)	1282 (33.7)	3807
			Garçons	1371 (41.0)	1160 (34.7)	811 (24.3)	3342

TABEAU D-5  
MATRICE DE CORRÉLATION DES TROIS MESURES DE LA DRS

DRS

	Caracté- ristiques	Compor- tement	Occupation	Relations avec l'autorité les pairs	Relations avec les pairs	En fonction du rôle féminin
Caracté- ristiques	7547*	.30	.22	.27	.24	-.04**
Compor- tement	7523	7576	.33	.17	.21	-.23
Occupation	7511	7542	7628	.10	.11	-.25
Relations avec l'autorité	7325	7351	7396	7562	.61	.01
Relations avec les pairs	7325	7351	7396	7562	7562	-.01
En fonction du rôle féminin	7535	7564	7617	7549	7549	7875

DRS

\* Les entrées de la grande diagonale contiennent le nombre de sujets par échelle. Les entrées qui se trouvent sous celles-ci contiennent le total des deux échelles sur lesquelles la corrélation est basée.

\*\* La DRS en fonction du rôle féminin est ordonnée dans la direction opposée, de telle sorte que ces corrélations sont "positives".

TABLEAU D-6

MATRICE DE CORRELATION DE LA MESURE DES ÉCHELLES DE TRADITION-  
LISME, DE LE THÉORIE DE LA PERSONNALITÉ ET DE LA PRÉFÉRENCE DE  
RÔLE

		<u>Echelles</u>		
		T	P	R
<u>Echelles</u>	T	5552*	.35	.49
	P	5534	5548	.47
	R	5538	5538	5559

\* Les entrées de la grande diagonale et celles d'en dessous contiennent les nombres respectifs des sujets.

TABLEAU D-7

MESURES DU TRADITIONALISME, DE LA THÉORIE DE LA PERSONNALITÉ  
ET DE LA PRÉFÉRENCE DE RÔLE PAR GROUPE LINGUISTIQUE

Traditionalisme

Groupe linguistique	Traditionnel	En transition	Moderne	Total**
Anglais	810 (22.4)*	1536 (42.5)	1267 (35.1)	3613
Français	796 (41.7)	780 (40.9)	332 (17.4)	1908

Théorie de la Personnalité

Groupe linguistique	Traditionnelle	En transition	Moderne	Total
Anglais	1173 (32.5)	1126 (31.2)	1312 (36.3)	3611
Français	739 (38.8)	653 (34.2)	515 (27.0)	1907

Préférence de rôle

Groupe linguistique	Traditionnelle	En transition	Moderne	Total
Anglais	828 (22.9)	1309 (36.2)	1481 (40.9)	3618
Français	826 (43.2)	648 (33.9)	436 (22.8)	1910

\* Le total des chiffres ne correspondent pas toujours à 100%, car certains ont été arrondis.

\*\* Le total des parents inclut 255 sujets masculins. Il n'y a pas d'évidence qu'il existe des différences quant au sexe entre T, P et R.

TABLEAU D-8

LE TRADITIONALISME EN RAPPORT AVEC L'INSTRUCTION

Instruction	Traditionalisme			Total
	Traditionnel	En transition	Moderne	
Ecole primaire	725 (37.8)	791 (41.3)	401 (20.9)	1917
Cours commercial, partie du cours secondaire	584 (26.9)	939 (43.2)	650 (29.9)	2173
Cours secondaire	194 (22.2)	373 (42.7)	307 (35.1)	874
Université	72 (16.3)	169 (38.3)	200 (45.4)	441

TABLEAU D-9

LA THÉORIE DE LA PERSONNALITÉ EN RAPPORT AVEC L'INSTRUCTION

Théorie de la personnalité

Instruction	Traditionnelle	En transition	Moderne	Total
Ecole primaire	793 (41.4)	614 (32.0)	509 (26.6)	1916
Cours commercial, partie du cours secondaire	748 (34.4)	716 (33.0)	708 (32.6)	2172
Cours secondaire	237 (27.1)	281 (32.2)	355 (40.6)	873
Université	107 (24.3)	115 (26.1)	219 (49.7)	441



TABLEAU D-10

LA PRÉFÉRENCE DE RÔLE EN RAPPORT AVEC L'INSTRUCTION

Préférence de rôle

Instruction	Traditionnelle	En transition	Moderne	Total
Ecole primaire	868 (45.1)	677 (35.2)	379 (19.7)	1924
Cours commer- cial, partie du cours secondaire	545 (25.1)	833 (38.4)	794 (36.5)	2172
Cours secon- daire	136 (15.5)	317 (36.2)	422 (48.1)	875
Université	56 (12.7)	100 (22.7)	285 (64.6)	441

TABLEAU D-11

LE TRADITIONALISME EN RAPPORT AVEC LE STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE

Classe sociale*	Traditionalisme			Total
	Traditionnel	En transition	Moderne	
I	73 (20.3)	153 (42.6)	133 (37.0)	359
II	32 (22.9)	50 (35.7)	58 (41.4)	140
III	89 (23.0)	163 (42.1)	135 (34.9)	387
IV	279 (26.5)	452 (43.0)	320 (30.4)	1051
V	707 (30.9)	949 (41.4)	634 (27.7)	2290
VI	349 (31.9)	476 (43.5)	270 (24.7)	1095

\*Telle qu'établie dans l'échelle de Blishen (1967); I= classe supérieure; VI= classe ouvrière.

