

Les mots pour le dire...

**L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes
de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures
à l'Université d'Ottawa**

par Tina Desabrais

Faculté d'éducation

Membres du comité de thèse :

Nathalie Bélanger, directrice de thèse – Université d'Ottawa
Linda Cardinal – Université d'Ottawa
Sylvie A. Lamoureux – Université d'Ottawa
Raymond LeBlanc – Université d'Ottawa

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
de l'Université d'Ottawa en vue de l'obtention du
Doctorat en éducation (Ph.D.[Éd.]) concentration Société, culture et littératies

© Tina Desabrais, Ottawa, Canada, 2013

Résumé

Cette thèse présente l'expérience de dix-neuf femmes de milieu francophone minoritaire canadien inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa. Notre objectif était de voir si et comment les éléments linguistiques et l'identité, et plus particulièrement la sécurité et l'insécurité linguistique, dans le contexte francophone minoritaire, a une influence sur l'expérience des études supérieures. Des cas comme ceux présentés en filigrane dans cette thèse permettent principalement de voir l'impact que peuvent avoir la sécurité et l'insécurité linguistique¹ sur l'expérience étudiante.

Nous nous sommes plus particulièrement questionnée à savoir : En quoi l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures est-elle sous-tendue par des considérations reliées à la SL et à l'IL à l'oral et à l'écrit, en français? Quelle part les considérations reliées à la SL et à l'IL jouent-elles dans l'expérience des femmes francophones aux études supérieures? La question du choix de la langue des études et/ou de rédaction de la thèse en milieu universitaire sont-ils des indicateurs de la SL et de l'IL? Quel sens est accordé aux études supérieures par les étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens en lien avec la SL et l'IL?

Cette thèse vient combler une lacune de au chapitre des connaissances en ce sens qu'aucune autre étude en milieu minoritaire ne porte sur les études supérieures. L'on reconnaît un vide en ce qui a trait aux études supérieures, comme s'il n'y avait plus lieu de se questionner, comme si plus nous avançons dans les années d'études, moins la spécificité culturelle et linguistique avait une influence sur l'expérience scolaire. Or, d'aucuns l'admettra, elle continue de nous habiter et d'influencer notre quotidien.

L'utilisation des méthodes de la recherche qualitative, dont l'étude de cas, exploitée à trois niveaux (institutionnel, inter-cas, cas unique) et l'analyse du discours émergent d'entretiens en face à face et en groupe, à la lumière d'une approche phénoménologique, a permis de faire valoir la voix

¹ À compter de maintenant, nous utiliserons les abréviations SL et IL pour faire référence à la sécurité et à l'insécurité linguistique.

d'étudiantes qui vivaient, au moment des entretiens, l'expérience que le contexte à la fois universitaire et minoritaire peut traduire. Au plan théorique, la théorie de l'expérience (Dewey, 1968 ; Dubet, 1994 ; Coulon, 1997) a permis d'analyser les données.

Les données issues d'entretiens avec des étudiantes de milieu francophone minoritaire canadien inscrites aux études supérieures ont présenté des expériences relatives au fait d'être à la fois francophone de milieu minoritaire et femme inscrite aux études supérieures, et ont bien concrétisé l'expérience de la double minorisation, de même que les rapports de force, de domination et de minorisation. Elles ont également permis de comprendre que les étudiantes ne sont pas que des victimes : elles sont également des actrices, au sens de Giddens (1987), capables d'utiliser des stratégies d'évitement et de canalisation.

Ainsi, alors que l'on peut croire que les étudiants inscrits au niveau des études supérieures ont intégré à la fois les compétences et la confiance habituellement acquises rendu à ce stade et, surtout, maîtrisé une façon d'être, de se comporter, d'interagir, voire de se représenter le monde (en un autre mot, l'habitus), force est de reconnaître, à la lecture des données de cette thèse, que cela ne va pas de soi, et que l'IL influence toujours cette expérience, et ce, bien que l'individu actualise différentes facettes de sa personnalité selon les situations. Les confrontations d'ordre social présentées tout au long de cette thèse se veulent donc révélatrices de l'accueil que réserve le milieu universitaire bilingue (français-anglais), au moment des études supérieures qui n'est, tout compte fait, pas si différent de l'accueil réservé aux jeunes francophones minoritaires au moment des études de premier cycle. En somme, le parcours scolaire de ces étudiantes représente plus concrètement l'expérience de francophones de milieu minoritaire qui (malgré d'autres facteurs décisifs), à la lumière de leur expérience à titre de femme et de leur bagage culturel et linguistique, associent parfois leur manque de confiance et leur IL à de l'incompétence.

Remerciements

What truly is logic? Who decides reason? My quest has taken me to the physical,
the metaphysical, the delusional, and back.
I have made the most important discovery of my career –
the most important discovery of my life :
It's only in the mysterious equations of love that any logic or reasons can be found.
I am only here tonight because of you. You are the reason I am.
You are all my reasons. Thank you.

John Nash, récipiendaire du prix Nobel d'économie, 1994
(Extrait tiré du film *A Beautiful Mind*, 2001)

Je suis d'avis, comme le propose le proverbe sénégalais, qu'« il faut tout un village pour élever un enfant ». Cette thèse n'aurait sans doute pas vu le jour si ce n'avait été de l'apport de plusieurs personnes spéciales qui m'ont, chacune à leur façon, appuyée tout au long de mon travail. Plusieurs ne sont sans doute pas conscients de leur soutien, mais il a été reconnu. Un mot, un geste, peuvent souvent être bien plus porteurs de sens que l'on ne le croit.

Je me dois d'abord, bien que je ne puisse pas les nommer, de souligner l'importante contribution des dix-neuf femmes qui se sont proposé pour participer aux entretiens. Je les remercie d'avoir été aussi ouvertes avec moi et de m'avoir manifesté tant de confiance. Leurs propos, réfléchis et riches de sens, ont fait de cette thèse ce qu'elle est aujourd'hui.

Je tiens également à remercier mon comité de thèse, composé de Nathalie Bélanger (directrice), Linda Cardinal, Sylvie Lamoureux et Raymond LeBlanc, sans qui cette thèse ne serait pas non plus ce qu'elle est aujourd'hui. Merci à vous tous de votre intérêt pour mon sujet de recherche, votre soutien, vos mots d'encouragement, votre disponibilité, vos lectures minutieuses et vos précieuses recommandations. Nathalie, j'aimerais particulièrement te remercier de ta patience et de ta compréhension. Le trajet fut plus long et plus hasardeux que prévu en raison de conditions de santé. Merci d'avoir continué de croire en moi et en la possibilité de rendre cette thèse à terme alors que je n'y croyais plus moi-même. Merci également de m'avoir permis de vivre des expériences enrichissantes, entre autres de m'avoir impliquée dans l'organisation d'un colloque et dans la

publication du livre *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*. Je me dois également de te remercier particulièrement, Linda, pour ton encadrement et ton suivi régulier, car ton apport a, à mon sens, largement surpassé celui d'un membre de comité de thèse. Merci à toi aussi de m'avoir encouragée et d'avoir cru en moi. Merci enfin de m'ouvrir une nouvelle porte en m'ayant proposé un stage postdoctoral. Tu m'offres des possibilités auxquelles je n'avais jamais songé. Je tiens enfin à mentionner l'apport de Phyllis Dalley qui fut présente au moment d'élaborer ma problématique de recherche. Merci de tes suggestions de lecture et de tes recommandations quant à mon travail.

Les études universitaires sont, d'ordre général, nous le savons, assez dispendieuses. J'aimerais donc remercier certains appuis financiers qui ont, eux aussi, assuré la réalisation de cette thèse. J'aimerais spécialement remercier la *Fondation Baxter et Alma Ricard*, qui a pour mission d'offrir à des Canadiens français vivant en situation linguistique minoritaire l'occasion d'obtenir une éducation de haut niveau. Merci d'avoir subventionné trois années d'études et de m'avoir permis de participer à plusieurs colloques internationaux. Vous avez fait de mon expérience doctorale une expérience inoubliable et des plus enrichissantes. Merci particulièrement à M. Alain Landry pour votre gentillesse et votre professionnalisme. Merci également de m'avoir fait confiance en me demandant de prononcer le discours soulignant le 10^e anniversaire de la Fondation lors de l'une de nos rencontres annuelles à Power Corporation. J'aimerais également remercier l'AUFC (Association des universités de la francophonie canadienne) de m'avoir octroyé une bourse d'appui à la recherche de terrain sur les francophones en situation minoritaire au Canada. Merci de votre confiance. Merci aussi aux professeurs qui m'ont offert des assistanats de recherche et qui m'ont ainsi permis d'acquérir de l'expérience dans divers domaines : Nathalie Bélanger, Linda Cardinal, Raymond LeBlanc, Marie Drolet et Phyllis Dalley. Phyllis, je tiens également à te remercier de m'avoir délégué le cours FEM 2505 (Femmes et éducation), que j'ai eu le privilège d'offrir à cinq

reprises. Enfin, comme j'en suis à remercier les appuis financiers, j'aimerais profiter de ce passage pour souligner le soutien de plusieurs de mes collègues de La Cité collégiale (vous vous reconnaitrez), où j'ai le plaisir d'œuvrer à titre d'enseignante de français depuis 2004. Merci pour votre écoute et vos mots d'encouragement. Merci particulièrement à l'équipe du CAL (Centre d'apprentissage linguistique).

Au-delà du soutien professoral et du soutien financier, je me dois de remercier le soutien des personnes qui composent mon quotidien, soit ma famille et mes amis. Le parcours doctoral est, pour tous, je crois, parsemé de hauts et de bas. Les deux dernières années, marquées par la maladie, ont cependant été par moment exceptionnellement pénibles. Je vous remercie donc, certes, de vous être intéressé par moment à mon sujet de thèse et de m'avoir encouragée tout au long du processus, mais, surtout, je vous remercie de votre solidarité et de votre aide inestimable. Sans vous, je n'y serais jamais arrivé.

Chez les membres de ma famille, j'aimerais particulièrement remercier mon frère Marc Desabrais et son épouse Cindy Turpin. Merci d'avoir été là pour moi quand j'ai eu besoin de vous. Je remercie également mon père Marcel Desabrais et sa copine France Ménard de leur soutien, de leur écoute et de leur mots d'encouragement. Un immense merci également à ma marraine, Nicole Crête, et son conjoint André Rochon, mon parrain. Plus que d'être une tante et un oncle, vous avez presque assumé un rôle de parents pour moi tout au long de ma vie. Je ne saurai jamais assez vous remercier pour tout ce que vous avez fait pour moi... Je suis plus que choyée de vous avoir dans ma vie. Merci aussi à ma tante et mon oncle, Manon et André Crête, de même qu'à ma « petite cousine » Ginette Bourdage pour votre soutien, votre écoute et vos mots d'encouragement. Merci également à ma tante Carole Crête qui m'a aussi encouragée. Merci enfin à ma mère de continuer de veiller sur moi de là-haut...

Les amis étant, pour moi, une deuxième famille, j'aimerais remercier plusieurs d'entre vous pour votre soutien, votre écoute et vos mots d'encouragement, mais aussi pour tous les moments exaltants passés ensemble qui permettent de temps à autre de décrocher du travail et des responsabilités quotidiennes! En ordre alphabétique (car je serais incapable de décider de l'ordre dans lequel vous présenter comme vous avez tous, chacun à votre façon, contribué à rendre mon parcours doctoral plus agréable), j'aimerais remercier Isabelle Arcand, Catherine Audet, Josée Benoît, Mélanie Boivin, Sévrine Calande, Karine Chamberland, Stéphanie Chouinard, Marie-Hélène Eddie, Bonnie Jean-Louis, Mathieu Jolicoeur, Louise Laflèche, Jean-Marcel Lemoeligu, Isabelle Pelletier, Marie-Ève Quirion, Vicki-Anne Rodrigue, Sarah Schlote, Thalie St-Cyr, Véronique Sylvain, Pierre Tessier et Nancy Villeneuve. Je suis extrêmement reconnaissante envers la vie d'être aussi bien entourée. Merci. Ceci dit, j'aimerais particulièrement remercier mon amie d'enfance, France Bougie, ma « Ho » (rire) de toujours être aussi présente pour moi, et ce, sur une base très régulière. Merci pour ton écoute et tes conseils. Plus qu'une amie, tu es une sœur pour moi, et il me serait très difficile d'imaginer ma vie sans toi. Je souhaite également remercier particulièrement mon amie Stéphanie St-Pierre, ou Miss Holy Rock (rire). Plus qu'une amie, tu es une complice. Merci également de ton écoute, de tes conseils et de ton empathie. Je suis reconnaissante de pouvoir maintenir avec toi, au fil des années, une amitié aussi solide malgré la distance qui nous sépare... Souviens-toi de toujours garder la tête haute et de répondre « Do you know who I am? » si le besoin se présente (rire). Merci également à Marc-Antoine Gendreau de m'avoir particulièrement encouragée tout au long du parcours. Les nombreuses heures passées à jaser sur MSN, souvent perçues comme une perte de temps, m'ont au contraire incitée à rester assise à l'ordinateur et à continuer de travailler. Merci de m'avoir tant encouragée (même si parfois tu avais tendance à me mettre sur un piédestal, à mon avis!) et d'avoir échangé avec moi sur

l'expérience des études supérieures. Rock on! (rire) Parlant de MSN, à l'ère des réseaux sociaux, j'ose même ici remercier mes amis Facebook qui ont commenté mes statuts relatifs à mon expérience doctorale et qui m'ont encouragée à ce sujet. Cela a permis en quelque sorte de briser l'isolement et dieu sait que la rédaction d'une thèse est un travail qui est des plus solitaires... J'aimerais enfin souligner l'apport de bien d'autres personnes qui n'ont été que de passage dans ma vie, mais qui ont tout de même manifesté leur encouragement par rapport à mes études doctorales. Je vous remercie en pensées.

Je garde le mot de la fin pour trois personnes, car leurs interventions n'ont ni plus ni moins tracé mon chemin vers le doctorat en éducation. Nous ne l'aurions pas entre nos mains aujourd'hui si ce n'était d'elles. Je désire d'abord remercier Micheline Tremblay, qui m'a dirigée dans la rédaction de mon mémoire de baccalauréat. Merci de m'avoir mis la puce à l'oreille quant aux études doctorales et de m'avoir dit que j'avais la capacité de m'y rendre. À cette époque, alors que je découvrais à peine la suite B.A – M.A. – Ph.D., je dois avouer ne pas avoir trop pris ce commentaire au sérieux... mais je ne l'ai pas oublié. Je souhaite ensuite remercier Justin Blanchette de m'avoir incitée, après ma maîtrise en lettres françaises, à m'inscrire à la maîtrise à la Faculté d'éducation. Mon parcours aurait été tout autre si je n'avais pas accepté ta suggestion. Merci également d'avoir apaisé mes craintes lorsque la charge de travail devenait trop lourde. Ces paroles résonnent toujours à mon oreille par moment : « Comment est-ce qu'on mange un éléphant, Tina? Une bouchée à la fois... ». Finalement, j'aimerais remercier Claire Duchesne qui, alors que je m'étais inscrite à la Faculté d'éducation afin de faire une deuxième maîtrise, a vu le potentiel en moi et m'a incitée à modifier mon inscription et passer de la M.Éd. au Ph.D. Je me plais bien à dire, à la blague, que « c'est toute de ta faute! » (rire). Tu as eu une influence directe sur mon destin. Merci.

Avant-propos

Il s'avère presque impossible, dans une recherche de type phénoménologique qualitatif, de faire entièrement fi de la subjectivité du chercheur. Le chercheur n'est pas neutre, distant ou émotionnellement détaché (Ruben et Ruben, 1995), ce qui ne s'avère pas un manque de rigueur : son empathie, sa sensibilité et sa sincérité lui permettent plutôt d'entrer en relation avec le participant, ce qui favorise son ouverture (Dickson-Swift, James, Kippen et Liamputong, 2007; Pitts et Miller-Day, 2007). Comme me l'avait dit Claire Duchesne, qui m'a incitée à m'inscrire aux études doctorales, « Ton sujet de thèse, ça part de toi ». Une problématique, appuyée sur une recension d'écrits et des fondements théoriques, a de toute évidence été élaborée, mais il n'en demeure pas moins que le sujet de cette recherche me touche profondément, voire est une extension de ce que j'ai vécu, de qui je suis. Cependant, « lorsque je parle de l'autre, je parle certes de moi, car c'est bien moi qui dis l'autre, mais il y a une différence entre laisser parler l'autre à travers soi et demander à l'autre de parler *pour* soi » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 71). Il s'avère donc, en recherche, bien important d'en être conscient et de s'assurer que nos propres expériences n'affectent pas la conduite des entretiens ni l'analyse des données. Je me permets donc ici de m'expliquer et de raconter une partie de mon histoire, car je suis d'avis que notre imaginaire collectif influence grandement nos expériences. Je crois également que nous avons, à titre de francophones de milieu minoritaire, plusieurs référents, et cela je ne peux l'ignorer.

Originnaire de Hawkesbury, une ville d'un peu plus de 10 000 habitants dans l'Est ontarien, je suis moi-même une étudiante provenant d'un milieu francophone « minoritaire » (selon Statistique Canada (2006), les francophones de Hawkesbury composent 76,1 % de la population). Alors que j'étais adolescente, je dois avouer que je n'étais pas nécessairement consciente de mon identité socioculturelle. Je reconnaissais toutefois, comme plusieurs des jeunes de mon âge, qu'il y avait une

distinction entre nous, les jeunes du village de Grenville (les Québécois habitant l'autre côté de la rivière des Outaouais) et les « Anglais » de Vankleek Hill. Bien que j'eusse été sensibilisée à l'importance de la langue française (j'étais alors inscrite au cours de français de niveau « enrichi »), je n'avais jamais entendu le vocable « Franco-Ontarien » avant la fin de mes études secondaires, alors que l'on nous avait pour la première fois assemblés un jour quelconque à l'automne pour hisser un drapeau vert et blanc devant l'école (je ne connaissais pas encore la date du 25 septembre 1975...).

Bien que j'eusse grandi en Ontario, ma vie s'était, jusqu'à l'âge de dix-huit ans, passée en français. Je me souviens des heures passées seule à la bibliothèque municipale de Hawkesbury, des livres que je lisais aux enfants de mon quartier et des petites histoires que je m'amusais à composer. Je me souviens également comment mon enseignante de 2^e année considérait que je lisais bien. Cette dernière avait insisté pour que je lise une histoire, *La soupe aux boutons*, à un concours de talent à la télévision locale. Ma mère était si fière de moi... elle qui passait des heures à m'aider à faire mes devoirs de français, surtout. Comme je lui en ai souvent voulu d'effacer entièrement le mot alors que je n'oubliais qu'un « s » ou un « t » à la fin de ce dernier! Cela m'a créé beaucoup de frustration, mais que de bonheur vivais-je lorsque je recevais un autocollant pour une dictée parfaite! Je me souviens de cette seule fois où j'ai fait une erreur et que je n'ai pas reçu d'autocollant... Quelle déception. C'était presque une atteinte à mon identité, ni plus ni moins. Cette époque fut suivie par les fameux concours oratoires du Club optimiste... concours dont j'avais horreur! En 4^e, 5^e, 7^e et 8^e année, j'avais gagné la première position au niveau de l'école, mais je n'ai jamais voulu poursuivre la compétition, tellement j'étais gênée!

Cette peur du public s'est amenuisée lorsque, pendant le secondaire, j'ai travaillé comme serveuse au Restaurant Carole situé sur la Main d'Hawkesbury. Je me souviens à ce moment-là

d'avoir dit à ma mère, qui était également serveuse à ce restaurant, « Mom, j' pense que j'aimerais ça faire un bac. C'pas grave après ça si j'suis *waitress* toute ma vie. J'veux juste vivre ça, moi. » L'on reconnaît ici, de toute évidence, l'idéologie « Quand on est né pour un p'tit pain », souvent présente chez les étudiants de première génération (ÉPG) (nous le verrons dans cette thèse). Je n'avais alors aucune idée de ce qu'était une maîtrise ou un doctorat. Cela faisait partie d'un tout autre monde, monde qui manifestement n'était pas le mien.

J'ai quitté Hawkesbury pour aller faire mon bac à Sudbury, dans le nord de l'Ontario. J'aurais pu faire comme la majorité des élèves de mon secondaire et aller étudier à Ottawa (à une heure de notre domicile), mais j'ai senti le besoin de m'éloigner pour me retrouver (ou me trouver... je n'avais que 18 ans, tout de même...). La réaction commune à Sudbury à mon égard était alors : « Tu viens d'Hawkesbury? Mais qu'est-ce que tu fais icitte? As-tu passé tout droit en t'en allant à Ottawa? » J'avais alors écrit un petit texte que j'aimerais partager avec vous parce qu'il peut expliquer pourquoi on peut être attiré envers un endroit comme Sudbury, où le paysage, disons-le, n'est pas des plus jolis et où la langue française doit constamment jouer du coude pour conserver sa place :

Ce matin-là, les arbres pleuraient leurs feuilles
 Et les gens dans l'autobus
 me fixaient de leurs yeux de pluie
 J'ai dû m'être égarée...
 J'ai naufragé dans le Grand Nord
 à la recherche de quiétude et de liberté
 Partir loin, loin de la misère
 Partir et oublier cette vermine qui me dévore
 Qui n'a donc jamais rêvé de se perdre?
 De se sauver, tout simplement?
 Famille nécessiteuse
 Père dont la crise existentielle mais non la violence
 demeure au fond de la bouteille
 Mère, symbole de la soumission
 Frère, instrument du silence
 De quel vent provient donc
 le souffle de mon ambition?
 Je voudrais crier à ces faces maussades dans l'autobus

que tout ce qu'elles méprisent d'ici
est tout ce que j'ai toujours recherché
Mon nord, ma délivrance,
tu m'as sauvée de moi-même

La troisième et la quatrième année d'études furent mes préférées. C'est à ce moment-là que j'ai rencontré des professeurs engagés dans la communauté franco-ontarienne, au sein de Radio-Canada, etc. C'est également à ce moment-là que je fus sensibilisée à la cause francophone en milieu minoritaire. J'en fus très touchée et je me suis sentie interpellée. Je me suis alors impliquée au sein du journal étudiant, *L'Original déchainé*, du Théâtre du Nouvel-Ontario, de la vie étudiante à l'université, de même que dans une « crise » municipale visant à hisser le drapeau franco-ontarien en permanence devant l'hôtel de ville. Les gens rencontrés (entre autres Micheline Tremblay, Guy Gaudreau et Georges Bélanger) et les expériences vécues ont contribué à ma construction identitaire. En résumé, c'est là où j'ai réellement pris conscience de ce que c'est que d'être francophone de milieu minoritaire.

En quatrième année de bac, j'ai remporté, à ma grande surprise, le premier prix au concours de rédaction de la rectrice et Micheline Tremblay m'a offert de me diriger pour la rédaction d'un mémoire de baccalauréat. C'est alors que mes professeurs commencèrent à m'encourager à faire des études de maîtrise. « Ah ouin, moi?! » Après un bac en français à l'Université Laurentienne, je décidai de revenir dans mon coin de pays et je me suis inscrite à la maîtrise en lettres françaises à l'Université d'Ottawa.

La première session de mon expérience à la maîtrise eut une influence décisive sur le reste de mon parcours scolaire et professionnel, mais surtout sur la rédaction de cette thèse. C'est alors que je pris conscience du rapport dominant-dominé (sans pour ainsi le nommer) et du fait que notre capital n'est pas nécessairement toujours transférable. De fait, alors que j'avais connu jusqu'à ce jour que du succès par rapport à ma langue écrite et mon implication au sein de la francophonie, un

professeur était d'avis que je ne savais pas écrire, que je n'étais pas francophone et que je devrais aller séjourner un an en France afin de mieux maîtriser la langue française. Il m'a de même attribué un « C » comme note finale, note qui représentait un échec au niveau de la maîtrise. Ce moment fut épouvantable pour moi. Qui suis-je alors? Où vais-je? J'avais l'impression d'avoir été trahie. On m'avait, jusqu'à ce jour, menti. Je n'avais pas tant de talent, finalement... Je trouvais que les gens dans mes cours parlaient mieux que moi et semblaient être bien plus intelligents que moi. Je ne vivais ni plus ni moins que de l'insécurité linguistique, bien que je ne connaissais pas encore le concept. Heureusement, la directrice du département de l'époque, Nicole Bourbonnais, demanda une révision de note, ce qui m'a permis de réussir le cours et de poursuivre le programme. Au bout de deux ans, quelle jouissance ce fut que de voir ce professeur qui m'avait attribué un « C » présider ma soutenance de thèse et m'annoncer que la Faculté des études supérieures et postdoctorales allait m'attribuer le grade de maîtrise...

Quoiqu'il en soit, le « mal » était fait. J'avais ressenti, dès le début de mes études de maîtrise, un grand désengagement. J'ai mené à termes mes études sous la direction de Robert Yergeau, car je ne suis habituellement pas ce que l'on appelle communément une « lâcheuse », mais je ne sentais plus que j'y avais ma place ou encore que j'avais réellement les compétences pour faire de telles études. Chose ironique, on m'attribua lors de cette même période le premier prix au Concours d'essai du sénateur Jean-Robert Gauthier. C'est alors que la professeure Lucie Hotte tenta de m'encourager et me proposa de diriger ma thèse de doctorat. Cela était bien tentant, étant donné la bonne relation que nous avions, mais c'était peine perdue. Je vivais tant d'insécurité linguistique que je n'ai pas osé m'inscrire.

Je n'étais toutefois pas prête à cesser d'apprendre, d'étudier. Comme l'a déjà dit Descartes (1637), « [...] il me semblait n'avoir fait autre profit, en tâchant de m'instruire, sinon que j'avais

découvert de plus en plus mon ignorance ». J'étais alors professeure de français contractuelle à La Cité collégiale et je me suis dit qu'il serait intéressant d'acquérir des notions de pédagogie. Je m'inscrivis alors à la M.Éd. (maîtrise sans thèse) à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Je n'avais plus d'intérêt à rédiger un aussi long travail qu'est une thèse de maîtrise. Toutefois, cette session-là, une professeure, Claire Duchesne, me pris à part et m'incita à changer mon inscription afin de m'inscrire au doctorat. Elle m'a également mis en contact avec ma directrice de thèse, Nathalie Bélanger. Je n'avais alors aucune idée de ce que j'allais faire et je devais trouver une problématique originale dans l'espace d'un mois, afin de respecter la date d'échéance d'inscription au grade de doctorat pour la prochaine année scolaire... Claire me dit : « Il faut que ça parte de toi, de ton expérience, en lien avec l'éducation ». C'est alors que je me suis mise à « chercher », à la lumière de mon expérience, et que j'ai découvert le concept d'insécurité linguistique. J'ai également appris que les francophones de milieu minoritaire sont moins présents aux études supérieures et que ce constat était plus marquant chez les femmes. J'ai également pris connaissance de la thèse de Lamoureux (2007), ce qui m'a donné confiance en la crédibilité de ma problématique.

Un peu plus tard, après avoir obtenu une bourse de la Fondation Ricard et une autre de l'AUFC, j'éprouvais toujours un sentiment d'insécurité linguistique, voire le syndrome de l'imposteur. J'ai fini par me dire « Ben, coudons... je ne dois pas être si pire que ça, s'ils investissent en moi... ». Ceci dit, l'insécurité linguistique se construit et s'impose pernicieusement et, malheureusement, contribue souvent, d'après mes observations, à l'assimilation linguistique.

En somme, cette thèse, je l'ai écrite pour moi, mais aussi pour tous les autres qui aimeraient s'exprimer, s'épanouir, mais qui cherchent les mots pour le dire et qui, en raison de leur manque de vocabulaire et/ou de leur accent, entre autres facteurs, croient que ce monde ne leur est pas accessible. Bonne lecture.

Table des matières

Résumé.....	i
Remerciements.....	iii
Avant-propos.....	viii
Table des matières.....	xiv
Liste des tableaux.....	xviii
CHAPITRE 1	1
1.1 Introduction.....	1
CHAPITRE 2	5
2. Problématique	5
2.1 Présentation de la problématique	5
2.2.1 Les francophones de l’Ontario et l’accès aux études supérieures.....	8
2.2.2 Études parallèles sur les femmes en milieu universitaire.....	10
2.3 Questions de recherche	15
CHAPITRE 3	16
3. Recension des écrits.....	16
3.1 Le phénomène de l’insécurité linguistique	16
3.1.1 L’insécurité linguistique normative	17
3.1.2 L’insécurité linguistique communautaire.....	17
3.1.3 L’insécurité linguistique identitaire	19
3.1.4 Les étudiants universitaires et insécurité linguistique.....	20
3.1.5 L’insécurité linguistique « au féminin »	21
3.2 Les femmes au Canada et les études universitaires	23
3.2.1 Les conditions et le traitement réservés aux femmes en milieu universitaire	24
3.2.2 Les domaines d’études choisis par les femmes.....	26
3.2.3 Les femmes de milieux francophones minoritaires et les études universitaires	28
3.3 Le sens que confèrent les études supérieures.....	30
CHAPITRE 4	34
4. Cadre théorique.....	34

4.1 La théorie de l'identité sociale.....	38
3.2 Les stratégies identitaires et les minorités.....	41
4.3 L'expérience étudiante.....	44
CHAPITRE 5	48
5. Cadre épistémologique et méthodologique.....	48
5.1 La tradition de recherche	48
5.2 L'approche	50
5.3 Le contexte.....	52
5.4 Les participantes	54
5.5 La collecte de données	56
5.6 La procédure	62
5.7 L'analyse des données	64
5.8 Les critères de rigueur de la recherche	68
5.9 Les contributions et les limites de la recherche	69
CHAPITRE 6	72
6. Étude de cas	72
6.1 Le cas d'Angèle	72
6.2 Réflexion.....	73
CHAPITRE 7	95
7. Présentation des participantes	95
7.1 L'identité culturelle/linguistique.....	95
7.1.1 Être francophone.....	96
7.1.2 La langue, une partie importante de soi	102
7.1.3 L'identité canadienne/canadienne-française/franco-canadienne	103
7.1.4 L'identité franco-ontarienne	106
7.1.5 L'identité bilingue.....	109
7.1.6 L'identité « mixte ».....	111
7.1.7 L'identité acadienne.....	114
7.2 L'influence de l'entourage.....	116
7.2.1 L'entourage familial.....	117

7.2.1.1 Le parler à la maison.....	117
7.2.1.2 La mère et la langue.....	121
7.2.1.3 Le père et la langue.....	126
7.2.1.4 Le niveau de scolarité des parents et de la famille immédiate.....	130
7.2.1.4.1 Premières de famille à être allées à l'université.....	131
7.2.1.4.2 Premières de famille inscrites aux études supérieures.....	135
7.2.1.4.3 Dont des membres de la famille immédiate ont complété des études supérieures.....	137
7.2.1.5 L'encouragement de la famille.....	139
7.2.1.6 L'incompréhension de la famille.....	144
7.2.2 La compréhension et le soutien de l'« entourage externe ».....	147
7.3 Synthèse.....	149
CHAPITRE 8.....	152
8. L'expérience.....	152
8.1 L'expérience étudiante.....	152
8.1.1 Le statut d'étudiant, une expérience enrichissante.....	153
8.1.2 Le statut d'étudiant, une expérience parfois décevante.....	155
8.1.3 La part du doute.....	158
8.1.4 Le syndrome de l'imposteur.....	161
8.1.5 La disponibilité des cours offerts en français.....	163
8.1.6 Des difficultés inhérentes aux études supérieures.....	167
8.1.7 La consolidation travail-financement des études.....	170
8.1.8 La relation avec la direction de thèse.....	171
8.1.9 La perception de la carrière universitaire.....	174
8.2 Au féminin.....	177
8.2.1 Croyances traditionnelles et générationnelles.....	177
8.2.2 Enfants, famille et « horloge biologique ».....	180
8.2.2.1 Question d'âge et de temps.....	180
8.2.2.2 Enfants et doctorat.....	183
8.2.2.3 Carrière et/ou enfants.....	186
8.2.2.4 « Le droit ».....	188
8.3 Expérience en classe.....	191
8.4 Synthèse.....	197

CHAPITRE 9	198
9. Sécurité/insécurité linguistique	198
9.1 Le « bon » français.....	198
9.2 Sécurité linguistique	200
9.3 Rapport à l’oral	202
9.4 Rapport à l’écrit	208
9.5 Désir de s’améliorer en français	214
9.6 Se faire corriger	216
9.6.1 Une expérience enrichissante.....	216
9.6.2 Une expérience décevante.....	218
9.7 Rapport aux « dominants » de la langue	219
9.8 L’influence de l’opinion des autres sur l’image de soi perçue et ressentie.....	225
9.9 L’influence de l’(in)sécurité linguistique sur l’expérience universitaire	229
9.9.1 L’harmonie entre sa langue et la langue universitaire	229
9.9.2 Rétroaction des professeurs	234
9.9.2.1 Louanges.....	234
9.9.2.2 Encouragement et/ou aide.....	235
9.9.3 Influence de la langue sur le rendement académique	239
9.9.4 Étudier et/ou rédiger en français	241
9.9.5 Étudier et/ou rédiger en anglais	245
9.9.5.1 Rédiger en anglais : un dialogue avec Irène (le 7 mai 2010).....	248
9.9.6 Synthèse.....	253
CONCLUSION	255
RÉFÉRENCES.....	271
ANNEXES	292

Liste des tableaux

Tableau 1 : Liste détaillée des participantes à l'étude (p. 55)

« Si on savait quelque chose de ce qu'on va écrire, avant de le faire,
avant d'écrire, on n'écrirait jamais. Ce ne serait pas la peine. »

(Marguerite Duras, *Écrire*, Éditions Gallimard, 1993)

CHAPITRE 1

1.1 Introduction

En 1815, Nicolas Boileau-Despréaux soutenait : « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement. Et les mots pour le dire arrivent aisément ». Cet homme de lettres françaises, qui était alors le principal théoricien de l'esthétique classique, est encore aujourd'hui souvent considéré comme une référence scolaire pour la justesse, la solidité et le goût. Tous ne sont toutefois pas d'accord sur le fait que l'École, entendue au sens commun, c'est-à-dire un établissement où est dispensé un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et préscolaire, soit un lieu qui favorise réellement la communication :

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrive [*sic*] aisément » : on vit dans l'école, assez souvent, sur une dissociation entre pensée et expression. L'idée que le savoir se construit dans l'interaction, la coopération, la négociation n'est pas courante. C'est pourquoi chacun est fermement invité à « travailler pour soi », dans le silence, pour ne faire part qu'ensuite de ses conclusions. La didactique en usage n'est pas fondamentalement constructiviste et se fonde sur une image trop rationnelle de l'apprentissage aussi bien que de la communication. Il n'y a pas d'espace pour penser à haute voix, se tromper, hésiter (Perrenoud, 1996, p. 6).

Bien que la tendance pédagogique actuelle se dirige de plus en plus vers le travail d'équipe (donc l'interaction et la coopération) et la communication spontanée, la réflexion de Perrenoud pourrait être transposée en sol canadien, et la question « offrons-nous, dans nos écoles, un réel espace pour penser à voix haute, hésiter voire se tromper? » se pose encore chez nous également. Mais qu'en est-il plus particulièrement en milieu francophone minoritaire canadien, où hésiter et se tromper à maintes reprises peut entraîner, chez les élèves, des conséquences d'autant plus néfastes, entre autres l'insécurité linguistique qui, poussée à l'extrême, peut mener à l'assimilation à la langue anglaise? Et qu'arrive-t-il lorsqu'une fois étudiants universitaires, ces élèves n'arrivent toujours pas à énoncer clairement ce qu'ils conçoivent, « les mots pour le dire » leur manquant, faute d'être exposés quotidiennement au français généralement valorisé dans le milieu de l'enseignement universitaire, de formation adéquate ou encore parce que leur IL est si grande que cela leur « enlève les mots de la

bouche »? Quoiqu' il en soit, ces derniers ne sont pas inconscients du fait que bien maîtriser sa langue, voire deux langues (le français et l'anglais), au Canada, concède un pouvoir à la fois symbolique et matériel.

Si le bilinguisme et les compétences langagières ouvrent des portes, l'inaptitude langagière et/ou l'insécurité linguistique peut obturer l'accès à des postes importants, mais également à une expérience scolaire épanouie, et un groupe particulier risque davantage d'en subir les contrecoups, soit les francophones vivant en contexte minoritaire.

Comme l'indique son titre, cette thèse porte sur l'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures, et ce, par intérêt pour la double minorisation qui leur est imposée (langue et genre). Nous tenterons plus précisément de voir en quoi les représentations linguistiques peuvent avoir une influence sur les pratiques langagières, autant à l'oral qu'à l'écrit, dans le milieu des études supérieures et, partant, de quelles manières elles permettent de mieux comprendre la dynamique sociolinguistique de ce milieu, ce que nous ferons par le moyen de l'analyse des propos de dix-neuf étudiantes inscrites aux études supérieures.

Il importe de préciser que nous ne sommes pas la première à étudier la question de l'IL dans le contexte des études universitaires en milieu francophone minoritaire (*cf.* Lamoureux, 2007). Là où notre recherche se distingue de celle des autres, cependant, est par le fait qu'elle porte sur un stade d'études précis (les études supérieures), et qu'elle s'intéresse uniquement, cette fois, à l'expérience d'étudiantes, l'insécurité linguistique étant, nous le verrons, plus élevée chez ces dernières que chez leurs homologues masculins. De fait, alors que certaines études portent sur l'expérience scolaire au premier cycle (Lamoureux, 2007; Lamoureux, 2010; CSSE et Dietsche, 2007), sur le succès scolaire (Gaudet et Loslier, 2009; Lamoureux, Cotnam, Malette et Daoust, 2012; Proulx, 2009; Stephenson, 2003) ou encore sur les typologies (Pilote et Magnan, 2012; Pilote, Garneau, Vieux-Port et Molgat, 2012), notre étude est la seule à s'attarder sur un domaine connexe dans le cadre des études

supérieures². De plus, notre étude accordera une place centrale aux représentations linguistiques des locutrices et à leur discours sur le français et l'anglais. Nous chercherons ainsi à voir de quelle manière elles perçoivent leurs propres pratiques et celles des autres, et quelles sont les valeurs qui sont accordées aux diverses langues et variétés. Nous tiendrons donc compte des effets du contact des langues, du rôle du vernaculaire, ainsi que des sentiments d'insécurité linguistique qui y sont liés. Enfin, nous percevrons la langue non pas comme une pratique linguistique décontextualisée, mais comme une pratique sociale, compte tenu du rôle que jouent les compétences linguistiques dans le milieu universitaire, comme le fit LeBlanc (2008) dans le domaine de l'administration publique.

Ceci dit, nous osons croire que cette thèse apportera une contribution originale au domaine de l'enseignement universitaire, de même qu'à celui de la connaissance en sociolinguistique et à la compréhension de la dynamique des pratiques langagières en milieu minoritaire francophone. Nous croyons surtout que cette analyse, de par ses constats, se révélera utile dans l'élaboration des stratégies d'intervention en milieu minoritaire. Enfin, nous souhaitons qu'elle permette de mettre en évidence les inégalités qui persistent – tant celles reliées à la langue que celles reliées au genre – et, par le fait même, qu'elle contribue à rectifier le tir car, comme nous le verrons dans les chapitres qui suivent, les enjeux pour la communauté minoritaire francophone sont considérables.

Dix chapitres composent plus précisément cette thèse. L'état des études supérieures en milieu minoritaire, de même que celui des femmes en milieu universitaire, ainsi que le cas de l'Université d'Ottawa seront d'abord présentés. S'ensuivent les questions qui orientent cette recherche. Le troisième chapitre présentera la recension des écrits. Un survol des études portant sur le phénomène de l'insécurité linguistique, les femmes au Canada et les études universitaires permet de mieux positionner notre problématique. S'ensuit le choix de faire des études supérieures et du sens que ces études confèrent. Le quatrième chapitre élaborera le cadre théorique. Nous présenterons d'abord la théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1981; Tajfel et Turner, 1986), préciserons ce que nous entendons

² Symposium de recherche sur l'éducation postsecondaire et la formation en langue française dans le cadre de la PAL de l'Ontario, Ottawa, le 29 septembre 2011. Présentation préparée par Normand Labrie, Sylvie Lamoureux, Hacène Fekrache, Joey Laforge et Erica Rosenfield.

par identité dans le cadre de cette recherche (Bauman, 2004) et présenterons les stratégies identitaires et les minorités (Taboada-Leonetti, 1999), suivi de la théorie de l'expérience en éducation (Dewey, 1968). Ce cadre servira à guider l'analyse de l'expérience des étudiantes et de l'(in)sécurité linguistique. Il permettra également de voir comment l'expérience étudiante de l'insécurité linguistique façonne l'identité et joue un rôle dans la poursuite des études. Le cinquième chapitre, qui expose la méthodologie, portera sur la tradition de recherche, le contexte, les participantes, la méthode de collecte de données, la procédure suivie, le rôle du chercheur et les critères de rigueur de la recherche. Le sixième chapitre, une étude de cas, analysera les données recueillies auprès d'une participante, et ce, parce qu'elle est la seule à avoir choisi, en cours de route, de ne plus du tout rédiger de thèse en grande partie en raison de l'insécurité linguistique et qu'elle constitue donc un cas de figure extrême de l'IL. Le septième chapitre présentera le contexte des données retenues pour l'analyse de l'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience universitaire, c'est-à-dire comment les étudiantes définissent leur identité et l'influence de leur entourage/leur(s) milieu(x) d'origine sur leur(s) identité(s) et leurs expériences. Le huitième chapitre abordera spécifiquement l'expérience des étudiantes dans le cadre des études supérieures d'abord, puis plus précisément à titre de femmes inscrites aux études supérieures. Le neuvième chapitre, soit le cœur de cette thèse, étudiera les expériences relatives à l'(in)sécurité linguistique et aux études supérieures. Enfin, le dixième chapitre présentera la conclusion générale qui fera ressortir les évidences, mettra l'accent sur les points importants en considération de notre problématique, puis mènera à une prise de conscience, accompagnée de possibles implications.

CHAPITRE 2

2. Problématique

2.1 Présentation de la problématique

Au Canada, bon nombre de francophones vivent en situation minoritaire (Annexe A). Comme tous les autres membres d'une minorité linguistique, ces derniers peuvent ressentir ce que l'on nomme l'étude de l'IL, qui fait partie d'une branche de la sociolinguistique concernant les « représentations linguistiques » (Blanchet et Robillard, 2003; Calvet, 1999; Francard, 1993; Klinkenberg, 2001; Robillard, 2001), représentations qui, sans contredit, « exercent une influence sur le maintien, le développement ou la disparition des langues » (Dubois, Boudreau et d'Entremont, 2007, p. 125). Ces dernières précisent que :

[l]es liens entre pratiques linguistiques, représentations linguistiques et construction identitaire sont reconnus comme éléments importants dans la structuration sociale des communautés linguistiques de par le monde, quelles qu'elles soient. En milieu minoritaire, l'étude des représentations linguistiques est indispensable à l'explication de l'insécurité/sécurité linguistique. Dans le domaine de l'enseignement en milieu minoritaire francophone, l'insécurité linguistique nous semble une donnée incontournable en vue de comprendre les comportements et les pratiques linguistiques. En effet, l'insécurité linguistique agit sur les pratiques linguistiques et influence le choix de parler telle langue plutôt que telle autre ou telle variété plutôt que telle autre, la décision de prendre la parole ou de se taire, la mise en scène de traits stigmatisés comme emblème identitaire ou, encore, l'occultation de ces mêmes traits par peur du ridicule (p. 125).

Notons d'ores et déjà que ce concept fut originellement employé dans les années soixante par le sociolinguiste américain William Labov. Selon Labov (1976), « l'insécurité linguistique se traduit chez les locuteurs par une très large variation linguistique au sein d'un contexte donné, par un effort de conscience de correction et, enfin, par des réactions fortement négatives envers la façon de parler dont ils ont hérité » (p. 183). Pour Calvet (1993), « [o]n parle de *sécurité linguistique* lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme *la norme* » (p. 50). À l'inverse, « il y a *insécurité linguistique* lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas » (p. 50).

Les études de Trudgill, effectuées à Norwich, en Angleterre, montraient, dès 1972, que l'insécurité linguistique est plus élevée chez les femmes que chez les hommes. Les femmes auraient plus tendance à signaler qu'elles ont mal prononcé tel ou tel mot (Bauer et Trudgill, 1998; Trudgill, 1972, 1978). Trudgill (1978) explique que « men traditionally have been able to gain status and recognition through their work, wealth, etc. [...] women are thus more likely to over-report their use of prestige variants and men to under-report » (p. 64). Quelques années plus tard, les observations de Bourdieu (1982), en France cette fois, abondent dans le même sens : l'insécurité linguistique est plus élevée chez les femmes des classes moyennes, compte tenu de la division du travail entre les sexes qui fait en sorte que les femmes visent l'ascension sociale. Leurs capacités de production symbolique les voueraient ainsi, de façon générale, à investir davantage dans l'acquisition des dispositions légitimes³ (p. 29). Ces chercheurs s'entendent donc sur le fait que l'insécurité linguistique a un impact plus important chez les femmes que chez les hommes.

Nous aurions tendance à croire, depuis les études de Trudgill et de Bourdieu, que le degré d'insécurité linguistique ne serait plus aussi remarquable aujourd'hui entre hommes et femmes. Cameron (1995) offre toutefois une autre perspective, mettant autant l'accent sur le sexe que sur la classe sociale comme telle et qualifiant le parlé féminin de « cosmétique » :

Recurring emphasis on the importance of “ladylike” speech manifests not only class prejudice but also a more specifically sexist logic that puts women in a curious double-bend. Tinkering with your speech through such practices as elocution is seen as a “feminine” activity precisely because it is superficial, merely cosmetic. Yet like other cosmetic practices it is often expected of women and made normative for them. One consequence of this is that the linguistic norms saying women should “mind their language” apply to some degree across the social spectrum – “correctness” is associated with femininity as well as with high social status (p. 170).

³ « Que veut dire légitime? Ce mot est un mot technique du vocabulaire sociologique que j'emploie sciemment, car seuls des mots techniques permettent de dire, donc de penser, et de manière rigoureuse, les choses difficiles. Est légitime une institution, ou une action, ou un usage qui est dominant et méconnu comme tel, c'est-à-dire tacitement reconnu. » (Bourdieu, 1984, p. 95)

Pour sa part, Holmes (1998) a présenté des comportements sociolinguistiques féminins supposément universels, soit : 1) « Women and men develop different patterns of language use (p. 462) »; 2) « women tend to focus on the affective functions of an interaction more often than men do (p. 463) »; 3) « women tend to use linguistic devices that stress solidarity more often than men do (p. 468) »; 4) « women tend to interact in ways which will maintain and increase solidarity (p. 472) »; et 5) «women are stylistically more flexible than men (p. 475) ».

Plus tard, l'étude de Singy (2004), dont le champ d'observation était fixé en Suisse romande, se fondait sur des hypothèses qui, contrairement à celles des auteurs susmentionnés, insistaient non sur des différences, mais sur des similitudes, au plan linguistique, entre hommes et femmes (p. 5). À la suite d'une stratégie d'observation reposant sur la saisie de discours épilinguistiques suscités par le moyen d'entretiens semi-dirigés, Singy (2004) a épluché ses données par différentes méthodes d'analyse de données qualitatives dont l'analyse de contenu des entretiens, l'analyse de discours, de même que l'analyse de correspondance. Les conclusions de l'étude démontrent finalement que les femmes pensent encore majoritairement qu'il est plus important, d'ordre général, pour une femme de « bien parler » que pour un homme (p. 175). Confronté à ses hypothèses, Singy (2004) conclut que l'insécurité linguistique s'exerce, aujourd'hui encore, de manière plus forte sur les femmes que sur les hommes (p. 178), rejoignant ainsi les propos des autres chercheurs.

Ces études portant sur l'insécurité linguistique et les femmes peuvent servir de canevas de départ à un examen de la réalité des femmes francophones au Canada. Nous chercherons, pour notre part, à observer la situation dans le cadre des études supérieures car, chose intéressante, l'insécurité linguistique s'amplifierait avec le nombre d'années d'études accomplies (Calvet, 1993). De fait, plus on étudierait, plus on prendrait conscience des différences régionales entre les discours, les dialectes régionaux et le français standard. Une étude effectuée en France souleva plus précisément que « [...] l'institution scolaire dans le monde francophone accroîtrait l'insécurité linguistique en développant à la fois la perception des variétés linguistiques régionales et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible » (Francard, cité par Moreau, 1997, p. 172).

Notre recherche portera plus spécifiquement sur les sentiments d'(de) (in)sécurité linguistique d'étudiantes provenant de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures. Comme notre recherche eut lieu dans une institution ontarienne, soit l'Université d'Ottawa, que c'est en Ontario que l'on retrouve, en nombre absolu, le plus de francophones hors Québec⁴, et que la majorité de nos participantes sont originaires de l'Ontario (douze sur dix-neuf d'entre elles), nous présenterons, pour situer le contexte de l'étude, des études concernant les francophones de cette province et les études universitaires afin de mieux situer notre recherche.

2.2.1 Les francophones de l'Ontario et l'accès aux études supérieures

L'étude de Frenette (1992) démontrait, à l'époque, que les Franco-Ontariens⁵ étaient moins nombreux à entreprendre et à mener à terme des études universitaires que les anglophones de la même province ou les francophones du Québec. En fait, plus le niveau était élevé dans le système d'éducation ontarien, plus l'écart dans le taux de participation entre les francophones et les non-francophones s'accroissait. Le taux de participation des francophones étaient plus précisément inférieur de 6 % en 13^e année, de 23,6 % au niveau collégial, de 45 % au premier cycle et accusaient un retard de 49 % aux niveaux du 2^e et du 3^e cycle (Frenette, 1991; Frenette et Quazi, 1996).

Des études plus récentes montrent que les francophones sont toujours l'un de cinq groupes sous-représentés dans certains programmes de premier cycle et dans tous les programmes aux études supérieures et professionnelles (Rae, 2005). Selon les données du recensement de 2001, 44 % des francophones de l'Ontario âgés de 15 ans et plus font des études collégiales (20,9 %) ou universitaires (22,8 %), ce qui indique tout de même une grande amélioration du taux de

⁴ Selon la nouvelle définition, les francophones représentent 4,9 % de la population de l'Ontario pour un total de 611 500 personnes (OAF, 2011).

⁵ Alors que l'histoire de l'Ontario français débute en 1610, année qui marque l'arrivée en sol ontarien du premier Français, c'est après la Révolution tranquille au Québec que le terme « Franco-Ontarien » est de plus en plus utilisé alors que les élites francophones à l'extérieur de la province du Québec (hormis les Acadiens) furent forcées de forger une nouvelle expression autre que « Canadien-français ». Au sens plus restreint, cependant, « l'identité franco-ontarienne repose sur un sens du Moi et un sens de l'Autre. Elle implique la croyance en des origines et en un héritage commun, au cœur duquel on trouve la langue française et la peur que celle-ci ne disparaisse, anéantie par l'assimilation » (Représentations, mars 2006). Cela dit, comme nous ne pouvons affirmer que toutes les participantes à l'étude se qualifient ouvertement de « Franco-Ontariennes », « Acadiennes », ou autre, et qu'elles choisissent et assument concrètement et délibérément ce statut ainsi que la culture et la position politique qui sont rattachées à ces termes, nous préférons nous en tenir à un terme plus neutre pour parler d'elles en général. Nous partagerons toutefois, au Chapitre 5, comment chacune d'elles définit son identité linguistique et/ou culturelle.

francophones qui font des études postsecondaires. Nous pouvons observer le même phénomène chez les femmes francophones : 46,3 % font des études postsecondaires, que cela soit au niveau collégial (22,7 %) ou universitaire (23,6 %) (Cardinal et coll., 2005). La majorité des femmes canadiennes ayant entrepris des études de baccalauréat et de maîtrise choisiraient cependant, dans l'ensemble, de ne pas faire d'études doctorales (Mujawamariya et Sethna, 2005; Robbins et Ollivier, 2006), et ce, même si le mouvement féministe amorcé il y a plus de trente ans au Canada (Fulford, 1992; Toupin, 1997) ait grandement fait avancer le statut de la femme.

Frenette (1992) s'était également penché sur les considérations selon le sexe. Il soulignait, en 1992, que le taux de participation des femmes était beaucoup plus élevé aux programmes du 1^{er} cycle, qu'il est semblable à celui des hommes au niveau des études de maîtrise et qu'il augmente au niveau des études doctorales (p. 139). Ainsi, le chercheur soulignait que le taux de femmes inscrites au doctorat *augmente*, quoiqu'il était, au moment de son étude (1979-1989), plus bas que celui des hommes. Il ajoutait à l'époque qu'« on peut déduire que, bientôt, l'élite intellectuelle francophone sera majoritairement composée de femmes » (p. 139). Chose intéressante, bien que le nombre de femmes inscrites aux premier et deuxième cycles ait considérablement augmenté, les hommes sont aujourd'hui encore toujours plus nombreux que les femmes à obtenir un diplôme doctoral. En effet, les femmes ont obtenu, en 2008, 44,2 % des doctorats décernés (Statistique Canada, 2008).

Chez les francophones de l'Ontario, plus précisément, notons qu'une part plus élevée de femmes que d'hommes ont fréquenté l'université (47,3 % comparativement à 42,4 %). La proportion de femmes francophones qui poursuivent des études supérieures, maîtrise et doctorat confondus, est cependant inférieure à celle de leurs homologues masculins (34,2 % pour les femmes, comparativement à 41,1 % pour les hommes) (OAF, 2005). Ainsi, les constats concernant le taux d'inscription aux études selon le genre sont essentiellement les mêmes, et ce, vingt ans après les données recueillies pour l'étude de Frenette (1992). Notons également que la proportion de femmes francophones qui ont poursuivi des études postsecondaires est quelque peu inférieure à celle de cette population féminine en général (76,2 % comparativement à 78 %) (OAF, 2005). La proportion de

femmes francophones détenant un diplôme universitaire est aussi légèrement inférieure à celle de la population féminine en général (15,1 % comparativement à 16,7 %) dans toutes les régions, sauf dans le Centre, où on constate une situation inverse (19,2 % contre 18 %) (OAF, 2005).

2.2.2 Études parallèles sur les femmes en milieu universitaire

Tahon (2003) observe parallèlement à ce sujet les « représentations du féminin » et les « contraintes objectives qui pèsent sur les mères de famille », qui peut expliquer en partie pourquoi moins de femmes poursuivent des études supérieures que d'hommes :

[c]haque femme (ou presque) fait quotidiennement l'expérience du caractère multiple de l'individu au regard du couple égalité/inégalité, sous diverses formes selon son âge, sa profession, son statut social, sa place dans le familial, etc., et cela parce qu'elle est « femme », lui semble-t-elle. Même si elle est première de classe, de ministère ou de plateau, pour prendre des cas exemplaires, elle doit sans cesse prouver qu'elle mérite sa place. Comme si l'égalité « objective », pour elle, n'était pas un dû, mais restait indue. De plus, elle peut être professionnellement égale ou supérieure aux hommes qui l'entourent dans ce milieu et le payer sur le plan des relations amoureuses ou familiales » (p. 4).