TABLEAU D-12

LA THÉORIE DE LA PERSONNALITÉ EN RAPPORT AVEC LE STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE

Classe sociale*	Théorie de la personnalité			Total
	Traditionnelle	En transition	Moderne	
I	107 (29.8)	118 (32.9)	134 (37.3)	359
II	50 (35.7)	37 (26.4)	53 (37.9)	140
III	129 (33.4)	120 (31.1)	137 (35.5)	386
IV	390 (37.0)	322 (30.6)	341 (32.4)	1053
V	786 (34.4)	744 (32.5)	756 (33.1)	2286
VI	390 (35.7)	357 (32.7)	345 (31.6)	1092

\* Telle qu'établie dans l'échelle de Blishen (1967); I= classe supérieure; VI= classe ouvrière.

TABLEAU D-13

LA PRÉFÉRENCE DE RÔLE EN RAPPORT AVEC LE STATUT SOCIO-ECONOMIQUE

Classe sociale*	Préférence de rôle			Total
	Traditionnelle	En transition	Moderne	
I	46 (12.9)	122 (34.2)	189 (52.9)	357
II	28 (20.0)	48 (34.3)	64 (45.7)	140
III	68 (17.6)	138 (35.7)	181 (46.8)	387
IV	275 (26.1)	379 (36.0)	398 (37.8)	1052
V	739 (32.3)	805 (35.1)	747 (32.6)	2291
VI	427 (39.0)	382 (34.9)	286 (26.1)	1095

\* Telle qu'établie dans l'échelle de Blishen (1967); I= classe supérieure; VI= classe ouvrière

TABLEAU D-14  
 MATRICE DE CORRELATION ENTRE LES TROIS VARIABLES DES PARENTS ET LES  
 SIX VARIABLES DE LA DRS DES ENFANTS

Variables des parents	DRS					
	Caracté- ristiques	Compor- tement	Occupation	Relations avec l'autorité	Relations avec les pairs	En fonction du rôle féminin
Tradition- nalisme	-.01 (5331)*	.02 (5349)	.03 (5379)	-.02 (5361)	.03 (5361)	.07 (5543)
Théorie de la person- nalité	-.02 (5328)	-.03 (5346)	-.02 (5375)	-.04 (5357)	-.02 (5357)	.10 (5539)
Préférence de rôle	.00 (5338)	-.01 (5356)	.01 (5386)	-.04 (5368)	.02 (5368)	.16 (5550)

\* Nombre d'enquêtés sur lequel la corrélation est basée.

TABLEAU D-15

RELATIONS ENTRE LA DIFFÉRENCIATION SÉMANTIQUE DES PARENTS ET LA DRS DANS LE COMPORTEMENT, DANS LES RELATIONS AVEC L'AUTORITÉ ET DANS LES RELATIONS AVEC LES PAIRS

Variables de la DRS	<u>Degré de la DRS</u>				Total
	Faible	Moyen	Fort		
DRS dans le comportement	Faible	890 (36.3)	769 (31.4)	791 (32.3)	2450
	Moyen	835 (31.5)	867 (32.7)	948 (35.8)	2650
	Fort	607 (28.3)	680 (31.7)	859 (40.0)	2146
DRS dans les relations avec l'autorité	Faible	1010 (41.7)	804 (33.2)	610 (25.2)	2424
	Moyen	974 (36.8)	949 (35.9)	724 (27.4)	2647
	Fort	646 (30.0)	727 (33.7)	783 (36.3)	2156
DRS dans les relations avec les pairs	Faible	923 (38.1)	825 (34.0)	676 (27.9)	2424
	Moyen	863 (32.6)	1000 (37.8)	784 (29.6)	2647
	Fort	590 (27.4)	801 (37.2)	765 (35.5)	2156

TABLEAU D-16

RELATIONS ENTRE LA DIFFÉRENCIATION DES RÔLES DES PARENTS, TELLE QUE PERÇUE, SELON LA DRS DANS LES RELATIONS AVEC L'AUTORITÉ ET DANS LES RELATIONS AVEC LES PAIRS

Variables de la DRS	Différenciation des parents	<u>Degré de la DRS</u>			Total
		Faible	Moyen	Fort	
DRS dans les relations avec l'autorité	Faible	1159 (46.7)	792 (31.9)	531 (21.4)	2482
	Moyen	847 (34.4)	913 (37.1)	704 (28.6)	2464
	Fort	616 (27.4)	755 (33.6)	877 (39.0)	2248
DRS dans les relations avec les pairs	Faible	1058 (42.6)	870 (35.1)	554 (22.3)	2482
	Moyen	753 (30.6)	950 (38.6)	761 (30.9)	2464
	Fort	572 (25.4)	783 (34.8)	893 (39.7)	2248

TABLEAU D-17

RELATIONS ENTRE LA SPÉCIALISATION SOCIO-AFFECTIVE DES PARENTS  
ET LA DRS DANS LES RELATIONS AVEC L'AUTORITÉ ET LA DRS DANS  
LES RELATIONS AVEC LES PAIRS

Variables de la DRS	Spéciali- sation socio- affective	Degré de la DRS			Total
		Faible	Moyen	Fort	
DRS dans les rela- tions avec l'autorité	Faible	1166 (48.5)	723 (30.1)	514 (21.4)	2403
	Moyen	831 (33.8)	931 (37.8)	609 (28.4)	2461
	Fort	625 (26.8)	806 (34.6)	899 (38.6)	2330
DRS dans les rela- tions avec les pairs	Faible	1059 (44.1)	793 (33.0)	551 (22.9)	2403
	Moyen	722 (29.3)	974 (39.6)	765 (31.1)	2461
	Fort	602 (25.8)	836 (35.9)	892 (38.3)	2330



TABLEAU D-18

RELATIONS ENTRE LA SPÉCIALISATION SOCIO-AFFECTIVE DES PARENTS ET LA DRS DANS LES CARACTÉRISTIQUES ET LA DRS DANS LE COMPORTEMENT

Variables de la DRS	Spécialisation socio-affective	Degré de la DRS			Total
		Faible	Moyen	Fort	
DRS dans les caractéristiques	Faible	860 (35.7)	798 (33.1)	750 (31.1)	2408
	Moyen	776 (31.7)	880 (36.0)	790 (32.3)	2446
	Fort	607 (26.3)	784 (33.9)	920 (39.8)	2311
DRS dans les comportements	Faible	859 (35.4)	769 (31.7)	797 (32.9)	2425
	Moyen	767 (31.4)	810 (33.1)	869 (35.5)	2446
	Fort	679 (29.2)	727 (31.3)	916 (39.4)	2322

TABLEAU D-19

RELATIONS ENTRE LA DIFFÉRENCIATION DE L'AUTORITE DES PARENTS  
ET LA DRS

Variables de la DRS	Différen- ciation de l'auto- rité	Degré de la DRS			Total
		Faible	Moyen	Fort	
DRS dans les carac- téristiques	Faible	938 (37.2)	860 (34.1)	726 (28.8)	2524
	Moyen	721 (30.9)	833 (35.7)	780 (33.4)	2334
	Fort	584 (25.3)	769 (33.3)	954 (41.4)	2307
DRS dans le compor- tement	Faible	956 (37.7)	803 (31.7)	777 (30.6)	2536
	Moyen	704 (30.1)	785 (33.6)	850 (36.3)	2339
	Fort	645 (27.8)	718 (31.0)	955 (41.2)	2318
DRS dans l'occupa- tion	Faible	960 (37.5)	889 (34.7)	710 (27.7)	2559
	Moyen	776 (33.0)	819 (34.8)	756 (32.2)	2351
	Fort	655 (28.1)	729 (31.2)	951 (40.7)	2335
DRS dans les rela- tions avec l'autorité	Faible	1175 (46.6)	817 (32.4)	528 (21.0)	2520
	Moyen	757 (32.3)	904 (38.5)	685 (29.2)	2346
	Fort	690 (29.6)	739 (31.7)	899 (38.6)	2328
DRS dans les rela- tions avec les pairs	Faible	1075 (42.7)	889 (35.3)	556 (22.1)	2520
	Moyen	677 (28.9)	935 (39.9)	734 (31.3)	2346
	Fort	631 (27.1)	779 (33.5)	918 (39.4)	2328
DRS en fonction du rôle féminin	Faible	1047 (40.0)	860 (32.8)	711 (27.2)	2618
	Moyen	862 (35.4)	803 (33.0)	770 (31.6)	2435
	Fort	838 (34.9)	739 (30.8)	826 (34.4)	2403

TABLEAU D-20

RELATIONS ENTRE L'AUTORITÉ DE L'ENFANT ET LA DRS DANS LES CARACTÉRISTIQUES ET LA DRS DANS LES RELATIONS AVEC LES PAIRS, CHEZ LES ENFANTS DE LANGUE ANGLAISE DU GROUPE D'ÂGE 9-11

Variables de la DRS	Autorité de l'enfant	<u>Degré de la DRS</u>			Total
		Faible	Moyen	Fort	
DRS dans les caractéristiques	Faible	73 (37.6)	45 (23.2)	76 (39.2)	194
	Moyen	45 (23.6)	55 (29.3)	88 (46.8)	188
	Fort	15 (15.6)	36 (37.5)	45 (46.9)	96
DRS dans les relations avec les pairs	Faible	94 (49.5)	48 (25.3)	48 (25.3)	190
	Moyen	72 (38.5)	52 (27.8)	63 (33.7)	187
	Fort	28 (30.4)	23 (25.0)	41 (44.6)	92

TABLEAU D-21

RELATIONS ENTRE L'AUTORITE DE L'ENFANT ET LA DRS CHEZ LES GARÇONS

Groupe de la DRS	Autorité de l'enfant	<u>Degré de la DRS</u>			Total
		Faible	Moyen	Fort	
DRS dans les relations avec les pairs anglophones 12 - 14 ans	Faible	129 (41.5)	107 (34.4)	75 (24.1)	311
	Moyen	187 (31.4)	238 (40.0)	170 (28.6)	595
	Fort	162 (28.8)	211 (37.5)	190 (33.7)	563
DRS dans les relations avec les pairs anglophones 15 ans +	Faible	30 (44.1)	15 (22.1)	23 (33.8)	68
	Moyen	32 (26.0)	44 (35.8)	47 (38.2)	123
	Fort	48 (23.0)	82 (39.2)	79 (37.8)	209
DRS dans l'occupation franco-phones 15 ans +	Faible	127 (32.5)	120 (30.7)	144 (36.8)	391
	Moyen	51 (31.1)	72 (43.9)	41 (25.0)	164
	Fort	12 (18.6)	21 (32.8)	31 (48.4)	64