Les recherches de Duru-Bellat et Establet (2005), en France, cette fois, viennent rejoindre ce point de vue :

[l]es pionnières qui s'engagent dans des filières traditionnellement masculine ne s'insèrent pas toujours mieux, car on peine à accepter que, dans certains domaines professionnels, une femme puisse être véritablement aussi qualifiée qu'un homme. Pour toutes les femmes, on observe aussi des inégalités de situation professionnelle avec leurs homologues garçons, surtout lors des premières années de vie active. Les femmes adultes doivent gérer à la fois les contraintes familiales et leur situation professionnelle (p. 413).

Ceci dit, nous souhaitons, par le moyen de cette recherche, voir comment se vit subjectivement cette double minorisation (langue et sexe) et quels en sont les effets sur la façon dont les étudiantes inscrites aux études supérieures perçoivent leur expérience, de même que son impact au niveau de leur performance. Nous présenterons les données recueillies auprès de dix-neuf participantes dans le but de mieux comprendre la réalité et les intérêts de ces femmes qui appartiennent à un groupe linguistique minoritaire, ainsi que de mieux comprendre les ajustements de relation lorsque

s'entremêlent cette pluralité d'identités et de rapports de force. Nous tiendrons évidemment compte des domaines d'études choisis, sans toutefois y accorder la priorité, ce facteur faisant déjà l'objet d'autres études (Duru-Bellat, 1990, 2004; Mujawamariya et Sethna, 2005). Notre étude visera plus précisément à mieux comprendre l'expérience de dix-neuf étudiantes ayant vécu en milieu francophone minoritaire inscrites aux études supérieures en fonction de leurs réalités socioculturelle et sociolinguistique, de l'incidence de ces dernières sur leur niveau de sécurité linguistique, voire plus spécifiquement de l'influence de cette dernière, entre autres facteurs, bien entendu, sur leur expérience des études supérieures.

Mentionnons que d'autres se sont intéressées à ce sujet avant nous, entre autres Brown et Watson (2010), qui ont récemment publié les résultats d'une recherche portant sur l'expérience des femmes doctorantes d'une université en Angleterre. Leur recherche qui présente les données recueillies auprès de huit étudiantes a démontré que

women's academic careers suffer, not because they are women, but because they marry and have children. The lesson to be learnt from our research is that universities need to be more aware of the 'dual lives' often lived by women researchers: acknowledgement of the importance of time, especially for women students with families, is imperative. Empathy is an important component of the supervisory relationship; feeling understood could help to offset feelings of stress and inadequacy over slow progress. Furthermore, awareness of the pull exerted on women researchers by domestic constraints could inform management attitudes towards female applicants for positions in higher education (p. 402).

Nous sommes donc bien consciente qu'outre l'(in)sécurité linguistique, notre recherche devra tenir compte des embûches personnelles que les femmes de milieu francophone minoritaire, comme toutes autres femmes (et dans certains cas tout autres hommes, notons-le) de divers milieux doivent surmonter pour atteindre cet objectif, soit les difficultés académiques, le manque de confiance en soi, les problèmes financiers, la maladie, les conflits avec le directeur de thèse et/ou l'institution scolaire, ou encore la venue d'un enfant, ces dernières étant imbriquées à l'expérience académique. Ces facteurs ayant déjà fait l'objet de maintes études portant sur la persistance et la non persistance aux

études supérieures⁶, nous n'y accorderons pas la priorité. Nos questions seront plus sociologiques et donc orientées sur le bagage culturel des étudiantes et l'(les) environnement(s) dans lequel(lesquels) elles ont grandi, leurs expériences scolaires, leur sentiment « d'appartenir » ou non à la communauté universitaire et le sens qu'elles accordent aux études supérieures, en lien avec leurs expériences sociolinguistiques.

L'obtention du doctorat étant enfin un rite d'institution (Bourdieu, 1982), nous chercherons en outre à comprendre, à la lumière de l'approche phénoménologique⁷ (Depraz, 2006; Giorgie, 1997; Husserl, 1970, 1985; Mucchielli, 1983; Richir, 1990; Schütz, 1987, 1998), en quoi le « choix » d'entreprendre des études supérieures (rite d'institution qui, comme presque tous les autres, confère un « hochet » qu'est le diplôme⁸) donne au moins l'apparence d'un sens, d'une raison d'être à ces étudiantes francophones qui, dans les faits, se retrouvent dans un statut doublement minoritaire lorsqu'elles poursuivent des études supérieures (et lorsqu'elles enseignent en milieu universitaire), voire triplement ou quadruplement minoritaire si l'on considère les femmes de « minorité visible » et/ou handicapées.

Bien que certaines études aient observé l'entrée tardive des femmes aux études supérieures (Chesterman, 2001), le choix des femmes d'étudier à temps partiel (White, 2003), le fait de se sentir marginalisée (Thanacoody et coll., 2006), le fait d'avoir des enfants à charge (Jackson, 2008) ou encore d'avoir une situation de vie plus complexe, à titre de femme (Hill et McGregor, 1998), bien peu ont étudié l'influence du genre dans l'apprentissage et l'expérience aux études supérieures, outre la recherche de Brown et Watson (2010) présentée plus tôt. Wright (1997) et Bowl (2003) avaient toutefois observé que les femmes sont sous-représentées dans la communauté scientifique. Les

⁶ Aux États-Unis, nommons entre autres : Berelson, 1960; Tucker, Gootlieb et Pease, 1964; Heiss, 1970; Hobbish, 1979; Bowen et Rudenstine, 1992; et Bair, 1999. Au Canada, nommons entre autres : Hitchman, 1976; Cooper, 1982; Zerpa-Pulido, 1983; Yeates, 1991; Bourdages, 1994, 2001; Lussier, 1995; et Gonzalez, 1996.

⁷ Présentée dans le chapitre portant sur la méthodologie choisie.

⁸ « [...] est-ce que les rites d'institution, quels qu'ils soient, pourraient exercer le pouvoir qui leur appartient (je pense au cas le plus évident, celui des « hochets », comme disait Napoléon, que sont les décorations et autres distinctions) s'il n'étaient capables de donner au moins l'apparence d'un sens, d'une raison d'être, à ces êtres sans raison d'être que sont les êtres humains, de leur donner le sentiment d'avoir une fonction ou, tout simplement, une importance, de l'importance, et de les arracher ainsi à l'insignifiance? Le véritable miracle que produisent les actes d'institution réside sans doute dans le fait qu'ils parviennent à faire croire aux individus consacrés qu'ils sont justifiés d'exister, que leur existence sert à quelque chose. » (Bourdieu, 1982, p. 133)

femmes au Canada, plus précisément, sont également toujours moins nombreuses que les hommes à entreprendre une carrière universitaire (40,7 % comparativement à 59,3 %, Robbins et Ollivier, 2006) (Annexe B), soit un écart de presque 20 %, ce qui témoigne d'un problème de représentativité et de persévérance, compte tenu que la population étudiante universitaire est, à l'Université d'Ottawa du moins, tous types de formation confondus, majoritairement composée de femmes⁹, ce qui perpétue une certaine inégalité. Ce phénomène ne se limite toutefois pas aux murs de l'Université d'Ottawa. Selon Stalker et Prentice (1998),

[o]ne harmful illusion is that women and other marginalized groups are included in post-secondary education. Canada's post-secondary education system is vast and not restricted to ivy-covered campuses and traditional university classrooms; it also includes many other educational settings, such as technical institutes, schools of nursing and community colleges. The latter, established in Canada in the 1960s and 1970s, have become significant contributors to technical and vocational higher education. All of these educational institutions, however, practise "subtle insidious and damaging forms of sexism"; they marginalize women and contribute to the equity myth (p. 29).

Elles soutiennent de plus que

[w]omen's inclusion is real in only one area. As tuition-paying customers seeking education and training, as well as degrees, certificates of diplomas, women are welcomed and their dollars are appreciated. In all other areas, women's inclusion is token, simulated and definitely illusory. If women are included in only one way, as students, but are rarely seen in other positions, as full professors or administrators, the message is strong and clear. If women see other women working only in supportive roles in the academy, how can they be expected to envisage themselves in academic or professional careers? If women are not sharing with men the development and implementation of curricula, programs and policies, how can institutional practices support the entire student population? (Stalker et Prentice, 1998, p. 29)

Dans ce même ouvrage, l'article de Vezina (1998) traite pour sa part précisément des femmes aux études supérieures. À son avis, « [n]owhere are the effects of barriers more pronounced than at the master's and doctoral levels » (p. 83). Elle soulève entre autres le fait que « women students face barriers to their success in the curriculum, where their contribution to the literature are relatively

⁹ Université d'Ottawa (2012). *Faits en bref. Inscriptions (automne 2011)*. Consultée le 2 juillet 2012 à http://web5.uottawa.ca/services/irp/docs/2012_QuickFactsfinalFrench.pdf.

ignored or trivialized when discussed » et que « the underrepresentation of women faculty members who serve as advisors, role models and/or mentors for women also acts as a barrier to these students » (p. 83). Cette observation rejoint nos questionnements, ces derniers faisant toutefois référence à un contexte francophone minoritaire précis, celui de l'Université d'Ottawa. Vezina ajoute à ces facteurs « the high incidence of sexual harassment on campus » et « the problems that many students with children face in their efforts to juggle family responsibilities with the rigorous demands of graduate work » (p. 83). Les études présentées dans cet ouvrage collectif traitent de diverses universités canadiennes. Aucune n'est toutefois située en milieu francophone minoritaire ni considérée bilingue.

En ce qui a trait au milieu francophone minoritaire et aux conditions linguistiques et éducationnelles qui y sont rattachées, soulignons enfin, pour clore ces deux composantes de notre problématique, une recherche sur les projets d'avenir des finissants d'écoles de langue française en milieu minoritaire au Canada, menée par Allard, Landry et Deveau (2008). Tout compte fait, ces derniers affirment

[qu']il serait nécessaire de mener d'autres recherches auprès de ces élèves pour étudier plus à fond la constellation des raisons de leurs choix. Les motifs qui entrent en jeu sont nombreux et complexes. Il faudrait explorer en profondeur, entre autres, les questions suivantes : les attitudes envers la langue française, l'insécurité linguistique qui peut être plus importante dans certaines régions, la relation entre la langue des études et la langue de travail anticipée, la distance plus considérable à parcourir pour suivre un programme dans un établissement francophone et l'interaction entre coûts et distance (p. 138)

Nous croyons également, pour l'éducation universitaire en milieu francophone minoritaire, voire pour les communautés francophones minoritaires en général (l'éducation étant, à notre avis, le berceau de la culture et de l'identité), qu'il est important d'étudier les attitudes envers la langue française, l'insécurité linguistique et la relation entre la langue des études et la langue de travail anticipée. Nous observerons cette expérience dans le contexte des études supérieures et auprès d'un échantillon féminin (en raison du fait, comme nous l'avons vue, que l'IL est généralement plus ressentie chez les femmes et parce que ces dernières sont moins nombreuses aux études supérieures), mais comptons éventuellement le faire auprès d'un plus grand échantillon, et ce, afin de susciter une réflexion à

l'égard de l'enseignement supérieur dispensé aux étudiants de milieux francophones minoritaires, mais aussi afin d'inciter plus de francophones de milieux minoritaires à poursuivre des études supérieures, voire une carrière universitaire, et ainsi devenir des modèles et des mentors pour les jeunes des communautés francophones minoritaires canadiennes.

2.3 Questions de recherche

À la lumière de ce qui vient d'être exposé, les questions qui sous-tendent la présente recherche sont les suivantes :

- 1) En quoi l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures est-elle sous-tendue par des considérations reliées à la SL et à l'IL à l'oral et à l'écrit, en français?
- 2) Quelle part les considérations reliées à la SL et à l'IL jouent-elles dans l'expérience des femmes francophones aux études supérieures?
- 3) La question du choix de la langue des études et/ou de rédaction de la thèse en milieu universitaire sont-ils des indicateurs de la SL ou de l'IL?
- 4) Quel sens est accordé aux études supérieures par les étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens en lien avec la SL et l'IL?

CHAPITRE 3

3. Recension des écrits

Les écrits portant spécifiquement sur l'expérience des femmes et les études supérieures/doctorales sont très rares et ceux portant sur les femmes de milieux francophones minoritaires et les études supérieures/doctorales sont, à notre connaissance, inexistantes. Dans cette section, afin de mieux analyser nos propres données, nous prendrons connaissance des recherches portant sur le phénomène de l'insécurité linguistique, la situation des femmes canadiennes aux études universitaires, puis le choix de faire des études supérieures et le sens qu'elles confèrent aux doctorants, et ce, afin de mettre en dialogue plusieurs domaines de recherche dans le but de mieux comprendre l'expérience des études supérieures en général, et en lien avec l'IL/la SL en particulier.

3.1 Le phénomène de l'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique (identitaire, nous le verrons plus loin) s'imbrique dans des stratégies identitaires (éclairées ou instinctives) (Taboada-Leonetti, 1999), tant au niveau des réponses stratégiques identitaires qu'au niveau des tactiques employées. De fait, les études portant sur l'insécurité linguistique soutiennent que celle-ci est en grande partie attribuée à la surveillance et à la correction de la langue par ceux et celles qui possèdent la langue dominante (Labov, 1976; Bourdieu, 1982; Swiggers, 1993). Les « dominés », reconnaissant en pratique sinon la surveillance des « dominants » du moins la légitimité de la langue dominante (Bourdieu, 1982), adopteraient, consciemment ou non, maintes stratégies identitaires (que nous présenterons sous peu) telles que le rejet ou la négociation de l'identité qui leur a été assignée, l'assimilation au majoritaire ou le déni pour contrer l'exclusion. Ceci fait référence à ce que Bourdieu a nommé la « violence symbolique »¹⁰.

¹⁰ [...] cette violence extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des « attentes collectives », des croyances socialement inculquées. Comme la théorie de

Bretegnier (2002) explique pour sa part que

[l]e sentiment d'IL apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, ont évalué les usages; et partant, à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour, ne le discrédite, ne le prive de l'identité, à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif. C'est ainsi que l'on parle de l'insécurité linguistique comme expression d'un sentiment d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admission, de communauté, de légitimité linguistique et identitaire (p. 9).

Elle décrit succinctement trois types d'IL, soit normative, communautaire et identitaire, que nous présentons ci-dessous. Soulignons ici que l'IL est également observée sous les angles psychologique ou juridique, à titre d'exemple. Notre positionnement étant toutefois sociolinguistique et éducationnel, nous présenterons des études du même positionnement.

3.1.1 L'insécurité linguistique normative

Dans le cadre de l'IL normative, les études de Boisvert et coll. (1993) et de Paquot (1993), traitant de l'influence du dictionnaire comme influence normative sur la langue parlée, sont liées à la perception de l'illégitimité des usages par rapport à la norme linguistique de référence (Bretegnier, 1999).

3.1.2 L'insécurité linguistique communautaire

L'IL communautaire, liée au sentiment que la langue se perd, se dilue, et que la communauté qui la parle encoure le risque de se faire happer par d'autres communautés socialement définies comme plus prestigieuses et plus puissantes (Bretegnier, 1999) est, pour sa part, traitée dans maintes études¹¹. De toutes ces études toutefois, certaines attirent

la magie, la théorie de la violence symbolique repose sur une théorie de la croyance ou, mieux, sur une théorie de la production de la croyance, du travail de socialisation nécessaire pour produire des agents dotés des schèmes de perception et d'appréciation qui leur permettront de percevoir les injonctions inscrites dans une situation ou dans un discours et de leur obéir (Bourdieu, 1994, p. 188).

¹¹ Voir les études de Boudreau et Dubois, 1993, 1994, 2002, 2003 et 2004; Baggioni, 1993; Cajolet-Laganière et Martel, 1993; De Pietro et Matthey, 1993; Francard, 1993; Gueunier et coll. 1983, 1993; Hatungimana, 1993; Klinger, 1993; Klinkenberg, 1993; Moreau, 1993; Prignitz, 1993; Singy, 1993, 2004; Remysen, 2002; Lozon, 2004.

particulièrement notre attention, soit celles de Boudreau et Dubois puisqu'elles traitent de l'IL en Acadie, dont le contexte socioculturel est relativement semblable à celui de l'Ontario français, et celle de Lozon qui porte sur l'IL dans le Sud-Ouest ontarien.

Deux études de Boudreau et Dubois (1993 et 1994), entre autres, montrent que des élèves acadiens vivant en contexte de diglossie (c'est-à-dire l'utilisation de deux systèmes linguistiques (langues, dialectes, parlers) ayant chacun un statut sociopolitique différent et parlant principalement une variété vernaculaire du français) peuvent se représenter leur langue première comme une forme linguistique irrecevable avec peu d'importance publique. Dans « J'parle pas comme les Français de France, ben c'est du français pareil; j'ai ma *own* p'tite langue », Boudreau et Dubois (1993) présentent une recherche faite à l'aide d'un questionnaire composé de 95 questions auxquelles ont répondu 406 finissants de onze polyvalentes francophones du Nouveau-Brunswick, puis d'une entrevue orale menée auprès de 41 témoins. L'étude visait ainsi à établir le profil sociolinguistique des témoins et voir les représentations que les jeunes se font de leur langue. Les chercheuses conclurent que les représentations de la langue maternelle en milieu minoritaire et de la langue dominante sont ambivalentes : la connaissance de l'anglais serait à la fois perçue par les élèves comme un élément d'appauvrissement de la langue première et, de façon générale, comme un « avantage certain, presque comme un élément subversif qui permet de s'approprier le pouvoir » (p. 159). Ce phénomène serait-il aussi présent aux études supérieures? C'est entre autres ce que notre recherche tentera de voir.

Lozon (2004) a pour sa part entrepris une analyse sociolinguistique des processus sociaux et des stratégies discursives qui contribuent à l'émergence de l'IL chez les locuteurs bilingues vivant en contexte minoritaire dans le Sud-Ouest de l'Ontario. Il conclut, à la suite d'entrevues semi-dirigées, d'observations lors d'événements communautaires et de textes examinés au sujet de l'éducation de langue française ou de la situation linguistique dans le

Sud-Ouest de l'Ontario, articles de journaux, lettres écrites par des locuteurs de la région et paroles de chanson, qu'à l'intérieur de l'espace familial, de l'espace scolaire (du primaire au début des études universitaires) et du milieu de travail, des normes linguistiques et des normes sociales définies et imposées par divers locuteurs jouent occasionnellement le rôle d'agent de la norme. Il soutient plus précisément que les pratiques langagières sont en grande partie influencées par l'IL en français, ce qui témoignerait d'une construction sociale émergeant surtout chez les locuteurs qui ne croient pas posséder la variété de français valorisée et utilisée dans divers espaces sociaux, entre autres dans le monde de l'éducation. Lozon ne s'attarde pas particulièrement sur l'impact de l'IL sur le niveau d'études atteint et/ou souhaité.

3.1.3 L'insécurité linguistique identitaire

Notre étude, pour sa part, compte s'inscrire dans cette dernière catégorie, soit l'IL identitaire, qui naît de la perception, par le locuteur, de sa propre illégitimité en tant que membre socialement admis dans une micro-communauté linguistique donnée et, par conséquent, en tant que locuteur de la variété qui y correspond (Bretegnier, 1999). Ce type d'insécurité est aussi traité dans une autre étude de Boudreau (1994). Elle pense, après s'être basée sur les propos recueillis lors d'enquêtes sociolinguistiques réalisées dans toutes les écoles secondaires du Nouveau-Brunswick auprès de 800 finissants, dont 10 pourcent ont été interviewés oralement, à l'instar d'autres chercheurs (Lafontaine, 1986; Locher, 1994; Francard, 1993; Calvet 1993), que les perceptions qu'ont les gens de leur langue et de leur performance linguistique, surtout en milieu minoritaire, vont influencer sur leur comportement linguistique (p. 137). Elle s'est plus précisément penchée sur l'utilisation de certains mots de ces jeunes qui revenaient avec une régularité constante, entre autres des mots anglais servant de « ponctuants » (*so, but, anyways*), et l'usage d'un archaïsme français, soit la forme verbale ayant la désinence « *ont* ». Ses recherches démontrent qu'en somme, peu importe l'écart qu'il

peut y avoir entre leur perception et la réalité de leur pratique, ce serait souvent la perception qui prime (p. 137).

Selon Boissonneault (2004),

Tous conviennent de la difficulté de comment « se dire ». La question a peut-être lieu d'être posée différemment. Pourquoi les jeunes du système scolaire et universitaire se sentent-ils exclus de la franco-ontarienneté ou du moins de l'image qui en est véhiculée? Le choix du ou des vocables pour se dire souligne peut-être l'absence de références socioculturelles auxquelles ils pourraient s'identifier. Sans pour autant adhérer à leur appellation, on pourrait y voir un besoin pour une reconnotation ou une reformulation, somme toute une reconstruction partagée qui tienne compte des différents visages de l'Ontario français (p. 168).

Nous pouvons ici aussi inclure les travaux de Deveau, Landry et Allard (2006), voire plus particulièrement une étude empirique menée auprès de jeunes francophones qui avait comme but d'élaborer une échelle de mesure quantitative de l'IL afin de permettre de mieux comprendre les relations entre l'IL, les structures socioculturelles, le vécu langagier, la construction identitaire et le comportement langagier d'échantillons plus grands et plus diversifié. Nous n'élaborerons pas davantage, compte tenu que nous nous attarderons à l'interprétation qualitative de l'insécurité linguistique.

3.1.4 Les étudiants universitaires et l'insécurité linguistique

Nous considérons important de mentionner une étude récente portant sur les études postsecondaires en Ontario français qui fait allusion à l'IL sans pour autant ainsi nommer le concept. Le mémoire de Comtois (2007)¹² porte sur l'IL et son influence sur le choix d'étudier en français ainsi que sur l'expérience vécue en milieu universitaire, ce qui, à notre avis, ne peut qu'influencer le choix d'entreprendre des études supérieures en français. Cette étude exploratoire et qualitative vise plus précisément une compréhension plus approfondie

¹² Voir le mémoire de maîtrise déposé à l'École de service social de l'Université d'Ottawa, intitulé *Les jeunes franco-ontariens et les études postsecondaires. Une recherche exploratoire des obstacles, des stratégies et des représentations des étudiants.*

du vécu des étudiants postsecondaires franco-ontariens par le moyen d'entrevues effectuées auprès de cinq étudiants franco-ontariens de premier cycle à l'Université d'Ottawa. Comtois (2007) soulève que « tous les étudiants interviewés ont discuté de barrières qu'ils ont eu à surmonter en raison du manque d'accès à une éducation de qualité offerte dans leur langue maternelle » (p. 53) : « J'ai commencé en spécialisation approfondie en lettres françaises, puis je trouvais ça trop dur fait que j'ai descendu à bac général, mineure en lettres françaises » (p. 54), raconte Nicole. Chantal aurait vécu des difficultés linguistiques semblables : « surtout les professeurs qui ne venaient pas d'Ottawa, ils venaient de la France ou de l'Afrique »; elle précise qu'elle « avait de la difficulté à comprendre l'accent de ses professeurs et que [sa] réussite scolaire souffrait pour cette raison ». Elle a donc « décidé de poursuivre ses études en anglais pour réussir ses cours » (p. 54). Comtois (2007) conclut que

ces commentaires au sujet de barrières culturelles et linguistiques démontrent l'importance pour les Franco-Ontariens de non seulement avoir accès aux études en français, mais d'avoir accès à une éducation de qualité dans leur langue maternelle, la langue francophone apprise en Ontario. Comme la langue francophone de l'Ontario diffère du français de la France et du Québec, ces étudiants franco-ontariens auraient voulu avoir accès aux études dans leur langue maternelle (p. 54).

Son étude soulève également une de nos préoccupations, soit le manque de représentativité de francophones de milieu minoritaire au sein de la communauté professorale – et donc forcément la lacune de francophones de milieu minoritaire ayant fait des études supérieures.

3.1.5 L'insécurité linguistique « au féminin »

Belenky et coll. (1986), Cameron (1995), Lakoff (1975), Ouellette (1999) et Tannen (1990) soutiennent pour leur part que les femmes en général ont leur propre parler et doivent adapter leur langage si elles veulent être respectées. Selon Ouellette (1999), les difficultés de *parler femme* dans un monde d'hommes s'apparenteraient ni plus ni moins au dicton raciste

et antifrancophone *Speak White*, c'est-à-dire : « Parlez la langue des dominants ». Elle ajoute que « le fait de vivre dans une société patriarcale oblige les femmes à connaître, à comprendre et à savoir comment utiliser la langue parlée par les hommes » (p. 58). De plus, outre le fait d'avoir à choisir le dialecte convenable à l'usage, les femmes feraient face à une société qui dévalorise la parole des femmes (p. 59). Le documentaire *Dames de cœur ou dames de fer* (McLaren, 2005), portant sur la discrimination sexuelle sur le marché de l'emploi, en fait également largement référence.

Selon Belenky et coll. (1986), « [l]a “parole des femmes” du point de vue du *style* (hésitant, nuancé, interrogateur) et du *contenu* (intéressé par le quotidien, l'aspect pratique et les relations interpersonnelles) est typiquement dévalorisée par les hommes et les femmes » (traduction libre, p. 17). Selon Tannen (1990), les femmes et les hommes n'attribueraient pas les mêmes fonctions au langage. Elle explique que, « pour lui, le but de parler est d'informer. Pour elle, le but de parler est d'interagir. Dire les choses de manière à démontrer une implication et écouter seraient donc des façons de manifester un intérêt et de “prendre soin” » (p. 81). Soulignons aussi la politesse du style linguistique féminin qui le rendrait par moments ambigu. Lakoff souleva, dès 1975, que les femmes, entre autres, utilisent une intonation montante et emploient la forme interrogative lorsque la forme déclarative serait plus appropriée, par exemple : « Il fait chaud, n'est-ce pas? » plutôt que « Il fait chaud »; évitent souvent d'exprimer directement ce qu'elles pensent et se servent plutôt d'expressions telles que « J'imagine que... » ou « Je me demande si... »; utilisent une grammaire hypercorrecte car elles apprennent très tôt qu'elles doivent écrire et parler un langage soigné; utilisent plusieurs euphémismes pour atténuer leurs opinions; et ne racontent peu ou pas de farces car elles maîtriseraient mal le style humoristique, contrairement aux hommes. Soulignons enfin, dans la forme écrite, l'habitude courante chez les femmes d'utiliser l'italique ou les guillemets afin de souligner des points tout en demeurant polie.

Les recherches examinant l'IL traitent de contextes divers, soit québécois, européens, africains, ou autres. Nous n'avons ici présenté qu'une étude examinant spécifiquement l'insécurité linguistique en Ontario français, soit celle de Lozon (2004). Maintenant, que nous avons examiné l'IL au féminin, voyons de plus près l'expérience des femmes canadiennes inscrites aux études supérieures afin d'éventuellement mieux comprendre, dans cette thèse, comment l'IL agit sur cette expérience.

3.2 Les femmes au Canada et les études universitaires

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, les recherches démontrent que la majorité des femmes canadiennes choisissent encore de ne pas faire d'études supérieures, et plus spécifiquement doctorales (Mujawamariya et Sethna, 2005; Robbins et Ollivier, 2006). De fait, en 2003, 61,1 % des baccalauréats furent accordés à des femmes, comparativement à 52,1 % des maîtrises et 41,9 % des doctorats (Robbins et Ollivier, 2006). Des données plus récentes présentent la proportion d'hommes et de femmes dans l'effectif inscrit aux programmes de doctorat au Canada, de 1993-1994 à 2008-2009 (Statistique Canada, 2011). Au début des années 1990, les écarts entre les sexes étaient assez marqués, les hommes représentant plus des deux tiers (67 %) des diplômés du doctorat. À la fin de cette décennie, toutefois, la proportion de femmes titulaires d'un doctorat avait augmenté pour atteindre 40 % environ. En 2008, si les femmes formaient toujours moins de la moitié (44 %) de l'ensemble des diplômés des programmes de doctorat, le fossé entre les sexes s'était considérablement réduit comparativement à 1993.

Afin de mieux comprendre ce phénomène, nous avons identifié trois types d'études faites à ce sujet, soit celles portant sur les conditions et le traitement réservés aux femmes en milieu universitaire, celles portant sur les domaines d'études choisis par les femmes et enfin celles (bien qu'elles tiennent compte des conditions et des domaines d'études) portant

spécifiquement sur les femmes de milieux francophones minoritaires et les études universitaires.

3.2.1 Les conditions et le traitement réservés aux femmes en milieu universitaire

En 1987, Smith présente une critique à teneur féministe et une alternative à la sociologie standard. À son avis, la sociologie établie permet une observation de la société et des relations sociales, mais ne tient pas compte du quotidien dans lequel les gens vivent, en général (p. 2). Selon elle, il faut plus précisément « mener l'analyse de la société et de l'économie en partant de la perspective des femmes », le « point de vue inhérent aux sciences sociales établies [étant] un regard latéral, une quête à partir d'un lieu différent », et créer une « sociologie pour les femmes », soit « à partir du point de vue des femmes, une sociologie égale en envergure à celle qui a été développée du point de vue des hommes » (Smith, 1981, p. 143). En 1987 donc, Smith qualifiait le monde universitaire de « male world in its assumptions, its language, its patterns of relating » (p. 7) et reprochait le fait qu'« among the most important of these boundaries, [...] is that which reserves to men control of the policy-making and decision-making apparatus in the educational system » (p. 26). À la lecture de cette étude, publiée il y a plus de vingt ans, nous fûmes tentés de dire qu'elle représentait la réalité de l'époque et que les résultats actuels ne seraient pas aussi notables. Les échanges entre la journaliste Nathalie Dyke et le professeur de sociologie Robert Leroux, particulièrement intéressants, nous montrent qu'un cheminement reste à faire au niveau des perceptions de la carrière universitaire, selon le genre choisi (Annexe C).

Quoi qu'il en soit, en observant le nombre de professeurs réguliers à l'Université d'Ottawa, nous pouvons constater que les femmes occupent 42 % du corps professoral régulier et qu'encore aujourd'hui, à l'Université d'Ottawa du moins, les hommes occupent majoritairement les postes influents (Université d'Ottawa, 2011).

Un ouvrage un peu plus récent que celui de Smith partage un avis semblable :

Post-secondary education is irrefutably biased: it teaches and supports a male perspective of the world, operates in a manner amenable to men's priorities, and the status quo continues as masculine privilege is protected and perpetuated. Excuses for the discrimination vary in creativity and credibility, reflecting either intentional illusion of academic delusion (Stalker et Prentice, 1998, p. 29).

L'étude de Ouellette (1999) soulève elle aussi la présence d'un malaise, cette fois reliée au fait que l'apprentissage universitaire est détaché de la vie de l'apprenante. À son avis, il serait particulièrement utile, pour bien des femmes, de mettre leur expérience en rapport avec les connaissances transmises, car les réalités qu'elles vivent sont parfois occultées par un système axé sur des préoccupations essentiellement masculines. À partir d'une centaine d'ouvrages, elle a compilé des informations, résumé des modèles, intégré des notions, tissé des liens et parfois relevé des questions d'intérêt auxquelles elle apporte des éléments de réponse et des exemples vécus ou observés et propose des principes de base¹³ (p. 4).

Les deux études présentées considèrent aussi que, de manière générale, la société, et plus particulièrement le milieu universitaire, survalorise la rationalité et l'objectivité et ne tient pas suffisamment compte des distinctions fondamentales des deux sexes. Selon Ouellette (1999), le fait que la socialisation des filles mette l'accent sur les rapports humains et la sensibilisation aux besoins des autres influencerait sur les manières de penser et de

¹³ Chaque femme a le droit fondamental à une éducation libre de sexisme et adaptée à ses besoins, à sa socialisation et à ses projets d'avenir; le réseau universitaire doit se préoccuper du sexisme systémique afin de créer un environnement réellement équitable pour les deux sexes; toutes les formes de violence influent sur la qualité de vie des femmes et le milieu universitaire doit s'assurer d'éliminer tous les risques de violence sur campus; dans une optique de formation globale et par souci d'augmenter la participation et la satisfaction des apprenantes adultes quant à leur expérience universitaire, le milieu doit offrir des services complémentaires au projet pédagogique (par exemple, des services de garde pour les enfants, des services d'accompagnement, des services d'aide psychopédagogique, des réseaux de soutien institutionnalisés, des programmes de mentorat); il incombe à chaque personne qui évolue dans le milieu universitaire de se préoccuper de la qualité de l'enseignement et de s'engager à produire un milieu d'apprentissage accueillant pour les femmes; les universités sont imputables envers toutes celles qui étudient sur leurs campus de même qu'envers leur personnel féminin (les chargées de cours, les professeures agrégées, les titulaires) (Ouellette, 1999, p.164).

raisonner des femmes tout au long de leur vie. Elle soutient que « penser comme une femme » correspondrait généralement à l'image de la pensée féminine stéréotypée, c'est-à-dire émotionnelle, intuitive et subjective (p. 98). À son avis, il faudrait, dans le but de mieux intervenir auprès des apprenantes adultes, comprendre les forces sociales négatives qui risquent d'appauvrir l'estime de soi des femmes et qui peuvent amoindrir leur performance en milieu universitaire et agir sur leur identité d'apprenante – teintée de l'IL dans le cadre de notre étude. Les femmes pourraient apprendre à faire la distinction entre ce qui leur appartient, comme femme et comme individu, et ce qui appartient au bagage collectif stéréotypé et patriarcal (p. 111).

Ces idées promeuvent les droits des femmes et l'importance de leur rôle dans la société, ce qui est tout à fait légitime, mais il est possible de sentir, à la lecture de l'ouvrage, une « victimisation » de la femme, en ce sens que les propos manquent aussi parfois d'impartialité : seuls les aspects négatifs de l'expérience universitaire des femmes sont soulevés, au détriment des expériences positives. En outre, dans cette étude,

les femmes de diverses origines se côtoient sur le plan des idées, des hypothèses et des explications puisque [l'auteure a] opté pour une approche qui vise à ramener l'apprenante adulte au centre de la démarche d'apprentissage, peu importe son point de départ culturel, social et linguistique (Ouellette, 1999, p. 4).

Nous considérons au contraire fort important de tenir compte de ce « point de départ culturel, social et linguistique », ce que nous ferons dans le cadre de notre étude.

3.2.2 Les domaines d'études choisis par les femmes

Un second type d'études publiées au sujet des femmes et des études universitaires critique cette fois la prédilection des femmes pour les domaines dits « typiquement féminins » et l'influence probable de la société soit à les diriger vers ces domaines, soit à les décourager à s'inscrire dans des domaines dits « typiquement masculins » (Mujawamariya et Sethna, 2005; Robbins et Ollivier, 2006). Dans leur recensement des universités canadiennes,

Robbins et Ollivier (2006) soulèvent la propension des femmes à s'inscrire dans des domaines tels que l'éducation, les arts et les communications ou la santé et les sciences sociales, et ce, au détriment des domaines tels que le génie et l'architecture, les mathématiques et l'informatique (Annexe B).

Mujawamariya et Sethna (2005) se sont quant à elles intéressées à la question de savoir si les habiletés langagières des filles ainsi que leurs performances supérieures en mathématiques et en sciences à celles des garçons, tout au moins depuis les vingt dernières années, leur permettent d'accéder aux études de niveau postsecondaire (p. 107). Une étude de la Fédération canadienne des sciences humaines et sociales (FCSHS) (2004), recensée par les chercheuses, répond à cette question par la négative. De fait,

[m]algré les politiques d'équité en matière d'emploi et d'éducation visant l'amélioration de leur situation, les étudiantes et les professeures continuent de se faire prendre dans une sorte d'« entonnoir académique ». Ce terme décrit la diminution graduelle et persistante de la proportion de femmes passant des études de premier cycle aux études de deuxième et de troisième cycles, de chargée de cours à professeure adjointe, à professeure agrégée et finalement à professeure titulaire surtout dans les domaines dits traditionnellement masculins. Cette tendance est encore plus prononcée pour les femmes des groupes minoritaires (Caplan, 1993, citée par Mujawamariya et Sethna, 2005, p.107).

Mujawamariya et Sethna (2005) ont alors voulu examiner comment se manifeste l'effet de l'entonnoir académique à l'Université d'Ottawa. Pour réaliser leur étude, elles ont eu recours aux données de sources secondaires générées par l'Université d'Ottawa afin d'évaluer les différences homme-femme en ce qui concerne l'inscription, le statut à temps partiel et à plein temps, les programmes de premier, deuxième et troisième cycles, l'embauche, le rang professoral, le salaire et l'adhésion à la Faculté des études supérieures et postdoctorales. En somme, les données et les analyses des études mentionnées ci-dessus s'avèrent des références utiles pour quiconque souhaite étudier la condition féminine dans le

milieu universitaire. Toutefois, nous aimerions exprimer notre réserve par rapport à la position de ces dernières auteures, par exemple le fait qu'« il y [ait] à déplorer que cette clientèle [féminine] se concentre, comme dans les débuts, dans des disciplines dites traditionnellement féminines [...] » (p. 121). Nous comprenons que « l'accessibilité des femmes à des domaines typiquement masculins » ou encore « le traitement des femmes dans des domaines typiquement masculins » soient des faits à étudier et surtout à améliorer. Nous sommes en outre d'accord avec le fait que les conditions des professeures se doivent d'être modifiées/adaptées en fonction de certains de leurs besoins particulièrement féminins. Cependant, nous ne croyons pas qu'il y ait à déplorer le fait que « la clientèle féminine se concentre dans des disciplines dites traditionnellement féminines » ou encore qu'il soit « malheureux » que « les femmes restent encore majoritaires en sciences humaines (p. 114) ». Nous sommes d'avis qu'il faut plutôt se demander : « est-ce que le “choix” d'étudier dans un domaine “typiquement féminin” en est réellement un? »; « pourquoi est-ce que celles qui auraient envie d'étudier dans un domaine typiquement masculin ne le font pas? » et « comment pouvons-nous les amener à réaliser leurs ambitions? ». À la suite de ce survol de la thématique des femmes et du milieu universitaire, voyons maintenant de plus près l'expérience vécue particulièrement par les femmes de milieu francophone minoritaire.

3.2.3 Les femmes de milieux francophones minoritaires et les études universitaires

Les études vues jusqu'à présent portaient sur la condition féminine en milieu universitaire, sans toutefois tenir compte du contexte comme facteur d'analyse ni de l'aspect socioculturel ou sociolinguistique. Bien que l'étude de Ouellette (1999) mentionne le lieu géographique ou l'influence d'un contexte social particulier dans son examen, elle ne le retient pas comme facteur d'analyse. Les études portant sur les femmes de milieux francophones minoritaires et les études universitaires abordent, en général, les mêmes problématiques que les autres études. Toutefois, elles visent en outre à identifier les besoins

inassouvis qui nuisent à la démarche des femmes francophones en milieu minoritaire vers une formation supérieure plus poussée ainsi que les ressources qui leur faciliteraient la tâche¹⁴.

L'étude de Cardinal et Coderre (1992), par exemple, identifiait l'ampleur des besoins de ces femmes dans le domaine de l'éducation (tels que le besoin de formation, soit des activités telles que les cours, les ateliers et les conférences, le besoin d'information, comme des outils afin de faciliter l'adaptation à des situations de changement de vie familiale et/ou professionnelle, le besoin de changement social, qui renvoie ni plus ni moins aux besoins d'interventions sur les structures sociales, les politiques et les mentalités afin d'assurer l'avancement des femmes et, enfin, le besoin de ressources, comme des services de garde ou des cours spécifiques). Pour ce faire, elles ont recensé des études de 1981 à 1990 et dépouillé vingt-six études qui traitent de près ou de loin de l'éducation ou de la formation des femmes francophones vivant en milieu minoritaire (p. 22). Elles ont par la suite réalisé des entrevues de groupe avec des femmes de toutes les provinces canadiennes afin de recueillir des données directes auprès des femmes dans leur milieu « naturel », d'observer directement sur le terrain le milieu de vie des femmes et être en mesure de saisir les « couleurs locales », de faire du questionnement suscité par les rencontres un « outil de conscientisation des femmes », de faire connaître le Réseau national Action Éducation Femmes (RNAÉF), puis d'établir un premier point de contact pour assurer la mise en oeuvre des actions qui seront la suite logique de leur projet (p. 24).

D'ordre général, les études s'entendent pour dire que les femmes francophones, par leur statut doublement minoritaire, et parfois triplement minoritaire, sont souvent pénalisées quant à la scolarisation universitaire et se distinguent même par une participation moindre aux études universitaires (Adam et Pelletier, 1992). Elles prennent également en

¹⁴ Voir les études d'Adam, 1996; Adam et Pelletier, 1992; Adam, Lavoie, Nadeau et Pelletier, 1990; Cardinal, 1996; Cardinal et Coderre, 1992; Gaudet, Lapointe et McKee-Allain (2000).

considération, dans leurs analyses, l'influence du milieu francophone minoritaire sur le choix des femmes à poursuivre des études universitaires, leurs décisions (conscientes ou non) relatives à ce « choix » et leurs conditions de vie personnelle et sociale alors qu'elles étudient/vivent en milieu francophone minoritaire.

3.3 Le sens que confèrent les études supérieures

Bien que notre première visée soit de comprendre l'influence de l'IL identitaire sur l'expérience d'étudiantes inscrites aux études supérieures, nous souhaitons également analyser l'IL à travers le sens que les étudiantes accordent à leurs études – qu'elles soient en situation d'IL ou non, qu'elles poursuivent ou non leurs études, leur statut fait suite à un « choix » qui est en apparence guidé par le sens que l'on accorde à un état de choses. Ceci dit, au-delà du phénomène d'IL, qu'est-ce qui influence les étudiantes de milieu francophone minoritaire à poursuivre ou à interrompre leurs études avant ou pendant la maîtrise, ou encore une fois celle-ci complétée? Comme souligné précédemment, plusieurs facteurs de réussite ou d'échec aux études supérieures, entre autres la question de sens accordé aux études, ont déjà fait l'objet de plusieurs études. Nous n'y accorderons donc pas la priorité. Cependant, nous analyserons l'objet de notre étude (l'IL) à la lumière de l'approche phénoménologique (que nous élaborerons et justifierons dans la section portant sur la méthodologie), soit une approche fusionnée au concept du sens. Considérons d'abord ce que d'autres ont écrit au sujet du sens conféré à l'éducation, et plus particulièrement du sens accordé aux études supérieures.

Landry et Pilon (2005) soutiennent d'abord que l'arrivée non négligeable de la clientèle adulte aux études supérieures exige une reconnaissance plus grande au savoir expérientiel, intuitif et développé dans la pratique, dans la vie. Dans ce contexte, les finalités (ou facteurs de choix) poursuivies par les apprenants pourraient être fort différentes, allant de

la quête de savoir à la quête de compétences ou à la quête de sens (p. 8). Ce dernier aspect n'est donc pas négligeable.

Bourdages (1996, 2001), dont l'étude porte sur la persistance au doctorat et le sens, partage leur avis. En ce qui a trait aux études doctorales précisément, elle jette un regard nouveau sur les nombreux récits portant sur la persistance et la non-persistance aux études doctorales. Son étude lui a permis de constater qu'un projet peut avoir plusieurs sens pour un individu, que le sens n'est pas quelque chose d'immuable et qu'il peut changer au fur et à mesure que l'on avance dans un projet et au cours de notre vie (p. 4). Elle conclut que l'objet de sa recherche (le sens) est, paradoxalement, si singulier, « le sens étant unique pour chaque personne » (p. 4), qu'il peut devenir généralisable/transposable. Cette conclusion est à la fois généralisable et non généralisable. Elle peut ne pas être toujours être généralisable de sorte qu'elle découle d'une étude menée auprès d'un groupe donné (les doctorants), d'une culture donnée (des francophones du Québec), à une époque donnée (les années 1990), dont l'âge moyen des participants est de quarante ans. L'étude est toutefois généralisable (ce qui semble être le but visé par l'auteure), en ce sens qu'elle ne s'adresse à aucun « type » de doctorant en particulier (les sujets sont des hommes et des femmes, de divers milieux et niveaux sociaux), contrairement à la nôtre qui mettra les femmes de milieu francophone minoritaire sous le projecteur.

Il est difficile d'aborder la question du sens sans considérer celle du « choix » qui, à notre avis, s'imbrique à la première. De fait, les gens ont en apparence le « choix » de faire des études de maîtrise ou de doctorat, ou encore de poursuivre des études de type professionnel et d'obtenir des certificats/spécialisations en milieu de travail afin de parfaire leur carrière et de s'approprier les outils qui leur permettront de gravir des échelons socioprofessionnels. Les études supérieures ne sont en outre pas exigées pour faire de la recherche, puisqu'il est possible de devenir chercheur ou consultant soit pour l'État, soit pour

des firmes spécialisées, à titre d'exemple, et ce, même si on ne détient pas un diplôme de maîtrise ou de doctorat. Si la question se pose à savoir « pourquoi faire des études supérieures? », autant se pose donc celle à savoir « pourquoi étudier l'expérience des études supérieures? ». Nous nous intéressons plus précisément à la question de savoir pourquoi un groupe particulier d'individus, en l'occurrence les femmes francophones de milieu minoritaire, semble moins enclin à faire des études supérieures que d'autres groupes et pourquoi d'autres qui vivent dans des contextes similaires choisissent d'entreprendre ce type d'études. Nous supposons que les personnes qui poursuivent des études supérieures le font par « choix » et non par obligation, par choix du moindre mal ou par absence de choix alternatif. À notre avis, un tel choix ne peut s'effectuer sans signification, sans quête d'un sens particulier, d'où notre intérêt pour l'approche phénoménologique qui nous permettra de mieux saisir ce qui incite celles qui poursuivent des études supérieures à le faire. Mais ce « choix » est-il si personnel? Et en est-il totalement un?

Ball et coll. (2001), dont l'article porte spécifiquement sur le choix des études supérieures, soutiennent que les choix sont imprégnés de l'influence sociale et ethnique, et que les décisions influent sur la reproduction des différences (p. 65). À leur avis, le choix de faire des études supérieures s'intégrerait dans différentes sortes de biographies¹⁵, *d'habitus institutionnel* et ferait fonction de schémas d'opportunité. Ainsi, l'idée même de « choix de faire » des études supérieures masquerait les effets de l'inégalité. Ball et coll. sous-entendent ici le capital social et culturel, les contraintes matérielles, les représentations sociales, les critères de jugements sociaux et les formes d'auto-exclusion à l'œuvre dans les processus de choix dans leur analyse du choix de faire des études supérieures (p. 68). Par « auto-

¹⁵ Les biographies *normales* sont linéaires, prévues et prévisibles; ce sont des transitions mécaniques, souvent spécifiques au sexe et à la classe sociale, enracinées dans des milieux ambiants bien établis. Elles se déroulent souvent sans qu'il y ait de prise de décision. De tels jeunes parlaient du passage à l'université comme étant « automatique », « allant de soi ». La décision d'aller à l'université est rationnelle tout en ne l'étant pas. À l'inverse, les biographies *de choix* sont jonchées de doutes, d'ambivalence et de prises de décisions mûries. Plusieurs jeunes de la classe ouvrière ou de minorités ethniques correspondent à cette biographie.

exclusion », ils croient, en faisant référence à Beck (1992), qu' « on doit choisir et changer son identité sociale, ainsi qu'encourir les risques que cela comporte » (p. 88), ce qui n'est pas sans rappeler les réflexions présentées plus tôt. C'est pourquoi Ball et coll. (2001) soutiennent qu'« effectuer un choix représente bien plus qu'un ajustement entre les diplômes et la réussite professionnelle d'une part et les possibilités offertes d'autre part. C'est un processus complexe de prise de décision » (p. 68). En effet, outre un ajustement, le choix de poursuivre des études supérieures serait « fortement empreint de perceptions qui lui attribuent un sens et, plus fortement et particulièrement, parmi les étudiants et les familles qui cherchent à obtenir ou à maintenir (avec plus ou moins de réussite) une appartenance aux classes moyennes et à leurs modes de vie » (p. 74). Comme on l'a vu lors de la présentation de la problématique, les Franco-Ontariens sont beaucoup moins nombreux que les anglophones à faire ce « choix ». Nous supposons que la tradition, de même les facteurs culturels et sociolinguistiques, teintés de l'IL, y sont pour quelque chose, et influencent nécessairement l'expérience étudiante.

Afin de mieux saisir tous ces enjeux entourant l'IL identitaire que peuvent vivre les participantes, voyons sans plus tarder le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons.

CHAPITRE 4

Identity, let us be clear about it, is a 'hotly contested concept'. Whenever you hear that word, you can be sure that there is a battle going on. A battlefield is identity's natural home. Identity comes to life only in the tumult of battle; it falls asleep and silent the moment the noise of the battle dies down (Bauman, 2004, p. 77).

4. Cadre théorique

Symbole de l'identité, la langue est le plus puissant facteur d'appartenance sociale et ethnique en même temps qu'un facteur de différenciation et d'exclusion (Leclerc, 2007). Arezki (2008), pour sa part, va même jusqu'à dire que « [...] l'identité fondamentale est l'identité linguistique : c'est bien dans et par la langue que l'être, puis le groupe, construisent leur identité, en elle qu'ils se fondent, s'apparentent, par elle qu'ils se distinguent » (p. 194).

L'identité, comme l'affirme Bauman, n'est pas un concept simple à définir. Alors que Mead soutenait déjà en 1963 que « le soi est moins une substance qu'un processus » (p. 15), l'identité apparaît encore aujourd'hui comme un concept reliant des courants de recherche disparates « et dont il resterait à trouver une définition consensuelle » (Lipiansky et coll., 1990, p. 7). Et tout porte à croire qu'une « définition consensuelle » ne sera pas créée de sitôt, à en observer les effets du postmodernisme et, avec lui, du multi- et de l'inter- culturalisme qui encouragent « l'effet caméléon » :

The future has always been uncertain, but its capriciousness and volatility have never felt so intractable as they do in the liquid modern world of 'flexible' labour, frail human bonds, fluid moods, floating threats and an unstoppable cavalcade of chameleon-like dangers. Never has it been felt so strongly that the future is, as Emmanuel Levinas has suggested, 'the absolute other' – inscrutable, impermeable, unknowable, and in the end beyond human control (Bauman, 2004, p. 67).

Ce « problème » de constance n'est toutefois pas inhérent à l'ère postmoderne : au cours des années 1950, le philosophe français Paul Ricœur distinguait deux notions :

[...] la « mêmété » (identité-*idem*) suppose une permanence dans le temps, s'oppose au différent, au changeant, au variable, tandis que l'« ipséité » (identité-*ipse*) n'implique rien de tel, et permet au contraire de poser d'autres modalités d'identité non identique. S'il est possible d'assimiler la mêmété à l'identité sociale, l'ipséité désigne elle une part de pluralité et de diversité au cœur de l'identité personnelle irréductible à la seule identité sociale. C'est le récit biographique, qui doit, selon Ricœur, permettre d'articuler cette partie mouvante de l'identité à la mêmété afin de la rendre constitutive de l'identité personnelle (cité par Truc, 2005).

La complexité quant au fait d'approuver une définition consensuelle de l'identité sont en grande partie reliées aux différentes approches (psychologique et sociologique, entre autres) qui visent à interpréter l'identité, quoique l'entente ne soit pas plus assurée au sein d'une même approche, soulignons-le. Nous privilégierons, dans le cadre de notre étude, une définition psychosociologique, bien que sociologiste. Force nous est toutefois de reconnaître qu'il existe quatre définitions principales de l'identité, soit l'identité personnelle, l'identité culturelle, l'identité sociale et l'identité linguistique¹⁶.

Dans une perspective diachronique, « l'identité se révèle comme une construction, comme un processus dynamique assurant une régulation entre des polarités contraires : unité et multiplicité, assimilation et différenciation, continuité et changement, etc. » (Marc, 2005,

¹⁶ Nous verrons plus en profondeur au Chapitre 4 la théorie de l'identité sociale établie par Tajfel (1974). Précisons toutefois ici que *l'identité personnelle*, est plus précisément définie comme une structure psychosociale constituée des caractères fondamentaux les plus représentatifs d'une personne (Legendre, 2005), tandis que *l'identité culturelle* se réfère à l'ensemble des comportements et des représentations qu'un individu peut acquérir au sein de sa société (Legendre, 2005). Vinsonneau (2002) soutient pour sa part que « [...] le développement de l'individu est envisagé en référence aux conditions socioculturelles dans lesquelles il se déploie. Il s'agit de comprendre les modes de réaction à des déterminants objectifs et subjectifs que le sujet contribue à son tour à modifier. [...] Dans une certaine mesure, les individus participent à l'élaboration de leurs liens d'appartenance sociale » (p. 11). Ces définitions sont certes éclairantes mais, sauf pour la précision de Vinsonneau (2002), synchroniques. *L'identité linguistique* suppose [...] de la part des locuteurs la conscience de la langue comme élément unificateur du groupe, la représentation de ce groupe, de leur inclusion dans ce groupe mais aussi de ce qui le distingue des autres. L'identité linguistique ne peut ainsi se construire que par le moyen d'une conscientisation de son appartenance à un groupe linguistique, à une communauté. La conscience collective linguistique devient ce que certains auteurs désignent comme « imaginaire linguistique », comme l'élément unificateur du groupe, mais aussi comme ce qui le distingue des autres. L'identité linguistique ne peut ainsi se construire que par le biais d'une conscientisation de son appartenance à un groupe, à une communauté linguistique (Arezki, 2008, p. 194).

p. 475). Cette construction s'appuierait sur cinq processus complexes et entremêlés¹⁷. Notre étude fera pour sa part plus souvent référence au *processus de réalisation* puisqu'elle tiendra compte à la fois de l'identité héritée, de l'identité acquise et de l'identité projetée, soit des composantes du processus de réalisation, et plus précisément de l'identité sociale.

L'identité sociale se distingue en ce qu'elle « consiste en une partie du concept de soi de l'individu qui provient de sa connaissance de son appartenance à un groupe social, associée à la valeur et à la signification émotive de cette appartenance » (Tajfel, 1981, p. 255). Selon Marc (2005), l'identité sociale se construirait « dans un double mouvement d'extension croissante où l'individu accède à la conscience de soi, par différenciation d'autrui et assimilation au même » (p. 477). Il souligne également le rôle fondamental de l'éducation, familiale et scolaire, dans le développement de la personne. De fait, dans le cas de l'éducation scolaire, l'école susciterait, dès le plus jeune âge, « à la fois l'affiliation au groupe d'âge, l'individuation liée notamment à l'appréciation des enseignants [...] et l'intériorisation des normes, des valeurs et des modèles sociaux légitimés par l'autorité scolaire » (p. 476). Mais l'école, comme l'ont soulevé Bourdieu et Passeron (1964), n'assure pas l'inclusion et, éventuellement, l'intégration¹⁸. Ainsi, comme l'explique à son tour Bauman (2004),

¹⁷ Le *processus d'individuation* qui intervient dans la prime enfance; progressivement, le petit enfant arrive à se percevoir comme un être différencié, séparé des autres, pouvant dire « je ». Cette perception s'étaye en grande partie sur les sensations corporelles et la capacité à distinguer ce qui est soi et non-soi (la reconnaissance de soi dans le miroir en est une manifestation majeure); le *processus d'identification* par lequel l'enfant s'assimile les caractéristiques d'autrui et prend modèle sur son entourage familial et sur ses camarades pour façonner son identité; le *processus de valorisation narcissique* qui fait que le soi est investi d'amour (l'amour-propre); cette valorisation se nourrit aussi de la *comparaison sociale* où chacun cherche à occuper une position avantageuse, à l'emporter sur autrui; le *processus de conservation* assurant une continuité temporelle dans la conscience subjective de soi (qui fait que je me sens la même personne à travers l'écoulement du temps et la diversité des situations); et enfin, le *processus de réalisation* qui projette le sujet vers la recherche de reconnaissance et d'accomplissement; car le soi n'est pas seulement le produit de nos origines (l'identité héritée), de notre histoire individuelle (l'identité acquise), mais il naît aussi de nos aspirations, de nos anticipations et de notre projet personnel (l'identité projetée) (Marc, 2005, p. 475).