TABLEAU D-22

RELATIONS ENTRE L'AUTORITÉ DE L'ENFANT ET LA DRS, CHEZ LES FILLES  
DE LANGUE ANGLAISE DE 12 A 14 ANS

Variables de la DRS	Autorité de l'enfant	<u>Degré de la DRS</u>			Total
		Faible	Moyen	Fort	
DRS dans les caractéristiques	Faible	103 (28.9)	119 (33.3)	135 (37.8)	357
	Moyen	187 (33.5)	198 (35.4)	174 (31.1)	559
	Fort	283 (36.8)	251 (32.6)	236 (30.6)	770
DRS dans les relations avec les pairs	Faible	151 (43.1)	105 (30.0)	94 (26.9)	350
	Moyen	192 (34.5)	208 (37.3)	157 (28.2)	557
	Fort	217 (28.3)	323 (42.1)	228 (29.7)	768
DRS en fonction du rôle féminin	Faible	131 (36.1)	134 (36.9)	98 (27.0)	363
	Moyen	239 (42.2)	197 (34.7)	131 (23.1)	567
	Fort	402 (51.7)	225 (28.9)	151 (19.4)	778

TABLEAU D-23

RELATIONS ENTRE L'AUTORITÉ DE L'ENFANT ET LA DRS CHEZ LES FILLES

Groupe de DRS	Autorité de l'enfant			Total	
	Faible	Moyen	Fort		
DRS dans le comportement, francophones de 12 à 14 ans	Faible	161 (51.3)	78 (24.8)	75 (23.9)	314
	Moyen	144 (55.8)	68 (26.4)	46 (17.8)	258
	Fort	104 (55.6)	60 (32.1)	23 (12.3)	187
DRS dans l'occupation, francophones de 15 ans +	Faible	162 (50.9)	109 (34.3)	47 (14.8)	318
	Moyen	95 (50.3)	60 (31.7)	34 (18.0)	189
	Fort	63 (66.3)	25 (26.3)	7 ( 7.4)	95

TABLEAU D-24

RELATIONS ENTRE LE DEGRÉ D'INTERACTION DIFFÉRENCIÉE AVEC LES  
SEXES ET LA DRS

Variables de la DRS	Interaction différenciée	Degré de la DRS			Total
		Faible	Moyen	Fort	
DRS dans les caractéristiques	Faible	905 (36.3)	831 (33.3)	760 (30.4)	2496
	Moyen	726 (31.1)	824 (35.3)	783 (33.6)	2333
	Fort	459 (26.1)	613 (34.9)	684 (39.0)	1756
DRS dans le comportement	Faible	905 (36.2)	795 (31.8)	802 (32.1)	2502
	Moyen	662 (28.3)	801 (34.2)	879 (37.5)	2342
	Fort	546 (31.0)	521 (29.6)	696 (39.5)	1763
DRS dans l'occupation	Faible	986 (39.2)	827 (32.9)	702 (27.9)	2515
	Moyen	719 (30.6)	804 (34.2)	830 (35.3)	2353
	Fort	497 (28.0)	596 (33.5)	684 (38.5)	1777
DRS dans les relations avec l'autorité	Faible	1078 (43.4)	797 (32.1)	608 (24.5)	2483
	Moyen	757 (32.3)	870 (37.1)	718 (30.6)	2345
	Fort	548 (31.1)	618 (35.0)	598 (33.9)	1764
DRS dans les relations avec les pairs	Faible	1024 (41.2)	877 (35.3)	582 (23.4)	2483
	Moyen	645 (27.5)	926 (39.5)	774 (33.0)	2345
	Fort	473 (26.8)	617 (35.0)	674 (38.2)	1764
DRS en fonction du rôle féminin	Faible	958 (37.6)	856 (33.6)	737 (28.9)	2551
	Moyen	883 (36.8)	783 (32.6)	735 (30.6)	2401
	Fort	658 (36.4)	566 (31.3)	582 (32.2)	1806

TABLEAU D-25

RELATIONS ENTRE LES JEUNES FILLES QUI SORTENT ET  
CELLES QUI NE SORTENT PAS AVEC LES GARÇONS ET LA  
DRS, PARMI CELLES DE LANGUE ANGLAISE,  
ÂGÉES DE 12 À 14 ANS

Variables de la DRS	Sortez-vous avec les garçons?	<u>Degré de la DRS</u>			Total
		Faible	Moyen	Fort	
DRS dans le comportement	Oui	171 (29.3)	211 (36.2)	201 (34.5)	583
	Non	394 (36.3)	353 (32.5)	339 (31.2)	1086
DRS en fonction du rôle féminin	Oui	238 (40.2)	199 (33.6)	155 (26.2)	592
	Non	522 (47.8)	352 (32.3)	217 (19.9)	1091



TABLEAU D-26

RELATIONS ENTRE LES GARÇONS QUI SORTENT ET CEUX QUI NE SORTENT PAS  
AVEC LES JEUNES FILLES ET LA DRS, PARMIS LES GARÇONS DE LANGUE  
ANGLAISE ET FRANÇAISE, ÂGÉS DE 12 À 14 ANS

Variables de la DRS	Sortez-vous avec les jeunes filles?	Degré de la DRS			Total
		Faible	Moyen	Fort	
DRS dans les caractéristiques (anglophones)	Oui	170 (31.5)	204 (37.8)	165 (30.6)	539
	Non	346 (39.2)	302 (34.2)	235 (26.6)	883
DRS dans le comportement (anglophones)	Oui	102 (18.9)	181 (33.6)	256 (47.5)	539
	Non	205 (23.2)	312 (35.3)	368 (41.6)	885
DRS dans les relations avec l'autorité (anglophones)	Oui	219 (40.7)	197 (36.1)	130 (23.8)	546
	Non	417 (47.7)	305 (34.9)	153 (17.5)	875
DRS dans les relations avec les pairs (anglophones)	Oui	173 (31.7)	186 (34.1)	187 (34.2)	546
	Non	285 (32.6)	352 (40.2)	238 (27.2)	875
DRS dans le comportement (francophones)	Oui	100 (31.9)	117 (37.4)	96 (30.7)	313
	Non	105 (43.8)	74 (30.8)	61 (25.4)	240
DRS dans les relations avec l'autorité (francophones)	Oui	122 (38.4)	99 (31.1)	97 (30.5)	318
	Non	107 (44.2)	88 (36.4)	47 (19.4)	242

TABLEAU D-27

RELATIONS ENTRE L'ATTITUDE ENVERS LES ÉTUDES ET LA DRS, ENFANTS DES DEUX SEXES ET DES DEUX GROUPES LINGUISTIQUES, ÂGÉS DE 12 À 14 ANS

Variables de la DRS	Attitude envers les études	Degré de la DRS			Total
		Faible	Moyen	Fort	
DRS dans les caractéristiques, filles de langue anglaise	Négative	171 (30.8)	183 (32.9)	202 (36.3)	556
	Les deux	129 (35.5)	135 (37.2)	99 (27.3)	363
	Positive	262 (35.6)	243 (33.1)	230 (31.3)	735
DRS dans le comportement, filles de langue française	Négative	169 (50.1)	90 (26.7)	78 (23.1)	337
	Les deux	12 (35.3)	11 (32.4)	11 (32.4)	34
	Positive	189 (62.0)	74 (24.3)	42 (13.8)	305
DRS dans les caractéristiques, garçons de langue anglaise	Négative	159 (30.3)	181 (34.5)	184 (35.1)	524
	Les deux	92 (31.0)	127 (42.8)	78 (26.3)	297
	Positive	259 (44.3)	189 (32.4)	136 (23.3)	584
DRS dans le comportement, garçons de langue anglaise	Négative	103 (19.6)	168 (32.0)	254 (48.4)	525
	Les deux	54 (18.2)	101 (34.1)	141 (47.6)	296
	Positive	147 (25.1)	220 (37.5)	219 (37.4)	586
DRS dans les relations avec l'autorité, garçons de langue anglaise	Négative	218 (41.7)	182 (34.8)	123 (23.5)	523
	Les deux	128 (43.1)	100 (33.7)	69 (23.2)	297
	Positive	283 (48.4)	213 (36.4)	89 (15.2)	585
DRS dans le comportement, garçons de langue française	Négative	97 (34.4)	94 (33.3)	91 (32.3)	282
	Les deux	12 (31.6)	11 (28.9)	15 (39.5)	38
	Positive	93 (41.3)	84 (37.3)	48 (21.3)	225

TABLEAU D-28

RELATIONS ENTRE LES RÉSULTATS TELS QUE RAPPORTÉS PAR LES SUJETS  
EUX-MÊMES ET LA DRS, PARMI LES JEUNES FILLES DE LANGUE ANGLAISE,  
ÂGÉES DE 15 ANS ET PLUS

Variables de la DRS	Résultats	Faible	Moyen	Fort	Total
DRS dans les caractéristiques	C & D	89 (42.0)	62 (29.2)	61 (28.8)	212
	B	58 (34.9)	54 (32.5)	54 (32.5)	166
	A	14 (56.0)	6 (24.0)	5 (20.0)	25
DRS dans le comportement	C & D	46 (21.5)	74 (34.6)	94 (43.9)	214
	B	39 (23.5)	60 (36.1)	67 (40.4)	166
	A	9 (36.0)	11 (44.0)	5 (20.0)	25
DRS dans l'occupation	C & D	71 (33.3)	64 (30.0)	78 (36.6)	213
	B	52 (31.3)	63 (38.0)	51 (30.7)	166
	A	10 (38.5)	11 (42.3)	5 (19.2)	26
DRS dans les relations avec l'autorité	C & D	60 (28.2)	76 (35.6)	77 (36.2)	213
	B	43 (25.9)	68 (41.0)	55 (33.1)	166
	A	6 (23.1)	17 (65.4)	3 (11.5)	26
DRS dans les relations avec les pairs	C & D	60 (28.2)	81 (38.0)	72 (33.8)	213
	B	48 (28.9)	74 (44.6)	44 (26.5)	166
	A	6 (23.1)	14 (53.8)	6 (23.1)	26
DRS en fonction du rôle féminin	C & D	75 (34.2)	74 (33.8)	70 (32.0)	219
	B	62 (36.5)	63 (37.1)	45 (26.5)	170
	A	11 (42.3)	10 (38.5)	5 (19.2)	26

TABLEAU D-29

RÉSULTATS SCOLAIRES, PAR GROUPE LINGUISTIQUE ET PAR GROUPE D'ÂGE

	Résultats des filles			Résultats des garçons		
	A	B	C & D	A	B	C & D
Ang., 9-11	23.6*	52.5	23.9	22.0	50.6	27.4
12-14	20.5	52.8	26.6	12.5	47.4	40.1
15+	6.3	41.0	52.8	5.3	39.5	55.3
Fr., 12-14	8.8	59.4	31.8	4.9	45.3	49.8
15+	2.6	35.7	61.6	2.2	27.0	70.8

\* Les pourcentages de trois années par sexe et âge. Les chiffres ont été calculés pour la DRS en fonction du rôle féminin.