¹⁸ [...] c'est tout au long de la scolarité, et particulièrement lors des grands tournants de la carrière scolaire, que s'exerce l'influence de l'origine sociale : la conscience que les études (et surtout certaines) coûtent cher et qu'il est des professions où l'on ne peut s'engager sans un patrimoine, les inégalités de l'information sur les études et leurs débouchés, les modèles culturels qui associent certaines professions et certains choix scolaires (le latin par

[y]ou are *experimenting with what you have*. Your problem is not what you need in order to ‘get there’, to arrive at the point you want to reach, but what are the points that can be reached given the resources already in your possession, and which one are worthy of your efforts to obtain them. We may say that the solving of jigsaw puzzles follows the logic of *instrumental* rationality (selecting the correct means to a given end); the construction of identity, on the other hand, is guided by the logic of *goal* rationality (finding out how attractive the ends are that can be achieved with the given means. The job of an identity-constructor is, as Claude Lévi-Strauss would say, that of a *bricoleur*, conjuring up all sorts of things out of the material at hand... (p. 49).

Nous croyons que le processus d’identification se poursuit aux études supérieures et, avec lui, le travail constant pour « faire/prendre sa place » ou s’identifier comme membre de la communauté universitaire. Ceci dit, Bauman (2004) précise qu’il faut parfois toute une vie pour appartenir à une certaine classe :

Once modernity replaced premodern *estates* (which determined identity by birth and hence provided few if any occasions for the question of ‘who am I?’ to arise) with *classes*, identities became tasks which individuals had to perform, as you rightly suggest, through their biographies. As Jean-Paul Sartre memorably put it then, to be a bourgeois it is not enough to be born a bourgeois – one needs to live one’s whole life as a bourgeois! When it comes to class membership, one needs to *prove* by one’s deeds, by one’s ‘whole life’ – not just by brandishing a birth certificate – that one indeed belongs to the class one claims to belong to. By failing to supply such convincing proof, one can lose class assignment, become *déclassé* (p. 49).

La naissance dans un milieu quelconque ne peut donc pas assurer l’appartenance à une classe.

Un diplôme de baccalauréat ou de maîtrise, voire de doctorat, non plus, nous le verrons au cours de l’analyse.

exemple) à un milieu social, enfin la prédisposition, socialement conditionnée, à s’adapter aux modèles, aux règles et aux valeurs qui régissent l’École, tout cet ensemble de facteurs qui font que l’on se sent « à sa place » ou « déplacé » à l’École et que l’on y est perçu comme tel, déterminent, toutes aptitudes égales d’ailleurs, un taux de réussite scolaire inégal selon les classes sociales, et particulièrement dans les disciplines qui supposent tout un acquis, qu’il s’agisse d’instruments intellectuels, d’habitudes culturelles ou de revenus (p. 25).

Ceci dit, notre cadre théorique s'inscrit dans la théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1981; Tajfel et Turner, 1986), et tient également compte des stratégies identitaires et les minorités (Taboada-Leonetti, 1999), puis de l'expérience scolaire vécue (Dewey, 1968).

4.1 La théorie de l'identité sociale

Selon Tajfel (1974), l'identité sociale, soit une identité constructive et évolutive, est la connaissance que l'on a de nous-même du fait que nous appartenons (ou pas) à certains groupes sociaux. Elle est étroitement liée à l'identité ethnique, concept élaboré par Weber (1978)¹⁹. Dans sa thèse de doctorat, Kingsley (1999) soutient que

la transmission de l'identité ethnique, franco-ontarienne ou autre, repose sur la *socialisation* « qui consiste essentiellement en un processus qui assure la transmission et l'intériorisation des normes, des valeurs et des représentations propres à une société, et qui permet à l'être humain de vivre en société » (Juteau-Lee, 1983, p. 39-54, p. 46).

Kingsley (1999) reprend également de Juteau-Lee (1983) que cette socialisation serait en fait non seulement l'œuvre des membres du groupe mais aussi de la famille, voire surtout de la mère, ce qui n'est pas sans rappeler les observations de Bourdieu (1982) et de Singy (2004) (p. 7) présentées précédemment. Les données recueillies abondent généralement en ce sens, malgré les exceptions qu'il puisse y avoir.

Tajfel (1981) tient en outre compte des significations émotionnelles et des valeurs que ces appartenances de groupe impliquent chez la personne. Conformément à la théorie de l'identité sociale, la catégorisation sociale permettrait à l'individu de se définir en tant que membre d'un groupe particulier au sein de la société. Pour ce faire, l'individu en viendrait à s'identifier à certains groupes reliés au sexe, à l'âge, à l'ethnie ou à la classe sociale; par

¹⁹ Il soutient que l'identité ethnique constitue un artefact socioculturel, reposant essentiellement sur un sentiment subjectif d'appartenance commune au groupe. Les regroupements effectués sur la base de coutumes ou de caractéristiques physiques communes ne s'effectuent qu'à partir du moment où les parties intéressées perçoivent subjectivement leurs similarités. Ces constats découleraient de comparaisons arbitraires effectuées envers de tierces parties (Weber, 1978, interprété par Kingsley, 1999).

exemple « une jeune femme doctorante franco-ontarienne ». À ce sujet, Kingsley (1999) affirme que « l'identité ethnique, ou encore ethnolinguistique, dans le contexte de l'État-nation moderne, est invariablement rattachée aux concepts de *minorité* et de *majorité* » (p. 10).

Pour Tajfel et Turner (1986), il serait essentiel pour chaque personne de maintenir ou d'atteindre une identité sociale positive en tant que membre de son groupe, que ce dernier soit minoritaire ou majoritaire. Cette identité sociale positive serait basée sur des comparaisons favorables entre le groupe d'appartenance et d'autres groupes significatifs. Ce faisant, le groupe d'appartenance doit être perçu comme positivement différencié ou distinct des autres groupes, sans quoi l'identité sociale sera insatisfaisante et les individus tenteront soit de quitter leur groupe pour rejoindre un groupe plus positif (Tajfel et Turner, 1986) (pensons par exemple aux jeunes de milieux francophones minoritaires qui choisissent de poursuivre leurs études secondaires ou universitaires en anglais au détriment de leur langue première), ou encore particulariser leur groupe dans un sens positif (pensons aux Québécois qui furent reconnus comme citoyens d'une nation par le gouvernement fédéral, lorsque le premier ministre du Canada, Stephen Harper, a déposé, en 2006, une résolution reconnaissant que les « Québécois forment une nation au sein d'un Canada uni »). Ces deux comportements sont retenus et expliqués dans les stratégies identitaires des minorités, élaborées par Taboada-Leonetti (1999), que nous présenterons sous peu.

Le fait d'être perçu comme négativement différencié ou distinct aurait donc une incidence directe sur les choix d'un groupe ou d'un individu faisant partie de ce groupe. Ceci expliquerait peut-être partiellement la réalité de ceux et celles qui ont choisi de poursuivre leurs études, ces derniers ayant dû, à certains égards, quitter leur groupe pour rejoindre un groupe plus « positif », autre type de réponse aussi étudié par Taboada-Leonetti (1999). Ainsi, comme le proclamait Roger Bernard, en paraphrasant Simone de Beauvoir : « On ne

naît pas Franco-ontarien, on le devient ». Dans l'optique du chercheur, l'ethnicité franco-ontarienne constituerait un « phénomène essentiellement social qui a comme lien principal le processus de socialisation qui permet à des gens de partager une culture, une identité et une histoire, ou plutôt un sens que l'on attribue à l'histoire » (Bernard, 1988, p. 13). Ce passage explique clairement pourquoi nous solliciterons la participation de femmes francophones de milieux minoritaires, plutôt que de Franco-Ontariennes, de Franco-Manitobaines et ainsi de suite, pour leur laisser elles-mêmes définir leur identité sociale.

Cette identité sociale différerait en outre selon le genre. Alors que chez les hommes l'identité précéderait l'intimité et la procréativité dans le cycle optimal de séparation et d'attachement, l'intimité, chez les femmes, irait de pair avec l'identité, car elles se percevraient et se connaîtraient comme les autres les perçoivent, à travers leurs rapports avec autrui (Gilligan, 1986, p. 28). Ceci expliquerait peut-être partiellement pourquoi, comme le soutiennent Tudgill (1972), Bourdieu (1982) et Singy (2004), les femmes sont plus touchées par l'IL que les hommes, étant donné que, selon Bourdieu (1982), « ce qui parle, ce n'est pas la parole, le discours, mais toute la personne sociale » (p. 23). Ceci va dans la même lignée de Gumperz (1989b) qui affirme que l'identité sociale est produite et reproduite par le langage.

La théorie de l'identité sociale saura certes donner un cadre explicatif à l'IL, vue plus en détail dans la recension des écrits, en ce sens que ce sentiment

[a]pparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages; et partant, à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour, ne le discrédite, ne le prive de l'identité, à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif (Bretegnier, 2002, p. 9).

Nous adoptons le point de vue que l'IL s'observe en contexte social et est indubitablement reliée à l'identité sociale de la personne, c'est-à-dire à l'image qu'elle a

d'elle-même lorsqu'elle se retrouve parmi d'autres locuteur(s). Bretegnier (2002) ajoute « que l'on parle de l'insécurité linguistique comme expression d'un sentiment d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admission, de communauté, de légitimité linguistique et identitaire » (p. 9). Ainsi, cette quête de légitimité ne se limite pas à l'aspect linguistique seulement, c'est-à-dire au souci de bien parler et de bien se faire comprendre, mais s'étend à toute la représentation qu'une personne peut avoir d'elle-même et de ses compétences, car c'est par référence au monde social dans lequel il vit et à la langue que le sujet appréhende sa réalité :

Par terme de réalité sociale, j'aimerais qu'on comprenne la somme totale des objets et événements à l'intérieur du monde socioculturel en tant qu'ils sont expérimentés par la pensée courante d'hommes vivant leur quotidien parmi leurs semblables, reliés entre eux par toutes sortes de relations et d'interactions. C'est le monde des objets culturels et des institutions sociales dans lequel nous sommes tous nés, où nous devons nous débrouiller et dont nous expérimentons le monde dans lequel nous vivons comme un monde à la fois de nature et de culture, non comme un monde privé mais comme un monde intersubjectif, c'est-à-dire comme un monde commun à nous tous, soit donné, soit potentiellement accessible pour chacun; et ceci implique et la communication entre les hommes et le langage (Schütz, 1987, p.71).

Ceci dit, nous croyons que la théorie de l'identité sociale nous aidera à mieux circonscrire et comprendre l'influence de l'IL sur l'expérience scolaire et comme une composante de l'identité. Voyons maintenant sans plus tarder comment les minorités²⁰ adoptent des stratégies identitaires pour maintenir, produire ou reproduire leur identité.

3.2 Les stratégies identitaires et les minorités

Selon Camilleri et coll. (1990), l'action de maintenir ou d'acquérir une identité sociale peut faire suite au choix éclairé ou instinctif de l'individu d'employer certaines « stratégies identitaires ». Il s'agirait de constructions constamment renouvelées qui permettraient à

²⁰ Nous interpréterons évidemment les réflexions de Schütz en fonction des minorités linguistiques.

l'individu de s'adapter au monde, tout en attribuant un sens à son être et à ses réalisations. Taboada-Leonetti (1999), du même groupe de chercheurs que Camilleri (1990), partage cet avis mais va cependant plus loin. Même si elle considère la formule « soi c'est l'autre » excessive, elle ne pense pas moins que c'est « dans le rapport à l'autre que s'élabore le soi » (p. 44), et se situe dans le courant de ceux qui considèrent « l'identité comme le produit d'un processus dynamique plutôt que comme un donné objectif et immuable » (p. 44), ce qui suit la même ligne de pensée que les auteurs présentés précédemment. Ajoutons qu'à l'opposé des croyances communes, Taboada-Leonetti (1999) pense que « [...] l'identité personnelle, ce par quoi l'individu se perçoit unique et différent de tous les autres, est elle-même en partie façonnée par les traits de personnalité, qualités et défauts, que l'entourage attribue à un enfant, puis à l'adulte, et qui sont intériorisées par le sujet; caractéristiques qui sont donc elles-mêmes en partie aussi des produits culturels de la société dans laquelle il naît et évolue » (p. 45).

Visant plus particulièrement l'observation des processus de constitution des stratégies identitaires dans le contexte d'un statut minoritaire, elle est d'avis que l'approche des stratégies identitaires se situe dans une problématique groupale, et plus spécifiquement dans une problématique des minorités sociales. Elle présente d'abord les catégorisations et assignations identitaires où, de son point de vue,

toute identité ethnique minoritaire, qu'elle soit fondée sur un critère de territoire, de langue, de religion, de « race » ou de lignage [...] est en grande partie assignée par le groupe majoritaire dont le regard est, d'une certaine manière, constituant du groupe minoritaire (p. 59).

Elle décrit ensuite les réponses stratégiques identitaires, par lesquelles les minorités ont des conduites diversifiées d'acceptation, de rejet ou de négociation de cette identité qui leur a été assignée (p. 62). Puis elle passe aux niveaux d'expression des stratégies ou tactiques employées, qu'elle définit comme étant soit du domaine *culturel*, soit du domaine

institutionnel. Le domaine culturel serait le plus accessible aux minorités, car il peut s'exercer dans la sphère du privé, soit au sein de la famille ou de la communauté, sans heurter de front le majoritaire (p. 62)²¹. Le domaine *institutionnel*, pour sa part, est constitué de réseaux financiers, commerciaux ou simplement relationnels, et obéit à des stratégies d'insertion (p. 63)²². Ces précisions faites, Taboada-Leonetti (1999) recense une typologie des réponses (soit l'intériorisation, la surenchère, le contournement, le retournement sémantique, l'instrumentalisation de l'identité assignée, la recomposition identitaire, l'assimilation au majoritaire, le déni et l'action collective²³) qu'elle se permet de qualifier de non exhaustive et susceptible de révision (p. 64). Enfin, la chercheuse nous met en garde en spécifiant que

²¹ En Ontario français, par exemple, pensons aux journaux dont le mandat premier est de desservir et représenter la communauté franco-ontarienne, aux théâtres tels que Le Théâtre du Nouvel-Ontario ou La Nouvelle scène, aux groupes encourageant la musique traditionnelle tels qu'entre autres CANO, En bref, Swing, etc., ou encore au bracelet vert et blanc représentant le drapeau franco-ontarien, surtout porté dans les écoles et les institutions franco-ontariennes.

²² Pensons ici aux Caisse populaires de l'Ontario, à l'Assemblée de la francophonie de l'Ontario (AFO), à l'Hôpital Montfort, aux institutions collégiales telles que La Cité collégiale et le Collège Boréal, à TFO, chaîne télévisée francophone de l'Ontario, ou aux nombreux organismes desservant la communauté francophone de leur région, comme le Carrefour francophone de Sudbury, le Mouvement d'implication francophone d'Orléans, et plusieurs autres.

²³ *L'intériorisation* – L'identité ethnique, et les attributs qui la définissent, sont non seulement acceptés mais intériorisés par les sujets qui ne mettent pas en cause la légitimité du discours qui les désigne par telle ou telle identité. *La surenchère* – L'identité prescrite est non seulement acceptée et intériorisée par le sujet, mais l'aspect stigmatisant de celle-ci est mis en avant. Il s'agit d'une sorte de tentative d'assumer, et de subsumer, ses stigmates en les renforçant. *Le contournement* – Cette stratégie est possible lorsque les contraintes sont relativement faibles, c'est-à-dire lorsque les assignations identitaires sont molles et par contre, les ressources du groupe fortes. *Le retournement sémantique* – L'identité minoritaire est prescrite est acceptée, avec tous les traits stigmatisés qui lui sont liés, mais ceux-ci font l'objet d'un renversement sémantique qui transforme la négativité en positivité. *L'instrumentalisation de l'identité assignée* – La stratégie de l'instrumentalisation est un mode d'acceptation de l'identité prescrite très différent de l'intériorisation car les acteurs ont une conscience plus claire de la nature sociale et assignée, de leur identité; s'ils l'acceptent c'est parce qu'ils sont conscients aussi de l'inégalité du rapport de forces dans lequel ils se trouvent. Mais, suivant une stratégie des faibles bien connue, ils tentent de s'en servir à leur profit. *La recomposition identitaire* – Cette stratégie est souvent liée à la production d'une nouvelle identité collective, née de la communauté de traitement opéré par le majoritaire, ainsi que d'une certaine communauté de destin. *L'assimilation au majoritaire* – Il s'agit, là aussi, d'une stratégie par essence individuelle qui consiste, pour nier, ou pour se débarrasser, d'une identité minoritaire infériorisée, à se désolidariser de son groupe d'appartenance, à refuser cette appartenance pour chercher à pénétrer dans le groupe majoritaire. *Le déni* – Si, dans le cas précédent, les sujets se reconnaissent dans l'identité minorisée que le regard de l'autre leur assigne et souhaitent en changer, ceux qui adoptent le déni refusent même l'idée de cette assignation : ils ne se reconnaissent pas dans l'identité qu'on leur tend. D'une certaine manière, ils refusent à l'autre le pouvoir de décider qui ils sont. *L'action collective* – En effet, certaines identités sont définies par des statuts sociaux trop contraignants pour que l'on puisse résoudre les contradictions ou les tensions au niveau individuel [...] En réalité, [dans de telles conditions] les identités individuelles ont peu de chances d'être valorisées si l'identité collective ne l'est pas. Inversement, l'identité collective n'est pas seulement un « modèle d'identification » proposé aux membres d'un groupe, elle est aussi le « produit » de leur action collective (Taboada-Leonetti, 1999, p. 64-77).

les études des stratégies identitaires des minorités sont complexes et difficiles à conduire si ce n'est pas par des recherches empiriques très circonscrites qui permettent de définir précisément la situation d'interaction et la nature des enjeux qui apparaissent, et d'observer comment s'expriment concrètement ces stratégies (p. 78).

Bien qu'il sera intéressant d'observer et d'essayer de comprendre les stratégies identitaires adoptées par nos participantes, nous nous devons de bien définir les sujets, les motivations et le contexte sous-jacents à l'expérience des études supérieures alors qu'on est minoritaire, et surtout de théoriser l'IL dans la construction identitaire. Ceci dit, voyons d'abord comment Dewey (1968) définit l'expérience étudiante.

4.3 L'expérience étudiante

[...] l'éducation, si elle veut atteindre à ses fins, [...] doit être fondée sur l'expérience, qui est toujours l'expérience actuelle et vitale de quelqu'un (Dewey, 1968, p. 145).

Le mot « expérience », présent dans le titre de cette thèse, survient à maintes reprises dans les propos des étudiantes interviewées et semble être, pour elles, à la fois symbole de structure et d'encadrement (les études supérieures sont une expérience parmi tant d'autres dans leur vie, et ont un début et une fin), et d'apaisement (l'expérience est en quelque sorte synonyme d'apprentissage, et donc de tolérance en ce qui a trait au questionnement, à l'insécurité, voire à l'erreur). Ce terme ne revient sans doute pas innocemment, d'autres s'étant déjà intéressés à la question de l'expérience dans le contexte de l'éducation, entre autres John Dewey qui publiait, en 1938, *Experience and Education*. Selon lui, « [...] il existe une relation intime et nécessaire entre les processus de l'expérience et de l'éducation » (1968, p. 61)²⁴. Selon Dewey (1968),

²⁴ Précisons immédiatement qu'il entend, par expérience, « [t]oute situation dans laquelle un organisme entre en relation d'une manière active avec son environnement, soit pour maintenir son équilibre, soit pour créer un nouvel équilibre requis par la croissance ou les modifications survenues dans l'environnement. L'expérience n'est donc pas quelque chose de général. Il n'y a pas, selon Dewey, une expérience, mais des expériences » (Deledalle, 1965, p. 27).

[t]ant que cette expérience, qui n'est autre que la vie même, se poursuit dans des conditions favorables, sans accroc ni rupture, elle se déroule tout entière dans l'inconscient; quand, au contraire, quelque chose la heurte et l'arrête, un malaise survient et des fonctions nouvelles sont obligées de faire jour sous peine, pour la vie, de se ralentir et disparaître. C'est alors que surgit la conscience, dont le rôle précisément consiste à réajuster l'expérience, rôle critique et créateur, rôle essentiel (p. 12).

Nous constaterons, à la lecture des données transmises par nos participantes, qu'aucune d'elles ne vit ou a vécu l'expérience des études supérieures sans qu'un malaise, aussi minime soit-il, ne survienne à un moment ou à un autre, comme cela est par ailleurs confirmé par les études portant sur le « graduate student experience » (Anderson et Swazey, 1998; Girves et Wemmerus, 1988; Nyquist, Mannign, wulff et collab., 1999). Autrement dit, aucune d'elles n'a vécu « l'expérience » des études supérieures sans accroc ou rupture. Ceci fait de la majorité d'entre elles des personnes bien « conscientes » de ce qu'elles vivent, ouvertes à l'épanouissement personnel et à une meilleure connaissance de soi et de son contexte. Plusieurs d'entre elles remettent en fait en question leur décision de faire des études supérieures, se questionnent sur la nécessité de consacrer autant de temps à des études, se questionnent à savoir si elles voudront poursuivre une carrière universitaire ou pas, ce pourquoi nous avons cru nécessaire de présenter un chapitre consacré à l'expérience, afin de mieux comprendre l'expérience de l'IL. Ceci semble tout à fait naturel, puisque, comme le soutient Deledalle (1965), « [p]enser pour l'adulte, c'est [...] réorganiser son expérience » (p. 58).

Nous verrons également comment leur passé et leurs origines (réussites, échecs, absence ou présence de modèles, etc.) colorent leur expérience actuelle à titre d'étudiantes aux études supérieures. À ce sujet, Dewey (1968) souligne l'importance de savoir : « discriminer comment la connaissance du passé peut devenir l'instrument de notre efficacité dans l'avenir » (p. 64). Ainsi, certaines d'entre elles se sentent par moment dépassées par les

événements, n'ayant personne, dans leur entourage immédiat, à qui se confier ou à qui se comparer. D'autres vivent cette expérience avec enthousiasme et fierté, se considérant des pionnières. D'autres ont l'impression d'être sur un terrain connu, ce qui leur assure une certaine confiance en soi, alors que d'autres préféreraient que leurs parents n'aient pas « ouvert la voie » pour elles. Quoi qu'il en soit, leur passé (expérience scolaire, relation avec les parents, les professeurs, les collègues de classe et les interventions de ces derniers par rapport aux études universitaires/supérieures) n'est pas sans influence sur leur expérience immédiate, que cette influence soit positive, neutre ou négative. Comme le comprend Deledalle (1965), « [c]haque expérience faite modifie le sujet, et cette modification, à son tour, affecte, que nous le voulions ou non, la qualité des expériences suivantes » (p. 41).

Ceci dit, le concept d'expérience s'avère intéressant, et semble commun et facile à saisir. Dewey (1968) nous met toutefois en garde : « Proclamer que toute éducation authentique provient de l'expérience ne signifie pas que toutes les expériences sont immédiatement ou également éducatives » (p. 68). Il faut ainsi être en mesure de faire la part des choses entre les « expériences » et les « expériences éducatives », car « [c]haque expérience peut en soi être vivante, “intéressante” [...] cependant le manque de liaison de l'ensemble engendre des habitudes centrifuges, sans force d'intégration d'où résulte une inaptitude à contrôler les expériences ultérieures » (p. 68). Ceci dit,

[l]'expérience n'est pas simplement une affaire de subjectivité personnelle; elle influe sur la formation de certaines tendances : désirs et fins. Et ce n'est pas tout encore. Une expérience authentique comporte un aspect actif qui modifie à quelque degré les conditions objectives des expériences ultérieures (p. 85).

Les expériences que vivent les participantes ne sont en effet pas sans être menées par des désirs et des fins, et le fait de s'engager dans des études supérieures aura éventuellement, même lorsque l'on choisit de faire une maîtrise ou un doctorat pour des raisons/dans des

conditions objectives, une influence sur les expériences ultérieures. En somme, « [c]'est la *continuité et l'interaction* de l'expérience qui, par leur active union, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative et de la valeur de l'expérience » (p. 92).

Maintenant que nous avons présenté nos concepts clés (combinaison de l'identité, de l'IL et de l'expérience) et précisé notre positionnement théorique, c'est-à-dire défini les lunettes par lesquelles nous analyserons les données, voyons sans plus tarder comment nous y sommes pris pour collecter puis analyser les données.

CHAPITRE 5

5. Cadre épistémologique et méthodologique

La présente partie précise le cadre épistémologique et méthodologique de la recherche, soit la tradition de recherche, l'approche, le contexte, les participantes, la méthode de collecte de données, la procédure, l'analyse de données, les critères de rigueur de la recherche, ainsi que les contributions et limites de la recherche.

5.1 La tradition de recherche

Comme nous nous intéressons à l'expérience de l'IL aux études supérieures, cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une tradition de recherche qualitative/compréhensive/interprétative, essentiellement empirique et inductive, d'une part pour son aspect descriptif à partir des propos des étudiantes, et d'autre part en ce qu'elle vise à étudier un phénomène social. Comme cette thèse présente des étudiantes vivant évidemment différentes situations personnelles et étudiant dans différentes disciplines, nous avons également choisi la recherche qualitative, car elle permet « des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local. Avec les données qualitatives, on peut respecter la dimension temporelle, évaluer la causalité locale et formuler des explications fécondes » (Miles et Huberman, 2003, p. 11). Les auteurs ajoutent que ce type de données est « davantage susceptible de mener à “d’heureuses trouvailles” et à de nouvelles intégrations théoriques; elles permettent aux chercheurs de dépasser leurs a priori et leurs cadres conceptuels initiaux » (p. 11). Elle permet en outre de « mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 172), les participants n'étant pas que des acteurs qui « jouent » à la production de discours, mais aussi des auteurs qui tissent le discours au sujet de leurs expériences (Demazière et Dubar, 1997). Ceci s'amalgame bien avec l'approche phénoménologique (qui sera présentée prochainement), la recherche qualitative « [s'inspirant] à la fois de

l'expérience de la vie quotidienne et du sens commun qu'elle essaie de systématiser » (Douglas, 1976, p. 15).

Pour Blanchet (2000), la recherche qualitative se définit plus spécifiquement en dix points²⁵. Comme l'IL peut également être observée, analysée ou étudiée à la lumière de la tradition de recherche quantitative, nous justifions le choix de notre courant pour la présente étude en répondant à huit raisons présentées par Creswell (1998) pour légitimer la conduite d'une recherche qualitative/interprétative²⁶. Pour ce dernier, ce type de recherche consiste en

²⁵ 1) *Une recherche qualitative est inductive* : les chercheurs tentent de développer une compréhension des phénomènes à partir d'un tissu de données plutôt que de recueillir des données pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses *a priori*; 2) dans une méthodologie qualitative, *les sujets ou les groupes ne sont pas réduits à des variables, mais sont considérés comme un tout* : le chercheur qualitatif étudie le contexte dans lequel évoluent les personnes ainsi que le passé de ces derniers; 3) *le chercheur est attentif à l'effet qu'il produit sur les personnes concernées par son étude* : cet effet d'interaction inévitable doit être pris en compte dans l'interprétation des données; 4) *le chercheur essaie de comprendre les sujets à partir de leur système de référence* : il observe la signification sociale attribuée par les sujet au monde qui les entoure; 5) *le chercheur ne met pas ses propres convictions, perspectives et prédispositions en avant* : rien n'est pris d'emblée comme « vérité »; 6) *tous les points de vue sont précieux*; 7) *les méthodes qualitatives relèvent d'un courant humaniste qui implique l'ouverture à l'autre et au social*; 8) *les chercheurs insistent sur la qualité de validité de leur recherche* : en observant les sujets dans leur vie quotidienne, en les écoutant parler, ils obtiennent des données non filtrées et donc non tronquées par des concepts *a priori*, des définitions opérationnelles ou des échelles de mesure et de niveau; 9) *tous les sujet sont dignes d'étude mais restent uniques*; et 10) *la recherche qualitative exige, plus que l'utilisation de techniques, un savoir-faire* : elle n'est pas standardisée comme une approche quantitative et les manières d'y parvenir sont souples; le chercheur crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'observation (p. 30) (cité par LeBlanc, 2008, p. 48).

²⁶ 1) *En raison de la nature de la question de recherche* : les questions posées au premier chapitre renvoient aux choix et aux actions, et réfèrent aux conceptions de la personne. L'analyse de tels contenus implique le traitement en profondeur suscité par une approche qualitative/interprétative; 2) *parce que le sujet doit être exploré et des théories ont besoin d'être développées* : on sait que les problèmes de littératie et l'IL nuisent au succès scolaire et sont, entre autres, un facteur qui incite les gens de milieu francophone minoritaire à étudier en anglais, soit un « choix » qui contribue souvent à leur assimilation linguistique sinon à la sous-représentation statistique des francophones inscrits aux études supérieures (la question de l'influence de l'IL sur l'expérience des études supérieures n'a toutefois pas été explorée par la communauté scientifique); 3) *en raison du besoin de fournir une vision détaillée du sujet* : l'expérience de gens de milieu francophone minoritaire aux études supérieures n'a pas encore été interprétée avec la profondeur que permet l'analyse interprétative, ce que privilégie cette étude; 4) *afin d'étudier des individus dans leur environnement naturel* : cette étude s'est effectuée dans les lieux physiques choisis par les participantes, soit habituellement chez elles ou dans un local de l'Université d'Ottawa; 5) *afin de satisfaire un intérêt pour la rédaction de type littéraire ou narratif* : notre étude vise à « raconter » le plus fidèlement possible les expériences partagées par les étudiantes par le biais des liens qui unissent les différents concepts présentés dans le chapitre précédent, et ce, afin de leur fournir une occasion de réfléchir sur leur statut, leurs choix et d'exprimer le sens qu'elles donnent à leur engagement; 6) *en raison d'une disponibilité temporelle*

un processus de compréhension s'appuyant sur des traditions méthodologiques distinctes dont le but est l'exploration d'un phénomène social ou humain. Le chercheur construit donc une fresque complexe et globale, procède à l'analyse du discours, rapporte la vision détaillée des individus qui l'informent et conduit son étude dans l'environnement naturel de ceux-ci (cité par Duchesne, 2004, p. 99). Ceci dit, la recherche qualitative a été influencée par la sociologie compréhensive (cf. Weber) qui suggère de « prendre en considération la signification subjective de la réalité sociale pour comprendre la société » (Kaufmann, 1996, p. 24). Nous nous retrouvons donc dans les paradigmes compréhensif et interprétatif et croyons que ce choix méthodologique permet de répondre aux questions de recherche présentées plus tôt.

5.2 L'approche

Puisque l'objectif de notre recherche vise à mieux comprendre le phénomène de l'IL de façon exhaustive, la présente étude s'inspire de l'approche phénoménologique. Soulignons d'emblée que « l'examen phénoménologique des données n'est pas réservé à la recherche phénoménologique mais cadre tout à fait bien également avec la recherche ethnographique, l'enquête sociologique, l'approche par récits de vie » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 69). La phénoménologie demande en fait au chercheur de « retourner aux choses elles-mêmes » et

suffisante à consacrer à la collecte et à l'analyse de données exhaustives : les études doctorales s'étalant en moyenne sur cinq ans, nous avons bénéficié de suffisamment de temps pour mener et analyser un total de 41 entrevues, soit 40 entrevues individuelles d'environ une heure chaque ainsi qu'un groupe de discussion d'environ une heure et demi; 7) *parce qu'il existe un intérêt, dans l'entourage scientifique du chercheur, pour ce type de recherche* : plusieurs études présentées dans la problématique et dans la recension des écrits témoignent d'un intérêt ou d'un souci en ce qui concerne l'accès aux études postsecondaires des jeunes francophones de milieu minoritaire et l'expérience qu'ils retirent de ces études. Le sujet de cette thèse fut également bien reçu et considéré pertinent par différents professeurs au cours des activités de formation doctorale, étant donné l'absence d'une réflexion de ce genre dans le contexte des études supérieures; et 8) *afin de mettre l'accent sur le rôle du chercheur en tant qu'apprenant actif qui peut raconter l'histoire selon le point de vue des participants* : l'intérêt de cette étude réside dans la place qu'y occupe le discours des participantes de même que le sens qu'elles donnent à leur propre expérience. Nous n'agissons pas ici en tant qu'experte face au phénomène, mais tentons plutôt d'interpréter et de communiquer ce que les étudiantes ont à dire, et ce, à la lumière de notre propre expérience.

d'« ouvrir la voie à une attitude d'ouverture qui fasse apparaître d'autres horizons susceptibles d'être moteurs et constructeurs de la relation » (Depraz, 2006, p. 9). La recherche phénoménologique met donc l'accent sur l'expérience vécue et sur le sens que prend la réalité pour les individus dans le cadre de leur conception du monde, bref sur le fait de « comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine » (Deschamps, 1993). Ce vécu, c'est dans « le quotidien » et « l'ordinaire » qu'il trouve tout son sens²⁷. Ceci dit, la façon dont les étudiantes de maîtrise ou de doctorat originaires de milieux francophones minoritaires expérimentent et expriment leurs expériences est un point de vue important à la compréhension du phénomène, et les aspects que nous avons retenus (car ils étaient pertinents pour nous, doctorante de milieu francophone minoritaire) le sont tout autant. Ainsi, notre approche, qui se veut généralement objective, ne prétend toutefois pas à l'objectivité et à la neutralité totale, comme précisé dans l'avant-propos. Ceci nous amène à justifier le choix d'une seconde approche méthodologique, soit celle de la sociolinguistique critique car, selon Heller (2002),

[d]ès que l'on s'intéresse aux dynamiques sociales, on s'adresse à deux questions fondamentales, celles de la catégorisation et celle de la stratification. En termes plus clairs, il s'agit de découvrir comment se construisent les différences sociales (quelles sont les formes de catégorisation?) et les inégalités sociales (quelles formes de pouvoir sont en jeu?) (p. 9).

²⁷ D'après Schütz (1987), « [t]oute notre connaissance du monde, qu'elle s'exprime dans la pensée courante ou dans la pensée scientifique, comprend des constructions, par exemple, un ensemble d'abstractions, de généralisations, de formalisations et d'idéalisations spécifiques au niveau spécifique d'organisation de la pensée où l'on se trouve. À strictement parler, il n'y a pas de choses, telles que les faits purs et simples. Tous les faits sont d'emblée sélectionnés dans un contexte universel par les activités de notre esprit. Ils sont donc toujours des faits interprétés ou des faits considérés comme détachés de leur contexte par une abstraction artificielle ou alors des faits considérés dans leur organisation particulière. Dans les deux cas, ils portent en eux leur horizon d'interprétation interne et externe. Cela ne signifie pas que, dans la vie quotidienne ou dans la science, nous soyons incapables de saisir la réalité du monde. Cela signifie simplement que nous n'en saisissons que certains aspects, notamment ceux qui sont pertinents pour nous, soit pour gérer notre propre vie soit du point de vue du corpus de règles de procédure de pensée admises telles qu'elles sont appelées méthode scientifique » (Schütz, 1987, p. 9).

Ainsi, il faudrait, à son avis, aller au-delà de la perspective variationniste et de la sociolinguistique interactionnelle afin de mettre l'accent sur la langue en tant que pratique sociale et d'établir des liens entre l'action et les conditions sociales dans lesquelles l'action se déroule (p. 10), ce que nous tenterons de faire dans l'analyse des propos des participantes.

5.3 Le contexte

Cette recherche s'intéresse au contexte de la francophonie canadienne en milieu minoritaire et la place que peuvent occuper les études supérieures dans l'éducation des personnes de ce milieu. Rappelons que plus l'échelon est élevé dans le système d'éducation, plus l'écart (en Ontario du moins) dans le taux de participation entre francophones et non-francophones s'accroît (Frenette, 1992; Cardinal, 2005; OAF, 2005). Cet écart se manifeste également dans la variable « genre », les hommes de milieux francophones minoritaires étant plus nombreux que les femmes du même contexte à poursuivre des études doctorales, et ce, même si elles sont plus nombreuses au niveau des études de baccalauréat (*Ibid.*). Comme seules quatre universités sont officiellement qualifiées bilingues en Ontario (l'Université d'Ottawa et l'Université Laurentienne)²⁸ dont deux petites universités (l'Université St-Paul et le Collège Dominicain) et que l'Université d'Ottawa compte à la fois plus de programmes offrant la possibilité de faire une maîtrise ou un doctorat en français et plus d'étudiants francophones originaires de toutes les provinces canadiennes, l'étude s'est tenue à l'Université d'Ottawa, soit le lieu d'études de la chercheuse. Nous avons rencontré les étudiantes dans le contexte qu'elles préféraient : la grande majorité des entretiens ont eu lieu chez les participantes, cinq chez la chercheuse et quelques-unes sur le campus l'Université d'Ottawa.

²⁸ L'Université d'Ottawa est bilingue de par sa charte de 1965 et l'Université Laurentienne l'est de par sa charte de 1960. Nous souhaitons aussi mentionner l'Université de Hearst (qui compte trois campus : Hearst, Timmins et Kapuskasing), qui est unilingue francophone mais qui n'offre pas de programmes d'études supérieures et est toujours fédérée à l'Université Laurentienne, ainsi que le collège universitaire Glendon de l'Université de York qui offre des cours en français mais n'est pas officiellement reconnue bilingue.

Ceci dit, soulignons d’ores et déjà que l’institution définit sa mission en soulignant que, depuis 1848,

[...] [son] histoire privilégiée au confluent du Canada anglais et du Canada français, [son] bilinguisme, [sa] situation au cœur de la capitale fédérale, [son] engagement envers la promotion de la culture française en Ontario et le multiculturalisme constituent [sa] spécificité. Celle-ci fait en sorte [qu’elle est] exceptionnellement bien placé[e], parmi les universités à forte vocation de recherche, pour assurer une formation remarquable à [sa] population étudiante et, grâce aux réalisations innovatrices des membres de [sa] collectivité, pour contribuer à la vie intellectuelle et culturelle du pays, ainsi qu’à son rayonnement dans le monde (Université d’Ottawa, 2010).

Elle se définit, par ailleurs, dans son énoncé Mission, vision et valeurs, comme étant une université qui place sa population étudiante au cœur de sa mission éducative, dont les programmes d’études sont animés par la recherche, qui met en valeur la diversité culturelle, qui est engagée dans la promotion de la francophonie, qui construit des partenariats pour remplir son rôle social, qui offre des chances égales à tout son personnel, qui valorise sa communauté.

Afin de mieux présenter le contexte francophone de l’Université d’Ottawa, rappelons également l’information transmise par François Houle, ancien vice-recteur aux études, au Symposium sur l’accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario (octobre 2010). À ce moment-là, l’Université d’Ottawa comptait plus de 12 500 étudiants francophones au 1^{er} cycle (hausse de 41 % depuis 2000), plus de 55 % de ces étudiants était des Franco-Ontariens et comptait près de 500 professeurs francophones qui enseignent et font de la recherche en français (neuf d’entre eux sont par ailleurs titulaires de chaires de recherche sur la francophonie²⁹). L’Université offrait, en 2010, plus de 130 programmes de premier cycle et aux cycles supérieurs en français. Cette université n’est pas sans être

²⁹ Chaires de recherche sur la francophonie canadienne. Consultée à <http://www.recherche.uottawa.ca/chaieres-francophonie.html>, le 1^{er} mai 2013.

confrontée à des défis particuliers, entre autres le fait que sa « clientèle propice » est éparpillée sur un large territoire (mentionnons que les réalités linguistiques, etc., diffèrent d'une région à l'autre et que la distance exige souvent un déménagement de la part des étudiants, ce qui peut les décourager à étudier en français et les inciter à étudier à une université anglophone, située plus près du domicile familial) (voir Lamoureux, 2007). Le transfert des étudiants (élèves) au système scolaire anglophone nécessite également une sensibilisation auprès de la population francophone et des intervenants dans le milieu scolaire à la possibilité de poursuivre des études postsecondaires en français.

5.4 Les participantes

Nous avons fait appel à des étudiantes de milieux francophones minoritaires inscrites à des études de maîtrise ou doctorales que nous avons recrutées par le biais de vingt affiches exposées sur le campus de l'Université d'Ottawa (Annexe D), c'est-à-dire par échantillons volontaires (*voluntary samples*) et par l'échantillonnage boule de neige (*snowball sampling*), un « procédé non probabiliste d'échantillonnage aidé d'un premier noyau d'individus de la population, lesquels conduisent à d'autres individus qui font de même, et ainsi de suite » (Angers, 2005, p. 110).

Nous avons plus précisément recruté dix-neuf étudiantes, soit dix inscrites à la maîtrise et neuf au doctorat. Les données offertes par dix-huit d'entre elles ont été conservées pour l'analyse thématique des entretiens, alors que les données offertes par l'une d'entre elles ont été conservées pour rédiger une étude de cas, présentée avant l'analyse thématique, au Chapitre 6, et ce, afin de respecter une compréhension inductive du sujet, compréhension privilégiée par l'analyse qualitative.

Nous ne voulions d'abord nous entretenir qu'avec des doctorantes, mais nous avons rapidement constaté qu'il était possible d'obtenir des rétroactions bien riches de la part des étudiantes inscrites à la maîtrise, plus particulièrement celles qui achèvent leur programme,

ces dernières étant rendues à l'étape de se questionner par rapport au choix d'entreprendre ou non des études doctorales. Le tableau ci-dessous permet une vue d'ensemble du profil des participantes.

Participant·es dont les propos ont été retenus pour l'analyse thématique :

Tableau 1 : Liste détaillées des participantes à l'étude

Pseudonyme	Âge au moment des entretiens	Province d'origine	Type de milieu	État matrimonial	Nombre d'enfants	Étudiante de maîtrise/doctorat	Domaine d'études	Langue parlée à la maison	Langue de rédaction de thèse	Nombre d'entrevues
Erika	22	ON	Semi-urbain	Célibataire	0	M.A.	Psychologie	Français	Anglais	2 (+ gr)
Noémie	30	ON	Semi-rural	Conjoint	0	Ph.D.	Éducation	Anglais	Anglais	2
Irène	28	ON	Semi-rural	Célibataire	0	Ph.D.	Éducation	Français	Anglais	3 (+ gr)
Lianne	24	ON	Rural	Célibataire	0	Ph.D.	Médecine ³⁰	Français	Français	2
Victoria	24	MB	Semi-rural	Conjoint	0	Ph.D.	Médecine	Fran/anglais	Français	2
Juliana	28	ON	Rural	Conjoint	0	Ph.D.	Psychologie	Français	Français	2 (+ gr)
Julie	29	ON	Semi-rural	Conjoint	0	Ph.D.	Éducation	Français	Français	2 (+ gr)
Kim	25	ON	Semi-rural	Conjoint	0	M.A.	Communication	Français	Français	2
Carole	35	MB	Rural	Conjoint	0	Ph.D.	Éducation	Anglais	Anglais	2
Hilarie	42	BC	Urbain	Célibataire	2	Ph.D.	Éducation	Fran/anglais	Fran/anglais	2 (+ gr)
Catherine	23	ON	Semi-urbain	Conjoint	0	M.A.	Lettres françaises	Français	Français	2 (+ gr)
Yvette	24	NB	Rural	Conjoint	0	Ph.D.	Sciences politiques	Français	Français	2 (+ gr)
Sonia	27	ON	Urbain	Conjoint	0	M.A.	Éducation	Français	Français	2
Ariane	22	ON	Semi-rural	Conjoint	0	M.A.	Psychologie	Français	Français	2 (+ gr)
Mélanie	26	ON	Urbain	Célibataire	0	M.A.	Études anciennes	Français	Français	2 (+ gr)
Maude	23	NB	Urbain	Conjoint	0	M.A.	Communication	Français	Français	2

³⁰ Précisons ici que les études en médecine ne sont pas spécifiquement considérées comme des études supérieures, mais plutôt comme des études professionnelles. Nous avons toutefois accepté la participation de ces étudiantes, comme elles ont dû, au préalable, faire des études de baccalauréat avant de s'inscrire en médecine. Elles ont donc vécu un « rite de passage », tout comme les autres participantes.

Manon	29	NB	Semi-urbain	Célibataire	0	M.A.	Sciences politiques	Français	Français	2
Cindy	24	ON	Semi-rural	Conjoint	0	M.A.	Études internationales	Français	Français	2

Participante dont les propos ont été retenus pour l'étude de cas :

Angèle	30	ON	Urbain	Célibataire	0	M.Éd	Éducation	Français	Français	3 (+ gr)
--------	----	----	--------	-------------	---	------	-----------	----------	----------	-------------

5.5 La collecte de données

Cette recherche visant à comprendre l'expérience de femmes francophones de milieu minoritaire inscrites aux études supérieures et accordant un espace privilégié au concept de l'IL pouvant être ressentie au cours de ces études, la stratégie principale de collecte de données fut l'entretien semi-structuré (ou semi-dirigé) (Savoie-Zajc, 2006), soit un moyen de « saisir la manière dont les représentations sont élaborées par le sujet » (Maurer, 1999, p. 182). L'entretien semi-structuré s'insère à l'intérieur d'une méthodologie plus large, soit l'étude de cas. L'étude de cas, « une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (Roy, 2006, p. 166). Dans le cadre de cette recherche, une étude de cas particulier fut rédigée (et présentée au Chapitre 6), mais nous considérons également la recherche, dans son ensemble, comme étant un « cas », soit celui d'étudiantes de milieux francophones minoritaire faisant des études supérieures à l'Université d'Ottawa.

Ceci dit, Tremblay (1968) suggérait trois types d'études de cas, soit l'approche monographique, l'étude de cas suggéré et l'étude de cas de sujet individuel. Alors que le

Chapitre 6 présente l'étude du cas d'un sujet individuel³¹, en lien avec ce qui a été présenté tout au long de l'analyse principale de la thèse, l'analyse de données correspond surtout à l'étude de cas suggéré, en ce sens qu'elle est

[similaire] à l'étude monographique³² mais [ressort] par le caractère atypique ou suggestif du cas étudié. Ce type est sans aucun doute le plus répandu dans la littérature actuelle. Selon cette approche, des cas exemplaires ou même exagérés sont sélectionnés pour étudier ou illustrer un phénomène qui ailleurs demeure diffus ou à l'état embryonnaire. [...] L'étude de cas suggestifs peut aussi alimenter des théories générales en s'appuyant sur des exemples particulièrement révélateurs qui expriment une réalité plus diffuse ou difficilement mesurable ailleurs (Roy, 2006, p. 166).

L'étude de cas fait le plus souvent appel à des méthodes qualitatives, entre autres l'entretien semi-structuré (Roy, 2006, p. 160). L'entretien semi-structuré accorde moins d'importance à l'uniformisation qu'à l'information elle-même, c'est-à-dire que le chercheur ne vise pas, par ce type d'entretien, à « universaliser » les données. Toutefois, une série d'objectifs précis sont poursuivis et doivent être atteints à la fin de l'entretien, un schéma définit les thèmes à explorer et prévoit certaines questions, la manière dont les thèmes sont amenés au cours de l'entretien, la façon dont les questions sont formulées et l'ordre dans lequel les thèmes apparaissent ne sont pas fixés d'avance (De Landsheere, 1979), et des recommandations généralisables peuvent être formulées. Ainsi,

[l']entretien « réussi » est celui qui, une fois retranscrit, permet de saisir l'interaction entre le sujet et le chercheur ainsi que sa dynamique. Si l'entretien est un dialogue qui suppose toujours la présence d'un autre et de ses questions, c'est aussi un argumentaire du sujet sur le sens qui se construit en même temps qu'il est mis en mot (Demazière et Dubar, 1997, p. 90).

³¹ Ce genre de recherche s'appuie sur l'étude d'un seul sujet, qui fait l'objet d'un cas. Certains courants en psychologie s'appuient sur l'étude de sujets particuliers en documentant l'analyse et le traitement d'un seul individu. Les histoires de vie appartiennent aussi à ce type d'étude de cas (Roy, 2006, p. 166).

³² Il s'agit d'une description exhaustive d'une situation, d'un problème, d'une unité géographique, etc. Il existe par exemple des monographies de villes, d'hôpitaux ou d'organisations. Ces études s'inscrivent souvent dans un ensemble de travaux qui peuvent confirmer ou enrichir une théorie plus générale. Ce qui importe, c'est de recueillir des informations sous tous les aspects de la question, et de la traiter comme une totalité opérante. Par exemple, l'étude d'une ville ou d'une région se penchera sur le milieu physique, l'histoire sociale du lieu, la démographie, l'organisation économique et sociale, les mentalités et les croyances (Roy, 2006, p. 165).

Ce type d'entretien nous a donné l'occasion de dégager une riche compréhension du phénomène. Pour obtenir une telle description en profondeur, le protocole d'entrevue fut inspiré du protocole de Seidman (2006) qui se divise en trois entrevues distinctes³³. Nous avons d'abord demandé aux participantes, après leur avoir présenté une lettre expliquant la recherche en voie d'être menée (Annexe E) et recueilli leur intérêt de participer à la recherche, de remplir un formulaire de consentement qui précisait l'objectif de notre recherche, la nature de la participation et le caractère confidentiel des données recueillies, et qui rappelait que les participantes étaient libres en tout temps de mettre fin à leur participation à cette recherche (Annexe F). Elles devaient ensuite remplir un questionnaire répondant à de l'information générale (lieu d'origine, langue parlée à la maison, etc.) (Annexe G). Nous avons ensuite effectué une première entrevue individuelle (Annexe H) qui visait à recueillir le contexte des expériences passées de la participante et à l'interroger sur son expérience actuelle. Puis, une seconde entrevue individuelle (Annexe I) nous a permis d'interroger les participantes sur le sens qu'elles accordent à leurs choix et leurs expériences, et sur la signification qu'elles leur attribuent. Les entrevues étaient d'une durée de 45 à 90 minutes chacune, selon l'élaboration des réponses offertes par la participante.

Nous avons également mené une entrevue de groupe (Annexe J), considérant que ce type d'entrevue procurerait l'occasion de « mettre en commun et d'éclairer les compréhensions respectives en regard du phénomène étudié » (Deschamps, 1993, p. 61). Ce groupe de discussion a permis aux participantes d'échanger, sur une base volontaire, sur l'expérience d'étudier aux études supérieures, à la fois à titre de femme et de membre d'un groupe linguistique minoritaire. Le groupe de discussion s'avère une technique d'entrevue

³³ Le protocole débute par 1) le recueil du passé du participant et du contexte de ses expériences passées. Puis, 2) le participant est interrogé sur son expérience actuelle. Enfin, il est 3) interrogé sur le sens accordé à ces expériences et la signification qu'il y attribue.

qui réunit de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier (Geoffrion, 2006, p. 333). Les groupes de discussion se prêtent bien à certains genres d'études et moins bien à d'autres. Selon Geoffrion (2006), on utilisera, en général, les groupes de discussion dans les situations où il est important de comprendre le « pourquoi » des choses, comme c'est le cas dans le cadre de notre étude de nature phénoménologique. Il souligne de plus que le groupe de discussion est susceptible de bien répondre aux exigences de toute analyse des comportements sociaux, des attitudes et des comportements par rapport à des sujets délicats. Il soutient enfin que l'apport de certains participants plus loquaces incite les plus taciturnes à parler de leurs propres expériences et à émettre leurs points de vue. Dix des dix-neuf étudiantes ont accepté de participer à notre groupe de discussion. Cette approche nous a permis de comprendre et d'analyser le phénomène non seulement à partir du point de vue personnel des participantes, mais aussi du point de vue d'un groupe de la société canadienne, les étudiantes francophones minoritaires³⁴.

Au cours des entrevues, des questions portant sur les caractéristiques personnelles de l'étudiante telles que ses buts et intérêts, l'influence de facteurs sociaux et familiaux, ainsi que l'influence de l'impact de la langue et de l'environnement scolaire ont été posées. Comme nous l'avons présenté précédemment, un schéma d'entretien semi-structuré fut élaboré pour chaque entretien, soit deux entretiens individuels et un entretien de groupe, afin d'assurer un certain encadrement. Ces schémas étaient constitués de quatre types de question, soit les questions de type descriptif « qui permettaient à l'intervieweuse de même qu'à l'interviewée de faire connaissance et de dresser sommairement leur portrait », les questions de type analytique « au cours desquelles l'interviewée avait la possibilité de s'exprimer sur son expérience et sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci », les questions de type

³⁴ Rappelons que nous ne cherchons aucunement à assigner une identité sociolinguistique unique et générale à tous les francophones de milieu minoritaire canadien et que nous ne visons pas à généraliser nos données.

positionnement « lors desquelles l'occasion était fournie à l'interviewée d'exprimer son opinion ou son point de vue critique sur son expérience », et enfin les questions de type théorique « qui permettaient à l'interviewée d'offrir des conseils » (Duchesne, 2004, p. 119). Les questions étaient posées de façon à permettre aux participantes d'exprimer leur pensée et leurs opinions en profondeur et ne se suivaient donc pas systématiquement, cela dans le but de permettre un dialogue flexible et naturel. Ceci dit, soulignons que l'engagement de la chercheuse s'est parfois manifesté, lorsque la participante avait besoin de repères pour développer ses propos, à défaut de quoi l'échange n'aurait pas pu se structurer ou n'aurait pas été suffisamment élaboré (Kaufmann, 1996, p. 52). Ainsi, à notre sens, le chercheur

[...] participe activement à la production de la parole : il réagit aux propos du locuteur, construit la forme de ses questions ainsi que leur ordre en interaction avec eux, comme dans toute conversation. Par cette dimension, l'entretien voit son caractère formel diminué, sans pour autant se confondre avec une conversation [...] (Bres, 1999, p. 68).

La flexibilité, la spontanéité et l'engagement sont d'autres qualités d'un chercheur (Mason, 2002) que nous avons tenté de mettre en pratique. Nous avons également tenté d'être aussi accessible et attentive que possible, de même que de maintenir un bon contact visuel, comme le suggère O'Reilly (2005) car, à son avis, l'entrevue réussie, bien qu'elle doit être professionnelle et objective, et qu'elle doive respecter certaines limites, devrait donner l'impression d'être en conversation avec un ami.