BIBLIOGRAPHIE

- Allport, G., The historical background of modern social psychology, dans G. Lindzey et E. Aronson, éd., The Handbook of Social Psychology (2ème édition), Don Mills, Addison-Wesley, 1:1-80, 1968.
- Ardrey, R., The Territorial Imperative, New-York, Atheneum, 1966.
- Atkinson, J.W., An Introduction to Motivation, New-York, Van Nostrand, 1964.
- Bales, R.F., Interaction Process Analysis, Cambridge, Mass., Addison-Wesley, 1951.
- Bandura, A. & R.H. Walters, Social Learning and Personality Development, New-York, Holt, Rinehart & Winston, 1965.
- Barber, T.X. & M.J. Silver, Fact, fiction, and the experimenter bias effect, Psychological Bulletin Monograph, 70, # 6, 2ème partie: 1-29, 1968a.
- Barber, T.X. & M.J. Silver, Pitfalls in data analysis and interpretation: A reply to Rosenthal, Psychological Bulletin Monograph, 70, #6, 2ème partie: 48-62, 1968b.
- Bem, D.J., An experimental analysis of self-persuasion, Journal of Experimental Social Psychology, 1:199-218, 1965.
- Bem, D.J., Inducing belief in the false confessions, Journal of Experimental Social Psychology, 3:707-710, 1966.
- Blishen, B.R., A socio-economic index for occupations in Canada, Canadian Review of Sociology and Anthropology, 4: 41-53, 1967.
- Brim, O., Jr., Personality development as role-learning, dans I. Iscoe & H. Stevenson, éd., Personality Development in Children, Austin, Presses de l'Université du Texas, 127-159, 1960.
- Bruner, J.S., J.J. Goodnow et G.A. Austin, A Study of Thinking, New-York, Wiley, 1956.
- Cartwright, D. et F. Harary, Structural balance: A generalization of Heider's theory, Psychological Review, 63: 277-293, 1956.

- Cooley, C.H., Social Organization, New-York, Scribners, 1909.
- Festinger, L., A Theory of Cognitive Dissonance, Evanston, Ill., Row Peterson, 1957.
- Friedan, B., The Feminine Mystique, New-York, Norton, 1963.
- Garfinkel, H., Studies in Ethnomethodology, Englewood Cliffs, N.-J., Prentice Hall, 1967.
- Glaser, B. et A. Strauss, The Discovery of Grounded Theory, Chicago, Aldine, 1967.
- Goffman, E., The Presentation of Self in Everyday Life, New-York, Doubleday Anchor, 1959.
- Goffman, E., Encounters, Indianapolis, Ind., Bobbs-Merrill, 1961.
- Goffman, E., Behaviour in Public Places, New-York, Free Press, 1963.
- Goffman, E., Interaction Ritual, Chicago, Aldine, 1967.
- Goldberg, P., Are women prejudiced against women? Trans-Action, 28-30, 5 avril 1968.
- Gottesman, I.I., Biogenetics of race and class, dans M. Deutsch, I. Katx et A.R. Jenson, éd., Social Class, Race, and Psychological Development, New-York, Holt, Rinehart et Winston, 11-51, 1968.
- Guntrip, P., Personality Structure and Human Interaction, New-York, International Universities Press, 1961.
- Heider, F., Social perception and phenomenal causality, Psychological Review, 51: 358-374, 1944.
- Heider, F., Attitudes and cognitive organization, Journal of Psychology, 21:107-112, 1946.
- Heider, F., The Psychology of Interpersonal Relations, New-York, Wiley, 1958.
- Hess, E., Attitude and pupil size, Scientific American, 212: 46-54, 4 avril 1965.

- Horner, M.S., Sex Differences in Achievement Motivation and Performance in Competitive and Non-Competitive Situations, thèse de doctorat non publiée, Université de Michigan, 1968.
- Johnson, H.M., Sociology: A Systematic Introduction, New-York, Harcourt, Brace et World, 1960.
- Jourard, S., Healthy personality and self-disclosure, dans C. Gordon et K.J. Gergen, éd., The Self in Social Interaction, New-York, Wiley, 423-434, 1968.
- Kammeyer, K., The feminine role: An analysis of attitude consistency, Journal of Marriage and the Family, 24: 295-305, 1964.
- Kammeyer, K., Birth order and the feminine role among college women, American Sociological Review, 31: 508-515, 1966.
- Kammeyer, K., Sibling position and the feminine role, Journal of Marriage and the Family, 29: 494-499, 1967.
- Kluckhohn, F. et F.L. Strodbeck, Variations in Value-Orientations, New-York, Harper & Row, 1961.
- Kuethé, J.L., Social schemas, Journal of Abnormal and Social Psychology, 64: 31-38, 1962a.
- Kuethé, J.L., Social schemas and the reconstruction of social object displays from memory, Journal of Abnormal and Social Psychology, 65: 71-74, 1962b.
- Lorenz, K., King Solomon's Ring, Londres, Methuen, 1952.
- Lorenz, K., On Aggression, New-York, Harcourt, Brace & World, 1966.
- McClelland, D.C., The Achieving Society, Princeton, N.-J., Van Nostrand, 1961.
- McGuire, W.J., A syllogistic analysis of cognitive relationships, dans M.J. Rosenberg, C.E. Hovland, W.J. McGuire, R.P. Abelson et J.W. Brehm, Attitude Organization and Change, New-Haven, Presses de l'Université Yale, 65-111, 1960.