Les entrevues ont été enregistrées puis transcrites intégralement pour fin d'analyse. Nous avons offert aux participantes la possibilité de relire les transcriptions et d'apporter des éléments complémentaires ou des changements, si cela s'avérait nécessaire, considérant que cette procédure permettrait de valider les données auprès des participantes et de les considérer en tant qu'actrices de la recherche. Aucune d'elles ne s'est toutefois prévaluée de cette possibilité. Soulignons également que les questions ont parfois été reformulées après

quelques entretiens afin de les rendre plus explicites ou encore pour atténuer les biais (cf. Blanchet, 2003, p. 46).

Enfin, comme nous étions forcément immergée dans le milieu (étant nous-même une doctorante de milieu francophone minoritaire, ce qu'explique bien l'avant-propos de cette thèse), nous avons pu observer et tenter de mieux comprendre ce que vivent les étudiantes francophones inscrites ou en voie de s'inscrire à des études supérieures, c'est-à-dire examiner l'impact de la langue, de l'environnement et de facteurs sociaux sur le choix et l'expérience des participantes. Ces observations, notées dans un journal de bord³⁵ qui a servi à inscrire les réflexions et démarches entreprises au cours de l'étude, ont permis de comprendre davantage les témoignages des participantes lors des entrevues. Ce journal de bord nous a en outre permis d'examiner nos propres expériences et interprétations en rapport avec nos observations, et ainsi contrôler une quasi incontournable subjectivité. Il a de plus permis

[d]’explorer des zones de la vie intime, de les clarifier et, par là, d’accéder à une meilleure connaissance de soi. Comme variante de la méthode du témoignage personnel, celle du journal de bord offre, dans le domaine de la recherche qualitative, la possibilité de consigner régulièrement des données pertinentes sur le vécu quotidien d’un phénomène ainsi que d’assister, au fil du temps, à l’évolution du processus en cours, et ce, dans le respect de la perspective de l’auteur du récit (Deschamps, 1993, p. 57).

Pour ce faire, un choix de trois instruments s'offrait à nous, soit les notes de terrain (incluant les notes descriptives, les notes méthodologiques et les notes théoriques), les mémos, puis le journal de pratique de recherche (Baribeau, 2005). Nous avons privilégié ce dernier dans le cadre de notre étude, car il a servi à la fois d'instrument de collecte de données et de moyen de noter pour soi-même ses émotions, réactions et questions

³⁵ Selon Baribeau (2005), « le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très larges; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre (p. 108) ».

personnelles. Ce procédé nous a permis d'assurer tant la validité interne que la validité externe³⁶ (Baribeau, 2005, p. 111). L'exercice de répondre d'abord à nos propres questions d'entretien nous a de plus aidée à subjuguier ce biais potentiel. Par ailleurs, l'analyse de documents tels que des rapports annuels et de recherche, des données statistiques et des documents reliés aux programmes ainsi qu'à diverses institutions ont servi à enrichir nos données. La collecte de données respecte ainsi le principe de triangulation³⁷.

5.6 La procédure

Avant d'amorcer la collecte de données telle que décrite ci-dessus, nous avons créé un schéma d'entretien semi-structuré, un formulaire de consentement ainsi qu'un résumé de l'ensemble du projet de recherche qui ont été soumis au Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa. Nous avons fait parvenir ces documents au comité en mars 2008. La collecte de données obtenues par le biais de l'entretien individuel fut généralement menée (trente-deux entretiens, plus précisément) sur une période de deux mois, soit mai et juin 2008. Cinq autres entretiens ont eu lieu à l'hiver 2009, deux au printemps 2009 et une au printemps 2010, pour un total de quarante entretiens. Nous avons généralement respecté la recommandation de Seidman (2006), soit d'espacer les entrevues de trois jours à une semaine d'intervalle afin de donner suffisamment de temps aux participantes pour réfléchir aux

³⁶ Dans la mesure où le journal de pratique permet de voir et d'apprécier les liens entre les données colligées et les analyses effectuées, il assure la *validité interne* du processus de recherche. Il en assure aussi la validité externe puisqu'on y retrouve les traces de la subjectivité du chercheur, de ses préférences, de ses valeurs, de ses choix et de ses interprétations. Le journal de pratique de recherche peut, à ce titre, être considéré, en complément avec d'autres instruments tel l'entretien, comme un instrument de triangulation des données et, dans la mesure où des descriptions détaillées et méthodiques sont fournies, il contribue à la *validité externe* du processus de recherche (Baribeau, 2005, p. 111).

³⁷ La triangulation (ou méthodologie mixte) peut prendre plusieurs formes, selon la situation et les objectifs d'étude. On peut combiner des méthodes quantitative et qualitative pour tester la validité externe. On peut également utiliser des techniques qualitative et quantitative d'analyse de données qualitatives afin de tester la consistance interne [...] La triangulation des méthodes ne doit pas être conçue comme simple procédure de recoupement pour observer le même problème visant à valider une partie seulement des résultats; elle est plutôt une forme d'observation différenciée, croisée, où le recouvrement éventuel d'une partie des résultats ne vise pas à exclure ce qui n'est pas recoupé, mais plutôt à éclairer autrement le problème de la recherche (Legendre, 2005, p. 884).

réponses qu'elles ont offertes, mais pas assez pour briser le *momentum* entre chaque entrevue. Nous avons également tâché de prendre des notes tout de suite après chaque entretien afin d'en conserver un meilleur souvenir. La transcription a été effectuée du mois de juillet au mois de décembre 2008 pour la première série d'entretiens, au mois de juin 2009 pour la seconde série d'entretiens, puis en juin 2010 pour la dernière. Ces entrevues en profondeur ont été transcrites verbatim selon la convention de transcription (Annexe K), c'est-à-dire en incluant les pauses, rires, hésitations et bruits ambiants, de façon à demeurer fidèle aux histoires des participantes et de saisir la complexité de l'expérience partagée (Sandelowski, 1994). C'est ainsi qu'elles seront présentées dans notre thèse (c'est-à-dire sans correction ni normalisation), et ce, afin de respecter les propos de la participante et de laisser ressortir autant que possible sa vraie nature, exception faite de l'étude de cas présentée au Chapitre 6. Toute modification ou tout ajout ont été signalés par des parenthèses carrées. Soulignons ici que les prénoms des participantes ont été remplacés par des pseudonymes afin de préserver leur anonymat. Nous avons ensuite classé les données avec l'aide du logiciel NVivo 8 Student.

Mentionnons enfin que les participantes ont bénéficié d'une rétribution de 25,00 \$ pour la première entrevue individuelle, de 25,00 \$ pour l'entrevue de groupe et de 50,00 \$ pour la seconde entrevue individuelle, pour un montant maximal de 100,00 \$³⁸, afin de subvenir à certains besoins engendrés par notre étude (par exemple les frais de gardiennage, un repas, l'essence, le kilométrage, le stationnement, etc.), et de garantir un taux de participation suffisant, qui fut atteint : nous avons mené quarante entretiens, ce qui s'avère raisonnable, si l'on se réfère à Deslauriers (1991) qui considère que les chercheurs qui mettent beaucoup

³⁸ Les dix étudiantes qui ont participé au groupe de discussion ont reçu 100,00 \$ alors que les autres ont reçu 75,00 \$. Nous souhaitons remercier la Fondation Baxter et Alma Ricard pour son appui financier.

d'accent sur les entretiens dans leurs recherches recueillent normalement entre vingt et cinquante entrevues (p. 84).

5.7. L'analyse des données

Paillé et Mucchielli (2003) soutiennent que

[l]'examen phénoménologique des données est un exercice combiné de lecture, d'annotation et de reconstruction [...] il s'agit de procéder à un examen attentif des données avec l'attitude qui est celle de la phénoménologie et qui consiste, d'une part, à mettre le plus possible entre parenthèses (réduction phénoménologique) les préconceptions à propos du phénomène, d'autre part, à se situer strictement au niveau de ce qui se présente, tel qu'il se présente (p. 72).

Plus concrètement, après avoir collecté et transcrit les données provenant des entretiens, notre analyse a débuté par la lecture de l'ensemble des données dans le but d'en tirer le sens global. Nous avons ensuite classifié les données recueillies lors des entretiens en nous inspirant de la méthode d'analyse élaborée par Giorgi (1985)³⁹. Cette méthode ressemble à la démarche d'analyse inductive générale proposée par Blais et Martineau (2006) que nous privilégions parce qu'elle

[met] davantage l'accent sur le processus de réduction des données en décrivant un ensemble de procédures visant à « donner un sens » à un corpus de données brutes mais complexes dans le but de faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche, peu importe le domaine privilégié par le chercheur (p. 2).

Cette démarche se « défini[t] par un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (p. 3). Les chercheurs notent que ce type d'analyse se prête particulièrement bien à des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels nous

³⁹1) Tirer un sens général de la description du phénomène; 2) identifier les « unités de signification » qui émergent de la description dans la perspective du phénomène considéré; 3) développer le contenu des « unités de signification », de manière à en approfondir le sens; et 4) réaliser la synthèse de l'ensemble des développements des « unités de signification » dans le respect du phénomène tel qu'il est vécu et livré par le collaborateur (p. 8 à 22).

n'avons pas accès à des catégories existantes dans la littérature, comme c'est le cas pour la part de l'IL dans l'expérience des études supérieures, et pour lesquels un type de raisonnement inductif s'impose, c'est-à-dire lorsqu'il est préférable de partir de faits rapportés et aboutir à une idée par généralisation plutôt que limiter la vérification à partir d'un cadre théorique pré-établi (p. 4). Ils présentent également six principes liés à cette approche⁴⁰. Thomas (2006) spécifie également que l'approche inductive générale ressemble à la théorisation ancrée, mais ne sépare pas le processus de codage entre un codage ouvert⁴¹ et un codage axial⁴² (cité par Blais et Martineau, 2006).

Comme le soulignent les auteurs, l'objectif principal est de développer des catégories de données. L'idéal, selon eux, serait en fait de créer un nombre restreint de catégories, soit entre trois et huit, « afin que le chercheur puisse avoir une vue d'ensemble des aspects clés qui ont été identifiés dans les données brutes et qui sont considérés comme étant les plus importants, étant donné les objectifs de recherche visés » (Thomas, 2006, cité par Blais et Martineau, p. 8). Nous avons pour notre part identifié trois catégories, soit 1) les éléments de réponse reliés à l'identité et à l'entourage; 2) à l'expérience et l'expérience au féminin, puis 3) à l'IL.

L'ordre des thèmes a été établi en fonction d'une structure plus ou moins « logique », voire plutôt narrative. Nous avons d'abord voulu présenter qui participait à la recherche, comment elles se définissaient (l'identité) – bien que cela soit en mouvement et non figé –, de

⁴⁰ 1) L'analyse des données doit être guidée par des objectifs ou des questions de recherche, qui ciblent spécifiquement les objets devant être étudiés par le chercheur; 2) l'analyse se fait en prenant soin de lire à plusieurs reprises les données brutes et de les interpréter; 3) les résultats proviennent directement de l'analyse des données brutes et non pas à partir de réponses souhaitées par le chercheur; 4) l'objectif principal est de développer des catégories à partir de données brutes pour les intégrer dans un cadre de référence ou un modèle; 5) les résultats proviennent des multiples interprétations du chercheur qui est responsable du codage des données. Inévitablement, ces résultats sont construits à partir de la perspective et de l'expérience du chercheur qui doit prendre des décisions à propos de ce qui est plus important et moins important dans les données collectées; et 6) la confiance dans les critères de rigueur des résultats peut être évaluée en utilisant des techniques similaires à celle qui sont employées avec d'autres types d'analyse qualitative (Thomas, 2006, cité par Blais et Martineau, 2006).

⁴¹ Il permet de repérer, à l'aide de questions d'entrevue, les sous-thèmes dans le texte, les sous-catégories qui correspondent à des idées de base, à des mots ou des morceaux de texte.

⁴² Il permet de comparer et regrouper les sous-catégories en dimension plus globale et plus large.

même que le contexte qui a influencé le développement de cette identité (l'entourage), pour ensuite entrer dans le cœur du sujet, soit l'expérience universitaire et le sens, qui servent à dégager et mieux circonscrire les données liées à l'IL, tout en tenant compte des expériences externes qui ont pu avoir une influence directe sur l'expérience universitaire. Comme nos participantes sont toutes des femmes, pour les raisons énoncées dans la problématique de recherche, nous avons voulu tenir compte du fait qu'elles vivent ces expériences « au féminin », et avons donc isolé les données relatives à l'expérience universitaire à titre de femme. Une fois cette vue d'ensemble bien exposée, nous nous sommes sentie suffisamment connaissante du portrait général pour bien traiter le thème principal de cette thèse, l'IL. Nous connaissions alors nos participantes « en profondeur » et étions plus en mesure de bien analyser leurs sentiments linguistiques, étant donné que nous connaissions leur bagage, ainsi que leurs expériences antérieures et actuelles. Enfin, notre analyse ne nous aurait pas semblée complète si nous n'avions pas tenté de creuser davantage pour voir quel est le sens attribué à l'expérience des études supérieures, à la lumière des autres catégories élaborées (identité, entourage, féminité, IL), ce pourquoi nous avons réservé des questions en lien avec à ce sujet et avons fait part d'observations relatives au sens tout au long de l'analyse de données. La démarche d'analyse inductive se rapproche donc des étapes d'analyse des données qualitatives suggérées par Miles et Huberman (2003), soit la réduction des données, la condensation et la présentation de ces données, mais rejoint plus étroitement notre démarche parce qu'elle est inductive et accorde une grande importance au « sens » des données. En somme, notre méthode d'analyse ne s'est pas définie par la forme (l'hypothèse), mais par la fin (la signification) (Deschamps, 1993).

Soulignons enfin notre choix d'analyser un cas en particulier, celui d'Angèle, un « idéal-type » présenté au Chapitre 6. Nous avons décidé d'isoler les entretiens menés avec elle en raison du lien direct, pertinent et significatif entre son parcours scolaire et notre sujet

de recherche : Angèle, qui était d'abord inscrite à la maîtrise *avec* thèse, a décidé, après avoir soumis son projet de thèse à son comité, de passer à la maîtrise *sans* thèse, et ce, principalement en raison de l'IL, ce que nous trouvons fort intéressant, étant donné que les autres participantes ont choisi, malgré les sentiments d'IL, de poursuivre la rédaction de leur thèse, que cela soit fait en français ou en anglais, ce qu'aurait très bien pu faire Angèle qui est « parfaitement bilingue ». Elle a toutefois choisi de se taire complètement.

Cette section de la thèse diffère des autres en ce sens qu'elle ne présente pas, comme ce sera le cas aux Chapitres 7, 8 et 9, les données à l'état brut. Nous avons créé un profil d'Angèle avant de présenter notre interprétation (Annexe L). Selon Seidman (2006), le profil présente, sous un style narratif, l'ensemble des informations recueillies lors de trois entretiens afin de dresser un « portrait », aussi complet et aussi réel que possible du participant. Il respecte généralement la suite des idées et les mots du participant, et présente toujours l'information à la première personne, de sorte que l'on croirait que c'est le participant lui-même qui nous lit ces lignes. Un certain « épurement » peut être fait (par exemple supprimer les hésitations, les répétitions insensées, ajouter la ponctuation), mais la narration doit être fidèle au vocabulaire, à l'accord des verbes et à la syntaxe choisis par le participant. Le chercheur peut ajouter ou modifier des passages, mais ces changements doivent être signalés par des parenthèses carrées. Les données sont normalement présentées dans l'ordre qu'elles ont été transmises lors des entretiens. Il est toutefois possible de déplacer quelques « morceaux » afin de regrouper des thématiques soulevées à plus d'une reprise lors des trois entretiens (p. 120).

Seidman (2006) recommande de suivre quatre étapes afin de créer un profil aussi complet et véridique que possible. Il suggère d'abord, une fois les transcriptions lues attentivement, d'identifier tous les passages intéressants, d'étiqueter des passages, puis de faire deux copies de ces transcriptions, en utilisant soit un logiciel d'analyse qualitative ou

encore en utilisant la méthode papier-ciseau. Il recommande ensuite, à partir d'une des copies, de sélectionner tous les passages considérés comme « importants » et de les rassembler, en une seule transcription. Cette version peut être épurée jusqu'à ce que l'on ne conserve que le tiers des données. La prochaine étape exige de relire cette version et de ne retenir que l'information que l'on juge pertinente pour notre sujet de recherche. Enfin, il importe de présenter le profil sous une forme narrative (p. 121).

5.8 Les critères de rigueur de la recherche

Comme cette recherche s'inscrit dans le courant qualitatif/interprétatif, elle privilégie une approche qui vise l'étude des phénomènes par la « coconstruction de sens », à partir des significations que leur donnent les participants : ce sont surtout les étudiantes consultées qui donnent un sens à cette étude. Par ailleurs, la subjectivité de la chercheuse, sa propre expérience du milieu, ses valeurs et ses présupposés quant à son objet d'étude ne peuvent, comme nous l'avons mentionné dans l'avant-propos, être ignorés. L'application de critères de rigueur présentés ici demeure néanmoins prioritaire, donc divers moyens ont été employés afin d'assurer la rigueur de la recherche.

D'abord, pour en assurer la crédibilité, une mise à l'essai du guide d'entrevue a été effectuée par le biais d'une étude pilote. Cette étude pilote a été menée auprès d'une étudiante au doctorat ainsi que d'une étudiante à la maîtrise, toutes deux de milieu francophone minoritaire, qui n'ont pas participé à la recherche, afin de vérifier la clarté des questions, le genre de réponses que ces questions permettent d'obtenir et les éléments qui ne sont pas abordés dans les questions, le cas échéant. Puis, nous avons tâché de faire preuve de rigueur lors de la collecte de données, par exemple en utilisant plusieurs modes de collecte de données (enregistrement des entretiens individuels et de groupe, journal de bord, analyse de documents) et en enregistrant rigoureusement les entrevues individuelles (prise de notes, utilisation conjointe d'un magnétophone et d'un dictaphone numérique). Ensuite, pour nous

assurer du degré d'adhésion que les participantes éprouvent face au portrait d'elles-mêmes et de leur milieu, nous leur avons offert de relire les transcriptions pour obtenir leur approbation, bien qu'elles ne se soient pas prévaluées de cette possibilité, tel que mentionné plus tôt. Les unités de sens qui ont émergé de ces transcriptions ont par après été vérifiées par une autre chercheure. En somme, le jumelage de ces méthodes de collecte de données permet une triangulation des données, moyen d'augmenter la crédibilité. Nous avons de plus cherché à assurer la validité⁴³ de notre recherche en localisant la chercheure (dans l'avant-propos), en présentant son rôle, en évaluant la place de la subjectivité dans l'interprétation, en présentant des descriptions riches des entretiens et en nous assurant que la durée de l'étude ne dépasse pas cinq ans (2008 à 2013).

5.9 Les contributions et les limites de la recherche

Nous sommes d'avis que le fait d'avoir grandi en milieu francophone minoritaire peut avoir des incidences sur l'expérience que l'on tire des études supérieures. Cette recherche pourra examiner divers facteurs, tant intrinsèques qu'extrinsèques, qui peuvent agir sur la satisfaction des besoins de compétence et d'appartenance des étudiants, et sur les expériences qu'ils peuvent retirer de leurs études. Comme aucune étude n'a spécifiquement traité de l'influence de l'IL sur l'expérience des études supérieures, la présente recherche sert à documenter le sens et l'importance qu'un échantillonnage précis (les femmes de milieu francophone minoritaire) accorde aux études supérieures. Elle permettra également de théoriser l'identité et la fragilité sous l'angle de l'IL, alors que ces concepts sont habituellement commentés sous l'angle de l'assimilation. Nous croyons enfin, pour l'éducation universitaire en milieu francophone minoritaire, voire pour les communautés

⁴³ Savoie-Zajc (2003) a identifié treize stratégies de validation, soit : 1) la localisation du chercheur; 2) les stratégies d'écriture; 3) les descriptions riches; 4) les clarifications des biais théoriques et idéologiques; 5) l'utilisation de plusieurs paliers d'interprétation; 6) le retour aux participants; 7) la réflexivité du chercheur; 8) la qualité des interactions chercheur/participants; 9) la durée de l'étude; 10) la place de la subjectivité dans l'interprétation; 11) le journal de bord; 12) la confirmation par la procédure de l'audit; et enfin, 13) l'échantillonnage contrasté.

francophones minoritaires en général, qu'il est important d'étudier ce phénomène afin de susciter des réflexions à l'égard des services ainsi que de l'enseignement dispensé aux étudiants de milieu minoritaire, mais aussi afin d'inciter plus de francophones minoritaires à poursuivre des études supérieures, voire un jour enseigner à leurs successeurs (donc contrer un problème de représentativité), et servir de modèles. On viserait ainsi à amenuiser, et idéalement éliminer, les contrecoups de la double minorisation, mais surtout à veiller à transmettre plus aisément aux communautés francophones le savoir (et bien souvent le statut, la représentation, le respect et le pouvoir décisionnel qui l'accompagnent) qui leur revient. Le choix de notre approche, soit l'étude de cas, nous permettra d'explorer un phénomène nouveau sinon négligé, de comprendre le contexte et l'histoire entourant le « cas », de combler les lacunes des études à échantillon, et enfin d'apporter des connaissances préthéoriques (Roy, 2006, p. 168 à 170).

Cela dit, notre recherche connaît également certaines limites. D'abord, la recherche s'est faite en tenant compte du nombre de participantes volontaires, du contexte de l'étude et de la limite de temps prévue pour le dépôt de la thèse. Nous croyons également que le fait que l'intervieweuse soit une étudiante au doctorat ait pu limiter la description en détails, car les participantes semblaient parfois tenir pour acquis que la chercheuse était au courant de certains détails étant donné son statut. En revanche, le fait de parler à un « semblable » est toutefois favorable pour établir un lien de confiance, voire une certaine complicité. Soulignons néanmoins que certaines femmes, tout comme certains hommes, peuvent être plus taciturnes (Brewer, 2000), ce qui ne procure pas de données très riches dans le cadre d'une recherche comme celle-ci. Enfin, bien qu'il soit possible « to find the general in the particular; a world in a grain of sand » (Hammersley, 1992, p. 16), il ne sera pas toujours possible de généraliser les données pour l'ensemble des universités canadiennes ou d'ailleurs, voire de représenter toute la réalité du cas actuel (Roy, 2006, p. 166). Nous n'avons ainsi

aucune prétention de situer notre recherche dans la « logique de la preuve » (Duchêne, 2006, p.123, cité par Lamoureux, 2007, p. iii), bien qu'elle permettra sûrement d'apporter un éclairage sur l'expérience d'étudier aux études supérieures. Par ailleurs, cet éclairage, comme le prévient Heller (2002), n'en est jamais un qui est exhaustif, puisqu' « [i]l y a toujours des choses que l'on n'est pas capable de décrire, et même dont on demeure inconscients » (p. 32).

Comme l'analyse des données brutes permet de mieux comprendre un phénomène, de le décrire et de faire ressortir le pouvoir évocateur des catégories émergentes par un vocabulaire précis (Duchesne, 2004, p. 129), trois thèmes (catégories) ont été identifiés à partir de quelque 600 pages de données brutes qui permettront de mieux situer et de mieux comprendre l'influence de l'IL sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires aux études supérieures. Nous aimerions d'abord présenter, au Chapitre 6, un cas particulier, soit celui d'Angèle. Ce chapitre s'avère à notre avis la pierre angulaire de ce qui suivra dans cette thèse. Il fournit, à lui-seul, la raison d'être d'une thèse portant sur un ensemble des d'étudiantes.

CHAPITRE 6

6. Étude de cas

6.1 Le cas d'Angèle

Ton projet, c'est un super beau projet.
Pis j'me dis : « C'est l'fun de pouvoir participer à quelque chose
qui me touche personnellement » (Angèle, 22 mai 2008).

[...] l'essentiel de l'héritage culturel se transmet de façon
plus discrète et plus indirecte et même en l'absence de tout effort méthodique
et de toute action manifeste (Bourdieu et Passeron, 1964, p.34).

Angèle est une jeune femme de trente ans, originaire de Hamilton, une ville urbaine du sud de l'Ontario. Elle est célibataire, n'a pas d'enfants et habite seule. Elle détient un baccalauréat en physiothérapie, un baccalauréat de la formation à l'enseignement et était, au moment de la première entrevue, inscrite à la maîtrise avec thèse en éducation à l'Université d'Ottawa.

Nous l'avons rencontrée à trois reprises, soit deux fois en mai 2008, afin de faire les deux entretiens individuels prévus, puis nous l'avons éventuellement croisée par hasard en février 2009. Elle s'est avancée pour nous demander comment allait le projet et pour partager le fait que beaucoup d'eau avait coulé sous le pont depuis nos entretiens du printemps dernier : elle avait décidé de passer de la M.A. en éducation (avec thèse) à la M.Éd. (sans thèse). Elle a tenu à nous faire part de cette décision et des expériences qui l'ont conduit à prendre cette décision afin d'enrichir notre recherche et de mettre en lumière l'influence que l'IL peut avoir sur le choix de mener ou non des études supérieures.

Nous étudierons ici le cas d'Angèle après avoir créé son profil⁴⁴ (Annexe L), car ce dernier est beaucoup trop riche pour n'en conserver que quelques segments, et donc pertinent pour le but fondamental de notre recherche : des histoires comme celle d'Angèle constituent,

⁴⁴ Voir Seidman (2006), au Chapitre 5.

à elles-seules, la raison d'être de recherches comme celles-ci. Ceci dit, l'approche que nous adopterons pour la présente étude de cas différera du style de cette thèse, soit le style proposé par Seidman (2006). Voyons donc sans plus tarder, les données recueillies pendant les trois entretiens, qui ont respectivement eu lieu chez Angèle, à Ottawa, le 16 mai 2008, le 22 mai 2008, puis le 2 février 2009.

6.2 Réflexion

Au moment du troisième entretien, Angèle avait complété sa M.Éd. Elle enseignait à temps partiel dans un collège francophone en Ontario et travaillait également à temps partiel dans un hôpital d'Ottawa. Passer de la M.A. à la M.Éd. n'est pas un échec en soi. Pour Angèle, toutefois, cela en a passagèrement été un : cette décision fut un brusque changement de ses plans de vie. Ce fut également une défaite, une prise de conscience de ses limites (surtout linguistiques), que ces limites soient réelles ou pas. Notons immédiatement le rôle de l'*habitus*⁴⁵ dans cette « décision » :

Étant le produit de l'incorporation de la nécessité objective, l'*habitus*, nécessité faite vertu, produit des stratégies qui, bien qu'elles ne soient pas le produit d'une visée consciente des fins explicitement posées sur la base d'une connaissance adéquate des conditions objectives, ni d'une détermination mécanique par des causes, se trouvent être objectivement ajustées à la situation (Bourdieu, 1987, p. 21).

Outre les autres facteurs qui l'ont incitée à passer de la M.A. à la M.Éd. (soit les mésententes au sein de son comité de thèse, l'inactivité, l'isolement et le faible revenu), et donc les « conditions objectives », nous avons pu constater que l'IL est omniprésente mais

⁴⁵ Dans *La Distinction*, Bourdieu (1979) explique : « Structure structurante, qui organise les pratiques et la perception des pratiques, l'*habitus* est aussi structure structurée : le principe de division en classes logiques qui organisent la perception du monde social est lui-même le produit de l'incorporation de la division en classes sociales » (p. 191). Dans *Réponses*, il précise que « [p]arler d'*habitus*, c'est poser que l'individuel, et même le personnel, le subjectif, est social, collectif. L'*habitus* est une subjectivité socialisée » (1992, p. 101).

incomprise sur le plan institutionnel, et a eu une influence directe sur les choix académiques d'Angèle :

J'aurais pu me dire : « Ah bien, l'écriture c'est pas un problème, je n'ai pas à me casser la tête, ça va bien aller, peut-être que j'aurais PLUS voulu ». J'ai beaucoup d'autres facteurs, ce n'est pas juste la rédaction comme telle, mais si j'aurais été bonne en français, c'est sûr que ça l'aurait facilité.

Nous pouvons croire que les difficultés d'Angèle l'auraient découragée de mener un projet qu'elle considérait important et possible, après avoir commencé son éventuelle famille, soit faire un doctorat. De fait, Angèle nous a mentionné, dès le premier entretien, son intention d'éventuellement faire un doctorat, bien qu'elle ne voulait pas le faire « en sortant de là parce que là [elle s'est dit qu'elle aimerait] ça avoir une famille avant quarante ans ». Ce projet, bien qu'il en soit un à long terme, n'est pas sans influence sur ses décisions : « Une des raisons pourquoi j'ai pris la maîtrise avec thèse, c'est pour peut-être un jour faire mon doctorat ». Cette ambition fut substituée, lors du troisième entretien, par : « Ça me fait de la peine de me dire : “ Si j'écris pas une thèse, bien fort probablement que je n'écrirai pas un doc” ». Cet énoncé reflète de toute évidence une mécompréhension du métier d'étudiant (Coulon, 1997) en lien avec l'expérience, puisqu'on peut aller du M.Éd. au Ph.D. et du M.Éd au Éd.D.

Il faut également tenir compte, dans ce « choix » de passer de la M.A. à la M.Éd., de l'influence du statut socioéconomique de la famille et du fait qu'Angèle fasse partie de la « première génération⁴⁶ » non seulement à faire des études supérieures, mais des études universitaires, dans ce cas-ci, comme dans quelques cas chez nos autres participantes, ce que nous verrons prochainement. Angèle mentionne à plusieurs reprises ces circonstances, de même que comment elle s'y identifie et leur impact sur comment elle se sent, sur comment elle perçoit les événements, puis sur ses décisions. Comme bien d'autres participantes à notre

⁴⁶ Ce concept sera présenté et élaboré dans la section portant sur l'entourage (Chapitre 7).

recherche, elle se « sent soutenue et encouragée par [sa] famille, mais comprise, non », remarque que « les études supérieures ne sont pas nécessairement valorisées » chez elle, et ce, même si sa mère s'avère encourageante. Son père, au contraire, s'explique mal pourquoi l'on ferait des études supérieures. Bien qu'Angèle constate ces différents points de vue de ses parents et comment leur style et leurs objectifs de vie sont différents des siens, elle se reconnaît dans leurs propos et dans leurs incompréhensions, et partage sporadiquement leurs opinions :

[...] dans ma culture, tout le monde a travaillé presque de ses mains. Rédiger pis lire à journée longue, là, c'est pas du travail dans ma culture. Moi j'ai du mal, même moi il faut que je me rappelle que c'est du travail, ça. Ça m'a souvent traversé l'esprit, me disant « Qu'est-ce que j'fais icitte? Est-ce que j'ai ma place ici? Est-ce que j'ai un rôle ici? Est-ce que ça va vraiment faire une différence? Est-ce que ça peut faire une différence? ». J'pourrais être en train de faire quelque chose de plus productif.

Nous reconnaissons ici le syndrome de l'imposteur⁴⁷. À ce sujet, Bourdieu et Passeron (1964) expliquaient dans *Les Héritiers* que c'est

[...] sous le double rapport de la facilité à assimiler la culture et de la propension à l'acquérir que les étudiants originaires des classe paysannes et ouvrières sont désavantagés : jusqu'à une époque récente, ils ne trouvaient même pas, dans leur milieu familial, l'incitation à l'effort scolaire qui permet aux couches moyennes de compenser la dépossession par l'aspiration à la possession et il fallait une série continue de succès (ainsi que les conseils réitérés de l'instituteur) pour qu'un enfant fût orienté vers le lycée, et ainsi pour la suite (p. 38).

En fait, Angèle elle-même se disait, lors de ses études de baccalauréat, qu'elle « [allait] à l'école pour avoir une job. Pas pour apprendre ». On remarque alors que « [l]orsque l'avenir professionnel est lié de façon claire et sûre au présent des études, l'exercice universitaire est immédiatement subordonné aux tâches professionnelles qui lui fournissent un sens et une raison d'être [...] » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 89). L'enseignement de la mère y est également peut-être pour quelque chose ici : « Ma mère m'a toujours dit : “Tu vas aller à

⁴⁷ Ce concept sera présenté et élaboré dans la section portant sur l'expérience (Chapitre 8).

l'école, tu vas prendre un cours, tu ne vas pas être dépendante comme moi" ». Ce commentaire est d'autant plus discutable et questionnable du fait que la mère d'Angèle a complété son secondaire et est allée au cégep, alors que son père a cessé ses études en 9^e année.

On peut également constater, au fil de ce profil qui respecte l'ordre chronologique de nos trois rencontres, que les perceptions d'Angèle, induites par sa condition sociale, changent parfois et/ou que les idées/opinions s'élaborent, se précisent, notamment en ce qui a trait à l'expérience du Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (CARTU) de l'Université d'Ottawa, à l'expérience du cours de français FRA 1710 et au succès dans les cours d'anglais.

Au début de nos entretiens, Angèle semblait bien rassurée de savoir qu'un service tel que le CARTU existe et elle se disait satisfaite de leurs services. Elle louangeait le fait que « Ce n'est pas juste pour la langue, mais aussi pour le contenu », qualifiait le service de « super utile », soutenait que c'était une « bonne ressource ». Lors du troisième entretien, elle se ravise, sinon nuance son opinion du service. Alors qu'elle se dit qu'« il aurait fallu [qu'elle] prenne un cours de rédaction avant d'aller à la maîtrise », elle fait tout de même valoir les efforts qu'elle a investis en disposant des ressources de l'université et souligne un bémol : « C'est bien beau, ils parlent, on discute, mais ça ne m'aide PAS à rédiger toute seule. Ça nous dit que ça nous donne une meilleure idée, mais c'est tellement général que ça dépend de ta directrice de thèse et de ton directeur de thèse COMMENT ça va être écrit ». Cette remarque faite par une étudiante engagée, mature, sérieuse et vraiment désireuse d'améliorer sa langue écrite et de réussir ses études supérieures doit être transmise et prise en considération par le CARTU. Notons également immédiatement le rôle que prend ici la directrice de thèse au niveau de la rédaction : on le verra, celui-ci revient dans plusieurs propos d'Angèle.

L'opinion d'Angèle en ce qui a trait au cours FRA 1710 – Introduction à la grammaire française (que nous avons eu le privilège d'offrir à deux reprises lorsqu'il s'offrait dans le format auquel Angèle fait référence), quant à lui, se raffermir. Alors qu'elle nous mentionnait lors du premier entretien qu'elle a « [pris] deux cours de français quand [elle est] arrivée à l'université, puis [qu'elle ne] pense même pas que ça [l']a aidée », elle vitupère, lors du troisième entretien, contre l'approche pédagogique, ou plutôt anti pédagogique :

J'ai tu appris de QUOI? NON! J'ai tout appris par cœur puis après ça je l'ai oublié. Je ne trouvais pas que ça m'avait aidée ce cours-là parce que je trouvais que je n'avais pas appris. J'ai juste appris par cœur les choses que j'avais besoin de savoir pour passer. Le format, c'était bon à rien. Surtout que là je connais les stratégies d'enseignement, là... Ce cours-là c'était bon à rien. Ce n'était pas de l'enseignement, c'était du garochage d'information pas logique.

Notre expérience de l'enseignement de ce cours (précisons que la prestation du cours était préétablie et devait être respectée par chacun des chargés de cours) permet de confirmer que les étudiants pouvaient, à l'époque, bel et bien réussir le cours en refaisant les exercices de grammaire (à l'ordinateur, par le moyen d'un didacticiel) jusqu'à ce qu'ils apprennent par cœur la bonne réponse de chaque exercice et puissent la sauvegarder. Il n'y avait alors là, plus souvent qu'autrement, aucun transfert de connaissances, aucun apprentissage. Angèle a reçu la pire note de son passage à l'Université d'Ottawa dans ce cours, ce qui s'avère ironique étant donné qu'elle est venue, comme Hilarie – nous le verrons – étudier à Ottawa pour « pouvoir faire [sa maîtrise] en français ». Un autre aspect qui l'a surprise est le fait qu'elle ait mieux réussi dans ses cours offerts en anglais qui, disons-le, n'ont pas été sélectionnés comme premiers choix, mais bien parce qu'elle a dû les prendre afin d'éviter des conflits d'horaire. Plus tard dans les entretiens, elle partagea qu'elle ne « comprend pas » pourquoi elle réussit mieux dans ses cours en anglais, voire qu'elle trouvait cela « TRISTE » étant donné qu'elle a toujours étudié en français. « Explique-moi ce phénomène-là! » traduit bien sa contrariété.

Des occurrences traduisent également bien la perception et les expériences d'Angèle, notamment les mots « défi », « choix », « confiance », « coupable » et le fait d'« écrire un livre » qui sont respectivement mentionnés à quinze (15), quatre (4), sept (7), trois (3) et trois (3) reprises, au cours des trois entretiens.

Les « défis » que rencontre Angèle sont de tout ordre, mais plus souvent qu'autrement reliés à la rédaction. Elle précise qu'elle n'a jamais vécu quelque chose de dramatique, un « vrai » défi (par exemple, la perte d'un être cher), mais sa relation avec la langue et la rédaction semble pour elle être un combat perpétuel. Elle rappelle qu'il a fallu qu'elle « réapprenne » à écrire lorsqu'elle est retournée à l'université pour faire son bac en enseignement et que « c'était un beau défi », soutient que « rédiger une thèse, c'est un gros défi à relever mais, [qu']en même temps [5 sec], le fait que c'est un défi, ça [la] motive », qu'elle a déjà eu des « défis académiques, donc [elle se dit] que c'est quelque chose [qu'elle peut] surmonter », que c'est « facile de retourner à ce qu'on connaît plutôt que de prendre un nouveau défi », et que la maîtrise « c'était un gros défi parce que c'était TELLEMENT nouveau ». À ce sujet, Bourdieu et Passeron (1964) expliquent :

[...] si les sujets des classes défavorisées ont les plus fortes chances de se laisser écraser par la force du destin social, ils peuvent aussi, par exception, trouver dans l'excès de leur désavantage la provocation à le surmonter : l'énergie sorélienne et l'ambition rastignacienne s'exprimeraient-elles aussi fortement et aussi généralement chez les fils d'ouvriers ou de petits bourgeois qui sont parvenus jusqu'à l'enseignement supérieur si ces étudiants ne leur devaient pas d'avoir échappé au sort commun? (p. 41)

Bien que ces défis soient à leur façon producteurs d'énergie et d'ambition, et qu'ils soi(en)t présenté(s) comme étant beau(x) et motivant(s), notons qu'il(s) crée(nt) néanmoins un malaise palpable chez Angèle :

Maintenant, j'me sens appropriée dans c'domaine-là. Sauf que [5 sec] peut-être que je me pose des questions, parce que là j'suis vraiment dans la rédaction de ma proposition. Puis là j'me sens moins bien. Je l'sais pas si c'est juste une

difficulté personnelle que j'ai à rédiger pis de mettre les idées ensemble... Fait que ça c'est un défi.

Le sentiment d'avoir à affronter une épreuve est également flagrant alors qu'Angèle prononce le mot « défi » à quatre reprises dans un seul paragraphe :

Depuis, j'ai eu un désir de retourner à l'école. J'avais le goût de vivre ça encore, d'avoir cette évolution-là, si tu veux, ou cette évolution dans ma façon de penser. Puis j'étais pas mal sûre que si j'continuais mes études, que j'pourrais avoir ce sentiment-là d'avoir appris. D'apprendre, puis y a un **défi** là-dedans aussi. C'est de pouvoir compléter un maîtrise, d'écrire un livre d'une façon, là. C'est un gros **défi**. Et pour moi, c'était un bon **défi**. Puis en plus c'était un **défi**, euh, linguistique aussi.

Elle fait toutes ces références au défi, pour aboutir au défi ultime, celui de faire un doctorat :

« Mais le doctorat, pour l'instant, je le vois comme un ÉNORME défi [...] ».

Bien que cette période de sa vie soit associée à plusieurs défis, il n'en demeure pas moins que faire une maîtrise avec thèse est (était) un choix pour Angèle. Nous avons pris conscience, dans le chapitre présentant nos positions théoriques, des nuances à apporter au mot « choix » (un choix qui n'en est pas toujours un, *cf.* Ball et coll., 2001). La biographie d'Angèle fait partie, comme celle de plusieurs jeunes de milieux socioéconomiques défavorisés, des « biographies de choix », ce qui explique pourquoi ses propos sont « jonch[és] de doutes, d'ambivalence et de prises de décisions mûries » (p. 68). Le capital social et culturel, les contraintes matérielles, les représentations sociales, les critères de jugements sociaux et les formes d'auto-exclusion sont également bien à l'œuvre dans le processus de choix d'Angèle de faire des études supérieures. Rappelons que par « auto-exclusion », Ball et coll. (2001) croient qu' « on doit choisir et changer son identité sociale, ainsi qu'encourir les risques que cela comporte » (p. 88). Ces comportements, accompagnés d'inquiétudes et de remises en question sont omniprésents dans les entretiens avec Angèle, par exemple lors des échanges avec son père qui s'inquiète à savoir si sa fille « restera sa fille ». Bourdieu et Passeron (1964) expliquent pour leur part que

[d]éfinissant des chances, des conditions de vie ou de travail tout à fait différentes, l'origine sociale est, de tous les déterminants, le seul qui étende son influence à tous les domaines et à tous les niveaux de l'expérience des étudiants, et en premier lieu aux conditions d'existence. L'habitat et le type de vie quotidienne qui lui est associé, le montant des ressources et leur répartition entre les différents postes budgétaires, l'intensité et la modalité du sentiment de dépendance, variable selon l'origine des ressources comme la nature de l'expérience et les valeurs associées à leur acquisition, dépendent directement et fortement de l'origine sociale en même temps qu'ils en relaient l'efficacité (p. 23).

Angèle, elle, tient d'abord à nous préciser que « C'est pas comme si [sa] famille [lui] a dit : "Tu sais là, tu devrais aller faire ta maîtrise, ce serait bien". C'était vraiment de [son] propre gré ». Mais en ce qui a trait à « faire des choix », elle en savait déjà quelque chose depuis longtemps : alors qu'elle était plus jeune, elle avait fait le choix *conscient* de quitter son emploi dans un restaurant pour aller à l'université, une décision qui, soulignons-le, ne va pas normalement de soi chez les jeunes ayant une « biographie de choix », contrairement à ceux ayant une « biographie normale » (*cf.* Ball et coll., 2001). Ainsi,

[l]'habitus peut aussi être transformé à travers la socioanalyse, la prise de conscience qui permet à l'individu d'avoir prise sur ses dispositions. Mais la possibilité et l'efficacité de cette sorte d'auto-analyse sont elles-mêmes déterminées en partie par la structure originelle de l'habitus en question, en partie par les conditions objectives sous lesquelles se produit cette prise de conscience (Bourdieu, 1992, p. 239).

Sa décision de faire une maîtrise avec thèse avait également été « mûrie ». Angèle était consciente de ses limites et des difficultés qu'elles pourraient engendrer, et a tenu à consulter plusieurs de ses professeurs afin de s'assurer de faire le « meilleur choix » :

Je leur demandais carrément : « Selon les textes que je vous ai remis, là, pensez-vous que j'ai les aptitudes? Honnêtement. Parce que j'ai besoin de le savoir que j'ai les aptitudes pour écrire une thèse, puis si vous pensez que ce n'est pas le meilleur choix, bien je vais le prendre en considération ».

Elle fait à nouveau référence au choix en ce qui a trait à ses habiletés à l'écrit en français : « [...] beaucoup mieux que je l'étais, puis je me débrouille bien avec ce que j'ai, mais si

j'aurais le choix, je m'améliorais pour la rédaction ». Ici, contrairement à ce que nous verrons sous peu, Angèle perçoit ses difficultés linguistiques comme un fait accompli, invariable. Notons également que le mot « choix » a été utilisé deux fois lors du premier entretien et deux fois lors du second entretien, mais n'apparaît pas lors du dernier entretien, comme si elle avait perdu ce privilège ou était confrontée à la réalité. Pourtant,

[l]'habitus n'est pas le destin que l'on y a vu parfois. Étant le produit de l'histoire, c'est un système de dispositions ouvert, qui est sans cesse affronté à des expériences nouvelles et donc sans cesse affecté par elles. Il est durable mais non immuable. Cela dit, je dois immédiatement ajouter que la plupart des gens sont statistiquement voués à rencontrer des circonstances accordées avec celles qui ont originellement façonné leur habitus, donc à voir des expériences qui viendront renforcer leur dispositions (Bourdieu, 1992, p. 108).

Ainsi, bien qu'Angèle soit motivée à surmonter les défis qui se présentent à elle et qu'elle ait consciemment choisi de faire une maîtrise, avec thèse initialement, il n'en demeure pas moins qu'elle manque beaucoup de confiance en elle-même, manque de confiance qui peut être relié à l'habitus, habitus que l'on peut retrouver en milieu francophone minoritaire, alors que l'IL est associée, pour certains, à l'intelligence et non seulement aux habiletés langagières. Elle en fait une première allusion par rapport au fait qu'elle ne se sentait pas bien outillée en sortant avec bac en enseignement : « Je me dis que c'était peut-être seulement un manque de confiance en moi, mais en tout cas, je ne me sentais pas prête à aller enseigner ». Toutes les autres références au manque de confiance seront par la suite directement liées à l'IL : « Un manque de confiance en soi dans ses aptitudes à écrire, MOI, ça aurait pu m'arrêter », « Au niveau de mes habiletés, je n'avais pas énormément confiance en partant fait que ça n'a pas aidé, au niveau linguistique », « Je n'avais pas beaucoup confiance en mes habiletés de m'auto-corriger », « [...] me semble que ça fait longtemps que je me sens de même, mais que je ne savais jamais comment l'identifier, l'étiqueter, de dire que MOI j'ai pas confiance en mes habiletés de LANGUE ». Les

encouragements et la présence de sa directrice de thèse expliquent peut-être pourquoi Angèle attendit si longtemps avant de passer de la M.A. à la M.Éd. : « Je ne me sens pas super confiante, mais je me dis que ma directrice de thèse est bonne, fait qu'elle va pouvoir m'aider avec ça ».

Ce manque de confiance, jumelé à un sentiment d'incompétence, mènera Angèle à décider de passer de la M.A. à la M.Éd., ce qu'elle ne fit pas sans regret et sans sentiment de culpabilité. Le fait de se sentir « coupable » revient également à quelques reprises dans les entretiens, et cette culpabilité est toujours en lien avec l'identité et/ou l'IL d'Angèle. Elle manifeste un premier signe de culpabilité lorsqu'elle nous partage qu'elle entrevoit « faire sa vie » à Ottawa : « Mais là, je me sens coupable parce que je me dis : “Je devrais retourner dans le sud de l'Ontario pour faire vivre ma culture là-bas” ». Mais c'est surtout envers sa directrice de thèse qu'elle éprouve de la culpabilité : « Puis aussi, ma directrice de thèse faisait beaucoup de corrections, puis je me sentais coupable qu'elle soit obligée de faire tant de corrections parce que MES habiletés n'étaient pas ASSEZ FORTES », ou encore

[...] j'avais l'impression de décevoir ma directrice de thèse, donc il y avait ce rapport social-là qu'elle m'avait bien gros aidée. Je me sentais coupable parce qu'elle m'avait super gros aidée pendant toute l'année, elle m'avait fait des corrections, m'avait aidée à clarifier mes idées ou non, mais elle m'avait quand même accompagnée. C'était difficile pour moi parce que je sentais comme quoi je la décevais, elle.

La culpabilité et le manque de confiance ressentis par Angèle semblent être des « sédiments » de son IL qui parsème chaque entretien. En fait, « [u]ne des raisons pourquoi [elle a] hésité de faire [sa] maîtrise c'est [qu'elle] savai[t] qu'il fallait [qu'elle] rédige une thèse. Et la RÉDACTION de la thèse comme TELLE [lui] faisait peur ». Ce sont, comme pour d'autres de nos participantes, les mots d'encouragement ainsi que le soutien concret et constant de sa directrice de thèse qui l'ont incitée à s'inscrire : « Est-ce que j'ai vraiment les compétences? Mettons que je vais me fier à ma directrice de thèse qui en a des bonnes [rire]

parce que je sais qu'elle va m'aider avec ça ». Ce passage illustre bien une des représentations ou attentes qu'Angèle a du « métier de professeur ». Elle prendra éventuellement conscience qu'elle doit toutefois, elle-seule, affronter la bête et que personne, ni même sa directrice de thèse, si avenante, ne peut rédiger sa thèse à sa place : sa directrice peut très bien l'aider à corriger ses erreurs et revoir la syntaxe, mais c'est Angèle qui doit d'abord surmonter le syndrome de la page blanche et trouver les mots pour dire ce qu'elle souhaite partager, ce qui lui crée beaucoup d'angoisse : « [...] j'ai essayé d'écrire trois phrases aujourd'hui, pis j'ai pas tout à fait réussi ce que je voulais... », « Pis là, le début de la rédaction c'est... Je sais pas quoi écrire [rire] ». Cette étape dans le processus de sa maîtrise l'amènera à dire qu'elle « [se sent] peut-être moins dans [sa] place LÀ »...

Nous nous doutions déjà, lors des deux premiers entretiens, que l'IL (l'insécurité, beaucoup plus que les difficultés linguistiques elles-mêmes, précisons-le), allait éventuellement nuire au progrès d'Angèle. Elle nous avoua, lors du dernier entretien, que la rédaction comme telle de la thèse « y était pour peut-être 25 % de [sa] décision » (outre les conflits au sein du comité de thèse, l'inactivité, l'isolement ou encore l'aspect financier), ce qui n'est pas peu dire. Nous croyons, bien que nous soyons biaisée (et qu'un biais de la part de la participante soit possible par le simple fait de participer consciemment à une étude qui traite de l'IL), que l'IL représentait beaucoup plus que le quart de sa décision, ce que laisse sous-entendre ce passage :

Puis tu te sens un peu comme « AH bien, si j'aurais pu mieux écrire, ça l'aurait été plus facile pour moi puis si j'aurais eu des meilleures habiletés en rédaction, bien peut-être que je l'aurais fait ». Alors tu te sens comme... on dirait que cette insécurité linguistique-là arrive puis ça te dit bien : « Si j'aurais été meilleure ». C'est ça l'insécurité linguistique, dans le fond. Tu te sens pas assez habile.

Angèle ne fait aucune autre affirmation de ce genre en ce qui a trait aux autres « problèmes » qui se sont présentés à elle lors de la rédaction de sa proposition de thèse, ce qui nous porte à croire que la confiance en ses habiletés eut une influence sur son choix de ne pas écrire de

thèse, et ce, même si les textes nécessitaient une révision linguistique de la part de sa directrice de thèse : ce ne sont pas les difficultés linguistiques qui nous empêche d'écrire et de transmettre nos pensées (des documents sont révisés tous les jours), mais bien l'IL qui brime et qui, disons-le, handicape. Le prochain passage, riche de sens, soutient notre interprétation :

JE PENSE qu'avec plus de motivation, avec une meilleure situation, peut-être que j'aurais réussi à passer au travers, mais c'est certain que l'insécurité linguistique joue un rôle là-dedans parce que, malgré le vouloir de pas se voir de même, tu te vois un peu de même. C'est un peu comme être GROSSE. Je dis ça parce que moi, quand j'étais jeune, j'étais vraiment grassette. Puis toute ma vie, je me suis vue comme étant grosse. Puis un moment donné, j'ai maigri mais dans ma tête je suis encore grosse. Mais là je vois bien que je suis pas grosse là, mais dans ta tête tu te sens encore de même. Alors je trouve que le phénomène de l'insécurité linguistique pour moi, même si je me suis améliorée – puis je le sais que je me suis améliorée – pourtant mon cerveau il le sait là que tu es meilleure en français que tu l'étais il y a deux ans puis C'EST VRAI, mais je me sens encore comme la petite personne qui n'a pas des bonnes habiletés en français. Tu te sens toujours un peu de même. À quelque part, je n'ai pas traversé de pont où, dans ma tête, tu sais là, puis ça c'est sûr que ça prend du temps à changer, des façons d'être ancré en soi, là, tu sais.

Notons la présence de l'adjectif diminutif « petite » (*cf.* Maude, la petite Acadienne et Cindy, la petite Franco-Ontarienne, présentées plus loin dans cette thèse). Une simple façon de vulgariser ce qu'est l'IL serait peut-être de tout simplement dire que l'on se sent « petit », sur le plan linguistique.

Bref, un autre passage témoigne de l'effet que la perception qu'Angèle a d'elle-même, et ce, depuis longtemps, joue sur ses activités actuelles : « Écrire une phrase puis quand t'en as BEAUCOUP BEAUCOUP à écrire puis tu sens que tu as de la difficulté à écrire puis que ce n'est pas tes forces... Peut-être que tu t'es dit ça toute ta vie puis ça, ça l'aide pas, mais ça c'est difficile ».

On peut également constater que la façon dont Angèle perçoit la maîtrise avec thèse peut par moment la paralyser : elle compare à trois reprises sa thèse à un « livre ». Ceci est en quelque sorte vrai, mais semble amplifier la tâche pour Angèle et gonfler l'image de ce qu'est

une maîtrise : « C'est de pouvoir compléter une maîtrise, d'écrire un livre d'une certaine façon. », « [...] et... écrire un livre... Moi je me dis que j'ai pas les forces de ça ». Cette façon de voir les choses, qui aurait pu être démystifiée par la direction de thèse, remonte vraisemblablement aux racines familiales d'Angèle :

Même que chez nous, c'est le contraire. C'est comme : « Comment ça que tu écris un livre? À quoi ça va donner? Vas donc travailler! Fais-toi pas vivre par l'université ou autre chose ». Tu sais, les gens, ils ne comprennent pas ça. Peut-être que ça aussi ça rentre là-dedans puis tu te vois moins dans ton rôle ou je sais pas...

Bien qu'elle ne se sente pas toujours « dans son rôle » et qu'elle porte un jugement sévère sur ses compétences en français, elle équilibre par moment son point de vue et fait preuve de discernement : elle sait qu'il y a des gens qui éprouvent plus de difficultés qu'elle, et qu'elle « n'est quand même pas carrément pourrie, là ». Elle se considère en fait « au-delà de la moyenne, mais pas la hausse de la moyenne » : elle a pris conscience, en arrivant à Ottawa « que les gens de Sudbury puis de Smooth Rock Falls, que tous les francophones, leur français n'était pas meilleur que le [sien] ». Elle est en fait « certaine qu'[elle n'est] pas la seule qui a eu ces problèmes-là. Même qu'[elle], [elle dirait] que [son] français n'est pas SI pire que ça même, malgré [ses] insécurités. [Elle] pense qu'[elle n'est] pas SI pire que ça ». Nous le pensons également et croyons que l'IL a un rôle beaucoup plus influent ici que les habiletés elles-mêmes. Notre interprétation s'inspire grandement du fait qu'elle nous a partagé qu'elle obtenait des notes élevées en français au secondaire, mais qu'elle sous-estime cela en disant que les enseignants n'étaient probablement pas assez rigoureux :

Après avoir lu les textes des autres, les écouter parler, j'avais des insécurités genre : « Ah bien, je viens du sud, peut-être qu'ils n'ont pas été assez rigides avec moi ». POURTANT, je me rappelle qu'en neuvième année, dans mon cours de français avancé, bien j'avais eu la meilleure note alors j'avais reçu une petite carte disant que j'avais eu la meilleure note de la classe. Mais POURTANT, même à ÇA, j'avais encore des insécurités!