- Maccoby, E.E., éd., The Development of Sex Differences, Stanford, Calif., Presses de l'Université Standford, 1966.
- Milgram, S., Behavioral study of obedience, Journal of Abnormal and Social Psychology, 67: 371-378, 1963.
- Morris, D., The Naked Ape, Londres, Jonathon Cape, 1967.
- Newcomb, T.M., Individual systems of orientation, dans S. Koch, éd., Psychology: A Study of a Science, 3: 384-422, New-York, McGraw-Hill, 1959.
- Osgood, C.E., G.J. Suci & P.H. Tannenbaum, The Measurement of Meaning, Urbana, Presses de l'Université de l'Illinois, 1957.
- Osgood, C.E. et P.H. Tannenbaum, The principle of congruity in the prediction of attitude change, Psychological Review, 62: 42-55, 1955.
- Pettigrew, T., Continuing barriers to desegregated education in the South, Sociology of Education, 38: 99-111, 1965.
- Rogers, C., A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework, dans S. Koch, éd., Psychology: A Study of a Science, 3: 184-256, New-York, McGraw-Hill, 1959.
- Rosenberg, M.J., A structural theory of attitude dynamics, Public Opinion Quarterly, 24: 319-340, 1960.
- Rosenberg, M.J., The Logic of Survey Analysis, New-York, Basic Books, 1968.
- Rosenthal, R., Experimenter Effects in Behavioral Research, New-York, Appleton-Century-Crofts, 1966.
- Rosenthal, R. et L. Jacobson, Pygmalion in the Classroom, New-York, Holt, Rinehart et Winston, 1968a.
- Rosenthal, R., Experimenter expectancy and the reassuring nature of the null hypothesis decision procedure, Psychological Bulletin Monograph, 70(6), 2ème partie: 30-47, 1968b.



- Rotter, J.B., Social Learning and Clinical Psychology, Englewood Cliffs, N.-J., Prentice-Hall, 1954.
- Schachter, S. et J.E. Singer, Cognitive, social and psychological determinants of emotional states, Psychological Review, 69: 379-399, 1962.
- Skinner, B.F., Verbal Behavior, New-York, Appleton-Century, 1957.
- Szasz, T.S., The Myth of Mental Illness, New-York, Hoeber-Harper, 1961.
- Thibaut, J. et H. Kelley, The Social Psychology of Groups, New-York, Wiley, 1959.
- Tiger, L. Men in Groups, Londres, Nelson, 1969.
- Vaihinger, H., The Philosophy of "As If", traduit par C.K. Ogden, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1952 (1911).
- Webb, E.J., D.T. Campbell, R.D. Schwartz et L. Sechrest, Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences, Chicago, Rand McNally, 1966.
- Weinberg, M.S., Sexual modesty, social meanings, and the nudist camp, Social Problems, 12: 311-318, 1965.
- Weinberg, M.S., Becoming a nudist, Psychiatry, 29: 15-24, 1966.
- White, R.W., Motivation reconsidered: The concept of competence, Psychological Review, 66: 297-333, 1959.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Remerciements . . . . .	i
Chapitre 1	
Perceptions et interaction sociale. . . . .	1
L'importance des images mentales . . . . .	3
L'organisation des perceptions . . . . .	3
L'activité instrumentale . . . . .	5
Contrôle social. . . . .	6
Chapitre 2	
L'ordre social naturel. . . . .	13
Un point de vue culturel du préjugé. . . . .	17
Le rôle féminin. . . . .	17
La variable dépendante . . . . .	19
Quelques mots au sujet de la méthode . . . . .	21
Chapitre 3	
Résultats préliminaires . . . . .	25
Un mot d'avertissement . . . . .	25
Différences d'opinions sur les sexes, selon les sexes. . . . .	26
La nature multidimensionnelle de la DRS. . . . .	29
Quelques mots au sujet des parents . . . . .	30
Caractéristiques des mères des enquêtés et de la DRS . . . . .	32
Chapitre 4	
La genèse des représentations . . . . .	35
La différenciation sociale et les images mentales . . . . .	36
Différenciation du rôle des parents. . . . .	37
L'autorité des enfants . . . . .	40
Intégration et interaction chez les groupes de pairs . . . . .	43
Quelques mots sur les comportements dans la pré-adolescence et dans l'adolescence . . . . .	45
Chapitre 5	
Les origines sociales de la pensée. . . . .	51
La signification de l'ordre social . . . . .	51
Correspondance . . . . .	53
La permanence de la socialisation. . . . .	56
Les dangers que peuvent comporter les ex- plications . . . . .	57
Les conséquences regrettables des espé- rances . . . . .	63
Les recherches nécessaires . . . . .	66

TABLES DES MATIÈRES (suite)

	Page
Chapitre 6	Changements sociaux . . . . . 69
	Quelques opinions contraires . . . . . 69
	Quelques mots au sujet de l'opinion de l'auteur . . . . . 73
	Conditions structurales facilitant la croissance personnelle . . . . . 75
Chapitre 7	Résumé et conclusions . . . . . 81
Appendice A	Méthodologie. . . . . 87
	L'échantillon. . . . . 87
	Les moyens utilisés. . . . . 91
	Biais lié à la participation . . . . . 93
	Fidélité des tests-retests . . . . . 96
Appendice B	Lettre d'autorisation des parents et ques- tionnaire des enfants, livrets #1 et #2 . . 101
	Lettre d'autorisation des parents. . . . 103
	Livret #1. . . . . 104
	Livret #2. . . . . 113
Appendice C	Lettre aux parents et questionnaire des pa- rents . . . . . 121
	Lettre aux parents.. . . . 123
	Questionnaire des parents. . . . . 124
Appendice D	Tableaux. . . . . 127
Bibliographie	. . . . . 159
Liste des tableaux.	. . . . . 167

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau A-1 Coefficients de fidélité des tests- retests dans six mesures de la DRS et pour la mesure de l'autorité de l'enfant dans sa famille . . . . .	97
D-1 Relation entre le sexe du sujet et la DRS dans le comportement, selon le groupe lin- guistique et le groupe d'âge. . . . .	129
D-2 Relation entre le sexe du sujet et la DRS dans l'occupation, selon le groupe linguis- tique et le groupe d'âge. . . . .	130
D-3 Relation entre le sexe et la DRS en fonc- tion du rôle féminin, selon le groupe lin- guistique et le groupe d'âge. . . . .	131
D-4 Relation entre le sexe du sujet et la DRS dans les rapports avec l'autorité, selon le groupe linguistique et le groupe d'âge. . .	132
D-5 Matrice de corrélation des trois mesures de la DRS. . . . .	133
D-6 Matrice de corrélation de la mesure des échelles de traditionalisme, de la théorie de la personnalité et de la préférence de rôle. . . . .	134
D-7 Mesures de traditionalisme, de la théorie de la personnalité et de la préférence de rôle par groupe linguistique. . . . .	135
D-8 Le traditionalisme en rapport avec l'ins- truction. . . . .	136
D-9 La théorie de la personnalité en rapport avec l'instruction. . . . .	137
D-10 La préférence de rôle en rapport avec l'ins- truction. . . . .	138
D-11 Le traditionalisme en rapport avec le statut socio-économique . . . . .	139

LISTE DES TABLEAUX (suite)

	Page
Tableau D-12 La théorie de la personnalité en rapport avec le statut socio-économique . . . . .	140
D-13 La préférence de rôle en rapport avec le statut socio-économique . . . . .	141
D-14 Matrice de corrélation entre les trois variables des parents et les six variables de la DRS des enfants. . . . .	142
D-15 Relations entre la différenciation sémantique des parents et la DRS dans le comportement, dans les relations avec l'autorité et dans les relations avec les pairs . . . . .	143
D-16 Relations entre la différenciation des rôles des parents, telle que perçue, selon la DRS dans les relations avec l'autorité et dans les relations avec les pairs. . . . .	144
D-17 Relations entre la spécialisation socio-affective des parents et la DRS dans les relations avec l'autorité et la DRS dans les relations avec les pairs. . . . .	145
D-18 Relations entre la spécialisation socio-affective des parents et la DRS dans les caractéristiques et la DRS dans le comportement. . . . .	146
D-19 Relations entre la différenciation de l'autorité des parents et la DRS. . . . .	147
D-20 Relations entre l'autorité de l'enfant et la DRS dans les caractéristiques et la DRS dans les relations avec les pairs, chez les enfants de langue anglaise du groupe d'âge 9-11 ans . . . . .	148
D-21 Relations entre l'autorité de l'enfant et la DRS chez les garçons. . . . .	149
D-22 Relations entre l'autorité de l'enfant et la DRS, chez les filles de langue anglaise de 12 à 14 ans. . . . .	150

LISTE DES TABLEAUX (fin)

	Page
Tableau D-23 Relations entre l'autorité de l'enfant et la DRS chez les filles . . . . .	151
D-24 Relations entre le degré d'interaction différenciée avec les sexes et la DRS . . . . .	152
D-25 Relations entre les jeunes filles qui sortent et celles qui ne sortent pas avec les garçons et la DRS, parmi celles de langue anglaise, âgées de 12 à 14 ans. . . . .	153
D-26 Relations entre les garçons qui sortent et ceux qui ne sortent pas avec les jeunes filles et la DRS, parmi les garçons de langue anglaise et française, âgés de 12 à 14 ans. . . . .	154
D-27 Relations entre l'attitude envers les études et la DRS, enfants des deux sexes et des deux groupes linguistiques, âgés de 12 à 14 ans. . . . .	155
D-28 Relations entre les résultats tels que rapportés par les sujets eux-mêmes et la DRS, parmi les jeunes filles de langue anglaise, âgées de 15 ans et plus. . . . .	156
D-29 Résultats scolaires, par groupe linguistique et par groupe d'âge. . . . .	157