Il est ici intéressant de voir qu'elle semble croire que la littératie exigée à l'école secondaire est égale à la littératie du discours universitaire. Angèle n'aurait peut-être pas une connaissance sociolinguistique des divers registres de langue, ou encore une méconnaissance des différences entre la norme universitaire (registre formel ou soutenu) et la norme à l'école secondaire (scolaire ou registre courant).

Angèle éprouvait, on le sait, des insécurités au moment des entretiens qu'elle nous a accordés, mais a du moins mentionné à plusieurs reprises le désir de s'améliorer, et ce, même si un passage soulevé plus tôt semblait dire qu'elle voyait ses difficultés linguistiques comme quelque chose d'irréparable... Elle sent tout de même « qu'il y a eu une grosse amélioration, à force de lire les travaux des autres », mais souhaite en faire plus comme « travailler l'orthographe et [...] travailler [ses] structures de phrases et le vocabulaire aussi ». Elle se dit : « Même AUJOURD'HUI, [...] j'aimerais quand même aller prendre un cours pour aller vraiment réviser toutes ces règles et vraiment améliorer mon écriture ».

Une lecture plus approfondie du profil d'Angèle nous a également permis de soulever plusieurs thématiques (certaines d'entre elles reviennent chez d'autres participantes) et de mieux comprendre ce qui alimente et donne un sens à des prises de décision. Nous constatons que ces dernières, bien qu'elles soient réfléchies et mûries, sont étroitement liées à des craintes et des désirs. Cette lecture nous permet de plus de justifier nos choix théoriques, soit l'approche phénoménologique comme méthodologie et l'identité comme cadre théorique. De fait, des mots tels que le « pourquoi », la « culture » et le « moi » reviennent à plusieurs reprises autant dans les paroles d'Angèle que dans celles des autres participantes, ce qui montre bien que le sens et l'identité sont des concepts inhérents à l'IL.

Le mot « pourquoi », que nous n'élaborerons pas ici étant donné que cela a déjà été fait dans les chapitres précédents, revient plus précisément à 14 reprises dans le profil d'Angèle, ce qui témoigne de l'importance qu'elle accorde à attribuer un sens à ses décisions

rationnelles, qu'elle qualifie plus souvent qu'autrement de « raison » : « C'est une des raisons pourquoi je suis rendue à Ottawa... » ; « Une des raisons pourquoi je suis retournée à l'école est que... » ; « Une des raisons pourquoi j'ai pris la maîtrise avec thèse... » ; « Je me sens soutenue et encouragée par ma famille, mais comprise, non. Je ne pense pas qu'ils comprennent vraiment le pourquoi » ; « [...] je ne pense pas que mon père comprend le « pourquoi » de pourquoi je continue à aller à l'école... » ; « Mon père, lui, n'avait pas l'air à comprendre le « pourquoi » et qu'est-ce que ça ferait de moi... » ; « Une des raisons pourquoi j'ai hésité de faire ma maîtrise... » ; « On dirait qu'il faut que je me rappelle tout l'temps le « pourquoi » que j'fais ça... » ; « J'ai dit : « Bien là, pourquoi qu'elle est allée faire un bac en français si elle voulait pas travailler en français? ». Elle a dit : « Bien, pour apprendre ». Là, j'étais comme... « Bien voyons. Pourquoi tu ferais ça? »... » ; « Donc c'est une des raisons pourquoi je me suis dit : « Ah, o.k., bien ça devrait aller »... » ; « Donc ce matin-là j'ai écrit une lettre à l'Université d'Ottawa pour leur écrire les raisons pourquoi j'avais changé d'idée... » ; « Mais pourtant j'ai bien réussi, là, mais je me sens encore de même. POURQUOI? C'est difficile à vraiment identifier ça... » ; « J'ai une passion pour ma langue aussi j'en reviens aussi au POURQUOI j'ai choisi de vivre ma langue à Ottawa... »

Le « pourquoi » derrière toutes ses décisions est évidemment relié à qui elle est, à son identité, entre autres comme femme, Franco-Ontarienne, professionnelle de la santé, étudiante, etc. Angèle est, nous pouvons le voir dans son profil, très consciente de son identité linguistique et de son identité culturelle. Ces dernières semblent même être prioritaires lorsqu'elle parle d'elle-même. Sa relation à sa langue première est profonde et porteuse de sens, et ne se limite donc pas à une approche utilitaire, souvent reliée à l'identité bilingue :

C'est ma langue maternelle. Dans le fond, j'ai toujours été SPÉCIALE parce que je parlais français, puis ça c'était peut-être une bonne chose. Puis on m'a toujours dit : « Tu vas avoir une meilleure job, tu es chanceuse, tu parles deux

langues très bien ». Mais c'est peut-être pour ça aussi j'y tenais, mais c'est pas très logique c'est plus... Tu sens ça à l'intérieur. C'est quoi le mot que je cherche... c'est comme un besoin un... c'est vraiment difficile à expliquer... un sentiment d'appartenance je pense, qui revient peut-être à ça. Quand j'ai rencontré au secondaire des gens qui venaient du Québec, moi je ne suis pas Québécoise et je n'ai jamais vécu au Québec, mais MES PARENTS venaient du Québec, puis j'ai bien des oncles des tantes des cousins des cousines qui viennent du Québec mais moi j'ai toujours été Franco-Ontarienne [...]

Elle nous a également partagé une rencontre qu'elle a faite avec une fille originaire de Charlesbourg qui est déménagée à Hamilton et comment elle « sentai[t] vraiment un lien FORT avec elle puis d'autres personnes comme elle qui parlent et qui étaient très à l'aise avec leur langue et qui avaient les mêmes cultures [qu'elle] », et ce, bien qu'elle ait des « amis qui sont unilingues anglophones puis [qu'elle] les aime bien pareil! » Pour Angèle, « ça rentre dans l'identité alors qui suis-je MOI ». Elle précise également qu'elle n'a « pas peur de perdre [son] anglais » et que son lien avec le français est si fort : « j'ai un sentiment d'appartenance, c'est mon identité. C'est qui suis-je MOI ».

Bien qu'Angèle ait senti un lien privilégié avec son amie originaire de Charlesbourg, soulignons tout de même la disparité entre les Québécois et les « francophones » qu'elle soulève à quelques reprises, par exemple lorsqu'elle a généralisé que « [...] tous les gens francophones, leur français n'était pas meilleur que le mien. Ceux qui venaient du Québec, par exemple, eux leur français était plus poussé », ou encore lorsqu'elle nous a partagé son sentiment d'infériorité par rapport aux deux membres de son comité de thèse originaires du Québec :

Je me suis sentie inférieure à mes deux, mes DEUX : ma directrice de thèse puis l'autre femme qui était dans le comité du département de santé venaient toutes les deux du Québec. Puis moi j'ai toujours senti, je ne sais pas si c'est vrai, mais je pense qu'à un certain degré, qu'au Québec ils sont plus forts sur la langue, le français. DONC, les élèves y sortent plus forts. Donc là, quand tu arrives à l'université puis tu es à côté d'un Québécois qui a des meilleures habiletés linguistiques que toi parce que, entre autres parce qu'ils ont une meilleure formation, alors là quand tu arrives avec des profs d'université qui EUX ont toujours étudié au Québec, bien ils arrivent à l'université puis bien... On m'a jamais dit : « Bien c'est bien pourri ce que tu écris », mais des fois tu as

l'impression de ça, que les professeurs québécois ont des meilleures habiletés puis ils ont peut-être des différentes attentes. Mais ça c'est peut-être dans ma tête qu'ils aient des attentes de même là, mais ça l'a adonné qu'il y avait deux personnes sur mon comité de thèse qui étaient francophones du QUÉBEC.

Comme le précise Angèle, les professeurs n'ont pas directement commenté négativement ses compétences linguistiques, mais l'on constate ici comment le rapport à l'Autre « majoritaire » peut être intimidant et angoissant. Le rapport entre les professeurs qui « dominant la langue » et leurs étudiants de milieu francophone minoritaire devrait peut-être être observé afin de voir s'il y a une incidence sur le fait que les étudiants choisissent d'entreprendre et de poursuivre des études supérieures ou pas. Ou encore si le fait que moins de professeurs francophones sont originaires de milieu francophone minoritaire (des modèles à suivre pour les jeunes originaires de ces régions) a une incidence sur le taux d'étudiants de milieu francophone minoritaire qui décident de poursuivre des études supérieures, bien qu'il ne faille pas spécifiquement provenir d'un milieu minoritaire pour comprendre ce milieu⁴⁸. Quoi qu'il en soit (c'est peut-être effectivement « dans [sa] tête »), on peut présumer qu'Angèle se serait peut-être sentie moins « inférieure » si son comité avait été composé majoritairement de gens de milieu francophone minoritaire.

En plus d'exprimer envers qui et quoi elle ressent un sentiment d'appartenance ou non, elle précise qu'elle ne craint pas de perdre ses habiletés en anglais et nous a même partagé, au fil des discussions, qu'elle réussissait mieux ses cours en anglais. Toutefois, son fort sentiment d'appartenance à la culture francophone qu'elle nous partage ici l'empêche de faire comme plusieurs, dont certaines de nos participantes, c'est-à-dire de s'en remettre à la langue anglaise parce qu'elle est plus « facile » ou encore de l'utiliser pour des raisons utilitaires, par

⁴⁸ Précisons ici que la francophonie en milieu francophone minoritaire ne peut pas être généralisée et présentée comme une seule réalité. À titre d'exemple, le fait de provenir d'un milieu minoritaire où 75 % de la population est d'expression française diffère du fait de provenir d'un milieu minoritaire où 30 % de la population est d'expression française. Par ailleurs, l'impact de la concentration de cette population peut également avoir une grande influence sur l'expérience de vivre dans ce milieu minoritaire (par exemple, composer 1,2 % de 4,2 millions d'habitants en milieu urbain multiculturel ou 1,2 % de 5 000 habitants en milieu rural, majoritairement homogène).

exemple pour rejoindre un plus grand lectorat : « Alors je me dis peut-être que c'est ça, peut-être que je devrais écrire en anglais si je voudrais le faire, mais je veux pas faire ça, je ne veux pas l'écrire en anglais parce que c'est contre... c'est comme flatter le poil d'un chat contre le grain, là ». Ce genre de remarque est survenu à quelques reprises dans le discours d'autres de nos participantes... (« *Defeats the purpose* », comme le dira Hilarie.)

En plus de se référer à la langue, à la culture, au sentiment d'appartenance, et aux différences qu'elle perçoit entre elle-même et les Québécois ou les unilingues anglophones, Angèle semble aussi énormément s'associer à son statut d'étudiante, plus précisément de boursière, pour définir son identité, ou du moins justifier ses choix et ses compétences : « [...] je n'avais pas prévu faire de maîtrise, même à ce moment-là. Mais au mois d'octobre, on commençait à me solliciter avec une bourse pour faire ma maîtrise », « Je me suis dit à un moment donnée : “ Si l'université m'offre une bourse, c'est pas parce qu'ils pensent que j'suis, bien, c'est parce qu'ils pensent que j'ai le potentiel de le faire, de compléter ma maîtrise” »⁴⁹. Lors du troisième entretien, elle nous fit au contraire part de sa grande désillusion quant à cette bourse :

Puis, dans le fond, je me demande... Ils m'ont offert une bourse pour écrire une THÈSE mais ils m'ont offert ça, selon ce que je comprends, selon mon bac en physio. En physio, tu n'écris pas des TEXTES, là. Dans le fond, tu apprends à écrire de façon ABRÉGÉE. Alors je me dis qu'il a eu un problème à quelque part parce qu'ils m'ont offert de faire une thèse, mais dans le CADRE d'un programme qui n'a pas nécessairement rapport et... écrire un livre... Moi je me dis que j'ai pas les forces de ça.

Elle sembla donc avoir pris conscience que le processus de sélection de la bourse d'admission n'en est pas un qui va en profondeur dans le parcours académique, les exigences disciplinaires

⁴⁹ L'Université d'Ottawa offre des bourses d'admission aux étudiants de cycles supérieurs qui ont une moyenne minimale de 8.0. Ceci est un barème, un processus de sélection, mais cela ne tient pas compte du parcours académique des étudiants (domaines d'études, à titre d'exemple) et ne peut évidemment pas garantir le succès d'un étudiant une fois les études supérieures entamées, ces dernières étant si différentes des études de baccalauréat, et ce, à plusieurs niveaux. Angèle, pour sa part, semble avoir accordé beaucoup d'importance à cette marque de reconnaissance. Non seulement y a-t-elle accordé de l'importance, mais elle y a reconnu un gage de réussite, ou encore un « hochet », au sens de Bourdieu.

ainsi que les forces et faiblesses de chacun des étudiants, et ne s'adressait donc pas à « elle », spécifiquement. Ceci peut soulever d'autres questions par rapport au transfert des compétences du métier d'étudiant au baccalauréat au métier d'étudiant aux études supérieures, de la perspective de changement d'habitus.

Cette tranche de vie ne fut donc pas sans susciter plusieurs sentiments chez Angèle, allant de la motivation, à l'espoir, à l'inquiétude, jusqu'au désillusionnement, puis finalement à l'aboutissement d'un projet autre, nous en convenons, mais pas celui qu'Angèle convoitait. Angèle n'a de fait pas ménagé ses mots. Elle a au contraire essayé d'être la plus ouverte et transparente possible, comme en témoigne le choix de vocabulaire de ces trois passages : « Puis tu te dis : "C'est pas pour moi". Peut-être que ça, ça revient au fait que c'est un peu une défaite dans le sens que, chez nous, il y a personne qui *souffre*, il y a pas de pression pour faire ça [une maîtrise] »; « Il avait des conflits à ce niveau-là, fait que là, bref, on a plus ou moins *déchiqueté* mon projet après cette rencontre-là »; « J'ai une *passion* pour ma langue. Aussi j'en reviens aussi au POURQUOI j'ai choisi de vivre ma langue à Ottawa, puis je me sens tellement *hypocrite* ». La souffrance, le déchirement, la passion et l'hypocrisie sont des concepts qui ne peuvent être pris à la légère et qui méritaient, selon nous, de ne pas passer inaperçus.

Angèle a donc décidé de passer de la M.A. à la M.Éd. ce qui, comme nous l'avons affirmé plus tôt, ne s'avère pas un échec en soi. Nous avons tenu à partager son histoire car c'est surtout la résignation derrière ce choix qui mérite notre attention. Plusieurs personnes ne feront pas d'études supérieures pour des raisons financières, familiales, de santé ou de limites intellectuelles. Mais c'est bien de la résignation, plus que toute autre chose, que nous pouvons percevoir chez Angèle. Rappelons-nous comment elle a clôturé son dernier entretien :

C'est pas grave, puis c'est pas pour moi. On dirait que c'est plus facile de dire que quelque chose est pas pour soi quand qu'on voit que ce n'est pas quelque chose qu'on a bien réussi non plus. Je me dis que, bon, ce n'est pas pour moi puis

ni la rédaction du doc puis je me dis que si je passe cinq ans à rédiger dans mon coin toute seule je vais virer folle alors je me dis qu'au moins je l'ai su. Tu sais, je me dis que je ne ferai pas avancer le savoir par ma profession alors ça ne me dérange pas vraiment. C'est peut-être ma défaite un peu, tu sais, « C'est pas pour moi ». BOF! Mais ça ne veut pas dire que ce n'est pas intéressant d'écrire une maîtrise. AU CONTRAIRE on a besoin de ça puis on a besoin de gens pour cultiver le savoir-même dans la société.

Bourdieu et Passeron (1964) soutenaient que

[l]e rapport que les sujets entretiennent avec leur condition et avec les déterminismes sociaux qui la définissent fait partie de la définition complète de leur condition et des conditionnements qu'elle leur impose. Ces déterminismes n'ont pas besoin d'être consciemment perçus pour contraindre les sujets à se déterminer par rapport à eux, c'est-à-dire par rapport à *l'avenir objectif* de leur catégorie sociale (p. 43).

Plus loin dans leur ouvrage, ils expliquaient que c'est

[p]arce que tout les incline à juger leurs propres résultats par référence à l'idéologie charismatique [que] les étudiants des basses classes tiennent ce qu'ils font pour un simple produit de ce qu'ils sont et le pressentiment obscur de leur destin social ne fait que renforcer les chances de l'échec, selon la logique de la prophétie qui contribue à son propre accomplissement (p. 108).

Ces réflexions semblent bien correspondre à la situation d'Angèle et expliquer, en partie du moins, ses décisions et les forces extérieures qui pesèrent sur elles.

Pour nous, cela représente une autre francophone de milieu minoritaire qui, malgré plein d'autres facteurs décisifs, à la lumière de son bagage culturel et linguistique, associe son manque de confiance et son IL à de l'incompétence, modifiera ses aspirations initiales et ne fera pas d'études doctorales...

* * *

Aucune autre de nos participantes n'a décidé de mettre un terme à la rédaction d'une thèse, mais leur expérience scolaire se veut tout de même lourde de sens en ce qui a trait aux sentiments linguistiques. Le prochain chapitre présente plus particulièrement comment les autres participantes ont défini leur identité culturelle et linguistique et le vocable sous lequel

elles se sont identifiées. Cette partie est d'autant plus importante, car nous avons choisi, comme nous l'avons spécifié plus tôt, de ne pas systématiquement (et, par la force des choses, subjectivement) leur coller les identités de « Canadienne-française », « bilingue », « Franco-Ontarienne », « Acadienne », etc., ces dernières ayant chacune leurs significations individuelle et collective, leur historique et leur teneur politique. Comme le « choix » d'une appellation ne se fait jamais sans un rapport à l'Autre et que cette appellation est toujours évolutive, nous avons préféré attendre et voir comment les participantes s'identifient elles-mêmes au moment de l'entretien. Comme le dit bien Boissoneault (2004), « [t]out dépend du symbolisme qu'on lui attribue et du dynamisme qu'on y voit » (p. 164).

Nous présenterons donc ce que signifie « être francophone » pour elles, la place de la langue dans leur identité, puis comment elles définissent leur identité culturelle et linguistique. Il s'agira surtout de présenter les participantes en vue de mieux saisir leurs propos tout au long de cette analyse.

Comme cette construction identitaire ne s'effectue pas sans l'influence du contexte dans lequel nous évoluons, nous présenterons par la suite comment les participantes décrivent le milieu (ou les milieux) dans lequel (lesquels) elles ont grandi et/ou vivent. Étant donné le sujet de recherche, nous avons axé nos questions sur le contexte familial à partir d'un point de vue sociolinguistique (par exemple le parler à la maison, le rapport de la mère avec la langue, le rapport du père avec la langue), sur l'éducation des parents et des membres de la famille, et, par le fait même, sur l'encouragement ou encore l'incompréhension de la famille quant au choix de faire des études supérieures, de même que sur le rôle de l'école. Les passages faisant référence au soutien des gens à l'extérieur de la famille et aux opinions variées en ce qui a trait aux études supérieures ont également été retenus.

Une fois le profil identitaire et les racines (l'héritage socioculturel et sociolinguistique) des participantes illustrés, nous présenterons, au Chapitre 8, les thèmes qui ont émergé

concernant l'expérience qu'elles font des études de maîtrise et de doctorat, entre autres le statut étudiant (qu'il soit positif ou négatif), la part du doute, le syndrome de l'imposteur, la disponibilité des cours offerts en français, les difficultés inhérentes aux études supérieures, la consolidation travail-financement des études, la relation avec la direction de thèse et la perception de la carrière universitaire. Comme nous nous intéressons plus particulièrement à l'expérience des étudiantes, nous présenterons comment les participantes considèrent leur expérience à titre de femmes, et l'expérience « au féminin » en général, des études supérieures, c'est-à-dire les différences et les similitudes qu'elles perçoivent de l'expérience de faire des études supérieures selon le fait que l'on soit un homme ou une femme.

Ce tour d'horizon effectué, nous présenterons, au Chapitre 9, les données qui touchent directement le cœur de notre recherche, soit les références à l'IL, et plus précisément au « bon français » et comment on le définit, la sécurité linguistique, la relation qu'entretiennent les étudiantes par rapport à l'oral puis à l'écrit, le désir de s'améliorer en français, l'expérience de se faire corriger (que cela soit une expérience enrichissante ou dénigrante), le rapport aux « dominants » de la langue, l'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience universitaire, l'harmonie entre la langue vernaculaire et la langue universitaire, la rétroaction des professeurs, l'influence de la langue sur le rendement académique, puis finalement, le fait d'étudier et/ou rédiger en français et/ou en anglais. Nous tenterons donc de mieux saisir comment elles vivent leur expérience aux études supérieures, compte tenu de leurs origines, leur histoire et leur vécu.

Les prochains chapitres proposent en somme de présenter les résultats émergeant du traitement des données, en lien avec les questions de recherche et le cadre théorique, et ce, en vue de mener une analyse et une discussion plus approfondies.

CHAPITRE 7

7. Présentation des participantes

7.1 L'identité culturelle/linguistique

« Pour moi quand on parle de français
pour moi c'est vraiment quelque chose d'identitaire »
(Yvette, entretien 1, 5 juin 2008)

Au début du premier entretien avec chaque participante, nous demandions aux étudiantes de nous parler de leur identité culturelle. Dans presque l'ensemble des réponses, les participantes ont fait référence à leur identité linguistique en répondant que langue et culture seraient quasi indissociables⁵⁰. Les identités franco-ontarienne, canadienne, canadienne-française, bilingue, « mixte » et acadienne sont celles qui sont revenues les plus souvent au cours des entretiens, et qui ont, sans exception, fait référence à la langue.

Mais avant d'être en mesure de s'attribuer une identité franco- quelconque, encore faut-il se considérer francophone et être reconnu comme francophone. Ce statut ne va pas de soi, comme le témoignent les propos de certaines participantes. Nous élaborerons les définitions offertes par les participantes ci-dessous, à la suite de Cazabon (1997) qui soutient que

[p]artager une identité culturelle suppose la capacité de se raccrocher à une source, à un point commun – la référence d'identification –, c'est-à-dire l'explication de soi-même. Cette source peut-être générée par le groupe d'adoption ou d'appartenance ou, au contraire, par un groupe externe. C'est le premier niveau de définition de l'identité : par oppositions aux autres et en recherchant ses caractéristiques propres, par le dissemblable et le semblable (p. 488).

⁵⁰ Nous reconnaissons toutefois que les participantes avaient pris connaissance du thème de recherche avant de manifester leur intérêt de participer à cette dernière, ce qui a sans doute influence leurs réponses.

7.1.1 Être francophone

Le Petit Robert définit ainsi le mot francophone : « Qui parle habituellement le français, au moins dans certaines circonstances de la communication, comme langue première ou seconde » (Rey-Debove et Rey, 2004, p. 1125). Cette définition (d'un dictionnaire français, notons-le) se veut plus inclusive et flexible que la définition proposée dans le glossaire de la Commission de la fonction publique du Canada (2007) qui désigne un francophone comme étant « [t]oute personne, quelle que soit son origine ethnique ou sa langue maternelle, dont la première langue officielle est le français ». Ainsi, quelqu'un dont la première langue officielle serait l'anglais, mais qui se considérerait parfaitement bilingue, francophile ou même francophone, ne pourrait être pleinement considéré comme francophone selon la définition de la Fonction publique. Cette définition est représentative d'un courant de pensée qui s'affiche au pays et ailleurs dans le monde. On peut de fait constater, par le biais des commentaires des participantes, que la conception « populaire » de ce qu'est être francophone varie largement d'un bout à l'autre du pays et que l'expérience ne correspond pas nécessairement à ce qui peut être écrit dans un dictionnaire : correspondre aux critères de l'une ou l'autre de ces définitions ne garantit pas la reconnaissance d'autrui ni l'attribution de l'identité francophone. Précisons, avant de présenter les commentaires des participantes, que la question « Qu'est-ce qu'être francophone? » n'a jamais été posée. Les données ici présentées ont émergé naturellement au fil des discussions, sinon par l'entremise de réponses offertes à d'autres questions, et nous permettent d'observer le « profond besoin d'être exactement réfléchi par l'Autre, d'en recevoir sa propre affirmation et confirmation » (Berdiaeff, 1936, p. 102).

Pour Érika, d'abord, être « vraiment » francophone semble sous-entendre que l'intonation et l'accent français transparaissent lorsque l'on parle en anglais – comme si un

seul « accent français » devait systématiquement être perceptible chez les « vrais » francophones lorsqu'ils s'adressent à quelqu'un en anglais :

ma mère est vraiment francophone elle parle en anglais elle est bilingue mais elle a un accent quand elle parle en anglais elle est vraiment francophone (Érika, entretien 1, 14 mai 2008)

Cette perception d'être « vraiment francophone », partagée par Érika mais qui revient également dans les propos d'autres participantes, rejoint l'idée de l'imposture et est manifestement une illustration de l'IL.

Noémie, dont la mère parle hollandais et le père parle français, considère, quant à elle, que la langue d'éducation y est pour beaucoup lorsque vient le temps d'identifier notre langue « maternelle » :

j'ai faite toute mon éducation de jeunesse en français faque euh j'considère ça comme ma langue maternelle (Noémie, entretien 1, 15 mai 2008)

Cependant, avoir un ou deux parents francophones et faire notre scolarité en français ne sont pas des gages de réussite lorsque l'on souhaite affirmer et faire accepter notre identité francophone par autrui, comme le témoignent les expériences d'Hilarie et de Maude.

Hilarie, originaire de la Colombie-Britannique, raconte une expérience vécue lors d'un concours de musique organisé par et pour les francophones :

y m'ont pas acceptée en tant que francophone pantoute **_la communauté comme telle_** pour eux j'étais une artiste bilingue **_ah_** mais parce que j'avais les critères nécessaires pour entrer **_qui étaient C'était quoi les critères_** c'était y fallait que t'étais né au Québec **_o.k._** y fallait que t'aïlle faite une partie de ta scolarité en français que j'avais faite mon école primaire faque j'étais née à Montréal j'avais faite même en Colombie-Britannique **_fallait être né au Québec pour avoir le critère d'ÊTRE francophone_** ben pour eux dans la situation y fallait que tu sois oui c'est ça **_o.k._** [...] faque eux y'avaient pas le droit de pas m'accepter [...] faque c'est comme y fallait qui reconstruisent mon identité [...] pis fallait que je *m'prove myself* pour qui m'acceptent ça ça m'a vraiment ça m'a ça m'a vraiment marquée (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

Ainsi, même si sa situation respectait les critères de sélection établis, Hilarie connut l'exclusion, et ce, parce qu'elle ne correspondait pas à l'image du candidat potentiel que les

organisateurs du concours avaient à l'esprit. Elle était pourtant née au Québec (critère de sélection que nous considérons par ailleurs intéressant dans ce contexte particulier, c'est-à-dire pour « définir qui est francophone » dans l'Ouest canadien), avait fait sa scolarité en français et parlait toujours le français. Le passage « y'avaient pas le droit de pas m'accepter » traduit bien la frustration et la tristesse ressenties par Hilarie, et montre bien que l'exclusion de l'intérieur et la recherche de critères structurants persistent encore aujourd'hui. Elle ressent également de l'exclusion de la part des « vrais francophones » lorsqu'elle fait des erreurs en français ou manque de vocabulaire :

certaines francophones qui sont très puristes han pis eux tsé faut tu sois francophone 100 % sinon t'es pas francophone t'es juste bilingue pis malheureusement dans les expériences que moi j'ai vécues être bilingue c'est pas un atout c'est c'est queque chose de / pas bon tsé ça te ça te comme maintenant tsé j'cherche mon mot euh ça *brings you down* (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

Ce constat est également revenu dans le discours d'autres participantes, lors de l'entretien de groupe :

Alors ça revient à la question de l'étiquetage identitaire puis plus souvent qu'autrement tu as beau toi-même te revendiquer une identité mais les autres vont te regarder et les autres vont te dire qui tu es et en fonction de cela / qui tu peux devenir c'est le problème de l'étiquetage identitaire / puis ce n'est pas assez MALHEUREUSEMENT ce n'est pas assez de t'identifier en étant ça [francophone] (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Alors que plusieurs participantes s'attribuent volontiers l'identité bilingue – nous le verrons prochainement – l'identité bilingue s'avère vide de sens pour Hilarie. Être « juste bilingue » pour elle ne correspond pas à une identité forte, pleine, épanouie, mais plutôt à une compétence, à des capacités linguistiques. Yvette présente la chose sous un angle similaire, mais élabore :

j'résiste un p'tit peu à l'étiquette bilingue parce que j'me dis si tu peux pas être fonctionnel dans une langue ou l'autre c'est pas vraiment une bonne idée tsé là **_Hum hum_** Fait que moi j'pense que c'est aussi ça la problématique [X] Tout ça c'est qu'on a tellement développé le bilinguisme au Canada ben en tout cas au Nouveau-Brunswick pis j'me rends compte qu'en Ontario c'est vraiment présent / que finalement les francophones / c'est pas des anglophones qui adoptent le bilinguisme

comme ça c'est vraiment les francophones Pis c'est clair que ça crée de l'insécurité parce que soudainement on sait plus c'est quoi un anglicisme parce que c'est TELLEMENT ancré dans notre langue que tsé c'est pas la même chose que les Québécois Les Québécois peuvent te l'dire tout d'suite que c'est un anglicisme tsé nous autres ça vient euh par les p'tits là pis c'est moins important pour nous parce que pour nous l'anglais a une place j'pense au sein du français en quelque part (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

On constate ici une généralisation : tous les Québécois ne peuvent pas toujours « dire que c'est un anglicisme ». Songeons seulement, à titre d'exemple, à la locution « À date » couramment utilisée par les Québécois, qui est un anglicisme inspiré de « *Up to date* » et qui devrait plutôt être remplacée par « À ce jour » ou « Jusqu'à maintenant », ou encore au « Bon matin » inspiré de « *Good morning* » utilisé couramment, alors que l'on devrait plutôt dire « Bonjour ». Ce passage nous permet de bien voir le rapport d'Yvette aux « dominants » de la langue (Bourdieu, 1982), que nous avons défini lors de la recension des écrits.

Quoi qu'il en soit, Maude, également originaire du Nouveau-Brunswick, n'a privilégié aucune nuance de la part des gens de la Ville de Québec :

[à l'Université Laval] je me faisais beaucoup dire / bien en fait beaucoup de gens croyaient que j'étais anglophone carrément **_carrément anglophone_** ils me corrigeaient pas mais ils me disaient tu parles vraiment bien français pour une anglophone **_ouais tu avais dis ça il y a deux semaines_** ÇA me fâchait vraiment mais là ces commentaires-là ça me fâchait plus qu'autre chose mais il reste que ça voulait dire quelque chose en quelque part / si tu penses que je suis anglophone est-ce que je parle vraiment mal pour que tu penses ça / c'est vraiment / ouin est-ce que c'est l'accent ou est-ce qu'il y a plus / est-ce que je m'exprime mal au point où tu ne peux pas croire que je suis francophone (Maude, entretien 2, 25 février 2009)

Alors qu'Hilarie sent qu'on ne lui accorde pas pleinement son identité francophone principalement en raison de son manque de vocabulaire et des erreurs qu'elle fait à l'oral, c'est en raison de son accent que les gens ont qualifié Maude d'anglophone. Ceci est d'autant plus curieux étant donné que Maude avait préalablement fait des études en littérature française et était, au moment de son séjour à Québec, étudiante en journalisme : elle n'éprouve aucune difficulté en français, mais son *accent* de la région de Moncton lui a nu quand est venu le moment de faire reconnaître son identité francophone.

Être francophone prend une tournure plus complexe lorsque les francophones de milieu minoritaire eux-mêmes ne s'attribuent pas entre eux le statut de francophone, se remettent en cause, se jugent entre eux ou encore perçoivent cette partie de leur identité comme une parmi tant d'autres. C'est ce que l'on peut soulever des propos d'Yvette :

j'ai fait mon année en France puis là j'suis retournée en Acadie pis j'me suis dit qu'est-ce qu'on fait Qu'est-ce qu'on fait s'identifier en tant que francophone alors qu'on n'a pas la meilleure connaissance de la langue alors que pas tout le monde peut bien fonctionner en français donc pourquoi on revendique quelque chose qu'on ne fonctionne pas très bien dedans tsé là Fait que moi j'en ai voulu un peu à ça aussi Tsé quelqu'un qui me reproche de bien parler français ben ah oui tsé Hum Tsé si j'veux m'dire francophone en quelque part j'ai les droits de vouloir tsé m'adapter à cette norme-là même si je sais pas Moi j'pense que c'est plus moi qui me fait juger que moi juger parce que c'est vraiment un rapport avec moi-même Fait que j'pense que quelqu'un pourrait critiquer ben oui si tu fais ce changement-là c'est parce qu'en quelque part tu critiques ce registre-là (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

Le désillusionnement suivant le séjour d'Yvette en France est si fort qu'elle doute de la légitimité des siens de se considérer francophones et elle ressent de la rancune à l'égard de son héritage linguistique : « j'en ai voulu un peu à ça aussi ». On voit ici toute l'importance attribuée à la norme et au « bon français » et aux registres de langue, sous-thème que nous élaborerons au Chapitre 9, de même que le heurt symbolique entre le « nouveau parlé » qu'elle a adopté et celui de son entourage, demeuré intact. Chose intéressante mais non surprenante, selon Yvette, c'est ici les tenants de la langue vernaculaire qui portent un jugement à son parler, plus standard, que l'inverse, ce qui s'explique possiblement par le fait qu'ils assument le statut majoritaire dans ce contexte. Ce sentiment de rejet de la part de sa communauté en est un qui est bien documenté dans la littérature, comme nous l'avons vu lors de la recension des écrits et de la présentation du cadre théorique. Il est, par ailleurs, aussi possible de reconnaître ici comment l'appel à l'excellence, que l'on refuse au nom de l'inclusion, fait partie de notre bagage institutionnel et culturel, alors que le débat sur « la norme » a lieu dans toutes les cultures. Soulignons de plus le passage où elle affirme « c'est vraiment un rapport avec moi-même ». Yvette fait certes, pour son propre avantage, des

efforts pour améliorer sa langue parlée. Nous nous questionnons donc à savoir si le rapport est réellement relié à « elle-même » : si l'on tient à modifier, à améliorer la façon dont on parle, c'est par référence à un Autre, c'est-à-dire un récepteur ou une institution qui pourra percevoir notre accent, notre débit, notre vocabulaire. Autrement dit, le besoin serait nul de porter une attention à son parler si personne n'était présent pour le constater et inévitablement le juger, que ce soit positivement ou négativement.

Kim, qui semble ressentir beaucoup d'IL (nous le verrons également au Chapitre 9), se considère néanmoins « francophone *full pine* » :

je suis arrivée à Rockland à trois ans / POUR MOI mon identité culturelle c'est TOUT ce qui est francophone dans la région dans le fond puis évidemment que je m'identifie BEAUCOUP à la culture québécoise parce que je trouve que c'est pas mal les seules références qu'on a **_ah ouais_** au niveau musique surtout [5 sec] puis du côté télévision [...] mais vraiment pour moi mon identité c'est tout ce qui est Ottawa-région est ontarienne puis moi je suis francophone *full pine* / pas là la culture anglophone / je veux dire que ce soit les nouvelles / t'sais on va dire je compare mon copain lui il écoute les nouvelles à CBC puis moi j'écoute Radio-Canada (Kim, entretien 1, 22 mai 2008)

Alors qu'Yvette et Kim accordent une grande importance à la dimension linguistique de leur personne, c'est tout le contraire qui se manifeste dans les propos d'autres participantes, qui perçoivent la langue comme quelque chose de fonctionnel plutôt qu'identitaire :

Moi ça toujours été l'approche stigmatisée parce qu'à l'essentiel la langue on s'en sert pour communiquer / c'est ça le but de la langue / pour moi le but de la langue ce n'est pas de me créer une identité t'sais ce n'est pas la langue puis après mon identité à partir de la langue c'est que je COMMUNIQUE avec la langue mais j'ai mon identité à part de ça t'sais la langue me permet de communiquer avec les autres mais ce n'est pas mon identité mais ce n'est pas la LANGUE qui me définit parce qu'il y a trop de langues dans ma vie pour dire t'sais je suis juste francophone je suis juste anglophone ou toutes les autres choses (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Dans cette même veine, Cindy rapporte une expérience personnelle :

je me rappelle dans ma deuxième année [d'université] il y avait une prof qui avait demandé ça à quelqu'un puis la fille a dit je suis Québécoise / je suis francophone Moi je me disais dans ma tête JAMAIS ce serait les deux affaires qui *poperaient* les premiers là / tsé on dirait / je ne sais pas je ne me décris pas nécessairement par ma langue à cause / je suis francophone mais ce n'est pas ce qui me définit [...] comme j'suis Canadienne avant d'être francophone (Cindy, entretien 1, 19 mai 2009)

Le fait d'être francophone semble donc être secondaire pour Cindy dans la constitution de son identité, quoiqu'elle affirmera, au second entretien (nous le verrons prochainement) : « vraiment je suis fière d'être Franco-Ontarienne » (Cindy, entretien 2, 20 mai 2009). Ainsi, bien que la langue ne soit pas le seul élément de cette identité, Cindy ne peut entièrement faire fi de la composante linguistique de son identité. Si tel était le cas, elle se serait sûrement qualifiée d'Ontarienne et aurait laissé tomber le préfixe « Franco- », soit l'élément linguistique du vocable. La langue française fait partie d'elle, qu'elle reconnaisse et accorde une importance ou pas à ce fait. Ce dernier point fut soulevé dans les propos de trois participantes que nous présenterons immédiatement.

7.1.2 La langue, une partie importante de soi

Alors que Cindy accorde moins d'importance à l'influence de la langue sur la construction de son identité, plusieurs participantes ont évoqué que la langue fait partie intégrante de leur identité et de leur personnalité. Quatre d'entre elles l'ont cependant affirmé bien clairement. Yvette transmet :

je peux dire que pour moi la langue est toujours là / c'est toujours là à chaque jour fait que ça m'habite beaucoup **_je vois ça C'est la première fois que je demande à quelqu'un parle moi de toi puis qu'il me parle seulement de la langue_** ouais pour moi c'est vraiment central puis je pense que c'est vraiment le FIL DIRECTEUR de tout le reste (Yvette, entretien 1, 5 juin 2008)

Irène, pour sa part, défend d'abord son parler « campagnard », soutenant qu'il fait partie de qui elle est :

la langue ça fait partie de moi pis ça fait des années que j'parle comme ça pis j'parle comme ça pis y a encore une partie d'moi qui je sais pas si c'est un peu en rébellion mais j'suis comme / C'est moi ça t'sais **_hum hum_** j'peux ben vous pouvez me sortir de ma campagne rurale mais t'sais vous sortirez pas ma campagne de moi là **[rire]** [...] il y a aussi une posture qui vient avec le langage **_o.k._** // pis j'trouve que c'est vrai **_qu'est-ce que t'entends par posture_** Ben une façon d'être j'pense comme j'sais pas là / Moi j'vois le comportement de ma grand-mère qui sacrait qui est très différent du comportement de ma mère qui s'tient qui est posée **_o.k. tu veux dire sociologiquement parlant là_** Ouais Tu vas rarement voir une fille avec les jambes

croisées et les talons hauts s'mettre à dire des tabarnaks et des sacraments Tu comprends-tu c'que j'veux dire (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Son parler fait donc partie d'elle-même et elle en est fière, mais elle se ravise et constate que ce qu'elle est ne correspond pas nécessairement aux attentes de la société et laisse sous-entendre qu'elle croit que l'on doit, dépendamment des contextes sociaux, adapter notre parler, ce qui rejoint les réflexions de Cameron (1995) : « When evaluating any act or practice of verbal hygiene, we should ask ourselves what and whose interests it serves » (p. 226). En d'autres mots, les changements ou corrections que nous nous efforçons d'apporter servent initialement à répondre aux attentes d'autrui, à correspondre à la « norme ». Et l'IL renvoie à une grande intériorisation de la norme.

La réflexion de Julie ressemble beaucoup à celle d'Irène, en ce sens qu'elle voit un lien entre l'identité et la langue d'usage :

il y a les deux côtés de moi / un côté qui voudrait avoir un vocabulaire plus soutenu mais l'autre qui me dit la façon que je parle c'est la façon que je suis (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Cette jeune femme, originaire du nord de l'Ontario, s'attribue l'identité canadienne-française. Voyons plus en détail comment elle explique ce « choix », de même que le « choix » identitaire des autres participantes.

7.1.3 L'identité canadienne/canadienne-française/franco-canadienne

Quatre participantes, soit Irène, Érika, Julie et Carole ont dit se sentir davantage « Canadiennes-françaises » que franco- d'une quelconque province. Chacune d'elle se prononcera toutefois sur son identité provinciale et trois d'entre elles se sont dites francophone. Étonnamment, on peut constater dans ces passages que la langue et la culture sont souvent séparées, mais que la langue est revendiquée au nom de la culture.

Érika nous a d'abord fait part de la difficulté qu'elle éprouve de s'arrêter sur une identité linguistique quelconque étant donné les nombreux déménagements qu'elle et sa famille ont vécus, ce qui témoigne d'une vision unitaire de l'identité :

Mon père était militaire ça fait que je peux pas dire que j'ai été élevée en Ontario toute ma vie [...] ma famille vient de Québec / la province de Québec / Sont nés là ils ont habité là dans leur enfance mais moi je me verrais pas Québécoise ça fait que je dirais Canadienne avant tout / hum Franco-Canadienne j'pense que je me décrirais comme ça plus que Franco-Ontarienne / Canadienne c'est plus important pour moi (Érika, entretien 1, 14 mai 2008)

On voit ici toute la complexité lorsque vient le temps de définir une identité. On constate également que les référents traditionnels (par exemple le lieu de naissance ou le lieu d'origine des parents) ne suffisent pas pour définir son identité, et ce, en raison du concept de mobilité.

Définir son identité semble être un peu plus simple pour Julie qui a, pour sa part, grandi dans un seul milieu, bien qu'elle hésite entre se dire Franco-Ontarienne ou Canadienne-française. Elle retiendra le dernier vocable, plus englobant :

je peux dire que je suis Canadienne-française mais le fait que je suis née en Ontario je ne sais pas cela ne me ferait rien de dire Franco-Ontarienne en même temps au point où est-ce que quand j'étais au secondaire j'ai participé à des JEUX franco-ontariens alors pour moi c'est important de dire que je viens de l'Ontario et que je parle en français parce que souvent peut-être qu'on nous oublie parce qu'on dit ah tu habites en Ontario tsé tu parles en anglais ou peu importe mais ça existe des francophones en Ontario mais je ne sais pas je me considère PREMIÈREMENT francophone donc ça c'est clair pour moi / j'ai toujours vécu en français dans ma famille on parlait français et j'ai fait mes études en français alors je suis francophone et je vis à Hull donc j'imagine que je me considère comme Canadienne-française de ce côté-là aussi (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

La langue et la nationalité semblent être les facteurs décisifs de son identité, bien que « ça ne lui fasse rien » de se dire Franco-Ontarienne. Porter le chapeau « Canadienne-française » semble donc pour elle être un bon compromis identitaire, voire un vocable inclusif et semble réconcilier l'écart entre d'où elle vient et où elle vit.

Irène, qui a toujours habité en Ontario, et y habite encore, se considère également Canadienne-française :

c'est clair que je suis francophone c'est clair que j'suis Canadienne j'suis Canadienne-française mais sur mon C.V. j'suis bilingue **_o.k._** en fait sur papier j'suis bilingue pis j'le suis j'm'identifie clairement beaucoup plus au français / o.k. /// c'est drôle comment en parlant d'identité parce que j'ai des amis québécois qui s'identifient comme des Québécois moi je suis beaucoup plus Canadienne qu'Ontarienne je m'associe au Canada beaucoup plus qu'à ma propre province pour queque raison là (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Ici encore, la langue et la nationalité sont des critères moteurs de l'identité, et ce, beaucoup plus que l'identité provinciale suggérée : notons qu'elle ne fait aucune référence à l'identité franco-ontarienne. Notons également que sa perception du bilinguisme se rapproche bien de celle d'Hilarie, soit un atout, une compétence (à indiquer sur un curriculum vitae, justement), plutôt qu'une identité, parmi d'autres, en soi, ce qui diffère grandement des passages que nous présenterons dans un prochain point. Les jeunes de nos jours ne sembleraient plus faire de distinction entre bilinguisme-compétence et bilinguisme-identité, bien que certaines analyses des textes de Paiement et CANO disent que ce bilinguisme identitaire est présent depuis longtemps déjà (entre autres Dalley, 2006, 1992a, 1992b; Hotte, 2000 et Gérin-Lajoie, 2001). Nous ne pouvons donc pas tout simplement évacuer les notions d'identité bilingue des années Trudeau, post-commission B&B, voire évoquées bien avant.

Carole, qui est originaire du Québec, mais a passé une grande partie de sa vie au Manitoba, se qualifie également de Canadienne. Notons qu'elle ne fait jamais allusion à l'identité franco-manitobaine, Winnipeg étant pour elle une ville « complètement anglophone »⁵¹ :

je réalise que quatorze ans de ma vie ont été habité à Winnipeg complètement anglophone Je travaillais je faisais tout en anglais c'est la moitié de ma vie [...] je me considère Canadienne deuxièmement francophone canadienne troisièmement Québécoise [...] mais identité culturelle ça sonne con peut-être mais identité culturelle / culture populaire je ne connais pas la musique francophone je ne connais pas les films du Québec (Carole, entretien 1, 28 mai 2008)

⁵¹ Ce qui est faux puisque que 11 023 personnes ont déclaré utiliser le français au foyer et que 28 213 personnes disent avoir le français comme langue maternelle, et ce, sur une population de 1 207 959 habitants (CLO, 2008).

On peut constater qu'elle a d'une part perdu plusieurs référents culturels québécois qu'elle avait à l'époque, comme la musique et le cinéma, mais qu'elle ne s'est d'autre part pas intégrée à la communauté francophone du Manitoba pendant ces quatorze années, ce qui peut expliquer ce qui l'amène à se considérer avant tout comme Canadienne.

D'autres participantes se sont présentées sous un vocable plus spécifique. Voyons sans plus tarder comment l'on s'identifie si on ne se qualifie pas d'abord ou uniquement de Canadienne ou de Canadienne-française.

7.1.4 L'identité franco-ontarienne

Six participantes ont pour leur part partagé le fait qu'elles se considèrent avant tout Franco-Ontariennes, entre autres Lianne, originaire du nord de l'Ontario :

Avant de dire Canadienne je dirais Franco-Ontarienne / j'ai baigné dans un univers francophone depuis ma naissance [...] juste au niveau des émissions de télé que j'écoutais quand j'étais plus jeune c'était Passe-Partout puis Watatatow puis c'était pas comme *Sesame Street* ou des choses comme ça je veux dire c'était juste naturel pour moi / fait que ça n'a pas été vraiment AH J'SUIS FIÈRE D'ÊTRE FRANCO-ONTARIENNE de beaucoup avec la FESFO⁵² puis tout ça c'est super aussi mais pour moi c'était pas quelque chose que je sentais nécessaire parce que je le vivais au quotidien puis je n'avais pas à me battre pour ça donc je ne réalisais pas à quel point j'étais choyée d'être dans ce milieu-là puis c'est en arrivant à Ottawa où est-ce que c'était AH quand je vais dans les magasins des fois il y a des gens qui ne parlent pas français ou juste en prenant l'autobus il y a des gens qui ne parlent pas français puis tout ça c'est là que j'ai réalisé à quel point ce n'est pas la même situation pour tout le monde puis que j'étais quand même choyée à Hearst (Lianne, entretien 1, 17 mai 2008)

La réalité de la vie quotidienne (du point de vue sociolinguistique et de la différence du poids démographique francophone, du moins) d'Ariane, originaire de Kapuskasing⁵³, un village situé à un peu moins de 100 km de celui de Hearst⁵⁴, était bien semblable à celle de Lianne au

⁵² Le fait que les participantes ont majoritairement vécu la création des conseils scolaires de langue française en 1998 et le travail de construction identitaire de la FESFO est un élément d'analyse important. Pour plus d'information, voir <http://fesfo.ca/jeux/apropos.html> (page consultée le 1^{er} juin 2013).

⁵³ Kapuskasing est l'une des villes ontariennes ayant la plus forte proportion de francophones, soit 68 % en 2006. Les anglophones représentent 36 % de la population (Statistique Canada, 2006).

⁵⁴ Selon le recensement de 2006, 89 % des résidents ont inscrit le français comme langue maternelle, ce qui fait de Hearst la municipalité ontarienne ayant la plus grande proportion d'habitants francophones (Statistique Canada, 2006).

moment où elle aussi habitait encore dans le Nord⁵⁵. Lorsqu'on lui a demandé comment elle définirait son identité culturelle, elle répondit :

franco-ontarienne euh c'est important pour moi j'pense depuis que chu jeune j'ai comme eu la chance d'un peu d'être dans une famille qui encourageait beaucoup euh la francophonie faque j'écoutais beaucoup les émissions en français euh tsé d'la musique en français j'tais vraiment beaucoup exposée à au vraiment au côté francophone c'est quelque chose qui a toujours été présent dans ma vie là pis j'pense que j'suis chanceuse (Ariane, entretien 1, 9 juin 2008)

Ces constatations s'apparentent à celles de plusieurs francophones de l'Est ontarien qui, contrairement aux gens du sud de l'Ontario ou du moyen-nord qui doivent composer avec la masse anglophone et soit exiger leurs services en français, soit se plier à la langue anglaise, ne sont pas tout à fait conscients de la fragilité de la langue française en Ontario – songeons seulement à Yvette qui désire élever ses enfants, si enfants il y a, en France, afin de leur épargner cette situation... Catherine, originaire de Timmins, est pour sa part consciente de cette fragilité qu'elle exprime ainsi :

je suis FIÈRE Franco-Ontarienne **_fait que tu es fière en plus_** ouais je suis très fière quand je me présente aux anglophones je dis mon nom c'est [Catherine] et pas [*Cathrin*] je déteste mais je ne [rire] aussi que / l'anglais ça fait partie de ma vie mon chum est anglophone même s'il a un nom francophone son père est francophone mais il ne parle pas français / donc je ne renies pas que l'anglais fait partie de ma vie **_o.k._** mais je suis fière d'être francophone / je DEMANDE des services en français mais je ne suis pas choquée quand je ne l'ai pas tsé des gens comme mon chum qui sont des francophones assimilés je ne vais pas les chicaner / tsé il y a des gens qui font ça vouloir chicaner les gens parce qu'ils ne parlent pas assez en français puis je ne veux pas faire ça [...] je participe aux activités mais je n'étais pas membre / j'allais à la FESFO des choses comme ça quand j'étais au secondaire / donc je suis fière je participe mais je ne me tattoo pas le drapeau [...] tsé je suis engagée où c'est que je parle en français je demande des services en français je participe **_o.k._** mais je ne suis pas militante ou je ne suis pas violente ou sévère ou c'est en français ou c'est rien là (Catherine, entretien 1, 29 mai 2008)

Cette réticence est répandue puisque, comme l'explique Boissonneault (2004), « [a]ux yeux de plusieurs, être Franco-Ontarien, c'est avoir à se battre pour ce que l'on est. Il y a donc incertitude et malaise quant à la dynamique de ce qu'est être Franco-Ontarien » (p. 167).

⁵⁵ Ces deux participantes ont fait le choix de quitter le nord de l'Ontario pour venir étudier à Ottawa, ce qu'a également fait Catherine, originaire de Timmins, que nous présenterons sous peu.

Rappelons ici que l'assimilation renvoie à un débat complexe qui inclut le bilinguisme soustractif. Le maintien du français et l'assimilation linguistique, croit Erfurt (1999),

[...] ne [formeraient] que deux pôles d'une échelle graduée sur laquelle apparaissent une multitude de phénomènes de transition, tels que les manifestations différentes du bilinguisme (additif, soustractif et institutionnel), le type de dominance linguistique (franco-dominants, anglo-dominants ou équilibrés (Heller, 1984)), l'alternance de code, le décalage entre les registres linguistiques, l'insécurité linguistique et la simplification structurelle (p. 66).

Mélanie, qui est originaire d'Ottawa, nous a offert une réponse qui s'apparente à celle des autres participantes, quoique, contrairement à elles, elle manifeste une crainte de « perdre [son] français » :

Chu Franco-Ontarienne / pis j'aime ça comme euh quand j'vas quelque part j'parle toujours en français en premier juste pour voir si y a quelqu'un qui parle en français pis ça me surprend qu'y a ben des places qu'y a quelqu'un qui parle quasi français [rire] qui comprend pas toutes les mots tu dis tsé comme o.k. là j'parle anglais [...] si j'arrêteraï de parler français là comme parce que je parle bien l'anglais mais j'trouve que si je continue pas mes études en français je vais perdre mon français (Mélanie, entretien 1, 11 juin 2008)

Cindy, qui se considère « pas super bonne à l'oral », semble pour sa part avoir surpassé cette crainte de perdre son français. Elle explique, au contraire, le processus par lequel elle est passée pour en venir à accepter son bagage culturel/linguistique :

j'haïs pas la manière que je parle comme j'aime mon accent puis toute juste parce que c'est différent des autres / fait que ça c'est quelque chose que j'ai commencé à démontrer plus en plus avec les autres AVANT je cachais toujours mon accent mais comme MÊME là / des fois je me laisse plus aller là mais avec le monde que je connais MOINS c'est avec eux autres que je vais utiliser un accent un peu plus comme / ché pas là / comme québécois / plus STANDARD [...] puis J'AIME ma langue même si je ne suis peut-être pas super bonne à l'oral (Cindy, entretien 2, 20 mai 2009)

Ce « laisser-aller » semble ici être artisan de fierté et vitalité linguistique pour Cindy, alors que c'est le contraire pour Mélanie, ce qui rejoint une proposition de Moïse (1995), soit que plus l'on s'engagerait en faveur du maintien du français, plus l'on deviendrait pessimiste par rapport à l'avenir du français en milieu minoritaire. Au contraire, plus l'on serait « assimilé », plus l'on demeurerait optimiste par rapport à son avenir. Ceci expliquerait peut-être pourquoi,

pour certaines, être considéré « bilingue » s'avère quelque chose d'insensé, voire de négatif, alors que, pour d'autres, se considérer bilingue est tout à fait légitime.

7.1.5 L'identité bilingue

L'identité bilingue, comme le rappelle Erfurt (1999), constitue pour certains

[...] un facteur de prestige dans un pays officiellement bilingue [...] [,] correspond tout simplement à la réalité culturelle et linguistique dans une situation minoritaire [et] représente un champ nouveau de conflits : d'une part, le conflit découlant d'une clientèle estudiantine bilingue au sein d'un établissement scolaire qui se définit comme étant unilingue francophone, d'autre part, le conflit entre la norme du français enseignée par l'école et la variété vernaculaire parlée par les étudiants (p. 76).

Ce passage permet une réflexion sur la différence entre la norme/le registre enseignés par l'école et ceux privilégiés en milieu universitaire.

Pour Gérin-Lajoie (2003), le bilinguisme, devenu identité, englobe à la fois toutes les possibilités de vivre sa francophonie et d'en faire partie tout en se démarquant de ceux qui n'y appartiennent pas d'une façon ou d'une autre.

Sept participantes se sont identifiées comme des personnes bilingues et leurs définitions du terme, nous le verrons, ne rejoint pas celle d'Hilarie pour qui, comme pour Boissonneault (2004) et bien d'autres, « le bilinguisme n'est pas une langue » (p. 166). Pour cette dernière, « [s]e dire bilingue indique davantage une compétence langagière [...] » (p. 167).

Quoi qu'il en soit, Érika considère d'abord, en raison de son bilinguisme, ne pas être limitée par les langues, ce qui témoigne du lien étroit, pour certains, entre l'identité et la compétence lorsque l'on se dit bilingue :

moi je suis complètement bilingue ça fait que pour moi je ne suis pas limitée par les langues (Érika, entretien 1, 14 mai 2008)

On reconnaît ici l'aspect utilitaire de la chose, ou encore la « commodité de la langue » (Budach, Roy et Heller, 2003), évoqués précédemment par Irène (par rapport aux

composantes de son curriculum vitae), aspect que l'on retrouve également dans les propos de

Victoria :

je suis très fière d'être francophone fière d'être bilingue de pouvoir parler deux langues comme un minimum de / la francophonie c'est quelque chose de très important pour moi tous mes emplois d'été tous mes emplois à temps partiel ont toujours été dans un milieu francophone (Victoria, entretien 1, 17 mai 2008)

Ceci s'explique peut-être par le fait, comme le soutient Erfurt (1999), que pour plusieurs jeunes Franco-Ontariens (et francophones d'autres communautés en situation minoritaire, dans le cas de notre recherche), « [...] le bilinguisme est considéré comme étant un bilinguisme additif » (p. 77).

Noémie, qui semble s'adapter au gré du temps, se qualifie de francophone ou de bilingue :

chaque semaine [aux études doctorales] t'as des devoirs pis les questions sont en français faque là j'commençais tout le temps à répondre en anglais pis j'me rendais compte à fin comme à mi-chemin dans les questions comme à chaque devoir j'commençais en anglais pis à fin je répondais en français faque c'est vraiment là tsé c'est autant c'est pour ça que je dis bilingue c'est autant anglais que français (Noémie, entretien 1, 15 mai 2008)

Bien que Noémie se dise à nouveau bilingue dans ce passage, nous considérons intéressant le fait qu'elle débute toujours ses travaux en anglais, mais les termine en français. Serait-ce parce que les mots viendraient plus aisément en anglais, langue dans laquelle elle n'éprouve aucune IL (sentiment dont elle nous a elle-même fait part, nous le présenterons au Chapitre 9) et donc aucun blocage au départ, mais que sa pensée serait à la fois plus élaborée et plus précise lorsqu'elle s'exprime dans sa langue première? Nous ne pourrions ici le confirmer.

Une conversation intéressante au sujet du bilinguisme eut également lieu lors de l'entretien de groupe :

je ne sais pas si vous êtes d'accord mais pour moi être bilingue c'est une non-identité / c'est quoi être bilingue

Bien moi je dirais que je m'identifie beaucoup puis je me suis beaucoup identifiée puis ça c'est peut-être plus du côté Est ontarien là mais t'sais quand on me le demande bien

je peux dire bien je suis bilingue puis ce n'est pas une question qui questionne mon identité c'est que JE SUIS BILINGUE

[...]

C'est le phénomène des identités hybrides qui va être de plus en plus présent

C'est d'avoir à choisir une identité aussi t'sais on n'a pas besoin d'en choisir une / je veux dire moi mes parents sont francophones tous les deux mais j'ai vécu dans des milieux anglophones toute ma vie donc j'ai les deux je ne peux pas en choisir une (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Ainsi, alors que ces participantes ont soulevé la dimension binaire de leur identité linguistique, d'autres ont soulevé son aspect hétérogène, « hybride », et ont fait référence à la notion de bilinguisme, comme deux monolinguisms (Heller, 1999), etc., comme cela revient également dans les passages qui suivent.

7.1.6 L'identité « mixte »

Selon Byrd Clark (2009), les identités mixtes (ou imbriquées, telles qu'elle les nomme) sont étroitement reliées à la mondialisation, ce que représente bien les passages qui suivent dont deux font référence à la culture néerlandaise et italienne. Dans sa recherche, qui visait à examiner le processus d'identification vis-à-vis des discours au sujet du plurilinguisme et de la citoyenneté, elle s'est entretenue avec une quinzaine de jeunes italiens de la région de Toronto voulant devenir professeurs de français. Elle y a vu que les processus de construction identitaire et d'identification identitaire sont liés et imbriqués. En somme, son travail révèle

l'importance de nouveaux espaces discursifs au sein desquels il est possible de gérer les tensions dans les rapports d'être/devenir, mais aussi de permettre l'émergence d'identités imbriquées, ce qui crée la possibilité de remettre en question les modalités du statu quo identitaire au Canada et ailleurs (p. 426).

Dans le cadre de notre étude, les propos de cinq participantes ont été retenus comme représentatifs d'une identité « mixte », soit le terme employé par Noémie pour expliquer sa

situation. Bien qu'elle indiquerait « sur papier » qu'elle est francophone, elle nous partage la pluralité présente dans sa vie :

j'dirais que c'est mixte tsé parce que tsé dans le fond ben l'anglais c'est une langue que j'ai beaucoup parlée mais c'est pas la langue à personne dans ma famille mais tsé c'est une langue universelle faque tsé on s'en sert faque j'm'identifie quand même assez avec parce que j'm'en sers beaucoup tsé mon conjoint est anglophone faque tsé c'est une des langues que j'me sers beaucoup pis en même temps tsé j'm'identifie beaucoup côté francophone pis tsé quand même un tit peu côté néerlandais mais j'me considère vraiment francophone comme si quelqu'un me le demande comme si c'est un questionnaire j'va tout le temps mettre que je suis francophone parce que c'est la façon que j'ai été élevée (Noémie, entretien 1, 15 mai 2008)

Soulignons ici que l'anglais semble être considéré comme une langue neutre et universelle : la relation avec le conjoint invite au compromis de la part de Noémie, dont la langue est minoritaire, mais ses efforts ne sont, à son avis, pas partagés.

Les propos de Sonia, qui se dit à la fois « francophone » et « Franco-Ontarienne », sont également nuancés, ou plutôt diversifiés, ce qui « mixe » son identité :

je suis francophone / Franco-Ontarienne / *queer* je ne sais pas si ça compte comme identité culturelle mais **_j'pense que oui_** Canadienne mais probablement plus francophone et Franco-Ontarienne que Canadienne parce que je n'ai même pas vu tout le Canada encore (Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Juliana fait également référence à une identité mixte, elle qui s'attribue un chapeau différent dépendamment du fait qu'elle s'adresse à quelqu'un dans le cadre d'une compétition (sportive ou autre), par exemple, impliquant des gens du pays ou de l'extérieur :

fait que c'est ça je me considère Canadienne-Française mais Franco-Ontarienne dans certaines circonstances hum ça dépend du contexte si c'est **_hum ouin pourquoi ça dépend_** disons pas une compétition mais une rivalité euh américaine canadienne-française mais **_ah o.k._** c'est une rivalité québécoise Ontario c'est pas pareil ça dépend (Juliana, entretien 1, 20 mai 2008)

Si cette identité mixte semble claire dans l'esprit de Juliana (tout dépend à qui elle se présente et dans quel contexte), celle d'Hilarie ne l'est pas autant. On voit ici comment la langue est un vecteur dominant et l'on pourrait se demander si la politique ne jouerait pas un rôle primordial dans ce type de positionnement :

j'tais complètement bouleversée // chu qui d'abord si chu pas euh / pis je me suis jamais considérée Italienne non plus parce que mon père est Italien mon nom de famille est italien mais je parle pas la langue **_o.k._** faque moi j'ai dit j'peux pas me cons / oui j'ai des racines italiennes mais ch je me considère je dirais jamais à personne que je suis Italienne [...] j'l'apprécie / fait partie de ma vie [la culture italienne] mais moi j'ai pas les outils pour m'engager ou de participer dans cette communauté [...] faque c'est un peu ça mon identité culturelle francophone c'est que oui moi je m'ai toujours identifiée mais chu pas toujours reconnue / mais j'm'identifie pas comme italienne mais j'va être reconnue en tant qu'italienne parce que j'ai mon nom de famille italien **_c'est drôle han_** mais c'est moi qui m'identifie pas faque c'était vraiment comme mon identité culturelle francophone (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

À l'entretien 2, toutefois, elle met plus d'accent sur la présence de l'identité linguistique et culturelle italienne dans sa vie, qui sont imbriquées par rapport au français, et dit :

Fait que là j'disais ben même si j'parle pas la langue j'ai une certaine appartenance à la culture italienne Ça c'est clair parce que j'cuisine beaucoup à l'italien par exemple on on mange beaucoup tsé quand j'va à l'épicerie j'va toujours à à au p'tit euh magasin italien j'achète les pâtes les viandes tout ça c'est très très italien Quand qu'le monde j'fais à souper j'fais toujours une cuisine tsé un menu italien C'est juste la façon que j'cuis tsé Pis euh mon nom c'est t'italien mes enfants y prennent des cours d'italien Fait que j'ai mon père est italien pis la culture j'ai j'ai c'est pas qu'à m'intéresse mais ou qu'à m'attire c'est qu'j'ai pas le bon mot Mais j'ai une certaine appartenance je vis selon certaines traditions (Hilarie, entretien 2, 4 juin 2008)

C'est dire comment l'identité est un concept complexe, voire en mutation, bien souvent en lien avec le monde institutionnel (rappelons-nous, à titre d'exemple, les références à la famille, au lieu de naissance, aux émissions de télévision et à la musique écoutées, à la FESFO, aux Jeux franco-ontariens et à Radio-Canada). Au fait,

les institutions communautaires, comme les écoles, les médias, les églises et les organismes porte-parole, qui ont une légitimité au sein des communautés de langue officielle en situation minoritaire et qui bénéficient d'une reconnaissance de la part des instances gouvernementales, contribuent à ce que Breton (1964) a nommé la « complétude institutionnelle » (CLO, 2011).

Ceci s'avère pour lui un déterminant de la survie des minorités culturelles et linguistiques.

Pour Thériault (2004),

[l]'institutionnalisation est une sorte de concrétisation des propositions culturelles d'une société, visant à leur assurer une certaine permanence, tout en les transposant dans des formes applicables et appliquées. Par l'institutionnalisation, les humains se dotent d'organisations qui visent justement à transcender le monde de la vie quotidienne, bref qui visent à *créer société*. À son avis, il n'y a pas de société sans institution, ce pourquoi ceux qui annoncent aujourd'hui la fin des institutions, pour être cohérents, doivent annoncer aussi la fin de la société. Si ce pronostic est assurément exagéré pour les sociétés dans leur ensemble, il ne l'est peut-être pas pour l'Ontario français [...].

Quoi qu'il en soit, la pluralité tout récemment évoquée par Hilarie est également observable dans les propos de deux de nos trois participantes du Nouveau-Brunswick, qui se sont initialement présentées comme des Acadiennes.

7.1.7 L'identité acadienne

Selon Traisnel et Violette (2010),

[l]e positionnement discursif des acteurs sociaux laisse [...] entrevoir une francophonie acadienne qui s'« hétérogénise » et qui, comme relevé en introduction, prend part à une diversification et à une pluralisation de son espace sans faire fi du lieu à partir duquel la parole est prise, en l'occurrence l'Acadie du Nouveau-Brunswick (p. 118)

C'est ce qui revient dans les propos de deux des trois participantes acadiennes, pour qui l'identité n'est pas singulière ni statique, comme nous l'avons vu lors de la présentation du cadre théorique. On peut alors ici comprendre comment l'élargissement de l'espace et l'inclusion de la diversité francophone est possible parce que des institutions existent pour intégrer les gens et leur attribuer une identité commune :

je suis Acadienne [...] je suis intéressée aux personnes avant d'être intéressée à LEURS connaissances / tsé c'est un peu de cette façon là que / bien à cette époque-là / je décrivais un peu / je pense mon identité culturelle **_puis aujourd'hui tu définirais ça comment_** francophone / je n'aurais pas dit ça à l'époque / je dirais francophone féministe acadienne puis autour de ces termes-là **_Acadienne en troisième_** pas nécessairement en ordre de priorité (Manon, entretien 1, 1^{er} avril 2009)

Ce contraste avant/maintenant paraît également dans les propos de Maude, qui, pour sa part, se questionne toutefois davantage quant au « pourquoi » des choses et remet un peu en question ce qui devrait aller de soi :

de UN je me considère Acadienne mais des fois je me demande pourquoi / pas pourquoi mais ma mère est Acadienne / mon père est Franco-Libanais mais LUI il est né au Nouveau-Brunswick / des fois je me demande pourquoi je n'ai pas plus hésité à définir QUI je suis parce qu'il y a quand même plusieurs choses qui rentrent en compte dans mon cas mais ça toujours été ASSEZ clair que j'étais Acadienne / chez nous le français c'est comme vraiment important [...] aussi il faut dire que moi j'ai grandi à MONCTON mais ma mère elle vient du Nord-est du Nouveau-Brunswick qui est la péninsule acadienne puis là l'identité est vraiment très forte alors peut-être que j'étais influencée par ça mais en tout cas moi je suis Acadienne / je suis francophone [5 sec] je suis Néo-Brunswickoise par définition mais ce n'est jamais quelque chose que je dirais (Maude, entretien 1, 11 février 2009)

Une autre participante, bien qu'elle se pose plusieurs questions quant à son parler et son accent, semble ressentir moins d'ambiguïté lorsque vient le temps de parler de son identité en générale. Nous verrons toutefois, au cours des prochains thèmes soulevés, comment l'ambiguïté, la contradiction et le changement, dans un contexte normatif donné, font partie de son discours, et donc de sa construction identitaire. Yvette est donc la seule des trois participantes originaires du Nouveau-Brunswick qui a mis tant d'accent sur l'identité acadienne⁵⁶ pour nous parler d'elle-même :

en Acadie on a genre une fierté acadienne pis j'me rends compte comment précieux qu'c'est pour l'identité parce que j'pense que ça m'empêche de m'poser plein de questions tsé Clairement je souffre de toutes les parties [X] d'insécurité linguistique mais en même temps j'ai une fierté incroyable de mon identité [...] Tsé on a un discours qui va avec on a un vécu qui va avec puis j'pense que ça vient d'une histoire politique de revendication [...] Tu vois donc souvent on s'dit ben là c'est parce qu'on devrait connaître autre chose Donc tsé on a quand même nos limites mais quand ça vient à notre propre identité moi j'pense que c'est assez clair mais j'étais pas tsé mais mais j'suis sortie de là en m'disant O.k. tsé au-moins moi c'est clair au niveau identitaire acadienne francophone tout ça / ça va (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

⁵⁶ Précisons ici que l'identité acadienne n'est pas homogène au Nouveau-Brunswick et n'est pas partagée par tous les francophones. Yvette provient d'un petit village néo-brunswickois sur le littoral acadien, ce qui explique peut-être l'accent mis sur cette identité.

Pour cette femme, qui a déjà reproché le parler des gens du Nouveau-Brunswick (lors de son retour de la France), même s'il paraît « clair » pour elle qu'elle est à la fois Acadienne et francophone, elle dit, au cours du même entretien :

c'est difficile de s'dire oui j'suis francophone mais en même temps j'ai de l'influence de l'anglais Puis tsé à la fois de s'réconcilier avec notre identité puis de dire euh tsé je sais pas mais j'me suis rendu compte que c'est hyper complexe encore aujourd'hui (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

Effectivement... Et aujourd'hui plus que jamais, ajouterions-nous, en raison de la mondialisation.

Cette section visait essentiellement à offrir un aperçu de l'identité culturelle des participantes qui composent notre recherche, au moment où nous les avons rencontrées, afin de mieux cadrer notre analyse de leurs sentiments linguistiques. Voyons sans plus tarder le milieu familial duquel elles proviennent et l'entourage qui, de façon incontournable, influencent leur identité et leurs choix de vie.

7.2 L'influence de l'entourage

« [...] c'est le succès de tout le monde »
(Noémie, entretien 1, 15 mai 2008)

Les milieux (familial, scolaire et autres) dans lesquels on grandit ont inévitablement une influence sur le développement de notre personne et nos choix de vie. Ils ont également une influence sur le fait de ressentir ou pas de l'IL, si l'on interprète ce concept à partir d'une perspective sociologique, de même que sur le parcours scolaire et le niveau d'études atteint.

Toujours dans l'optique de mieux connaître les participantes et de mieux comprendre leur expérience universitaire et le sens qu'elles lui accordent, à la lumière du concept de l'IL et parfois de la SL, survolons les pratiques langagières que les participantes ont connues à la maison, ainsi que le parcours scolaire des parents/de la famille immédiate, pour enfin voir comment elles se sentent encouragées ou encore découragées par ces derniers et par autrui à poursuivre des études supérieures.

7.2.1 L'entourage familial

7.2.1.1 Le parler à la maison

Les expériences langagières au sein du contexte familial diffèrent, de toute évidence, d'une participante à l'autre. Il est toutefois possible de soulever des similarités entre certaines participantes, mais surtout d'établir un rapport entre le parler à la maison et le degré d'IL ressentie par chacune d'elles.

Certaines participantes, comme Érika, considèrent que le français parlé à la maison est un « beau français » :

je dirais un français québécois **_québécois_** pas québécois ville de Gatineau je dirais québécois Ville de Québec je vois ça un peu différent des fois / on parle pas mal chez moi il n'y a pas beaucoup de *slang* puis on sacre pas beaucoup / c'est vraiment un beau français je trouve mais comparé à des amis que j'ai même ici à Orléans / comme c'est un français anglophone je trouve / je trouve pas que notre français / il n'y pas d'anglicismes tant que ça dans notre français (Érika, entretien 1, 14 mai 2008)

Constatons immédiatement le rapport dominant-dominé, sociolinguistiquement parlant, (le français de la ville de Québec équivaldrait au « beau » français, alors que celui de la ville de Gatineau serait systématiquement composé de « *slang* » et de blasphèmes, et que celui de la ville d'Orléans serait anglicisé). Érika semble être fière de son héritage linguistique, voire considérer que le français parlé chez elle est « meilleur » que celui de son entourage immédiat et reproduit donc la même hiérarchisation qu'elle a connue. D'autres participantes considèrent plutôt que leur parler à la maison est « familier », telle Lianne qui fait preuve de conscience sociolinguistique :

lorsqu'on parle entre nous on a tous le même niveau de langue familier dans le fond ou même populaire si / ça dépend des situations comme si je suis dans une entrevue / pas dans une entrevue ici mais je veux dire une entrevue pour un emploi ou même en médecine je vais porter plus attention (Lianne, entretien 1, 17 mai 2008)

L'énoncé « je vais porter plus attention » est significatif par rapport à l'importance de l'entourage et démontre que Lianne fait preuve de conscience sociolinguistique.

D'autres encore soit ont connu, soit gèrent maintenant une situation trilingue à la maison. Chez Noémie, nous l'avons vu, les trois langues parlées étaient le français, l'anglais et le hollandais⁵⁷ :

à la maison où j'ai grandi ben au début on parlait l'hollandais pis l'anglais pis ensuite c'étais l'hollandais l'anglais et le français et puis euh une fois que j'me suis rendue au jardin [deuxième niveau scolaire en Ontario avant la scolarité obligatoire] j'ai euh y'on décidé de me mettre dans une école francophone faque là c'était le français à l'école le français avec mon père pis l'anglais avec ma mère à la maison (Noémie, entretien 1, 15 mai 2008)

Cette situation est particulière en ce sens que maintes études que nous verrons au prochain point démontrent que la langue parlée par la mère sera le plus souvent la langue adoptée par les enfants. Cette théorie sera appuyée par les commentaires de la majorité de nos participantes. Bien des chercheurs s'entendent toutefois, de nos jours, pour dire que le

[...] seul terme qui puisse convenir pour désigner la langue de première socialisation est le terme de « langue première » [car] [c]e terme, et la notion qu'il véhicule, ne préjugent ni des conditions d'acquisition, ni de la compétence du locuteur dans ladite langue, ni encore des conditions d'emploi de cet idiome. (Véronique, 1993, p. 461).

Cazabon (1997) explique à ce sujet qu'

[i]l y a de nombreuses situations où la langue maternelle ne demeure pas la langue première de compétence à divers stades de la vie d'une personne. La langue maternelle et celle de la communauté peuvent être en conflit avec la langue officielle du pays comme s'opposent le vernaculaire et la norme ou le standard des situations formelles. À ce compte, plusieurs élèves canadiens-français en situations de minorité apprennent une seconde langue en arrivant à l'école ou une variante de celle qu'ils ont apprise à la maison [...] (p. 485).

Le cas de Noémie en est un bon exemple, puisque le français (la langue de son père), puis l'anglais, ont été ses langues de base, et non l'hollandais (ou le néerlandais), la langue de sa mère. Ceci s'explique sans doute par le fait que l'hollandais au pays est non seulement minoritaire, mais ni une langue officielle, qu'ils habitaient dans une région majoritairement francophone et que, bien que les compétences linguistiques de la mère étaient limitées

⁵⁷ À noter que cette langue s'appelle le néerlandais.

lorsque venait le temps de parler français, c'est cette dernière langue que Noémie a apprise afin de mieux communiquer avec son entourage.

Chez Hilarie, la langue de la mère prime, et ce, même si trois langues sont également présentes dans ce contexte familial :

ma mère est francophone mon père est anglophone euh Italien j'ai trois frères sont plus jeunes que moi y'en a deux qui parlent très bien le français y en a un que pas beaucoup y a eu des difficultés d'apprentissage faque y est le seul que mes parents ont pas mis dans une école de langue française quand qui était jeune (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

On voit ici l'importance du rôle de l'école dans la construction identitaire et dans l'appropriation d'une langue et d'une culture, tels qu'expliqués par Bourdieu. Il est par ailleurs ici intéressant de constater que seul l'enfant qui éprouvait des difficultés d'apprentissage n'ait pas été inscrit dans une école francophone. Serait-ce parce qu'il était trop difficile pour lui d'apprendre à la fois l'anglais et le français? Serait-ce parce que la langue anglaise est perçue comme étant plus facile à apprendre et à maîtriser? Serait-ce parce que le français parlé à la maison n'est pas suffisamment standard et que cela aurait causé des problèmes de transfert pour le jeune, une fois arrivé à l'école de langue française? Ou encore serait-ce par manque d'accès à des services adéquats pour pallier la difficulté d'apprentissage ?

Il arrive également souvent, en contexte minoritaire, que l'intrusion d'un nouveau membre à la famille vienne perturber le contexte linguistique naturel lorsqu'il ne parle pas la langue dominante de la famille :

une de mes sœurs a épousé un anglophone donc cela rend la situation un p'tit peu plus difficile parce que tu veux pas l'ignorer tu veux quand même qu'il fasse partie tu veux qu'il se sente le bienvenu mais dans un autre sens c'est difficile parce que c'est tout le monde qu'y doivent changer pour un individu **_Parce que lui ne parle pas français_** C'est ça mais là ça fait j'pense ça fait trois quatre ans qu'y sont mariés pis ça fait sept huit ans qu'y sortent ensemble et puis dans ce temps-là il a pris des cours de français et commence à apprendre donc maintenant y'a des moments qu'on peut se parler en français pis son euh vocabulaire pourrait quand même être amélioré mais y'a une bonne base maintenant donc y'a pris des cours puis hum c'est vraiment bien qu'il ait

fait l'effort de ché pas pour mieux interagir avec la famille donc dans ce sens-là ça va ça va bien (Victoria, entretien 1, 17 mai 2008)

Le fait que le beau-frère ait, dans ce cas-ci, fait des efforts pour apprendre la langue parlée par la minorité (majoritaire dans ce contexte) est évidemment un geste positif et bénéfique pour la famille et s'avère, parmi tant d'autres, un facteur de maintien de la langue et de diminution de l'IL qui, comme nous l'avons vu, est souvent liée à une insécurité statutaire.

La vie quotidienne de toutes les familles francophones n'est cependant pas exempte d'emprunts à l'anglais. Chez Juliana, par exemple, qui a grandi dans l'Est ontarien, une région majoritairement francophone, il est habituel d'employer des termes anglophones parce qu'ils sont plus communs ou encore parce qu'ils sont mieux acceptés :

c'est un mot ici et là qu'on va utiliser en anglais au lieu d'être en français [...] souvent le mot anglophone je pense que c'est côté linguistique le mot anglophone qu'on sert je trouve souvent parce qu'il est comme plus commun que le mot en français le bon mot en français est comme trop cucul o.k. c'est comme y a quelque chose avec le français on n'a pas abondance à trop // hum trop bon fait qu'on essaye de comme [X] du mot anglophone comme plus commun plus hum je sais pas je sais pas **_oui oui je comprends_** oui c'est ça pas sûr que c'est pour ça qu'on fait ça chez nous là dans la maison souvent c'est ça hum l'exemple classique c'est que j'avais sorti dans mon cours de linguistique c'est le *whatever* (Juliana, entretien 1, 20 mai 2008)

Par « trop cucul », Juliana entend « québécois », un québécois péjoratif qui fait référence au ridicule, au démodé, alors que le « *whatever* » auquel elle fait référence est un terme couramment employé dans les conversations par certains, et signifie « peu importe ». Il sert ainsi à partager son désaccord et/ou clore une conversation (le point final, en d'autres mots) et fait partie de l'univers linguistique de la famille de Juliana.

Toutes les participantes de l'Est ontarien ne vivent toutefois pas cette réalité. Irène, par exemple, même si elle est originaire du même village que Juliana et même si les parents de chacune de ces participantes sont francophones, nous dit que chez elle, par contraste à chez Juliana, la vie quotidienne se passait en français, ce qui ne signifie pas, soulignons-le, qu'il n'y avait jamais d'emprunts à l'anglais :

la TV c't'en français la radio c't'en français tout ce qu'on faisait était en français là dans sens que même même t'sais aller à l'épicerie là pis toutes les services dans mon coin c'est toujours en français là c'tait rare qu'il fallait parler en anglais **_o.k._** sauf quand nous on travaillait et qu'on avait des clients comme j'te disais tantôt là quand j'travaillais à la cantine de l'aréna ben les clients en anglais ben c'est là que t'apprenais à parler en anglais mais sinon dans la famille c'est français (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

C'est alors surtout dans des lieux publics, comme la cantine de l'aréna municipal qu'elle, et d'autres jeunes de son coin, ont appris à s'exprimer en anglais, les contextes pour le faire étant limités. Irène considère donc le fait qu'elle ait développé des compétences en anglais comme quelque chose d'extraordinaire, compte tenu du fait que ses parents parlaient à peine l'anglais. Ironiquement, le fait d'avoir développé de si bonnes compétences en anglais, l'amènera, nous le verrons au Chapitre 9, à choisir de rédiger sa thèse doctorale en anglais plutôt qu'en français, et ce, fortement en raison de l'IL, bien que la première langue apprise soit le français. Ainsi, même si pour elle, « c'est clair que je suis francophone » (passage vu précédemment), cela ne signifie pas que ce référant identitaire soit transférable dans toutes les sphères de sa vie et soit assumé de façon continue.

Maintes études, dont certaines citées à la prochaine section, traitent l'importance du rapport langue-mère et de l'importance du rôle de cette dernière. Voyons sans plus tarder ce que disent les chercheurs à ce sujet, de même que ce qu'en disent les autres participantes.

7.2.1.2 La mère et la langue

Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que la mère a très souvent joué le rôle de gardienne de la langue et de la culture, entre autres Leconte (1998), Dalley (2000), Billiez (2003), Chikhaoui (2007) et Gonac'h (2008). Dalley (2000), à titre d'exemple, soutient que « [t]outes les femmes [qu'elle a] rencontrées s'accordent pour dire qu'il est important de parler le "bon français" avec les enfants et que, en fait, elles font des efforts pour améliorer leur propre langue depuis qu'elles sont devenues des mères de famille » (p. 122).

En plus de s'attribuer la tâche d'enseigner le français standard à leurs enfants et de les corriger lorsque leur parler déroge de ce français normalisé, on perçoit chez elles, par le biais des propos rapportés, un effort de correction, un désir de montrer l'exemple (Dalley, 2000). Ceci rejoint les conclusions de certains chercheurs présentés en introduction de cette thèse (Trudgill, Bourdieu, et Singy, entre autres), soit qu'il est plus important pour une femme de parler le « bon » français que pour un homme. C'est sûrement, entre autres facteurs, ce qui amène Érika à dire que sa mère parle mieux qu'elle et son père, même si elle considère qu'ils le parlent tout de même bien :

je pense que ma mère a un niveau de français plus élevé / mon père et moi par rapport au français on parle très bien le français pareil (Érika, entretien 1, 14 mai 2008)

Cette pratique ne passe donc pas inaperçue et provoque même parfois, à la longue, une scission au niveau des représentations linguistiques, c'est-à-dire entre la représentation que se font les enfants de leur parler, appris en grande partie dans leur milieu social scolaire, et de celui de la mère. Cindy nous a partagé :

une chose que ma mère a m'a dit récemment puis que je réalisais pas c'est que quand on était jeunes ça l'air qu'on riait de ma mère quand elle parlait bien le français **_AH OUAIS / toi et ton frère_** ouais on la niaisait admettons qu'elle sortait des expressions là on était comme HA HA j'sais pas moi c'est pas *cool* mom tsé **_o.k._** fait que je dirais que ma mère elle parle MIEUX (Cindy, entretien 1, 19 mai 2009)

Dans ces deux cas, la mère semblerait « naturellement » bien parler, voire parler mieux que les autres membres de la famille. Manon affirme également que sa mère parle bien le français, mais précise, pour ça part, que cela est important pour sa mère :

ma mère accorde énormément d'importance au français bien écrit alors elle aurait tendance à bien le parler aussi alors je pourrais dire qu'elle elle a un niveau élevé PAR CONTRE mon père est QUÉBÉCOIS tandis que ma mère est Acadienne alors je pense que je peux dire que mon père a été exposé à plus / de français qui est peut-être moins découpé que celui de ma mère / ça dépend **_qu'est-ce que tu veux dire découpé_** parce qu'en Acadie on a le français découpé de mots anglais **_o.k. o.k._** mais quoique ma mère ne parle pas comme ça (Manon, entretien 1, 1^{er} avril 2009)

Ce passage est intéressant car on voit comment l'étiquette identitaire de la mère colle à son parler – elle est Acadienne, alors que le père est QUÉBÉCOIS (notons l'intonation). Maude explique que le français en Acadie est empreint de mots anglais, mais spécifie immédiatement que sa mère « ne parle pas comme ça ». Quelle est alors la pertinence de mentionner l'origine du père et de la mère, alors que l'on parle des habiletés linguistiques de la mère, sinon qu'il s'agit d'une nécessité de présenter le rapport dominant-dominé linguistique? Le fait que le père ait été plus exposé à la langue française ne signifie pas pour autant, et Manon le précise, que le français de la mère soit moins « bon », moins standard. Cela est peut-être relié à l'éducation que cette dernière a reçue ainsi qu'à l'importance qu'elle accorde personnellement au maintien du français standard.

La mère de Julie accorde aussi une grande importance à la langue française, et ce, bien qu'elle n'ait pas fait d'études postsecondaires, contrairement à la mère de Manon. Elle est, aux dires de Julie, « le genre de personne [qui] aurait pu faire un doctorat ». À ses yeux, l'intelligence serait donc, entre autres facteurs, perceptible de par la façon de parler de quelqu'un. Bien que les mères soient souvent perçues comme les gardiennes de la langue, Dalley (2000) observe que « [l]es femmes, autant que les hommes, reconnaissent [...] la valeur de rechange tant symbolique que matérielle du bilinguisme » (p. 129), ce qui se reflète dans les propos de Julie :

ma mère était très forte sur la langue par contre malgré que comme j'ai mentionné tantôt elle n'a pas d'études postsecondaires mais ma mère était quand même très forte pour le scolaire très académique / puis j'ai comme l'impression quelle est le genre de personne qu'elle aurait pu faire un doctorat puis elle a vraiment l'intellectuel pour le faire donc pour elle c'était vraiment important qu'on parle bien / pas au point où il fallait que ce soit un langage super académique MAIS mettons qu'elle n'aimait pas cela quand on mêlait l'anglais et le français au point où sa réponse c'était toujours parle moi entièrement en français ou entièrement en anglais mais choisit une langue parce que ça m'achale de mêler puis elle savait bien trop qu'on ne lui parlerait pas complètement en anglais parce qu'on n'est pas assez confortables pour le faire (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Une autre « façon à elle » de promouvoir le français sans faire de violence symbolique à l'anglais était de reprendre ses enfants lorsqu'ils s'éloignaient de la langue standard, et ce, de façon humoristique, comme en témoigne cet exemple concret :

souvent on avait tendance à dire *though* mais on le prononçait *do* c'est parce que t'étais comme si on disait OUAIS BIEN JE VAIS ALLER CHEZ MON AMI LA *THOUGH* puis là ma mère mettait souvent un peu d'ironie là-dedans puis elle disait ah oui tu vas aller dans ton ami dans ton dos puis là on disait bien non Mom pas dans le dos mais t'étais *though* comme elle était comme euh je comprends donc elle elle mettait aussi un peu d'humour là-dedans (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Un autre exemple concret du rôle de la mère dans la transmission et le maintien du français est celui offert par Juliana :

étant donné que ma mère n'a pas fini son secondaire c'est quand même assez important les études comme pour après avoir poursuivi le secondaire Ma mère était genre à nous faire des devoirs Je me souviens on avait tous des petits cahiers elle nous faisait pratiquer des mots dans un petit cahier mais c'était pas grave on aimait ça on disait maman on écrit notre mot [rire] (Juliana, entretien 1, 20 mai 2008)

Dès leur plus jeune âge, donc, ces enfants ont appris à maîtriser leur métier d'élève⁵⁸ (Bélanger et Farmer, 2004, 2007), et ce, même à partir de la maison. Le fait que la mère utilise des « petits cahiers » et fasse écrire des mots à ses enfants n'est pas un pur hasard, puisque, comme le soutient Dalley (2000), « [...] chez elles, [les mères] la vie scolaire sert de cadre de référence » (p. 121).

Une autre participante nous a fait part d'un exemple concret, soit cette fois où la mère a dû « vraiment vraiment travaille[r] » pour que ses enfants maintiennent leur langue :

c'est ma mère qui a surtout beaucoup poussé parce que Timmins on est 40 % de francophones je crois puis ma mère avait vraiment vraiment travaillé fort on avait un médecin en français puis les coiffeuses c'était toujours en français / avant d'aller se coucher le vendredi soir elle mettait ça à Radio-Canada afin que quand on se lève le matin pour nous c'était les bandes dessinées en français qu'on voyait tous les livres étaient en français / tous les films de Disney qu'elle achetait c'était en français puis dans ce temps-là tu n'avais pas les DVD pour le changer donc c'était vraiment // ma

⁵⁸ Perrenoud (1995), entre autres, compare le monde du travail adulte au monde des élèves en soulevant qu'ils doivent également se soumettre à un horaire précis et stable, à des rappels à l'ordre, à un univers de règles qui concernent les apprentissages, les retards et absences, les écarts de conduite (cité par Farmer et Bélanger, 2007, p. 261).

mère mais mon père aussi évidemment mais c'était vraiment ma mère qui a vraiment poussé pour ça qui nous a qui nous a / je veux dire je ne serais pas ici si je n'aurais pas eu ça (Catherine, entretien 1, 29 mai 2008)

Le passage « je ne serais pas ici si je n'aurais pas eu ça » (c'est-à-dire à la maîtrise au Département de français de l'Université d'Ottawa) est bien significatif. Il va sans dire que « [c]es mères [transmettent] l'identité linguistique et culturelle de leur communauté [...] » (Dalley, 2000, p. 129) et influencent ainsi les choix et l'expérience scolaire de leurs enfants, et ce, bien que leur travail ne soit, souvent, pas reconnu (Juteau-Lee, 1981).

Ce rôle, si l'on peut dire, des mères de protéger la langue et de promouvoir l'éducation se transmet souvent d'une génération à l'autre, comme l'illustre bien les propos de Kim qui sera, à son avis, à son tour gardienne du français à la maison et s'assurera d'enseigner « les vrais mots » à ses enfants, en d'autres mots le « bon » français :

o.k. puis comment est-ce que tu vois ça comme si tu as des enfants avec lui [son conjoint]_ non c'est français là puis c'est maman qui va dire que les vrais mots là _c'est maman qui va dire les vrais mots_ non c'est juste que j'y tiens vraiment mais déjà en un an et demi il a beaucoup amélioré mais il dit encore du céréale mais ce n'est pas grave là j'ai espoir que ça va aller de mieux en mieux puis tsé c'est bon parce que lui il me montre des mots en anglais donc si j'en ai besoin / mais je ne pense pas qu'il va avoir de problème parce qu'il veut apprendre _c'est ça qui est important_ c'est ça tsé il a honte _il a honte_ il a honte d'avoir perdu son français parce qu'il a fait English il a fait évidemment son université en anglais puis quand il est allé faire son bac en éducation il l'a fait en français puis il avait super honte de parler français devant les gens (Kim, entretien 1, 22 mai 2008)

Le conjoint de Kim, du moins, fait des efforts pour améliorer quotidiennement son français, ce que l'on ne voit pas dans toutes les familles :

c'est plus ma mère mais si lui [son père] rentre dans conversation y va peut-être parler en français mais c'est souvent on *switch* tout le temps (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

Bien que le père d'Hilarie ait appris le français alors qu'il était enfant à Montréal (ce n'est pas une langue qu'il a perdue et retrouvée), c'est avec la mère, ici encore, que la vie se passe davantage en français.

C'est également, par la force des choses, la réalité de Carole, qui a grandi avec une mère francophone monoparentale. Ainsi, lorsque Carole voulait contester l'autorité, si l'on peut dire, elle ne pouvait le faire qu'à l'égard de sa mère et du rôle qu'elle joue (sa mère est traductrice et professeure de français) et, du coup, dans ce cas-ci, à l'égard de la langue :

j'étais la bonne petite ballerine qui faisait ses cours à tous les soirs mais ma petite rébellion a été côté linguistique Ah puis en passant ma mère avait été traducteur alors prof de langue [rires] *_oh boy_* elle est maintenant psychologue *_o.k._* mais elle était *_o.k. mais pour elle de voir que toi tu parlais en anglais puis ouin_* quand elle corrigeait mes devoirs c'était tout le temps dégueulasse mon écriture je ne *capitchais* pas comme on dit la grammaire puis encore maintenant la grammaire je ne l'ai jamais bien appris / ce que je trouve triste mais je pense que ça été ma façon de rebeller (Carole, entretien 1, 28 mai 2008)

Dans ce cas-ci, l'expérience de travailler le français n'en fut pas une positive, comme celle de Juliana, par exemple, qui devait écrire ses mots dans son petit cahier. Malgré les efforts de la mère, Carole n'arrivait pas à s'approprier les notions et dénigrait ses compétences linguistiques au point de les considérer « dégueulasses », ce qu'elle fait toujours, d'ailleurs, comme nous le verrons au Chapitre 9.

Quelles aient réussi à transmettre leur identité culturelle et linguistique, et souvent aussi leurs compétences linguistiques, ou pas, les mères de ces participantes ont joué un rôle marquant dans les représentations et les sentiments linguistiques de leurs enfants, ce qui méritait d'être présenté dans le cadre de notre étude. Chez certaines, ce rôle occupe encore une place importante, et ce, même si leur fille est désormais étudiante aux études supérieures, comme l'atteste ce geste posé récemment par la mère d'Érika :

ma mère m'a passé un livre sur la grammaire fait que j'va pouvoir me pratiquer (Érika, entretien 2, 28 mai 2008)

Ceci dit, le rôle du père n'est pas non plus sans influence. Quel qu'il soit, il influence également le rapport qu'ont les participantes à la langue française.

7.2.1.3 Le père et la langue

Maintes études, nous venons de le voir, insistent sur le rôle attribué à la mère dans l'apprentissage et le maintien d'une langue, voire le sentiment d'appartenance qui y est parfois rattaché. Le parler du père et l'importance qu'il attribue à la langue n'a toutefois pas laissé les participantes indifférentes et n'a pas été sans influence sur leur propre rapport à la langue. Nous pouvons d'abord observer des propos qui se rattachent aux analyses des sociolinguistes présentées aux points précédents, soit des propos qui laissent sous-entendre que les compétences linguistiques du père sont moins « fortes » que celles de la mère.

Érika, qui disait au point précédent « ma mère c'est seulement un bon français qu'elle a appris », « ma mère a un niveau de français plus élevé », nous partage :

mon père est complètement bilingue Il parle l'anglais à la journée longue à l'ouvrage ça fait que c'est certain que son français même son français écrit il y a des fautes un petit peu plus que ma mère (Érika, entretien 1, 14 mai 2008)

Ainsi, elle explique qu'il fait plus d'erreurs en français que sa mère parce qu'il travaille en anglais, une situation qui serait donc liée à la situation socioéconomique. Cela va même de soi pour elle (« ça fait que c'est certain »). Bien que nous reconnaissons une incongruité dans ses propos (elle dit de son père qu'il est parfaitement bilingue, ce qui nuit à ses compétences en français ; ceci représente deux poids deux mesures), cette situation, et le fait qu'il soit « complètement bilingue » (elle signifie sans doute qu'il maîtrise très bien chacune des langues), nuirait alors, selon elle, à ses compétences en français et le limiterait donc, dans un certain sens, bien que ce ne soit pas le fait d'être bilingue qui le limite, mais un déséquilibre dans l'utilisation des langues. Il serait maintenant intéressant de savoir s'il est possible pour le père d'exercer son métier en français, comme ce ne l'est pas pour la majorité des francophones vivant en contexte minoritaire. Ceci est aussi curieux puisqu'elle ne considère pas le fait qu'elle-même soit bilingue comme une limite, comme l'affirme ce passage qui avait été retenu plus tôt :

moi je suis complètement bilingue ça fait que pour moi je ne suis pas limitée par les langues (Érika, entretien 1, 14 mai 2008)

Cindy, pour sa part, qualifie les compétences linguistiques de son père comme étant « correctes ». Elle considère également que le parler de son père est plus similaire au sien, à son « niveau », et à celui de son frère, faisant ainsi de ces trois acteurs des locuteurs moins « forts » que ne l'est la mère dans cette famille :

mon père EST QUAND MÊME je ne sais pas là il est correct / peut-être à mon niveau / mais ouin fait que c'est ça ma mère / moé mon père et mon frère qui est un petit peu moins forts (Cindy, entretien 1, 19 mai 2009)

Julie, qui elle aussi disait sa mère « très forte sur la langue », nous avoue que non seulement la famille – plus spécifiquement les enfants – reconnaît que le père est moins « fort » en français qu'eux, mais se moquait à l'époque de son parler que l'on pourrait qualifier de plus campagnard :

en fait mon père c'était encore plus familier [niveau de langue] que le reste de la famille ou peut-être une coche plus bas que familier je ne sais pas s'il y a un terme pour ça **_populaire_** ouais peut-être plus populaire en fait au point où on riait de lui / tsé je viens de dire en Haut [prononciation d'un h aspiré] mais lui c'est encore plus comme donc il disait peut-être la haudière pour la chaudière les étouèles pour les étoiles les harbres pour un arbre donc je ne sais pas puis il était le seul dans la famille vraiment qui parlait comme ça Nous on n'a pas vraiment adopté ce langage-là parce qu'on aimait ça rire de mon père puis là on formulait nos phrases juste pour rire de lui On disait ah oui papa tu as mis la haudière [chaudière] en dessour [dessous] de l'harbre [l'arbre] puis là il disait toi là là (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Ce parler vernaculaire ne semble toutefois pas vexer ni brimer le père puisqu'il demeure celui qui, lors des repas, occupe la plus grande partie du temps de parole :

mon père travaillait à l'extérieur et ma mère était à la maison donc on conversait plus avec ma mère mais disons venait l'heure du souper où on était à la table c'était peut-être plus MON PÈRE à ce moment-là parce que lui il contait sa journée puis blablabla puis là il parlait avec ma mère puis nous on était plus ou moins juste là puis on écoutait (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Cette attitude se retrouve également chez le père d'Yvette qui ne semble pas être intimidé par rapport aux « dominants » de la langue :

mes parents sont venus me voir en France puis mon père lui c'est quelqu'un qui [ne] souffre [pas] du tout d'insécurité linguistique CONTRAIRE à moi total puis c'est ça / puis lui il parle comme il parle puis je me suis rendue compte tu sais tu quoi les Français ils le comprennent (Yvette, entretien 1, 5 juin 2008)

Qu'elle fut donc la surprise d'Yvette, qui avait jusqu'à ce moment-là modifié son parler afin de se sentir bien acceptée (nous le verrons au Chapitre 9), mais surtout bien comprise de ses co-locuteurs français, de voir que son père pouvait aussi bien dialoguer avec les Français qu'elle, et qu'il le faisait sans éprouver de sentiments négatifs envers la façon de parler dont il a hérité. On retrouve dans ses propos de fortes idéologies par rapport à la « norme » des Français, comme s'il n'y avait qu'un seul accent français et qu'il n'y avait pas d'emprunts linguistiques, de mélange de code (*code mixing*) ni d'alternance de code (*code switching*) chez les Français⁵⁹.

Ces deux derniers exemples semblent abonder dans le sens des études portant sur le genre et l'IL vues en début de thèse, soit qu'il est socialement plus acceptable pour un homme de « moins bien parler » (rapport aux registres de langue) sa langue que ce ne l'est pour une femme. Ceci ne signifie tout de même pas que tous les hommes éprouvent de la difficulté à s'adapter au français standard, ou encore accordent une importance moindre à le faire. Le père de Noémie, par exemple, est non seulement celui qui prend le plus la parole à la maison, mais celui qui éprouve le plus de facilité à maîtriser la(les) langue(s) (Noémie, entretien 1, 15 mai 2008).

⁵⁹ L'alternance codique, c'est-à-dire les passages dynamiques d'une langue à l'autre, est l'une des manifestations les plus significatives du *parler bilingue*. Bien sûr, l'alternance codique ne doit pas être confondue avec le *mélange de codes* (stratégie de communication dans laquelle le locuteur mêle les éléments et les règles des deux langues), mais elle ne doit pas non plus être uniquement analysée comme la manifestation d'un manque de maîtrise dans l'une des deux langues concernées. Maîtrisée, elle est au contraire la marque d'une compétence bilingue, celle-ci entendue comme une compétence originale, spécifique et complexe et non comme l'addition de deux compétences linguistiques séparées. L'emploi de l'alternance codique en classe de langue étrangère a fait l'objet de plusieurs travaux en France, surtout à partir des années 1990, travaux qui ont contribué de manière essentielle à sa réhabilitation. Plus particulièrement, ces recherches ont montré, contrairement à un *a priori* bien installé que, dans l'espace-classe, l'alternance codique est un procédé courant qui recouvre des fonctions différentes et variées et ce, tant du côté de l'enseignant que du côté de l'apprenant. Ces études ont en même temps établi la particularité de cette alternance codique qui se caractérise, dans ce contexte précis, par son haut degré de *didacticité* (Causa, 2007).

Sonia nous raconte pour sa part l'influence directe, voire pédagogique, de l'importance attribuée au français par son père sur son propre parler ainsi que son écrit :

étant donné l'importance que mon père accordait au français j'ai toujours fait attention à comment je parlais puis comment j'accordais mes verbes puis les mots que j'utilisais **_parce que ton père accordait une importance pour ça_** parce que mon père accordait une importance à ça puis si coupe les raits il me le disait tout le temps ou si je disais un anglicisme il me le disait / il n'était pas / je ne me souviens pas m'avoir sentie que c'était que ça le dérangeait Il n'était pas obsessif toujours en train de me corriger mais il me reprenait des fois et puis j'ai appris mes règles là mes sis coupent les raits je le sais asteur Aussi au niveau de mes travaux scolaires / tsé souvent les professeurs encourageaient que les parents relisent les travaux puis qu'on fasse les corrections et qu'on travaille ensemble là-dessus mais je connais bien du monde / soit les parents étaient complètement désintéressés ou ils faisaient les corrections à la place des enfants mais moi mon père on s'assoit et on prenait des heures là / ça c'était plate mais enfin je l'apprécie maintenant (Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Dans ce cas-ci, la transmission de la langue et de son « gage de qualité », si l'on peut s'exprimer ainsi, ne dépendent donc pas, comme on peut habituellement l'observer dans des situations similaires, des compétences et des valeurs de la mère à l'égard de la langue, mais bien de celles du père. Le père contribuerait donc autant au travail de socialisation que la mère, ce qui va à l'encontre des conclusions de nombreuses études qui portent sur le sujet.

Maintenant que nous avons vu comment l'on s'exprime à la maison, chez ces participantes, et plus spécifiquement le rapport de la mère, puis du père, à la langue – aspects qui nous permettront bientôt de mieux comprendre les sentiments et les représentations linguistiques des participantes et l'influence de ces derniers sur l'expérience des études supérieures – voyons, toujours dans le cadre de l'influence de l'entourage familial sur le choix de faire des études supérieures et l'expérience qui en est tirée, quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par les membres de la famille immédiate et ce qu'en pensent les participantes.

7.2.1.4 Le niveau de scolarité des parents et de la famille immédiate

Le niveau de scolarité des parents et de la famille immédiate a un impact sur les choix et les expériences des gens qui poursuivent des études supérieures⁶⁰ (parents qui, comme ceux d'Angèle, encouragent leurs enfants à se trouver un travail tôt, etc.). Que ce soit par l'encouragement et le réconfort, ou encore par l'incompréhension qui se manifeste à divers degrés – voire jusqu'au point de décourager son enfant de poursuivre des études supérieures – la réaction de l'entourage immédiat influence les choix et les expériences. Cette réaction s'explique très souvent par le niveau de scolarité atteint par les parents et les autres membres de la famille : on peut d'une part provenir d'une famille où le niveau de scolarité atteint se limite à des études secondaires et être soit fort encouragé à briser le cycle, soit être découragé de poursuivre des études supérieures car elles ne sont pas nécessaires pour obtenir un emploi rémunérateur (*cf.* Chapitre 8). On peut d'autre part provenir d'une famille où le niveau de scolarité est élevé et soit se sentir entièrement libre quant à ses choix scolaires, soit se sentir obligé de poursuivre des études supérieures pour plaire à ses parents, ou parce que c'est soi-disant la meilleure voie à suivre. Ceci dit, voyons le niveau de scolarité atteint par les membres de famille de nos participantes et ce qu'elles en disent.

7.2.1.4.1 Premières de famille à être allées à l'université

Quatre de nos dix-neuf participantes sont les premières de leur famille à avoir mis les pieds dans une université. Ce ratio aurait-il été semblable si l'on avait posé la question à des étudiantes inscrites au baccalauréat plutôt qu'à des étudiantes de maîtrise et de doctorat⁶¹? Quoi qu'il en soit, Mélanie, Kim, Yvette et Angèle (dont l'étude de cas fut présentée au Chapitre 6) sont inscrites à des études supérieures, ce qui n'est pas peu dire si l'on tient

⁶⁰ Selon Bonin (2008), si dans la littérature on ne s'entend pas toujours sur la définition de la notion d'étudiants de première génération, l'importance de la scolarité des parents en regard de l'accessibilité aux études supérieures ressort toutefois clairement (Butlin, 1999; Foley, 2001; Looker, 2002; etc.).

⁶¹ Les étudiants de première génération se dirigent davantage vers des programmes de quatre ans que les étudiants dont les parents ont déjà effectué des études universitaires, plutôt que de se diriger vers des études supérieures (Berkner et Chavez, 1997; Horn et Nuñez, 2000; Choy, 2001).

compte des études qui indiquent que les étudiants de première génération⁶² (ÉPG)⁶³ sont plus enclins à faire des études collégiales ou des programmes de quatre ans à l'université que des études supérieures⁶⁴. Les propos de Mélanie dressent un portrait typique, si l'on peut dire, de l'ÉPG :

J'ai une sœur plus vieille pis un frère plus jeune pis euh j'suis la seule dans ma famille qui fait des études euh maîtrise pis euh doctorat donc euh Mais ma sœur elle a eu un enfant très jeune donc euh elle s'occupe de ça pis elle travaille pis mon frère lui y'a été au collège pour faire des études d'ordinateur ou quelque chose j'ai aucune idée [rire] [...] ma mère a juste été à Algonquin pour faire son RN **_C'est quoi ça RN_** Registered nurse **_O.k. o.k._** Pis mon père il a juste travaillé au gouvernement tout de suite après l'école secondaire (Mélanie, entretien 1, 11 juin 2008)

Elle est ainsi la première de sa famille immédiate à faire des études universitaires, bien que sa mère, puis son frère, aient fait des études de niveau collégial. Notons les « juste », qui sont diminutifs, insérés à deux reprises par rapport au niveau d'éducation des parents, qui permettent de dénoter chez Mélanie la prééminence attribuée aux études universitaires, puis supérieures. Cette importance reliée à ces dernières est tout de même alimentée par les membres de la famille qui, comme le transmet bien ailleurs Mélanie, ne privent pas leur doctorante d'éloges.

Le soutien de la famille est certes important et significatif, mais suffit-il pour rendre l'expérience des études supérieures plus agréable, voire envisageable? Kim, qui est également une ÉPG, soulève :

⁶² Une étude récente, réalisée dans le cadre du projet MEAFE de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (voir Finnie et Mueller 2007), indique que la scolarité des parents et les variables qui s'y rattachent (ex. : habiletés en lecture) constituent la principale influence sur l'accès à l'enseignement postsecondaire et, à l'université tout particulièrement. En effet, les jeunes peuvent être amenés à opter pour un parcours similaire à celui de leurs parents parce que c'est celui qui leur a servi de modèle, celui avec lequel ils sont familiers (Foley 2001). Aussi, « les parents plus instruits ont tendance à partager leur quête intellectuelle avec leurs enfants et à leur transmettre des aptitudes et des valeurs propices à la réussite. Ils participent plus aux études de leurs enfants et ont des attentes plus élevées quant à la réussite scolaire » (Knighton 2002).

⁶³ La proportion de ceux qui, en 2005, avaient fréquenté un établissement universitaire est de 69 % chez ceux dont les parents ont fréquenté un établissement de ce même niveau, alors qu'elle est de 29 % chez les EPG (Canisius Kamazi, Bonin, Doray et collab., 2010).

⁶⁴ Les EPG qui poursuivent les études postsecondaires s'inscrivent davantage dans des collèges. Leur taux y est de 58 %, contre 48 % chez les non-EPG collégiaux et 25 % chez les non-EPG universitaires (Canisius Kamazi, Bonin, Doray et collab., 2010).

moi je ne me souviens pas que les gens m'aient parlé de maîtrise ou de doc au secondaire ou / non vraiment pas / j'ai commencé à y penser l'année dernière / j'ai terminé mon bac sinon je ne sais pas Peut-être que les parents en parlent moins parce que tsé peut-être qu'eux en ont pas donc c'est sûr que c'est plus facile d'être éduqué si ta famille est éduquée mais je ne sais pas (Kim, entretien 1, 22 mai 2008)

Cette observation de Kim, bien qu'elle remette en question son raisonnement, est intéressante car, de fait, plusieurs études soutiennent que le manque d'expérience (ou l'absence d'expérience) des parents en ce qui a trait aux études postsecondaires engendrerait un manque de soutien parental, ce qui diminuerait l'incitation de poursuivre des études postsecondaires (Billson et Terry, 1982; Engle, 2007; Fallon, 1997; Horn et Nuñez, 2000; McCarron et Inkelas, 2006; York-Anderson et Bowman, 1991). Si ce constat semble être général, la première remarque de Kim (elle ne se souvient pas que quelqu'un lui ait parlé de la possibilité de faire une maîtrise ou un doctorat alors qu'elle était au secondaire) retient notre attention, car ceci est revenu à maintes reprises lors de l'animation de trois groupes de discussion que nous avons menés pour le Bureau de liaison de l'Université d'Ottawa⁶⁵. Se pourrait-il que les orienteurs des écoles francophones de l'Ontario soient, inconsciemment ou non, moins enclins à parler des études supérieures aux élèves de leurs institutions, garçons comme filles, étant donné le manque d'expérience intergénérationnelle/socioculturelle et de modèles en milieu francophone minoritaire? Se pourrait-il, comme le suggérait Lamoureux (2007), que ce type d'études ne soit pas encore intégré dans l'inconscient collectif des communautés francophones vivant en situation minoritaire? Quoiqu'il en soit, les ÉPG semblent décider tardivement de faire des études supérieures, de même que suivre une trajectoire scolaire improvisée plutôt que planifiée (rappelons ici les biographies « normales » et « de choix » présentées par Ball et coll.), comme l'illustrent les paroles d'Yvette :

⁶⁵ Projet inédit du Bureau de liaison visant à mieux comprendre le choix d'étudiants francophones de première année universitaire de s'inscrire dans un programme anglophone à l'Université d'Ottawa, hiver 2010.

je pense que ça fait pas partie de l'imaginaire fait que t'sais c'est Dans mon cas je n'y avais jamais pensé puis à quelque part j'ai encore de la difficulté à y croire / des fois c'est comme O.K. wow je viens d'avoir ma maîtrise puis là je vais au doc t'sais comme on dirait que je ne l'associe pas encore avec MOI (Yvette, entretien 1, 5 juin 2008)

S'approprier le statut de doctorante et s'y retrouver n'irait ainsi pas de soi, d'où l'importance attribuée à l'identité dans notre cadre théorique. Toute une construction identitaire doit en fait s'effectuer, ce qui peut parfois entrer en conflit avec notre état d'être antérieur ou faire en sorte que l'on se sente partagée entre différentes dimensions de soi-même, ce que transmettent bien d'autres propos d'Yvette :

moi mes parents n'ont pas pu faire des études universitaires fait que c'est comme j'ai ce côté où est-ce que moi j'en fais mais je suis très confiante du monde qui vont pas en faire puis qu'ils en ont pas fait / fait que je n'ai pas le choix d'avoir ce côté parce que sinon je n'arriverais pas à avoir des rapports avec ma famille finalement donc tu vois / puis pour moi c'est très bien pour moi je n'associe pas l'intelligence avec les diplômes c'est juste quelque chose qu'on fait (Yvette, entretien 1, 5 juin 2008)

On sent, dans ce passage, le besoin d'Yvette non seulement de justifier le « choix » de ceux qui ne sont pas allés à l'université, de dire qu'elle les comprend et accepte leur décision, mais aussi de préciser qu'ils ne sont pas pour autant moins intelligents et qu'elle a confiance qu'ils réussiront tout de même bien leur vie. Ce besoin de préciser tout cela est – et elle le dit – directement relié à celui de vouloir maintenir un bon rapport avec sa famille et son entourage. Yvette, qui semble subir les angoisses de la mobilité sociale, semble consciente du fait qu'elle pourrait voir ses relations se détériorer sinon se modifier si elle ne maintient pas cette attitude d'ouverture, d'humilité et de compréhension, voire être « exclue de l'intérieur » duquel elle faisait, lui semble-t-il, auparavant légitimement partie.

D'autres participantes, bien qu'elles soient les premières de famille à faire des études supérieures, semblent mieux composer avec les changements que le statut d'étudiant universitaire peut provoquer dans l'entourage immédiat, et ce, sûrement en raison des modèles qu'elles ont connus.

7.2.1.4.2 Premières de famille inscrites aux études supérieures

La majorité de nos participantes, soit treize, ne sont pas les premières de leur famille à avoir poursuivi des études universitaires, mais sont néanmoins les premières à avoir entamé des études supérieures. Elles avaient ainsi une idée plus concrète de ce qu'implique le choix de faire des études universitaires mais n'ont plus, à ce stade-ci, de modèle à suivre ou de personne-référence dans leur famille immédiate. Bien que ce soit le cas, nous pouvons remarquer que le fait que les parents ou l'un d'eux ait fait des études universitaires semble être bénéfique pour celles qui poursuivent des études supérieures, car elles ont grandi avec l'idée que l'éducation universitaire est une chose importante et attendue, comme en témoigne les propos d'Ariane :

si j'regardais comme dans ma famille l'éducation c'est aussi important **_O.k._** Faque euh probablement que ma mère nous encourageait beaucoup à / du côté scolaire là / à bien réussir faque j'pense j'ai peut-être eu un intérêt dans tsé du côté académique tsé de bonne heure (Ariane, entretien 1, 9 juin 2008)

D'autres, bien qu'elles aient eu des modèles à suivre, n'ont pas développé « de bonne heure » un intérêt pour la vie académique. Ceci s'explique entre autres par le fait que les parents ont expérimenté les études universitaires et ont transmis leur savoir, savoir-être et savoir-faire en ce domaine à leurs enfants. Des douze participantes premières de famille inscrites aux études supérieures donc, trois sont, comme les participantes présentées à la section précédente, des ÉPG puisque leurs parents n'ont pas fait d'études universitaires. Nous avons toutefois retenu certains de leurs propos dans cette section-ci car elles ont, contrairement aux ÉPG présentées précédemment, pu bénéficier de l'expérience universitaire d'un frère ou d'une sœur plus âgé(e), ce qui démystifie le monde académique.

Dans la famille de Victoria, considérée nombreuse de nos jours (cinq enfants), on voit bien l'impact des sœurs aînées qui ont poursuivi des études postsecondaires sur l'étudiante en médecine, puis sur les membres de sa fratrie qui la suivent :

Ma sœur ben la deuxième a fait un bac en science général et l'autre a fait un diplôme donc comme éducation ou école technique et professionnelle et pas universitaire donc ça c'était en administration des affaires aussi donc les deux ont fait deux diplômes universitaires ou postsecondaire donc là chu la troisième qui fait aussi ça puis là j'ai ma tite sœur qui vient de terminer son premier bac pis elle ben c'est un bac en activité physique puis elle elle veut soit aller en éducation ou en psychologie du sport puis là mon p'tit frère vient juste de commencer l'université donc on verra c'que // mais mes parents les deux n'ont pas d'éducation postsecondaire du tout / mon père était fermier ma mère aurait voulu devenir enseignante mais d'une famille de quatorze enfants les finances étaient non possible et puis mon grand-père était pas prêt à faire des sacrifices pour que ma mère puisse aller à l'université donc ça c'est juste pas adonné puis c'est ça donc ma mère est très contente que [rires] nous on a l'opportunité de poursuivre (Victoria, entretien 1, 17 mai 2008)

Catherine a, pour sa part, non pas témoigné de l'expérience universitaire de frères ou sœurs plus âgés, mais de sa mère, qui a chevauché la sienne :

ma mère est enseignante mais elle n'avait pas complété son bac parce qu'elle avait commencé à travailler mais elle a terminé son bac en 2003 qui est la même année que moi j'ai commencé l'université (Catherine, entretien 1, 29 mai 2008)

C'est pourquoi nous l'avons classée avec les dix autres participantes qui nous ont fait part que leurs parents, sinon l'un d'eux, avait fait des études universitaires. Certaines, dont Cindy, en ont parlé, tout en mettant l'accent sur le fait qu'il ne s'agissait pas d'études supérieures :

dans mon milieu où j'ai grandi il n'y avait personne qui avait une maîtrise / il y a PERSONNE qui a fait une maîtrise ou un doc / mon père avait été à l'université puis je m'en rappelle j'avais été comme j'étais fière / mon père il a un bac en crimino mais en tout cas / ouais c'est vrai / personne comme j'te dis avait ça / c'est pour ça que je ne pouvais pas imaginer des études supérieures je ne savais même pas c'était quoi (Cindy, entretien 1, 19 mai 2009)

Ces paroles de Cindy, se disant fière que son père ait fait un baccalauréat en criminologie, confirment que le fait que les parents aient fait des études universitaires (ou l'un d'eux) démystifie ces dernières et facilite donc le passage de l'école secondaire à l'université. Notons toutefois que, pour Cindy du moins, ce sentiment de fierté, et en quelque sorte de familiarité avec le milieu universitaire, n'a pas été transférable lorsqu'est venu le moment de considérer de faire des études supérieures, elle qui ne pouvait pas se les imaginer. Soulignons également le « je ne savais même pas c'était quoi » qui, comme nous l'avons mentionné plus

tôt, nous permet de nous questionner quant au rôle de l'éducation et de la sensibilisation des enseignants du secondaire, mais surtout des orienteurs scolaires dans ce domaine. Nous pourrions être tentés de croire que ce cas est isolé, et que ce ne pourrait être que cet orienteur scolaire en particulier qui n'a pas entièrement informé les élèves auprès desquels il travaille des possibilités qu'offre les études universitaires, mais une autre participante, qui est allée à l'école secondaire dans une autre ville, a soulevé, elle également :

on ne m'a jamais parlé de la possibilité de poursuivre à la maîtrise ou au doctorat quand j'ai décidé de faire une maîtrise c'est simplement parce qu'on m'avait envoyé une lettre disant qu'on était prêt à payer pour mes études puis que je n'étais pas heureuse avec ce que je faisais à ce moment-là / fait que je me suis dit tant qu'à perdre mon temps je vais aller le perdre là-bas // c'était vraiment ça puis je n'avais aucune idée ce que c'était de la recherche j'étais complètement ignorante et naïve face à ce dans quoi je m'embarquais mais je ne sais pas / est-ce que en quelque part il y a un SILENCE par rapport à ça (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Quoi qu'il en soit, voyons maintenant ce qu'il en est pour celles qui ont eu l'exemple de parents qui ont complété des études supérieures et si, dans leur cas, de telles études leur ont semblé moins nébuleuses.

7.2.1.4.3 Dont des membres de la famille immédiate ont complété des études supérieures

Trois de nos participantes ne sont pas les premières à expérimenter les études supérieures, soit Juliana, dont le frère aîné a fait une maîtrise, Maude, dont les deux parents ont également une maîtrise, et Manon, dont les parents ont un doctorat et le frère est sur le point d'en terminer un. Cette situation n'est pas sans influence sur la perception de ce que sont les études supérieures chez les participantes et l'expérience qu'elles en retirent, ne serait-ce d'abord que pour sentir que le fait de faire des études supérieures n'est pas quelque chose d'inhabituel, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les ÉPG ou les étudiants qui sont les premiers de leur famille à faire des études supérieures. Cette distinction est bien présentée par Yvette qui, on l'a vu plus tôt, est une ÉPG :

MON CHUM lui aussi a grandi en Acadie mais t'sais sa mère a un doc puis pour lui ça ne se pose même pas cette question-là comme ça ne se pose JUSTE PAS puis t'sais on

dirait à un moment donné j'étais comme OH MY GOD ta mère elle publie puis il était comme bof puis là j'étais comme TA MÈRE PUBLIE est-ce que tu lis ses textes puis il était comme non mais moi ma mère si elle aurait publié ce l'aurait été une grosse affaire mais pour lui ça ne se posait pas parce que c'était ça son milieu puis t'sais c'était juste normal (Yvette, entretien 1, 5 juin 2008)

Ainsi, la question de poursuivre des études supérieures et de contribuer à l'avancement du savoir ne se poserait pas chez les gens de milieux plus scolarisés, le fait de tout simplement entamer la prochaine étape suggérée par le système éducatif étant quelque chose de « normal ». Ceci n'est toutefois pas généralisable et il n'est pas dit qu'un étudiant issu d'un milieu familial où le niveau d'éducation est élevé fera automatiquement des études supérieures, comme le précisent Maude et Manon :

je pense que mes parents m'ont toujours dit / peu importe ce que tu fais on va t'encourager il n'y a jamais question de tu devrais faire ceci tu ne devrais pas faire ça mais je pense qu'ils valorisaient juste vraiment l'éducation **_est-ce que tes parents eux-mêmes ont fait des études universitaires_** ils ont tous les deux une maîtrise (Maude, entretien 1, 11 février 2009)

Chez Maude alors, la question pouvait être posée et elle avait l'aval de ses parents de suivre une trajectoire différente. Le fait qu'ils valorisent tant l'éducation a toutefois sûrement eu un effet de conditionnement sur ses « choix », bien qu'elle soit elle-même fort intéressée à poursuivre des études supérieures (il est clair dans son esprit, on le verra au Chapitre 9, qu'elle veut faire un doctorat, et ce, même si ses parents n'en ont pas fait un).

Cette importance accordée aux études supérieures par les parents a également eu un impact sur les choix éducatifs de Manon, bien qu'elle n'ait pas suivi le parcours « régulier » :

j'avais eu une adolescence vraiment troublée et puis / quand j'ai terminé le secondaire je n'avais pas le goût de juste aller à l'université juste pour y aller / je n'avais pas un programme en tête / je n'avais pas UN PROGRAMME qui m'intéressait J'avais vraiment aucun aucune direction en tête / je ne pensais pas vraiment au futur je pensais en terme présent puis je me suis dit je ne vais pas à l'université toute suite / pourquoi j'irais à l'université il n'y a pas un programme que je veux faire / puis euh c'est ça / j'savais que j'allais y aller parce que mes parents sont enseignants puis c'est assez poussé chez moi fais ton bac / fais ta maîtrise / fais ton doc **_o.k._** beaucoup de pression mais je me suis dit je vais y aller un jour mais pas toute suite (Manon, entretien 1, 1^{er} avril 2009)

On constate ici comment le bagage des parents peut infléchir le chemin emprunté par leurs enfants lorsque Manon dit « j'savais que j'allais y aller parce que [...] ». Cette dernière se retrouve effectivement, au moment de l'étude, inscrite à des études de maîtrise en sciences politiques et considère peut-être poursuivre ses études au niveau du doctorat. Considérant le fait qu'elle ait eu, malgré un modèle familial universitaire, si l'on peut dire, une adolescence difficile et qu'elle n'était pas le une élève qui entrevoyait étudier au postsecondaire, peut-on croire qu'elle n'aurait pas emprunté ce chemin si ce n'avait été de l'influence de l'expérience des parents? Et serait-il souhaitable que les parents ne mettent pas de pression sur leurs enfants pour qu'ils fassent d'études? Quoi qu'il en soit, on peut du moins dire que l'encouragement de ces derniers (souvent perçu comme de la pression par Manon), a influencé ses choix et influence actuellement l'expérience qu'elle tire de ses études de maîtrise, et a donc contribué à la reproduction sociale de leur fille, ce que nous verrons sous peu dans la prochaine section qui traite de l'encouragement familial.

7.2.1.5 L'encouragement de la famille

Nous avons pu constater, lors des entretiens, à quel point l'encouragement de la famille (ou l'absence d'encouragement, nous le verrons sous peu) a un impact direct sur l'expérience scolaire des participantes, voire est souvent l'élément fondamental du sens attribué au choix d'entreprendre des études supérieures, comme nous le verrons plus tard. On peut d'abord observer dans les propos d'au moins trois participantes que ce sentiment de se sentir encouragé par la famille est omniprésent et intemporel, ce que traduit bien ce passage :

Mes parents m'ont toujours appuyée dans n'importe quoi que j'entreprenais c'est sûr que même pour eux regarde la maîtrise c'était une autre affaire parce que là je leur ai dit là je vais faire un doctorat donc o.k. c'est quoi un doctorat puis c'est combien de temps / ah bien ça peut prendre quatre ou plus minimum quatre ans bien là c'est sûr qu'il y a eu pour eux certaines alarmes comme dans le sens bien là comment est-ce que tu vas faire côté argent tu vas-tu étudier toute ta vie un moment donné est-ce que tu vas avoir un emploi comme ils pensaient côté pratique aussi malgré qu'ils m'ont quand même appuyée puis ils m'appuient encore ça c'est sûr comme ils veulent savoir aussi ce que je fais comme je veux dire ma mère m'a aussi aidée avec des transcriptions là /

donc ils m'appuient quand même beaucoup même s'ils ne comprennent pas toujours qu'est-ce que ça implique puis qu'est-ce que ça donne mais ils savent que j'ai toujours été vraiment déterminée puis n'importe quoi j'entreprends ils vont être là pour moi (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Ainsi, la majorité des participantes disent se sentir constamment soutenues et encouragées par leur famille. Que ce soit en raison de l'approbation, tout simplement, de l'aide pratique, des questions soulevées qui manifestent de l'intérêt, de la confiance témoignée ou de l'exemple offert, la famille semble prendre, pour ces participantes, un rôle de pilier dans la poursuite de leurs études.

Alors que ces familles prennent symboliquement le rôle de pilier, d'autres peuvent prendre celui de pont, comme c'est le cas pour le père de Sonia qui, par le biais de ses mots d'encouragement, cherche à diriger sa fille sur le chemin du doctorat, chemin qu'il regrette de ne pas lui-même avoir suivi :

mon père y m'encourage absolument puis je dirais que je me sens plus influencée au niveau de si oui ou non je vais faire un doctorat ou plutôt / l'importance que mon père apporte au regret de pas avoir fait son doctorat il m'en parle beaucoup et il dit que si je veux être considérée crédible il faut que je fasse un doctorat / je ne pense pas qu'il veut me mettre des pressions mais y m'encourage pas mal dans mon choix de faire un doctorat puis ça ça m'encourage beaucoup dans mon choix de poursuivre au doctorat beaucoup plus que c'est rentré en balance pour faire mon choix de faire une maîtrise mais oui il m'encourage fortement il fait partie de mon étude (Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Les décisions antérieures du père (ou les circonstances qui l'ont mené à prendre ces décisions) et le fait qu'il ne se soit jamais senti crédible aux yeux de ses propres collègues, car il n'était pas détenteur d'un doctorat, miroitent sur l'expérience actuelle de Sonia et rendent ainsi les mots « il fait partie de mon étude » bien lourds de sens. Elle tient toutefois à préciser qu'elle ne croit pas, malgré ses regrets, que son père lui mette de pression pour faire de telles études. Seul le fait de questionner cette possibilité pourrait nous amener à soupçonner qu'il pourrait, indirectement, et même inconsciemment, exercer un peu de

pression sur sa fille à ce sujet, et ce, bien que ce soit en toute bienveillance, mais les propos de Sonia ne permettent pas de tirer de telles conclusions.

D'autres participantes ont plutôt mis l'accent sur le fait d'apprécier que leur famille ne leur impose pas de pression dans le choix de poursuivre ou non des études supérieures, ce qui n'empêche pas qu'elles se sentent encouragées. Dans le cas d'Érika, personne n'a fait d'études supérieures et n'exerce de pression sur elle pour qu'elle en fasse, bien qu'elle se sente encouragée par eux :

il n'y a pas de pression pour le faire c'est vraiment moi qui voulais le faire je n'avais pas d'exemple dans la famille pour dire que moi je voulais être comme ça parce qu'il n'y a personne qui a de maîtrise **_o.k._** ça fait que c'est vraiment moi qui a décidé ça puis que hum / ouin **_o.k. fait qu'on qu'on te soutient on t'encourage_** ah oui on me soutient **_(X)_** on me supporte mais vraiment ils sont fiers que je continue pis ils m'encouragent de le faire vraiment (Érika, entretien 1, 14 mai 2008)

Cette façon de manifester de l'encouragement revient également dans les propos d'autres participantes dont les parents qui, soit par manque de ressources financières, soit par méconnaissance de ce que sont les études supérieures ou encore par volonté de bien faire, offriront leur soutien par divers moyens, comme s'occuper des enfants, préparer des plats, etc. C'est entre autres le cas de Lianne:

J'avais deux semaines de vacances il y avait environ un mois puis toutes mes tantes m'ont préparé des petits plats puis je les ai toutes visitées **_ah ouais_** AH OUAIS on a eu un souper avec les spécialités de chacune de mes tantes et de mes oncles [rires] c'était vraiment le fun / on a des belles relations puis c'est bien / j'ai une tante et un oncle qui sont à Thunder Bay avec deux cousins puis ils sont venus à Hearst à ce moment-là pour me voir parce que je ne les avais pas vu depuis fait que je veux dire toute la famille est derrière moi (Lianne, entretien 1, 17 mai 2008)

On peut ici reconnaître une communauté qui se projette dans ses « enfants ». En effet, le fait que toute la famille, non seulement immédiate mais étendue, approuve son choix et la soutienne au cours de cette expérience semble signifier beaucoup pour Lianne, qui mentionnera à une deuxième reprise « toute la famille est derrière moi » :

je veux dire toute la famille est derrière moi / même la communauté même l'hôpital où j'ai travaillé pendant six ans quand je suis retournée à Hearst je suis allée dîner avec

mes anciennes collègues et mes anciens collègues de travail aussi fait que je veux dire étant donné que c'est une petite communauté chaque fois qu'on revient puis que les gens te voient c'est comme AH OÙ EST-CE QUE TU ES RENDUE PUIS QU'EST-CE QUE TU FAIS puis je veux dire c'est quelque chose de différent comparativement à Ottawa où est-ce que les gens dans ton quartier te connaisse peut-être mais à part ça tu ne rencontres pas souvent des gens que tu connais (Lianne, entretien 1, 17 mai 2008)

On perçoit ici l'importance dans les petites communautés des modèles qui permettent de concrétiser et de créer l'imaginaire du possible (Lamoureux, 2012). Le terme « famille » semble également ici prendre une définition plus large. Cet esprit de communauté est fort important et significatif pour Lianne, et ce, avec raison car, comme le dit Noémie, le succès individuel s'avère bien souvent un succès collectif :

y m'ont tout le temps encouragée de faire ce que j'veux faque tsé que ce soit aux études au travail ou pour voyager ils m'ont tout le temps encouragée faque quand c'était rendu bon ben chu prête à faire mon doctorat bon ben y m'ont encouragée pis ils m'ont tout le temps dit que si jamais j'avais besoin de soutien financier ben tsé y m'aideraient pis ben tsé toute la famille on aime ça en parler tsé quand on se réunis tsé parce que c'est le succès de tout le monde (Noémie, entretien 1, 15 mai 2008)

Offrir du soutien financier et réserver du temps pour parler de l'expérience doctorale est également une pratique courante chez les parents de Juliana, qui en discutent soit avec elle, soit avec d'autres, ce qui manifeste leur encouragement et témoigne la fierté qu'ils éprouvent à son égard :

C'est pas / de l'encouragement verbal / mais là ils le sont plus en ce moment ils sont plus encourageants euh la façon de montrer leur encouragement est de de subvenir aux besoins de leur enfant ils vont m'appeler pis là on s'en va cette semaine on s'en va au Costco y as-tu quelqu'un qui a besoin de quelque chose [rire] y en a qui dit non là il vont m'arriver avec d'autres choses je pense que c'est leur façon d'encourager ils nous laissent notre côté académique pis eux autres essayent de de hum je sais pas de de subvenir aux besoins primaires même si j'en ai pas besoin non tsé ils pensent pauvreté mais je me débrouille je pense que c'est leur façon de montrer qu'on est là pour toi justement oui on est là pour toi pis euh c'est sa O.K. c'est leur façon de faire // c'est ça j'ai jamais entendu l'encouragement en personne comme WOW c'est beau bravo mais euh la façon que ma mère fonctionne elle va comme reconnaître / euh que je travaille fort mais elle va dire ouin je comprends que je comprends tu dois être fatiguée que c'est important de reconnaître de mon temps je travaille hum hum pis mon père sa façon de faire c'est d'en parler à d'autres de / il m'en parle pas mais dans un party de famille il va en parler à quelqu'un d'autre comme s'il était au courant [rire] (Juliana, entretien 1, 20 mai 2008)

Le sentiment de ne pas être « au courant » se manifeste également de la part des parents d'Irène, qui semblent tout aussi engagés que les parents de Juliana mais qui, comme eux, ne « comprennent » pas, ne « sont pas connectés » avec l'expérience doctorale. Chose intéressante, ils vont, comme les parents de Juliana, démontrer leur encouragement et leur soutien en offrant un toit sous lequel habiter ou en donnant de l'aide financière, dans ce cas-ci au point même de se procurer un second emploi :

ils m'ont beaucoup encouragée t'sais financièrement autant qu'ils pouvaient mon bac à un moment donné j'suis r'tournée chez mon père pis ma mère a pris une deuxième job à un moment donné pour pour euh / pouvoir me donner des sous pour ma bouffe quand j'restais en ville Ils m'en parlent, ils veulent savoir ce que je fais ils veulent ils s'intéressent mais ils comprennent pas c'est c'est peut-être une faiblesse de ma part aussi la Dans le sens que moi je leur explique peut-être pas assez bien c'que j'fais ou t'sais comme j'pourrais passer plus de temps à parler de c'que j'fais mais quand je suis avec ma famille j'ai pas forcément envie de parler de recherches là **_o.k. ouais_** ma mère me l'dit souvent ou quand j'ai eu des passes plus dures ma mère me disait t'sais j'peux pas vraiment t'assister dans ton travail mais j'suis là pareille t'sais **_ouais_** pis c'est ça c'est l'fun [...] quand j'ai envie de penser à aut'chose ils sont là aussi pis pis ils ont pas d'autres choix de me faire penser à d'autres choses parce qu'ils sont pas connectés avec c'que j'fais (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Ce dernier point soulevé par Irène présente un aspect positif au fait que les parents puissent, la majorité du temps, méconnaître la réalité des études supérieures : la famille joue le rôle d'échappatoire et, pour plusieurs, de retour à l'essentiel, et l'encouragement offert est considéré comme étant quelque chose de sain et de réconfortant. Dans d'autres cas, toutefois, un surplus d'encouragement peut trahir des attentes trop élevées de la part des parents, qui vont peut-être à l'encontre des désirs de l'étudiante, exerçant ainsi beaucoup de pression sur elle :

je ne sais pas si c'est vraiment à cause de ÇA que je ne le fais pas c'est plus parce que / je veux faire autre chose **_o.k. mais tes parents te poussent beaucoup à faire un doc_** hum hum **_ouais_** moins mon père plus ma mère / ma mère est prof à l'université depuis dix ans maintenant **_o.k._** alors mon frère fait son doc / alors c'est ça **_qu'est-ce que tu entends par pousser_** c'est à chaque discussion qu'on a qu'elle va parler **_toutes les discussions_** à chaque fois que je parle à mes parents / notamment ma mère elle parle de mes études d'une façon quelconque / c'est pas qu'elle va dire là je veux que tu fasses ton DOC ce n'est pas ça / puis comment ça va dans ta thèse ça l'avances-tu / bien là est-ce que tu as travaillé est-ce que tu y as mis des heures dadada

fait que c'est toujours **_o.k. fait que tu penses qu'à force d'être poussée de même ça crée l'effet inverse chez toi ou c'est juste que toi tu es tannée ou_** non NON moi je ne suis pas ma mère / je veux dire on a beaucoup de choses en commun / je comprends pourquoi c'est important pour elle / mais on ne partage pas / on partage la valeur de l'éducation mais peut-être pas au même degré / c'est PLUS important pour elle que ce l'est pour moi (Manon, entretien 1, 1^{er} avril 2008)

Les propos « je ne suis pas ma mère », surtout, et « c'est plus important pour elle que ce ne l'est pour moi » sont très lourds de sens et testent l'identité et la construction identitaire. On comprend également mieux le poids de l'influence externe sur les « choix » qui n'en sont pas toujours : ce qui se veut, au premier plan, être de l'encouragement, s'avère en fait de l'incompréhension et du déni de qui est réellement leur fille, et d'un manque d'assentiment à l'égard de ses désirs.

Cette situation détonne des autres en ce sens que les participantes ont par moment fait part de l'incompréhension de la famille par rapport à leur choix de faire des études supérieures plutôt que celui de ne pas en faire, ce que présente la prochaine section.

7.2.1.6 L'incompréhension de la famille

« t'es fière de ça parce que tu sais qu'est-ce que t'as qu'est-ce que ça pris pour se rendre-là Mais les gens savent pas tellement c'que ça pris »
(Juliana, entretien 2, 3 juin 2008)

Comme nous venons de le voir, les participantes se sentent, en général, encouragées par leur famille et leur entourage à poursuivre leurs objectifs, mais cela ne signifie pas forcément qu'elles se sentent comprises par eux. Même Irène, qui appréciait le fait que sa famille ne soit pas « connectée » avec son expérience doctorale, se heurte parfois à leur incompréhension :

Il y a un espèce de *clash* vraiment là dans ma famille là **_ah ouais_** ouais ouais dans une famille de cols bleus ben j'pense un peu comme toi Comme mon grand-père était fermier pis mon père c'est ça électricien pis / euh ne pas pouvoir parler justement de ce que de ce / pas de ce qui m'intéresse mais y a pas y a pas une compréhension bien en profondeur de ce que je fais Mon père me demande encore si je suis des cours là comment mes cours vont ça fait comme deux ans [qu'elle a terminé ses cours] [...] j'ai beaucoup beaucoup de support dans ma famille là les gens sont vraiment fiers de moi mais non avant moi pis même dans les familles étendues y a personne qui a faite

d'études graduées il y a personne qui a fait des études Ma sœur a fait un bac mais j'suis j'suis la seule dans les deux familles à avoir fait la maîtrise et le doctorat là (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Julie, qui peut aussi compter sur l'intérêt, la curiosité et l'encouragement de sa famille, est autant confrontée à cette question de pertinence ainsi que de résultats tangibles et prochains :

quand on a des rencontres de famille avec mes oncles et mes tantes et tout ça ils ne savent pas c'est quoi là puis ils me demandent toujours comment ça va les études mais c'est quoi tu fais puis qu'est-ce que ça va donner / c'est toujours ça la question qu'est-ce que ça va donner à la fin tu vas faire quoi avec un **DOCTORAT _ils veulent du concret_** bien c'est ça ils veulent du concret parce qu'ils ne comprennent pas puis là une thèse c'est quoi écrire une thèse bien là c'est un gros projet dans le fond bien tu vas faire QUOI avec ça puis là tu leur réponds r'garde je vais pouvoir enseigner à l'université même si ce n'est peut-être pas nécessairement ça que je veux faire mais là pour eux c'est comme AH ah o.k. donc si je comprends bien tu as besoin d'un doctorat pour enseigner à l'université donc c'est ça que tu vas faire tu vas enseigner mais à l'université là c'est clair parce que sinon ils sont complètement perdus (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Encore faut-il être en mesure de s'expliquer le lien entre le manque de scolarité des autres, la peur de perdre le contact avec la réalité et l'insécurité intellectuelle (culturelle au sens de la *Reproduction* de Bourdieu).

Quoi qu'il en soit, Yvette, qui a étudié en Europe et reconnaît les efforts de sa famille de vouloir comprendre ce qu'elle fait exactement à la maîtrise en science politique, raconte également que les siens s'attendent à ce que ses études rapportent quelque chose de concret :

je pense qu'ils le voient à la fois comme un investissement de mon temps puis que pour plus tard ça va être bon pour un métier puis tout ça / EN MÊME TEMPS je pense que plus mon père pour lui il y a vraiment la formule je suis étudiante à Ottawa je suis en science politique pourquoi est-ce que je ne travaille pas en politique / t'sais c'est le genre de formule-là pour lui donc ouais je pense qu'il y a cette genre de résistance-là puis aussi des fois c'est difficile parce que comme on disait on va finir par faire nos diplômes mais souvent la famille a tendance à faire ça comme AH tu es tellement exigeante PUIS moi je ne le vois pas comme ça même que ça m'agace / t'sais c'est une partie de moi c'est quelque chose à moi puis c'est tout / des fois j'ai aussi l'impression qu'ils ne comprennent pas t'sais c'est comme des mondes complètement différents T'sais ils ont beau VOULOIR comprendre mais t'sais des fois ils vont poser des questions / t'sais ils essaient mais je sais aussi de ne pas trop aller en détails puis de seulement dire les choses puis c'est tout MAIS JE NE SAIS PAS c'est quelque chose qui me va / ça me va mais en même temps j'ai peur qu'il y ait un écart qui se crée t'sais

c'est comme / je trouve que la plus grande difficulté c'est qu'ils ne comprennent pas que même si je suis chez moi je travaille / t'sais comme en tant qu'étudiant donc ça des fois c'est difficile / t'sais eux ils voudraient juste toujours venir me voir puis moi je suis quelqu'un genre comme NON t'sais il faut que je travaille je n'ai pas le temps MAIS POUR EUX tu es chez toi fait que vraiment tu peux te permettre d'arrêter trois jours alors que cela M'ÉNERVE (Yvette, entretien 1, 5 juin 2008)

Leur incompréhension de sa situation, et plus précisément le fait qu'ils ne reconnaissent pas le temps et l'engagement que son travail exige, va donc même jusqu'à « l'énerver », soit un terme assez fort. Ce sentiment est partagé par Juliana qui ne dit pas moins qu'« haïr » le fait que sa famille la fasse sentir coupable, vraisemblablement par des propos de l'ordre de « tu peux te permettre d'arrêter trois jours », tels que rapportés par Yvette, et ne reconnaissent pas, dans son cas également, que ses études équivalent à un travail à temps plein (Juliana, entretien 2, 3 juin 2008). Elle les considère en fait égoïstes et leur reproche de la faire sentir coupable. Cette situation rappelle les idées avancées par Smith (1987), Ouellette (1999) et d'autres, présentées dans notre recension des écrits : ses choix et son style de vie entreraient-ils en conflit avec le rôle social de femme qu'elle devrait « normalement » assumer à cet âge (début trentaine), c'est-à-dire être empathique, être présente pour les autres, être à l'écoute de leurs besoins, prioriser les relations interpersonnelles plutôt que l'avancement professionnel? Les femmes qui choisissent de poursuivre des études supérieures se distinguent-elles essentiellement de la « norme »? Les études universitaires, et plus spécifiquement supérieures, les formeraient-elles autrement que de ce que cette norme attend d'elles? Yvette, chez qui on semble associer l'objectivité et la dimension stratégique de sa personne à un manque de délicatesse (autre critère convoité chez les femmes), se pose également la question :

l'milieu académique peut-être que ça nous / ben moi en tout cas peut-être ça nous désensibilise un peu Parce que je l'sais dans ma famille j'ai ce rôle-là aussi hein Moi j'suis très euh ah o.k. y a un problème on trouve une solution Puis euh tsé j'me suis fait dire à plus qu'une fois que c'est très bien c'que tu fais là mais t'es pas très délicate Hum Puis euh mais j'le fais avec les meilleures intentions (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

Quoiqu'il en soit, on peut, sans aucun doute, percevoir un certain clivage entre la perception que ces participantes ont de leur expérience et de leur formation, et comment leur famille, à leur tour, les perçoivent, ce qui provoque des malaises de part et d'autre, et parfois même des conflits. C'est alors qu'il devient important pour plusieurs d'entre elles d'avoir recours à la compréhension et le soutien d'autres personnes, familières au milieu, afin de compenser pour les sentiments de culpabilité, de réclusion et d'incompréhension.

7.2.2 La compréhension et le soutien de l'« entourage externe »

Comme nous venons de le voir, la famille peut souvent être soit une source de motivation, soit une source de découragement (et parfois les deux à la fois), ou encore être incompréhensive par rapport au projet de faire des études supérieures. Nous avons toutefois pu observer que les participantes font naturellement appel à d'autres personnes significatives afin de compléter le soutien de la famille, ou encore de compenser pour le manque de soutien familial, ce qui reprend en quelque sorte le proverbe sénégalais « Il faut tout un village pour élever un enfant ». Il semblerait de fait essentiel de pouvoir partager ses expériences et d'avoir l'appui de quelqu'un. Certaines nous ont partagé ce fait sans que nous ne leur demandions directement, entre autres Cindy qui, ne sentant pas qu'elle peut parler de ses études à la maîtrise avec sa mère, se tourne plutôt vers ses collègues de classe et ses collègues de travail qui ont également fait une maîtrise et sont ainsi mieux positionnés pour l'écouter :

les seules personnes vraiment avec qui je peux parler de l'école c'est du monde qui sont à l'école / du monde au bureau parce qu'eux autres ils ont passé par là parce que tout le monde avec qui je travaille je pense ont une maîtrise fait qu'on a quelque chose en commun mais de là à parler à ma mère de mes troubles de recherche tsé là elle ne comprendrait rien (Cindy, entretien 1, 19 mai 2008)

Le soutien des autres se fait aussi présent, voire essentiel, entre autres par le biais du parrainage, comme l'explique Noémie :

on essaie de faire un petit système de parrainage **_ah ça c'est bien_** pour / c'est justement / pour les personnes au doctorat / c'est des petites choses à cause [...] il va souvent y avoir des crevasses en chemin puis tu tombes dedans / puis comme moi par exemple là avoir de la misère à trouver des membres pour mon comité bien ça c'est des petites choses que bien là ça rallonge puis cela prend du temps et cela n'avance pas / puis tsé tu embarques là-dedans au début puis tu te dis ah bien moi je vais être capable de le faire en trois ans mon doctorat mais six ans plus tard tu essaies encore de le finir fait que c'est vraiment quand tu tombes dans tes crevasses / c'est de trouver des personnes qui ont passé par là puis qu'est-ce qu'ils ont fait / puis c'est d'être capable de t'en sortir puis de ne pas penser / bon seulement penser en bout de ligne bon bien qu'est-ce qu'il faut que je fasse pour m'en sortir là et pouvoir continuer (Noémie, entretien 2, 22 mai 2008)

Ariane accorde également de l'importance au réseau d'étudiants comme source d'appui moral, mais elle affirme, pour sa part, pouvoir également discuter de ses études avec son conjoint et avoir recours à son « aide ». Il faut ici préciser que le conjoint d'Ariane est également étudiant à la maîtrise, ce qui explique les « affaires semblables ». Nous pourrions donc croire que le soutien du conjoint s'avère bénéfique, mais pas suffisant lorsque ce dernier n'a pas vécu l'expérience des études supérieures, mais les propos d'autres participantes, entre autres ceux de Sonia, témoignent de l'inverse :

en ce qui concerne ma conjointe bien elle m'endure Juste ça c'est énorme / l'année passée surtout je veux dire c'est dur sur un couple comme j'ai dit je n'étais qu'étudiante je n'étais pas amoureuse là j'étais étudiante / puis tsé ce n'est pas facile ça à vivre pour elle quand je passe mon temps à privilégier les livres le travail les études puis à un moment donné elle a / ça fait partie d'être un couple là d'interagir puis d'accorder de l'attention à l'autre puis tsé du moment que j'avais le moindre temps libre j'étais à terre / fait que je n'étais même pas capable de soutenir une conversation fait que ça été très très dur mais elle m'a absolument encouragée et soutenue (Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Ainsi, bien qu'il ne soit pas toujours « complet », le soutien de l'entourage externe, que ce soit par le fait que quelqu'un nous accorde de l'estime, nous comprenne, nous soutienne, voire nous « endure », s'avère fort important dans la persévérance aux études supérieures.

En somme, bien que le projet de maîtrise ou de doctorat en soit un des plus solitaires, il n'en demeure pas moins qu'il nécessite, bien que ce soit souvent de façon implicite, la

présence et l'apport d'autrui pour se concrétiser. Comme l'a dit Noémie, c'est, en quelque sorte, « le succès de tout le monde ».

7.3 Synthèse

Il ressort de ce chapitre que nos participantes proviennent de milieux socioculturels et socioéconomiques bien différents et qu'elles s'attribuent (bien qu'elles se considèrent toutes francophones) différentes identités linguistiques – le contraire nous aurait grandement surpris. Dans presque l'ensemble des réponses, on a fait appel à l'identité linguistique pour parler de soi, mais cela n'est sans doute qu'attribué au fait que les participantes connaissaient, avant même de se présenter à l'entretien, notre sujet de recherche. Ainsi, les identités franco-ontarienne, canadienne, canadienne-française, bilingue, « juste bilingue », « mixte », et acadienne, de même que *queer* et féministe, si l'on se permet de s'éloigner du vocable linguistique, ont émergé des discussions. Ces discussions sur l'identité linguistique nous ont également permis de percevoir une relation parfois problématique à la légitimité, à l'identité francophone, de même qu'un rapport négatif aux dominants de la langue (dans ces cas-ci, les Québécois) (Maude, Hilarie), voire un désillusionnement (Yvette).

Nous avons également observé comment l'expérience langagière au sein de la famille influence le rapport à la langue et les sentiments linguistiques (Billiez, 2003; Chikhaoui, 2007; Dalley, 2000; Gona'ch, 2008; Leconte, 1998). Ces expériences bien variées (allant du français uniquement parlé à la maison, au vernaculaire, au bilinguisme, au trilinguisme, puis allant du registre standard aux registres familier et/ou neutre) ne sont pas, nous le verrons plus tard, sans impact sur l'expérience universitaire et l'adaptation linguistique une fois que l'on est inscrit aux études supérieures. Nous avons de plus pu confirmer les études portant sur le rôle de la mère dans l'apprentissage de la langue. Ici aussi, la mère peut être reconnue majoritairement comme « gardienne du français ». C'est elle, sauf exception, qui a joué un rôle important non seulement dans l'apprentissage de la langue (songeons entre autres à

Juliana et les petits cahiers), mais dans sa préservation et dans l'évitement de l'assimilation (Julie, Érika, Ariane, Catherine). Le père, quant à lui, maîtrise généralement moins bien la langue que la mère, sauf chez Sonia et Noémie, mais ne vit pas pour autant plus d'IL, le cas échéant (*cf.* le père d'Yvette) ou ne ressent pas nécessairement le besoin de faire un effort pour modifier sa façon de parler (*cf.* le père de Julie), ce qui vient également confirmer les résultats des études présentées en début de cette thèse qui soutenaient que l'IL est davantage ressentie par les femmes que par les hommes.

Enfin, ce chapitre, qui avait pour but de dresser le portrait de nos participantes, a relevé que quatre d'entre elles sont des étudiantes de première génération (ÉPG), alors que douze sont premières de famille à faire des études supérieures et trois ont un modèle parental en ce qui a trait soit aux études de maîtrise ou de doctorat, ce qui n'est pas sans influence sur l'anticipation des études supérieures et l'expérience retirée. Peu importe la situation, la majorité des participantes nous ont confié soit se sentir seules par moment, dans leur projet, soit incomprises ou encore critiquées. Ce phénomène est répandu et maintes études ont traité de la problématique de la solitude et de l'isolement aux études supérieures, entre autres celles de Langevin, 1996; Maltais, 2003 et Neave, 2003.

À titre de femmes, certaines ont également manifesté qu'elles (ou que l'on attend d'elles qu'elles) devraient avoir plus de temps pour les autres, ce qui fait en sorte que leur faible taux de disponibilité est souvent interprété comme étant de l'égoïsme ou encore un manque d'empathie.

En somme, l'entourage, qu'il manifeste de l'encouragement, de l'incompréhension, ou parfois même du désaccord, exerce une influence sur les décisions et les comportements, et *ipso facto* sur l'expérience du parcours aux études supérieures, car, comme l'affirme Dewey (1968),

[...] nous vivons, du berceau à la tombe, dans un monde de personnes et de choses qui, dans une large mesure, est ce qu'il est à cause de ce qui a été fait et transmis à la génération présente par les activités antérieures. Faute d'en tenir compte, on traite l'expérience comme si elle se déroulait uniquement à l'intérieur du corps et de l'esprit (p. 85).

Ceci dit, voyons sans plus tarder ce que nos participantes nous ont dit au sujet de leur expérience des études supérieures, une expérience, bien sûr, colorée de notre entourage et des activités antérieures, et qui est reliée aux sentiments linguistiques.

CHAPITRE 8

8. L'expérience

8.1 L'expérience étudiante

Chez Dewey (1968), « [...] il existe une relation intime et nécessaire entre les processus de l'expérience et de l'éducation » (p. 61). Dubet (1994) soutient pour sa part que les « grandes variables classiques » (comme les origines sociales que nous venons de voir)

ne peuvent rendre compte de la diversité des parcours, des projets et des conditions d'étude sans aboutir à une atomisation extrême de la construction des expériences et des manières d'être étudiant. C'est donc dans les rapports des étudiants à leurs études eux-mêmes, plus que dans les facteurs « déterminants », que l'on peut chercher les principes d'identification et des constructions des expériences étudiantes (p. 512).

Coulon (1997) s'est également intéressé non seulement à la formation des élites, mais aussi à celle de la masse des étudiants « ordinaires ». Pour lui, la culture étudiante est riche de codes et les compétences exigées sont difficiles à décrypter et à acquérir : expression orale et écrite, intelligence pratique, sérieux, orthographe, etc. L'habitus est donc sans cesse renouvelé et s'enrichit d'expériences nouvelles (Ferrand-Bechmann, 2000, p. 139).

Ceci dit, notre analyse de l'influence de la SL et de l'IL sur l'expérience des études supérieures nous aurait semblée incomplète si nous n'avions pas décortiqué ce qui compose et définit cette expérience, de prime abord, comme cette expérience a, de façon inhérente et intégrale, elle également une influence sur les sentiments linguistiques vécus aux études supérieures. Cette expérience est même, pour certaines participantes, la raison première de faire études supérieures :

je ne peux pas dire que j'ai un objectif concret au bout parce que je ne peux pas dire que je veux enseigner à l'université parce que je ne suis pas sûre que c'est ça / mais je le vois plus comme une expérience que je voulais vivre (Julie, entretien 2, 2 juin 2008)

Pour d'autres, ce sont les expériences rattachées à « l'Expérience » qui importent :

toutes ces expériences-là de m'impliquer dans une activité très culturelle ou les arts et la culture la je m'aperç / *wow* / je pourrais peut-être faire une recherche de comment quelqu'un peut se rapprocher vers leurs racines francophones ou leur langue moi ma langue maternelle c'tait le français j'ai pas parlé anglais jusque sept ans j'ai dit c'est une bonne façon c'est en utilisant les arts et la culture pis moi j'ai utilisé les / la musique pis c'est comme ça que j'ai commencé dans ma tête même pendant ma maîtrise que j'ai commencé à penser *wow* moi je va faire un doctorat (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

Les participantes ont plus précisément parlé de ce qu'elles vivent aux études supérieures et comment elles vivent ces dernières. Voyons donc sans plus tarder ce que les participantes disent au sujet de ces composantes de leur expérience des études supérieures.

8.1.1 Le statut d'étudiant, une expérience enrichissante

Faire des études supérieures exige son lot de travail, d'argent, de temps et d'énergie, mais aussi, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, de compromis et de négociation avec son entourage, voire de renégociation de son identité, cette dernière étant toujours en mouvement. Le statut d'étudiant inscrit aux études supérieures comporte des aspects enrichissants. Maintes raisons de considérer le statut d'étudiant favorablement ont été évoquées par les participantes et semblent être beaucoup plus significatives que le diplôme comme tel, l'avancement professionnel ou encore l'augmentation salariale (que des raisons utilitaires, en d'autres mots) et procure ainsi un sens à ce qu'elles vivent et font. L'une des raisons qui est revenue à quelques reprises est celle de la diversité dans les tâches. À ce sujet,

Manon partage :

j'aime les contrats de recherche **_t'aimes ça_** ah ouais j'adore ça tu as toute une série de profs qui t'offrent des contrats différents tous des différents styles de recherche / différents sujets de recherche / bien je ne sais pas si c'est tous les étudiants qui font ça mais moi je le fais / je me fais approcher par ces profs-là puis j'accepte tous ces contrats-là / ça paye bien c'est intéressant tu peux voyager un peu / c'est court c'est des périodes de quatre mois ou six mois / tsé tu peux aller participer à des colloques participer à des groupes de recherche alors cette routine-là c'est continuellement en changement puis il y a toujours quelque chose de nouveau puis si je ne serais pas à la maîtrise je n'aurais pas accès à ces personnes-là à ces *JOBS*-là fait que c'est ça que j'aime le plus (Manon, entretien 2, 12 mai 2009)

Juliana attribue même un prestige et une fierté à cet accès :

ça l'a un certain niveau de prestige pis comme de de fierté qui vient avec ça là de savoir que c'est pas tout l'monde qui s'rend là Hum que c'est y'a un processus de sélection pis qu't'es choisie fait que à quelque part là-dedans le statut est prestigieux **_Hum hum_** Hum C'est ça en fait du statut comme tel ben c'est banal là mais c'est c'qui est attirant du statut c'est le le statut le prestige euh hum ben aussi les possibilités d'emplois pis les les le genre d'emploi que tu peux avoir qui sont aussi souvent prestigieux (Juliana, entretien 2, 3 juin 2008)

Le type d'emploi auquel Juliana fait référence en est un où l'on peut laisser sa marque, auquel on peut participer activement, ce qui est présenté plus clairement dans les propos d'autres participantes qui sentent le besoin de se surpasser et de contribuer concrètement à leur domaine d'expertise.

Lianne souligne pour sa part la possibilité, avant d'arriver au point de pouvoir « apporter quelque chose », d'avoir droit à l'erreur, et apprécie l'indulgence que l'on porte à son égard :

ce que j'aime c'est d'avoir encore la chance de faire des erreurs / comme si je fais des erreurs à quelque part ah bien je suis étudiante c'est normal (Lianne, entretien 2, 18 mai 2008)

Ces raisons évoquées, parfois bien personnelles, pour considérer le statut d'étudiant enrichissant sont pertinentes. Les propos relatifs à la flexibilité, à la liberté et à l'indépendance semblent faire l'unanimité auprès des participantes. Sonia soutient, à titre d'exemple :

j'aime beaucoup beaucoup la liberté en c'moment dans mon horaire euh étant donné qu'j'suis à l'étape où j'travaille le développement d'ma thèse puis étant donné la nature du projet que j'fais ça tourne pas mal autour de moi pis de mon horaire pis de pis j'suis très je j'suis disciplinée mais j'me respecte beaucoup plus qu'avant beaucoup plus que l'année passée en tout cas Ça fait que j'en fais j'en fais à tous les jours mais en fonction de de comment j'va pis de de l'énergie que j'aie Euh j'connais mes limites pis j'travaille en fonction d'mes limites pis j'connais mes forces aussi j'le sais qu'ça va être faite fait que j'me sens pas stressée en c'moment (Sonia, entretien 2, 12 juin 2008)

D'autres passages, qui reconnaissent l'aspect favorable de la flexibilité, soulèvent toutefois un certain bémol :

comme c'est toi qui décide où tu t'en vas puis c'est ça que j'aime / puis le fait que je peux tsé dans les classes je pouvais m'enrichir des autres parce qu'eux autres sont là pour travailler / rendu à la maîtrise tu n'es pas là pour te pogner le *bacon* fait que c'est intéressant de voir ce que les autres font aussi là / BIEN L'INDÉPENDANCE je crois vraiment / mais encore là des fois j'ai besoin d'un peu plus d'encadrement parce WOOP tu déroutes puis tu te dis AH BIEN je peux le faire demain / je vais le faire demain c'est correct puis WOOP le lendemain tu as quelqu'un d'autre qui t'appelle / c'est en train de m'apprendre à prioriser / de mettre mes priorités en ordre puis / MAIS C'EST BON parce que c'est ça être indépendant et être autonome (Kim, entretien 2, 4 juin 2008)

Ainsi, la liberté et la flexibilité doivent être comprises sous tous leurs angles. Chose intéressante, ces mêmes deux critères reviennent, vus sous une différente loupe, dans les aspects décevants reliés au fait d'occuper le statut d'étudiant.

8.1.2 Le statut d'étudiant, une expérience parfois décevante

Kim qui, bien qu'elle reconnaissait le danger du laisser-aller et préférait se sentir indépendante, met, au cours du même entretien, davantage l'accent sur le besoin d'encadrement :

j'aimerais ça des fois qu'on me tienne par la main mais en même temps je sais que ce n'est pas ça qui me faut / j'aime ce que j'apprends mais des fois j'ai envie d'être quelqu'un de paresseuse puis que quelqu'un me dise quoi écrire / puis que j'aïlle des DATES / des échéances que je dois avoir parce que sinon tsé peut-être que je ne vais rien faire / mais c'est difficile de m'auto-discipliner puis de me programmer à travailler mais ç'a ses pous et ses contres tsé (Kim, entretien 2, 4 juin 2008)

Elle reconnaît donc cette dichotomie. Et, comme le soutient Dewey (1968), « [l]a liberté ne peut [...] se séparer ni du développement de l'intelligence et de la réflexion, [*sic*] ni de la responsabilité personnelle. Et cette connexion suppose tout un processus de développement » (p. 46).

C'est en quelque sorte ce que vit Victoria, qui nous parle de la constance exigée par ce type de travail. Alors qu'elle disait « il y a toujours quelque chose de nouveau puis ça c'est une chose honnêtement que j'aime beaucoup », elle approfondit ici :

une fois que ta journée est terminée elle n'est vraiment jamais terminée / quand tu as fini / quand tu rentres à la maison tsé tu viens de travailler une journée au complet tu viens de faire des études de prendre des notes de rencontrer des patients puis là tu

arrives à la maison puis tu as vu certains cas intéressants donc faudrait que tu fasses de la lecture concernant ces cas-là donc il y a toujours de l'étude à faire / tu peux toujours t'avancer / il y a toujours quelque chose à apprendre / dans un sens c'est le fun mais des fois tu te sens coupable de faire quelque chose d'autre (Victoria, entretien 2, 24 mai 2008)

Ainsi, non seulement reconnaît-elle qu'il y a toujours plus à faire, elle ressent de la culpabilité, même lorsqu'elle décide de ne pas travailler et de s'adonner à d'autres activités, ce qui illustre bien le poids de cette constance.

Hilarie, une femme dans la quarantaine qui a une famille à sa charge, soulèvera pour sa part comment le manque de reconnaissance peut assombrir le statut d'étudiant :

y a certaines étapes dans le processus qui font vraiment euh [5 sec] qui qui t'font vraiment sentir comme *you're not a PhD yet* **Hum hum** t'es encore étudiante **O.k. comme par exemple** [5 sec] Qu'est-ce que j'aime le moins **Mais qui t'font sentir *you're not a PhD yet*** [5 sec] Ben tsé comme le processus d'examen synthèse **Ouin** Tsé j'trouve que on est rendu là tsé on est des adultes y en a beaucoup de au doctorat / la plupart sont mariés y ont des enfants y ont de l'expérience de vie on on parle pas des jeunes de vingt ans qui sort d'école secondaire on parle vraiment des adultes avec de l'expérience pas tout l'monde mais dans mon contexte oui sont plus vieux on a tous des on a tous des ben la plupart des enfants pis tout ça Pis / c'est vraiment comme des fois tu peux t'sentir que *you're just another 20 year old* Pis j'pense que c'est les profs certains profs pas tous les profs y généralisent trop vous êtes tous des étudiants peu importe où c'que vous êtes dans votre vie **Hum hum** peu importe votre âge Pis moi ça m'insulte d'être comparée à quelqu'un de vingt-deux ans (Hilarie, entretien 2, 4 juin 2008)

Le capital symbolique accumulé par le biais de l'âge et de l'expérience de vie, qui pourrait ailleurs être valorisé, ne serait alors pas transférable aux études supérieures et donc pas gage de reconnaissance pour elle. Il faudrait, au contraire, que les acteurs significatifs déjà en place discernent par eux-mêmes que l'on est « rendu là », pour reprendre les termes d'Hilarie, ce qu'expérimente Lianne, mais dans un ordre inverse :

à l'hôpital que je travaillais durant les étés avant que j'entre en médecine il y avait beaucoup de gens qui n'avaient aucune idée j'étais qui / j'étais qu'une étudiante / mais lorsqu'ils ont su que j'avais été acceptée en médecine là tout le monde tout à coup connaissait mon nom et prenait le temps de me dire bonjour puis des choses comme ça / donc j'ai perçu la différence déjà à ce moment-là / ce n'est pas un attrait pour moi (Lianne, entretien 1, 17 mai 2008)

Cette dernière ne semble pas apprécier le traitement différencié qui lui est réservé, en raison de son accession à un meilleur statut et de nouvelles responsabilités, ce que Sonia définit comme de l'élitisme :

l'espèce de j'sais pas de snobisme pis de d'élitisme Ça ça m'énarve là (Sonia, entretien 2, 12 juin 2008)

Si Sonia est pour sa part « énervée » par cette attitude que l'on peut parfois rencontrer, c'est plutôt l'égoïsme de certains qui semble contrarier Manon :

j'ai l'impression d'être entourée parfois plus souvent des personnes qui font juste parler de leur recherche / de leurs lectures / de leurs travaux puis ça m'emmerde (Manon, entretien 2, 12 mai 2009)

Que l'on y adhère ou pas, il arrive parfois que l'on doive tolérer ce type d'attitudes et de comportements qui font partie intégrante de l'expérience des études supérieures, comme de bien d'autres expériences, précisons-le. Chose intéressante, Juliana, qui estimait le « prestige » associé aux études supérieures puis éventuellement à la carrière qui peut s'ensuivre, se retrouve parfois dans une expérience à la fois de valorisation et d'incompréhension de ses études, chose qu'elle apprécie moins :

c'est pas tout l'monde qui sait c'est quoi un un doctorat comme ça m'arrive tellement souvent dans des rencontres de famille de de m'faire poser des questions qui ont juste pas rapport Comme j'leur dis j'suis en psychologie expérimentale pas clinique / expérimentale Ah o.k. c'est sur quoi ta recherche j'leur explique pis à la fin d'la conversation comme ça tu vas pouvoir me donner d'la thérapie euh hum thérapie gratuite [rires] Euh non (Juliana, entretien 2, 3 juin 2008)

On reconnaît ici le syndrome de la tour d'ivoire (Sainte-Beuve, 1837), également ressenti par Yvette qui se sent incomprise, voire jugée, par les gens de son entourage qui estiment qu'elle devrait, à ce stade de sa vie, occuper un emploi à temps plein et avoir terminé d'étudier :

pourquoi tu te mets pas à travailler [...] Mais les gens qui justement n'ont pas fait voient ça de manière peut-être péjorative tu vois fait que prenons un regard de / ouin fait que ça ça c'est intéressant c'est la difficulté à vivre ça fait à quelque part tu l'sens là tsé comme Faut toujours te justifier pourquoi tu fais des études supérieures (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

L'opinion des autres et l'image qu'on leur envoie n'est pas, comme l'avons vu au chapitre précédent, sans impact sur l'expérience. On est alors parfois perçu différemment par les autres que ce que l'on serait vraiment, croirait être ou voudrait être.

Cindy soulève aussi cette incontinence. Elle considère pour sa part que le mode de prestation des cours aux études supérieures, qui incite la discussion et les échanges d'idées, ne lui convient pas. Ceci s'avère, pour elle, le penchant défavorable de son statut d'étudiante :

j'haïs les cours / le style séminaire en général juste parce que je ne sais pas mais j'aime les cours magistraux en partie parce que je n'ai pas besoin de participer juste parce que je m'en SACRE de ce que mon autre [autre étudiant du groupe] y dit de ce qu'il pense / je veux savoir / bien pas tout le monde-là que / tout le monde ont droit à leur opinion puis avec ça je n'ai pas de problème c'est juste que des fois j'aime ça que le prof puisse au-moins nous expliquer avec des expériences des affaires mais en tout cas je n'aime juste pas le style séminaire / c'est pas POUR MOI / fait que c'est ça que j'dis / j'suis BIEN à l'école mais d'une façon plus personnelle / je suis bien avec mes petites affaires à faire / mes petites affaires qui a rapport avec l'école sauf ÊTRE dans les cours (Cindy, entretien 2, 20 mai 2009)

Toutes ces expériences plus ou moins décevantes reliées au statut d'étudiant viennent déparer l'expérience des études supérieures, sans nécessairement la compromettre. Qui plus est, le doute envers ses propres capacités peut, poussé à l'extrême, parfois nuire à l'expérience ou encore y mettre un terme. Ce dernier, sans pour autant avoir compromis les objectifs des participantes, a tout de même teinté, pour la majorité d'entre elles, leur expérience.

8.1.3 La part du doute

Toutes nos participantes, sauf une, en réponse à la question « As-tu déjà eu des doutes quant à ta capacité de mener à terme de telles études? », nous ont partagé avoir douté, à un moment ou un autre, de leur capacité de mener à terme leur projet, ou encore du fait d'avoir choisi de faire des études supérieures. Cette difficulté est quasi inhérente à cette expérience et se distingue des aspects défavorables reliés au statut d'étudiant ou encore des difficultés propres aux études supérieures (que nous verrons sous peu) en ce sens que le doute s'avère

quelque chose de bien individuel et ne persiste fondamentalement, bien qu'il puisse être alimenté par un(des) facteur(s) externe(s), que si nous le lui permettons.

Les propos de Maude, qui au début de la conversation affirmait ne pas douter mais s'est par la suite ravisée, illustrent bien ceci :

c'est sûr qu'il y a des moments où ça paraît gros c'est certain mais pas de doute là vraiment là / non je sais que j'ai confiance que je vais réussir de faire ce projet-là j'ai envie de faire un doctorat comme je te l'avais mentionné / j'aime vraiment ça / j'ai pas vraiment de DOUTE que je ne vais pas réussir ou que je vais arrêter [...] mais quand j'étais à l'Université Laval puis je faisais mon certificat en journalisme ça j'avais plus de difficulté / en fait c'est vrai tu apportes un point intéressant parce que je te parle comme si j'ai aucun doute puis je vais réussir puis tout ça mais à ce moment-là j'ai failli / bien j'ai pensé à QUITTER le programme / c'est vrai ça / tu me fais vraiment réaliser des choses / euh je ne sais pas à quel point j'étais sérieuse mais j'en avais parlé à mes parents de peut-être quitter mais je ne pense pas que je voulais vraiment quitter mais ça n'allait pas si bien que ça je trouvais ça vraiment difficile **_le programme comme tel_** le programme puis je ne suis pas sûre si je trouvais ça difficile à regarder de nouveau mais peut-être que j'étais juste intimidée au fond (Maude, entretien 2, 25 février 2009)

Pour Alain (1967), « [l]e doute est un passage; pour l'essayer, il faut sentir d'abord sous le pied une inébranlable résistance. Le doute est le signe de la certitude ». C'est ce qui s'est traduit chez Maude, qui a éventuellement choisi de faire une maîtrise en communication. Ceci doit aussi s'être traduit dans le cas de nos autres participantes, car chacune d'elles qui nous ont fait part de leurs doutes persévérerait, à ce moment-là, dans leur aventure académique.

Le doute peut venir à tout moment. Pour Carole, le doute s'est fait sentir dès le début de ses études de doctorat, voire avant, l'inconnu y étant surtout, à ce moment-là, la cause principale :

au début je j'tais pas sûre si les études graduées c'tait pour moi / euh partie confiance euh j'tu capable pis tsé c'est dur pis j'tais pas sûre au début si tsé j'tais capable de passer au travers Maintenant oui maintenant j'réalise oui j'suis capable C'est dur **_Ouin_** mais j'suis capable (Carole, entretien 2, 14 juin 2008)

Pour Catherine, au contraire, c'est lors du contact avec la réalité que le doute s'est installé, et plus précisément au moment où elle a rencontré ses collègues de classe :

En septembre surtout quand j'ai rencontré les autres gens qui étaient dans le même cours j'me suis dit mon doux seigneur hum juste la façon qu'ils parlaient pis la façon que Tsé y'avaient vu tous les films euh y'avaient lu tous les livres j'me suis dit mon doux seigneur hum moi qui lis mes *Archie* pendant la fin de semaine-là tsé Ça ça se compare pas Mais hum / Au début oui mais là quand j'ai reçu mes notes à la fin du semestre j'me suis dit o.k. j'suis capable c'est pas pire o.k. (Catherine, entretien 2, 2 juin 2008)

On voit ici l'importance attribuée au rendement scolaire et à la légitimité que procure le fait d'obtenir de « bonnes notes », de même que son « effet parapluie » sur le jugement externe. Nous avons également vu au début de cette thèse, avec Tajfel, comment l'identité est façonnée par le social et en quoi les comportements y sont reliés. Le fait de se comparer aux autres a provoqué le doute chez Catherine (« la façon qu'ils parlaient »), elle qui se demandait indirectement si elle était d'abord à la hauteur, tout comme Carole, qui a pour sa part vu le doute persister pendant ses études même, et non seulement au début de son doctorat. Si Carole est parvenue à « passer à travers » ces « moments noirs » (Carole, entretien 2, 14 juin 2008) puis reconnaître qu'elle a la capacité de poursuivre, c'est surtout, semble-t-il, le fait d'être boursière qui a non pas apaisé le doute de Julie, mais l'a du moins incitée à continuer ses études pendant ses propres moments noirs où elle doutait de vouloir être inscrite au doctorat (ce que l'on retrouve également dans le cas d'Angèle présenté au Chapitre 6) :

puis le fait d'avoir reçu une BOURSE ouais il faut que je mentionne cela parce que le fait de pas l'avoir reçu je ne sais pas si j'aurais vraiment continué **_ah non_** non cela m'aurait peut-être trop inquiétée mais là juste de savoir que juste ce petit fonds là financier qui aide bien ça enlève ce stress-là disons (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Si le doute s'est présenté au début ou pendant les études pour la majorité des participantes, il ne s'est pas du tout présenté chez Juliana qui anticipe plutôt sa possible venue :

Hum oui j'ai j'ai peur ben j'ai peur oui y'a la possibilité que je je devienne saturée à un à un moment donné (Juliana, entretien 2, 3 juin 2008)

Elle a donc, jusqu'au moment de nos entretiens, du moins, toujours eu confiance en elle-même, ses choix et sa capacité de les assumer :

Apparemment tous les étudiants passent par une phase où y s'demandent est-ce que j'suis à bonne place est-ce que je suis du calibre pour être ici Hum j'ai toujours eu confiance en moi que je / même si ça s'rait difficile que j'foncerais pis j'passerais à travers de ça **_O.k. Fait que toi t'as pas des doutes par rapport à ta capacité à m'ner à terme tes études?_** Ça sonne un p'tit peu tête enflée mais non Comme j'ai / j'ai vu j'ai beaucoup vu ça durant ma première année [raclement de gorge] les gens à l'entour de moi qui s'disaient qui qui ont eu qui se sont remis en question est-ce que je est-ce que j'fais la bonne chose est-ce que j'devrais est-ce que j'ai le calibre pour être ici est-ce que j'vais réussir Pis là j'me suis dit ah ça va peut-être arriver comme l'année prochaine tsé peut-être que là mon tour s'en vient mais juste pas tout de suite pis ça ça m'a pas encore arriver (Juliana, entretien 2, 3 juin 2008)

Chose intéressante, cette différence (la confiance en soi dès le départ) ne se manifeste pas par habitus ou tradition familiale, étant donné que les parents de Juliana n'ont pas fait d'études universitaires (soulignons toutefois que son frère aîné l'a précédée à l'université). Son assurance semble donc provenir uniquement de sa reconnaissance de ses compétences. Cette phase, à laquelle elle fait référence (elle qui ne l'a manifestement pas vécue) est nulle autre, selon les explications offertes par les autres participantes, que le syndrome de l'imposteur.

8.1.4 Le syndrome de l'imposteur

L'impression de ne pas être « à sa place » et/ou la crainte d'être éventuellement dévoilé (Clance, 1992), que l'on a recueillie en demandant « Crois-tu que tu as “ ta place ” aux études supérieures? », en faisant allusion au syndrome de l'imposteur, semblent surtout se manifester en salle de classe. En fait, c'est principalement au début du programme d'études, au « commencement », que certaines participantes se sont demandé si elles méritaient bien leur place aux études supérieures. Cet ajustement aurait été majeur, aux dires de Sonia, qui s'est déchargée du syndrome de l'imposteur non pas en discutant avec les gens de son programme, mais en trouvant un style de travail mieux adapté à ses besoins et intérêts :

ça été incroyablement pénible après le premier mois / j'étais convaincue que je n'avais pas d'affaire à être ici puis que je n'étais pas chercheur puis que je n'avais pas ma place puis ça été comme ça pendant des mois jusqu'à ce que je trouve une méthodologie que j'pense qui me convient mieux (Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Pour la majorité des gens, le syndrome de l'imposteur se manifeste surtout au début d'un programme d'études et s'amenuise avec le temps, et ce, pour diverses raisons. Ceci se voit également dans le cas de Cindy, ce qui influence son expérience scolaire actuelle :

j'veux moins participer parce que je me sens pas assez confortable je me sens pas assez intelligente / je ne me sens pas comme si mon intervention va être assez intelligente pour compétitionner avec le reste des idées dans la classe **_o.k. mais tu te sens tu quand même à ta place à la maîtrise ou_** NON j'ai comme ce qu'ils appellent le *fraud syndrome* **_ le syndrome de l'imposteur / en anglais c'est quoi_ fraud _ah ouais tu as ça toi_** ouais MAIS ça l'air qu'il y a bien du monde qui ont ça mais c'est ça pareil comme si je n'ai pas d'affaire-là / comme je veux dire je ne suis pas une GROSSE passionnée académique mais je suis là / j'aime apprendre MAIS je trouve que dans les cours tout le monde sont des spécialistes de TOUTE puis là moi je suis là puis j'suis comme *oh my god* je ne connais rien là-dessus ou bien je connais juste la base fait que je ne veux pas nécessairement participer parce que je ne sais pas / je vais avoir l'air tataise (Cindy, entretien 1, 19 mai 2009)

Les propos d'Irène, qui croit qu'elle a « c'qui faut pour être là » mais responsabilise le milieu universitaire de ne pas la faire sentir comme si elle a bel et bien « sa place » au doctorat (quoique ses propos semblent confirmer qu'elle ne comprend pas le métier d'étudiant aux études supérieures), élargissent également la définition du concept :

chu vraiment pas satisfaite de mon expérience à Faculté là ça je n'ai déjà parlé Comme y'a aucune collégialité **_Hum hum_** à Faculté J'sens vraiment pas le support de ma / de ma faculté Là tsé moi l'a j'ai toujours considéré qu'une université qu'une école ou un département doit / supporter Tsé j'ai toujours pensé que si une faculté accepte des étudiants qu'elle veut qu'ils graduent qu'elle veut leur bien Fait qu'à va faire tout ce qu'à peut / pour leur donner les ressources qu'ils ont besoin pis moi c'pas ça Comme c'est vraiment là des bâtons din roues des problèmes après problèmes Même si tsé dans ma dans ma deuxième année je m'étais beaucoup impliquée ben beaucoup impliquée j'faisais partie du conseil étudiant pis j'avais organisé le symposium Jean-Paul Dionne Donc j'essayais de prendre ma place dans Faculté pis / j'sais pas j'ai été vraiment hum / déçue de mon expérience avec ma propre Faculté (Irène, entretien 2, 10 juin 2008)

Demeurant dans une perspective macro du syndrome de l'imposteur, lisons enfin la réflexion de Julie qui considère que le niveau de langue des étudiants influence le fait de se sentir ou pas à sa place, soit un propos fort intéressant dans le cadre de notre recherche qui sera élaboré au Chapitre 9, portant spécifiquement sur l'IL :

juste le fait qu'on a peut-être tendance à avoir un niveau de langue plus familier / donc je ne sais pas peut-être que quand tu arrives dans le milieu tu te sens moins comme si c'est ta place (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Le niveau de langue, et plus encore, pour les étudiants de milieu francophone minoritaire (songeons à l'accent, au manque de vocabulaire, à l'hypercorrection, voire à la tradition) teinterait donc l'expérience des études supérieures, (« juste la façon qu'ils parlaient » ayant contribué à semer le doute chez Catherine). Mais au-delà des compétences et représentations linguistiques, l'institution comme telle, à laquelle se référait Irène, contribue-t-elle à faire sentir aux francophones de milieu minoritaire qu'ils y ont bel et bien leur place ou à leur donner l'impression de vivre en exil chez eux (*cf. L'Étranger* de Camus)? C'est le type de réflexion qu'alimentent les propos relatifs au manque de cours offerts en français au niveau des études supérieures, en contexte francophone minoritaire.

8.1.5 La disponibilité des cours offerts en français

Si l'accès aux études universitaires en français est limité, pour les francophones de milieu minoritaire (Allard, Deveau et Landry, 2009), il l'est d'autant plus au niveau des études supérieures, ce qui influence grandement l'expérience des études supérieures de ce groupe de gens. Comme le raconte Hilarie, étudier en français au niveau du baccalauréat est, à titre d'exemple, possible dans l'Ouest canadien mais pratiquement impossible au niveau de la maîtrise, sauf si l'on adopte, comme elle l'a fait, une démarche fort stratégique pour parvenir à ses fins :

au niveau de la maîtrise en Colombie t'as pas de / y'avait pas d'option de faire une maîtrise en français **_Ah c'est pour ça_** ouais [X] oui oui je l'aurais pris mais y en avait pas d'options faque j'ai essayé de trouver o.k. comment est-ce que je peux faire ça faque là y'avait un prof au département de français qui / as-tu déjà pensé ou d'étudier la langue elle-même en communication faque j'avais trouvé un directeur qui parlait français il était bilingue il était anglophone mais il parlait un peu le français pis y a / pis lui y'était dans les technologies faque y dit ben on va étudier le français et les technologies (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

C'est donc ainsi que l'expérience d'Hilarie aux études supérieures s'est entamée et l'a, éventuellement, amenée à venir étudier au niveau du doctorat dans un milieu plus francophone – car si l'option de faire une maîtrise ou un doctorat en français semblait moins attrayante, pour Hilarie, dans l'Ouest canadien (elle aurait pu faire ses études à la Faculté Saint-Jean, à l'Université de Saint-Boniface, ou encore à l'Institut français de Régina) celle de l'Est ontarien l'était. Les propos des participantes étudiant dans cette région viennent toutefois nuancer ce fait. Cindy raconte pour sa part qu'elle doit parfois suivre certains cours en anglais car ce ne sont pas tous les cours de son programme qui sont offerts dans les deux langues :

pas tous mes cours sont en français non non c'est à cause que moi je concentrais plus / bien au début là plus sécurité internationale puis ça c'est pas mal toute en anglais en fait tous les meilleurs cours pour mon domaine se donnent en anglais parce que les profs sont bien plus spécialisés dans ces domaines-là tsé le monde anglo-saxon en tout cas c'est tous des profs anglophones mais MÊME à ça si je prends des cours / en français / la plupart des lectures sont en anglais juste parce que le domaine est dominé par l'anglais (Cindy, entretien 1, 19 mai 2009)

Elle explique alors que la majorité des cours sont offerts en anglais et que les lectures obligatoires le sont également en raison du fait que le domaine d'études comme tel en est un qui se borne à un monde anglophone, ce qui est recevable. Là où il y a déformation, toutefois, c'est dans l'écart⁶⁶ entre l'image projetée par une institution qui se dit bilingue et ce qui se passe réellement, ce qui pourrait désillusionner certains étudiants, comme le soulève Juliana :

je pense que c'est quelque chose que j'ai réalisé une fois que j'étais rendue [à l'université] Ça m'a pas trop dérangée parce que j'étais bilingue euh mais y a sûrement des Franco-Ontariens qui ont pas cette maîtrise-là de l'anglais ça pourrait peut-être // ça pourrait les *turner off* (Juliana, entretien 1, 20 mai 2008)

⁶⁶ Pour plus d'information, consulter *l'Étude des écarts : Les systèmes d'éducation postsecondaire et de formation de langue française et de langue anglaise*. Ministère de la Formation et des Collèges et Universités, Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française, décembre 2008. (Il est à noter que les données analysées lors de l'étude des écarts ne reflètent que les années 2003-2004 à 2006-2007.)

D'autres se retrouvent de fait bien désenchantés quant à la carence de cours offerts en français [en raison du fait que l'Université d'Ottawa se dise bilingue], comme c'est le cas de

Sonia :

j'ai fait un cours en anglais simplement parce que je n'avais pas le choix dans le sens qu'il n'y avait pas de cours pertinent qui s'offrait pour moi en français / d'ailleurs ça été un peu une déception ça J'ai trouvé qu'il y a toujours plus de cours en anglais qu'en français mais bon il a toujours plus d'Anglais donc en quelque part ça fait du sens mais cela empêche pas que ça me fait chier mais les cours de printemps-été en particulier me semble l'année passée il y avait comme vingt cours en anglais puis cinq cours en français (Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Le nombre d'anglophones inscrits à l'université est effectivement plus important⁶⁷ que celui des francophones et le sera sans doute toujours, ce qui explique pourquoi plus de cours sont offerts en anglais. Cette situation est, comme le dit Sonia, « censée ». Cela n'empêche toutefois pas que l'expérience d'étudier en milieu francophone minoritaire est spécifique et n'est pas sans impact sur l'expérience des études universitaires en général, et sur l'expérience des études supérieures en particulier, voir sur l'expérience de vivre de la SL ou de l'IL. Celle de Mélanie explique encore plus concrètement la situation, qu'elle considère « pas le fun » :

on est seulement sept dans le programme pis les autres sont en anglais pis moi j'suis en français mais dans le sens que j'étais obligée de prendre des cours en anglais mais toutes mes présentations pis tous mes travaux sont en français là parce qu'en anglais [rire] j'capable de le parler mais l'écrire donc euh ça j'ai trouvé ça pas le fun [...] C'est [aussi] difficile quand le prof est en train de t'expliquer en anglais la formulation des phrases pis moi j'ai aucune idée de quoi il parle donc moi je prépare ma p'tite traduction là pis je l'présente au prof il fait juste le lire pis il fait o.k. oui oui pis la plupart du temps les profs sont comme pas vraiment bons en français comme sont *borderline* là tsé comme y comprennent mais y comprennent pas la structure si bien dit en français (Mélanie, entretien 1, 11 juin 2008)

Ainsi, les compétences en français des professeurs de Mélanie n'étaient pas très élevées, et ce, même si elle étudiait dans une université où les étudiants ont le choix de remettre leurs

⁶⁷ À titre indicatif, au niveau de la langue d'usage, il y eu 26 304 inscriptions en anglais et 11 618 en français à l'automne 2009 (Université d'Ottawa, *Faits en bref 2011*, http://web5.uottawa.ca/mcs-smc/faitsenbref/documents/QUICKFACTS_FR_10.pdf)

travaux rédigés en anglais ou en français⁶⁸. Au deuxième entretien, elle nous raconte la situation inverse :

les classes étaient écrites en anglais puis ils sont donné par des profs qui viennent du Québec fait que là ils ont tous des accents / c'est bizarre à entendre puis moi j'ai super de la misère à écrire des notes (Mélania, entretien 2, 16 juin 2008)

Les cours sont donc offerts en anglais par des professeurs francophones ce qui, comme le soulève Mélania, n'améliore en rien l'expérience des étudiants. Cet énoncé soulève de grandes questions par rapport à l'intolérance, aux perceptions de légitimité des locuteurs, etc. Il serait intéressant de l'analyser, mais là n'est pas le but principal de notre thèse. Ce passage nous permet tout de même de constater que non seulement l'expérience étudiante en milieu minoritaire est affectée par cette situation, mais que l'expérience professorale l'est tout autant. On peut ici percevoir certaines attentes, bien qu'elles soient sous-jacentes, envers les professeurs francophones, c'est-à-dire qu'ils soient bilingues et en mesure de connaître la terminologie dans les deux langues afin de pouvoir bien enseigner dans un établissement bilingue, ce qui, comme l'illustre l'expérience de Mélania, ne semble pas être aussi attendu de la part des professeurs anglophones.

La prochaine expérience nous présente une situation totalement inverse, voire « assez exceptionnelle », comme le décrit Yvette :

nous autres en sciences politiques la francophonie est vraiment forte comme à l'Université d'Ottawa Fait que moi j'ai beaucoup d'amis anglophones qui se sentent complètement rejetés par le département **_Ah oui_** Parce que justement disons qu'y a un cours anglais ça dans les études supérieures là pas au bac pis y'a des francophones c'est les anglophones qui doivent parler français **_HUM_** Donc ça c'est assez exceptionnel parce que moi j'ai pris un cours de philosophie allemande donc c'est dans l'département de philo pis j'ai faite ça l'année passée puis y'en avait des anglophones puis y'a fallu que que l'prof dise o.k. c'est correct on peut faire un genre de bilinguisme parce que les anglophones pouvaient pas parler français même c'était un cours qui était censé être donné qu'en français (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

⁶⁸ Notons que les professeurs n'ont besoin que de compétences réceptives pour la correction des travaux. Autrement, ils ont la responsabilité de trouver quelqu'un qui puisse corriger les travaux rédigés dans l'autre langue officielle.

Ainsi, alors que ce sont habituellement les francophones qui doivent se conformer (le contre-exemple d'Yvette, où elle raconte que le professeur a dû tolérer un certain bilinguisme dans un cours qui devrait être donné en français afin d'accommoder les anglophones est une situation plus commune, si l'on peut dire, que l'inverse), ce sont ici les anglophones qui doivent s'adapter.

Le fait d'étudier en milieu francophone minoritaire et, du coup, ne pas toujours avoir la possibilité de suivre ses cours en français, rend, comme le disait Mélanie, d'une certaine façon l'expérience des études supérieures encore plus difficile et affecte spécifiquement les francophones (bien que le contraire puisse avoir lieu). Toutefois, d'autres difficultés, d'ordre plus général, sont inhérentes aux études supérieures, et ce, que l'on soit francophone ou anglophone.

8.1.6 Des difficultés inhérentes aux études supérieures

« on a nos p'tits démons pis on lutte contre pis euh
c'est un milieu comme ça aussi où ce que t'es seul avec toi-même
fait que t'es mieux d'apprendre à gérer comme tsé avec ton toi »
(Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

Trois thèmes sont revenus à maintes reprises dans le discours des participantes, soit le manque d'encadrement, l'isolement (la solitude) et le rapport au temps consacré aux études. Ces « p'tits démons » semblent surtout se manifester, si l'on se réfère à leurs propos, une fois les cours terminés, ce qui rejoint les nombreuses études menées sur le phénomène du « ABD » (All but dissertation) (Garcia, Malott et Brethower, 1988 ; Ramos, 1994 ; Elgar, 2003 ; Barrett, 2005 ; Bridgmon, 2007). Julie avait, au moment de l'entretien, terminé ses cours, ses examens et sa collecte de données et pouvait alors témoigner de la solitude qui s'était emparée d'elle au moment de commencer à rédiger sa thèse :

la première année tu fais des cours donc tu as tes cours / tu remets tes travaux donc c'est concret tu as remis ton travail tu bouges tu rencontres des gens / puis après ça il y a la période de l'examen de synthèse c'est vrai qu'elle est un peu longue puis je pense que ça m'est arrivé à ce moment-là aussi que j'ai fait comme OUH OUACHE parce

que tu es tout seul pendant un mois à écrire ton examen MAIS c'est un mois fait que là tu te dis que faut que tu t'y mettes dedans puis qu'il faut que tu le finisses mais c'est encore concret parce que tu sais que dans un mois tu vas avoir fini puis après ça tu fais ton projet de thèse / tu as ton séminaire / tu es actif / tu as ta collecte de données je suis allée en collecte de données pendant cinq mois environ / donc là j'étais dans les écoles tu bouges puis tu fais plein de choses / puis là une fois que tu reviens chez vous devant ton ordinateur là tu reviens à ton analyse de données d'écriture puis là c'est comme tu te rencontres que OUACHE là c'est le vrai travail SEUL qui commence puis je pense que c'est là que je me suis vraiment ennuyée (Julie, entretien 2, 2 juin 2008)

Carole, qui avait étudié dans un domaine différent pendant la maîtrise, semble avoir vécu une expérience similaire une fois le travail en laboratoire terminé et connu de l'ambivalence quant aux sentiments d'isolement et de liberté :

à la maîtrise je travaillais dans un laboratoire où j'avais l'opportunité en tout cas de travailler dans un laboratoire si j'voulais Euh mais au doctorat j'ai pas d'espace Alors d'une part ça me donne de la liberté tsé y'a pas d'professeurs qui s'attendent à m'voir la face du lundi au vendredi neuf à cinq ou *whatever* Fait que c'est / t'as la liberté mais travailler toute seule chez nous ça peut être ben isolant pis ça peut peser lourd des fois Fait que ça j'pense que c'est la chose que / j'ai dû vraiment travailler fort pour que ce soit pas quelque chose de négatif pour moi mais que justement ce soit une belle liberté **_Hum hum_** Pis que j'trouve façon de créer des contacts pis pis qu'ça marche pour moi Ça c'est une chose que j'trouve dur du doctorat l'isolation (Carole, entretien 2, 14 juin 2008)

Chose intéressante, une de nos participantes a avoué se sentir seule même en classe, parmi ses collègues étudiants, ce qui serait provoqué par le fait que tous et chacun soit si concentré sur ses objectifs personnels :

Ben j'ai trouvé ça très dur l'isolement J'suis pas euh comme j'suis pas nécessairement j'suis assez introvertie en général pis j'suis euh autonome pis indépendante et j'vis bien dans et avec ma solitude là en général Mais hum / mais en même temps comme j'peux pas toujours être toute seule tout l'temps-là [...] j'ai pas un très grand groupe social pis ben le jour j'ai pas euh j'interagis pas vraiment avec personne Fait que au début j'trouvais ça difficile pis comme pendant pendant mes cours même si dans les cours ben y'avait des interactions comme j'te dis y'avait un espèce de d'esprit d'compétition pis de tout l'monde était tellement stressé pis dans ses affaires que on s'parlait mais c'était comme y'a personne qu'y'était vraiment là tsé On était tout on était tous là mais par rapport à c'que nous on faisait (Sonia, entretien 2, 12 juin 2008)

Cette observation est sans doute recevable, mais un certain degré d'égoïsme est sûrement un mal nécessaire (Irène, entretien 2, 10 juin 2008). Il faut toutefois s'établir des limites et les respecter, sans quoi le rapport au temps consacré aux études peut devenir

malsain, voire de démoralisant. Autrement, on peut éventuellement avoir l'impression de ne jamais en faire assez (Manon, entretien 2, 12 mai 2009). La même impression persiste chez Yvette, et ce, même une fois habituée à son nouveau milieu (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008).

Cette impression peut éventuellement avoir des répercussions concrètes, comme en témoignent les propos de Julie :

je pense que mon corps parce que j'étais tellement toujours go go go go go tout ce temps là puis là ça fait comme PFF *CRASH* / moi je suis le genre de personne aussi quand je suis impliquée dans quelque chose puis que j'y donne beaucoup beaucoup beaucoup j'y vais presque jusqu'à épuisement puis une fois que j'arrête j'ai comme une période de *crash* là **_ puis après ça ça se replace _** après ça ça se replace mais je pense que c'est dans cette période-là que je me disais OH MON DIEU là j'entreprends L'ANNÉE où est-ce que / bien l'année ou le X nombre de temps que ça va me prendre / pour écrire cette thèse-là / donc pour la prochaine ANNÉE ou moins je vais être chez moi seule devant mon ordinateur à rédiger / puis quand qu'il y a des journées que ça ne va pas comme tsé il y a des journées que je ne sais pas il n'y a rien qui te viens en tête / tu tournes en rond / tu ne sais pas où est-ce que tu t'en vas / je deviens très découragée donc oui il y a des moments donnés où je me suis posé la question / puis juste récemment j'avais la conversation avec mon mari puis j'étais comme je sais pu là je sais que ça sonne niaiseux parce que j'ai fini ma collecte et je suis rendue à la fin presque je sais que ce serait ridicule d'arrêter là puis je sais que si je le ferais je le regretterais énormément mais cette journée-là je me sentais jusque comme ça / j'avais envie de dire o.k. c'est *cool* je ne me sens plus capable (Julie, entretien 2, 2 juin 2008)

Alors que Julie, en raison de la solitude et de la quantité de travail qui l'attend, a connu des moments où elle ne se sentait plus apte de poursuivre le projet entamé, Manon, pour sa part, refuse de poursuivre ses études après la maîtrise car cela serait trop étouffant pour elle (Manon, entretien 1, 1^{er} avril 2009). Alors que certains pourraient voir en la possibilité d'apprendre et de s'épanouir le fait de « vivre », d'autres, comme Manon, considèrent que « vivre » implique ne pas avoir de trop grandes contraintes ou de responsabilités sur les épaules. Érika semble, dans un certain sens, appuyer cette opinion :

ça arrête jamais J'trouve que c'est dur de décrocher le soir pis la fin de semaine **_O.k._** Hum c'est une *job* pas juste une *job* à temps plein la semaine mais aussi la fin de semaine Comme c'est dur pour moi de m'dire bon j'arrête Y'a toujours quelque chose à faire **_Hum_** Ça fait que ça je / Tsé la seule chose qui me tenterait peut-être de retourner travailler c'est de faire du du / une horaire fixe que que une fois que tu laisses

l'ouvrage ton cerveau bloque pis ça arrête là Comme j'me sens que la tête tourne toujours sur des des sujets reliés à l'école (Érika, entretien 2, 28 mai 2008)

Si le travail (à temps plein si l'on comprend bien ici les propos d'Érika), lui permettrait d'avoir un horaire plus fixe, de se libérer mentalement des tâches à accomplir, il n'est pas pour autant absent de l'expérience des études supérieures ni de la façon dont ces études sont financées. Ces derniers prennent en fait une dimension particulière dans les propos des participantes car elles seraient « normalement », en âge de travailler à temps plein et de s'établir une sécurité financière, ce qui prend souvent une tournure différente lorsqu'on choisit de faire des études supérieures à temps complet⁶⁹.

8.1.7 La consolidation travail- financement des études

Ainsi, bien que le travail relié au doctorat n'en soit pas un qui se fasse uniquement pendant les heures « régulières » de travail et qu'il soit difficile d'en décrocher, Érika, qui « pourrait se passer de ça », le perçoit, en raison du financement obtenu pour étudier, comme un emploi temporaire :

j'ai déjà une bourse pour l'année prochaine Quand tu as une bourse pour la maîtrise les chances sont que tu auras une bourse pour le doctorat ça fait que / comme je dis c'est vraiment la recherche qui m'intéresse ça fait que je me vois je prends le doctorat comme une *job* pendant quatre ans / t'as une bourse ça fait que tu as de l'argent qui rentre (Érika, entretien 1, 14 mai 2008)

Avoir « de l'argent qui rentre » constitue un facteur qui influence grandement l'expérience de la vie étudiante ainsi que la satisfaction (ou le mécontentement) qu'elles en retirent et le rendement qu'elles nous fournissent, car le fait d'être boursier comporte non seulement une valeur financière, mais également temporelle :

⁶⁹ Soulignons que les étudiants inscrits à un programme d'études supérieures à temps plein peuvent occuper un emploi pourvu que le nombre d'heures exigées ne dépassent pas dix heures par semaine en moyenne (avec un maximum de 170 heures en une session). Le nombre d'heures peut varier en fonction du résultat des négociations entre l'Université et le syndicat des assistants diplômés. Le nombre d'heures doit représenter le temps total consacré à ce travail. Par exemple, dans le cas d'étudiants engagés comme assistants, correcteurs, démonstrateurs ou professeurs à temps partiel, les dix heures doivent comprendre le temps consacré aux préparations, aux corrections, aux heures de bureau, etc. (Voir le Règlement de la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université d'Ottawa : <http://www.etudesup.uottawa.ca/Default.aspx?tabid=1806&msId=3>)

j'ai eu des fonds / qui m'ont permis de m'acheter ce ce *chunk* de temps là (Carole, entretien 2, 14 juin 2008)

Julie, qui est également boursière, a pour sa part choisi de travailler un peu à l'extérieur de l'université, non seulement pour financer ses études, mais également pour acquérir de « l'expérience de vie » :

je parlais avec mes collègues puis d'autres personnes qui ont justement travaillé avant de faire le doctorat / qui ont peut-être un peu plus d'expérience de vie que moi parce qu'ils sont plus âgés et ils ont vécu plus de choses / puis il y a ce côté-là que je me disais c'est vrai que ce n'est peut-être pas bête d'avoir cette expérience de vie là avant d'entreprendre une étape comme ça parce que j'ai l'impression que leur réflexion / leur façon de penser est peut-être plus élaborée que la mienne juste à cause qu'ils ont vécu plus de choses que moi [...] c'est la raison pour laquelle moi je suis allée prendre des contrats d'enseignement ici et là des contrats de suppléances juste pour dire que je l'ai fait / que j'ai déjà enseigné / et que je ressens un peu cette dynamique-là de l'enseignement / de la relation avec les élèves / je vois un peu plus ce que c'est plutôt que de dire bien j'ai étudié les théories donc je le sais (Julie, entretien 2, 2 juin 2008)

Le rapport au travail, et souvent même le financement des études (par le biais de demandes de bourses ou encore d'assistanats de recherche et/ou d'enseignement), est, on ne peut l'ignorer, étroitement lié à la relation avec la direction de thèse.

8.1.8 La relation avec la direction de thèse

Selon Bourdages (2001), les directeurs de thèse

[o]nt une influence déterminante sur le moral et la poursuite des études du candidat qu'ils supervisent. Cette influence est souvent sous-estimée, à cause du double rôle quasi paradoxal que doit jouer le directeur de thèse : d'une part, celui de complice de l'étudiant vis-à-vis du processus de découverte de nouvelles connaissances inhérent à la réalisation de la thèse ou du mémoire de recherche et, d'autre part, celui de critique de cette production de savoir, le directeur de thèse étant l'un des premiers représentants de la communauté scientifique [...] (p.1)

Cette relation a une très grande influence, non seulement sur la thèse et la soutenance, mais sur l'ensemble du parcours académique, dirions-nous.

C'est en fait dès le début de ce parcours que le rôle de la direction de thèse s'avère capital et parfois même décisif, car après la motivation intrinsèque élevée de la part de l'étudiant, la qualité de son encadrement est considérée comme le deuxième facteur pouvant

mener à l'obtention du diplôme dans les délais prévus (Holdaway, 1994), comme en témoignent les propos de Julie et Juliana qui suivent. Gemme et Gingras (2006) ajoutent, pour leur part, comment l'encadrement constitue une voie de socialisation au métier de chercheur, particulièrement en ce qui a trait aux progrès dans la production de la recherche et à la publication de résultats.

c'est à cause de la superviseure parce que ça l'avait bien été et j'avais aimé mon expérience donc je me suis dit pourquoi ne pas aller un peu plus loin dans ce que j'avais entamé à la maîtrise et de continuer / c'est sûr qu'il avait plusieurs personnes qui m'approchaient là-dessus puis qui me disaient tu sais que ce n'est pas une bonne chose de faire ta maîtrise et ton doctorat à la même université puis moins avec la même superviseure puis blablabla/ je m'entendais super bien avec donc je me disais POURQUOI aller chercher ailleurs puis essayer d'aller trouver quelqu'un d'autre que je ne connais pas nécessairement puis je ne sais pas peut-être que je vais déménager et changer de ville pour me retrouver dans une situation où est-ce que je suis peut-être moins à l'aise (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Juliana vit une situation bien semblable, ce qui est, comme elle le dit, un gros facteur de réussite :

Ma superviseure et moi on était tellement compatibles que ça allait tellement bien_ouin_ que elle était ouverte à accepter d'être ma directrice de doctorat fait que moi ça a été un gros facteur (Juliana, entretien 1, 20 mai 2008)

Une autre de nos participantes nous a, au contraire, partagé sa propre situation, plus difficile, avec sa directrice de thèse :

Pis tu sens pas que ta supervision ben ta superviseure t'accorde assez d'temps_ [soupon] Personnellement non mais en même temps maintenant j'connais mieux la réalité des professeurs J'réalise qu'eux autres y y'en a ben gros comme ma superviseure qui font vraiment du mieux qui peuvent mais qu'eux autres aussi sont débordés pis y'ont / y'ont pas nécessairement le temps tsé Alors j'pense que t'as ben des gens qui font du mieux qui peuvent dans un système qui est loin d'être parfait (Carole, entretien 2, 14 juin 2008)

Chose intéressante, Gremmo et Gérard (2008) et Gérard (2009) ont constaté qu'alors que les directeurs de thèse considèrent leur rôle comme en étant un d'accompagnement professionnel, les étudiants, eux, recherchent davantage les qualités personnelles du directeur. À ce sujet, Zuber-Skerrit et Roche (2004) avaient déjà établi une liste de qualités recherchées

par les étudiants : vaste expérience de recherche, capacité de faire apprendre, de fournir des ressources, des idées, engagement auprès des étudiants, ouverture à la multidisciplinarité, sensibilité aux besoins des étudiants, bon sens de l'organisation, image positive, bonne capacité de rédaction, de compréhension en profondeur, intelligence, clarté dans les attentes et soutien aux étudiants (cité par Jutras, Gabin Ntebutse et Louis, 2010). Devons-nous ici nous poser la question à savoir si l'université s'est adaptée à la massification et à l'entrée aux études supérieures de « nouveaux étudiants » (dans le sens des *Héritiers* de Bourdieu et Passeron, que nous avons vu plus en profondeur lors de l'étude du cas d'Angèle)? Les directeurs, quant à eux, considèrent que les efforts et le temps qu'ils consacrent à l'encadrement n'est pas reconnu à sa juste valeur (Université de Montréal, 2003).

Donc qu'en est-il justement de la perception qu'ont les participantes d'une carrière dans ce « système qui est loin d'être parfait »⁷⁰? Prigent (2001) a justement fait ressortir comment la responsabilité dépasse la relation entre le directeur et l'étudiant, mais est aussi attribuée aux facultés, aux départements et même à l'université. Pour lui, l'encadrement signifie un ensemble de conditions qui contribuent à la réussite des études, d'abord, mais aussi au développement de l'autonomie intellectuelle, scientifique et professionnelle, bref, aux conditions requises pour la carrière universitaire.

⁷⁰ L'ACÉS (Association canadienne pour les études supérieures) a publié en 2008 un ensemble de principes directeurs qui servent de balises autant pour les directeurs que pour les étudiants : le choix d'un directeur dans un délai raisonnable; la clarification des attentes, des rôles et des responsabilités de l'étudiant et de son directeur; la mise sur pied de comités de direction ou leur équivalent; la possibilité pour l'étudiant de pouvoir rencontrer facilement son directeur et d'obtenir régulièrement son évaluation et ses commentaires; la continuité dans la direction; le caractère professionnel des relations étudiant-directeur; la clarification des problèmes de propriété intellectuelle et des droits qui y sont liés; la responsabilité de l'étudiant de la gestion de ses études; la responsabilité du directeur d'agir comme mentor aux plans du perfectionnement des compétences professionnelles, des demandes de financement, de l'aide à la publication, des occasions de réseautage avec des collègues du milieu universitaire et du développement professionnel (cité par Jutras, Gabin Ntebutse et Louis, 2010).

8.1.9 La perception de la carrière universitaire

« Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites, être capable de voir la praticabilité du travail demandé, et savoir le transformer en savoir pratique. » (Coulon, 1997)

La perception de ce qui nous attend peut-être, ou de ce qui est habituellement, selon les attentes générales, l'aboutissement du projet doctoral (c'est-à-dire, dans plusieurs cas, la carrière universitaire), a une influence inéluctable sur l'expérience actuelle et sur la façon de concevoir le choix de mener des études supérieures, voire la façon dont on les mènera. Les propos des participantes relatifs à la carrière universitaire, ou encore du « métier d'étudiant », varient de l'indécision, au désir d'éventuellement mener une telle carrière, au refus catégorique. Toutes les réponses, toutefois, permettent de mieux saisir la perception des étudiantes quant à cette carrière et comment cela a une incidence sur leur vie actuelle. Yvette, par exemple, s'attribue très bien son identité actuelle, d'étudiante au doctorat, mais ne semble pas vouloir s'approprier le contexte qui l'accompagne :

autant que j'm'identifie au doc comme cheminement personnel autant que j'm'identifie pas au milieu non plus comme je sais pas c'est un peu contradictoire J'aime l'université mais j'aime pas non plus que qu'on t'sé juste les les étiquettes qu'on colle là pis t'sé la pression qu'on reçoit d'être intello pis d'être ceci pis d'être ça t'sé (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

Julie, pour sa part, est bien indécise quant à l'idée d'éventuellement devenir professeure, et ce, pour des raisons relatives à la conciliation travail-famille :

j'aurais peur [...] de ne pas savoir quand m'arrêter et j'aurais peur que je flanche puis en même temps il y a d'autres choses que je veux dans ma vie / je veux une famille mais non seulement je veux une famille mais je veux être présente pour ma famille donc tu vois j'ai de la difficulté à m'imaginer à dire à mes enfants maman va être partie pendant une semaine ou je sais pas quoi elle s'en va en Europe pour des conférences alors je ne serai pas là pour ton dodo / je ne sais pas / je ne peux pas imaginer ça ou juste t'sé d'enseigner des cours de soir ou je sais pas mais encore peut-être que ça se fait peut-être que tu peux encore organiser certaines choses (Julie, entretien 2, 2 juin 2008)

On constate ici comment le rôle féminin, ou le rôle généralement attendu des femmes au sein de la famille, influence grandement la perception qu'a Julie de la carrière universitaire. Ce thème sera abordé plus en profondeur à la prochaine section.

Si c'est surtout la crainte de ne pas pouvoir maintenir un équilibre entre le travail et la famille qui tracasse Julie, ou plutôt de « ne pas savoir quand s'arrêter », ce qui n'est pas sans nous rappeler certaines difficultés propres aux études présentées plus tôt, l'enseignement est la source de l'hésitation de Juliana, qu'elle considère le « moins bon » de la carrière universitaire :

j'me suis posé des questions pis je en c'moment comme j'pense que j'ai eu des p'tites phases comme oui non peut-être hum Pas que je hum je sais pas c'est qu'j'suis pas certaine si je j'vais aimer tous les aspects d'la job J'va adorer tout c'qui est recherche faire des demandes de subventions d'avoir des fonds de tsé faire des recherches euh tsé ça j'pense que ça s'rait l'fun C'que j'aime c'que pense que j'vais aimer l'moins tout c'qui vient retarder la recherche fait que enseigner des cours ça t'retarde dans ta recherche Hum superviser des étudiants c'est un peu des deux là ça te d'mande du temps mais en même temps ça peut t'aider à t'faire avancer ton domaine de recherche Hum fait que c'est ça on dirait que j'aimerais un poste idéal là Hum seulement recherche tsé qu'y aille des portes des portes / des postes d'enseignement (Juliana, entretien 2, 3 juin 2008)

La possibilité de faire de la recherche dans un contexte autre que celui de l'enseignement, voire autre qu'universitaire, semble également intéressant pour d'autres, dont Irène :

j'me vois être capable de / peut-être au niveau de de d'élaboration politique euh tsé j'me verrais travailler dans un Ministère d'éducation j'me verrais travailler au au service du SASS⁷¹ en train de développer des programmes d'intervention Pour moi ça c'est très concret là **_O.k._** Pis c'est peut-être / plus concret que qu'un travail de chercheur **_Pis tu penses que ça te conviendrait mieux ça_** Je sais pas si ça me conviendrait mieux **_O.k._** Mais ça me conviendrait pis j'serais très heureuse là-dedans J'serais très heureuse de faire d'la recherche aussi Je sais pas si j'serais heureuse en enseignement (Irène, entretien 2, 10 juin 2008)

Ceci dit, il est intéressant de voir que les participantes qui considèrent la carrière universitaire accordent toutes plus d'intérêt à la recherche qu'à l'enseignement, aspect inhérent à cette carrière, et ce même les participantes étudiant en éducation.

⁷¹ Le Service d'appui au succès scolaire de l'Université d'Ottawa.

Autrement, d'autres perceptions de cette carrière sont soulevées, par exemple l'exclusivité et l'exclusion présentes dans ce milieu :

j'suis en train de découvrir qu'le monde comme euh au niveau du doctorat même au niveau des profs ça l'a ses p'tites cliques **_O.k._** Ouin c'est ça y'a des p'tites cliques qui s'forment fait que tu penses que tout l'monde euh tout l'monde est dans l'même bateau mais non ça l'a ses p'tites cliques Puis de savoir que c'est ça comme le domaine d'la recherche ou le domaine de ou être prof ça va être comme ça plus tard ça va être des p'tites cliques pis d'essayer d'se battre pour que ta clique soit bien euh soit bien vue pis que la p'tite clique s'débrouille Tsé y'a y'a ça que j'aime moins (Juliana, entretien 2, 3 juin 2008)

Sinon, la pression de publier et la « loi de la productivité » (Sue, 1994) à l'œuvre en inquiètent d'autres :

j'ai l'impression qu'ils veulent faire des machines de publication avec nous autres (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

Cette impression est également revenue dans l'entretien de groupe, alors qu'une autre participante qualifiait cette fois les professeurs de « robots » (un lien on ne peut plus direct avec le qualificatif de « machines ») :

les profs ce n'est pas des êtres humains c'est des robots académiques [coupure] [réponse d'une autre participante] : Ça fait partie du milieu ce besoin de démontrer que tout le monde sait ce qu'on fait (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

La réponse d'une autre participante à cette affirmation témoigne également d'une perception des professeurs à qui l'on attribue une identité d'androïde, qui joueraient un jeu, si l'on peut dire, en « montrant que l'on sait ce que l'on fait », que cela soit constamment ressenti ou pas.

Nous venons de voir comment les participantes s'expliquent et racontent leur expérience des études supérieures, inéluctablement accompagnées de leurs points forts ainsi que de leurs points faibles. Les passages présentés couvrent bien l'expérience générale des études supérieures, expérience pouvant généralement être vécue autant par les hommes que par les femmes. Nous avons toutefois choisi d'extraire certains passages de cette section afin de leur accorder une attention particulière, car ils traitent particulièrement de cette expérience dans une optique féminine, c'est-à-dire qu'il sont partagés et interprétés à partir du fait que

l'on soit une femme inscrite aux études supérieures et comment les expériences peuvent varier en fonction du genre.

8.2 Au féminin

Non seulement certains passages traitent-ils de l'expérience des études supérieures, ils traitent de féminité dans un contexte précis et soulèvent des disparités entre l'expérience masculine et l'expérience féminine des études supérieures. Des études indiquent également que les femmes vivraient plus d'isolement et d'exclusion au sein de leur département ou faculté et ressentiraient plus de stress et de manque d'estime de soi (Chesterman, 2001; Deem et Brehony, 2000; Leonard, 2001; Nerda et Cerny, 1999; Thanacoody et coll., 2006). Voyons donc comment les croyances traditionnelles et générationnelles ont un impact sur les choix et les expériences des participantes, comment « l'horloge biologique » influence ces choix et ces expériences, puis enfin comment la vie sur campus peut être différente selon que l'on soit un étudiant ou une étudiante.

8.2.1 Croyances traditionnelles et générationnelles

« à mon avis même si on dit on parle beaucoup d'égalité ces temps-ci
 puis on dit ah non non les femmes et les hommes sont égales je ne pense pas que ce l'est moi /
 moi je pense que veux veux pas il y a quand même //
 je ne dis pas dans tous les cas mais c'est comme si il y a certains rôles qui
 reviennent automatiquement à la femme et d'autres qui reviennent à l'homme »
 (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Comme l'exprime Julie, il est toujours possible d'observer dans la majorité des situations de vie de couple le phénomène d'un style de vie qui ne semble pas, si l'on s'en tient aux propos des participantes, toujours bien desservir les femmes et leurs aspirations éducationnelles et/ou professionnelles. Ces « rôles », qui reviendraient « automatiquement » à l'homme ou à la femme, en grande partie issus de la tradition, se sont à un certain point maintenus au fil des générations, et conserveraient leur signification (que l'on y adhère ou pas, ils influencent notre façon de penser et d'agir) par le biais des croyances populaires. Ces

concepts sont souvent liés à ceux de classe sociale et culturelle ainsi que d'étudiant de première génération. Ces derniers ayant été abordés au chapitre précédent, nous ne nous y attarderons pas outre mesure ici, bien qu'ils fassent partie intégrante des propos présentés. Nous aimerions plutôt maintenant nous pencher sur le discours de quelques participantes qui nous expliquent comment ces questions d'inégalité, de rôle et d'automatisme ont peu à peu pris place dans leur vie, et éventuellement eu un impact sur leur processus de décision de faire des études supérieures ainsi que leurs expériences à l'âge adulte.

L'une des participantes a d'abord partagé, lors de l'entretien de groupe, comment, aujourd'hui encore, la socialisation joue un rôle prééminent sur les comportements, en fonction du fait que l'on soit un homme ou une femme :

ça fait encore partie de notre socialisation que les femmes on est plus *nurturing* qu'on pense plus à la communauté alors que les gars c'est go go go mais je pense aussi / je me demande aussi vous me parlez de vos expériences mais je pense que les femmes ont plus envie d'établir une famille pouvoir être là / je pense qu'il y a encore cette vision là que ah le gars lui c'est correct s'il a une GROSSE job puis que sa job lui demande des fois de ne pas être à la maison j'ai comme l'impression que cela aussi fait encore partie de notre socialisation (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

En réponse à ce commentaire, une autre participante a tenu à partager ce dont elle a pu témoigner et le message implicite qui lui a été rendu :

elle [une prof] a commencé à craquer puis là elle est allée se cacher dans son bureau pour se laisser aller mais c'est comme ça / si dans la nature de certaines personnalités qu'ils sont peut-être majoritairement féminine il y a cette émotivité-là mais si elle n'est pas permise MOI ça ne me donne pas le goût de rester c'est TROP froid puis ça rejoint t'sais le / TES expériences ne comptent pas / les émotions les expressions et les expériences en tout cas moi c'est toute emmêlé fait que / c'est comme / il faut que tu enlèves ton humanité pour fonctionner (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Ceci n'est pas sans rappeler les rôles de « machine » et de « robot » qui sont parfois associés aux professeurs, mais ils sembleraient encore plus difficiles à assumer lorsqu'on est une femme. D'autres participantes, plutôt que de transmettre leur impression de situations externes, ont partagé comment, dans leur vie personnelle, le rôle de femme et tout ce qu'il

comporte s'est peu à peu installé. Pour Julie, s'occuper des tâches ménagères, « c'est comme venu toute seul peut-être parce que ce qu'on a vécu en tant qu'enfant c'était comme ça » (Julie, entretien 1, 16 mai 2008) Elle ajoute que

ça ne fait pas si longtemps que ça que la femme commence à avoir un rôle professionnel puis qu'à commence à dire bien moi aussi je veux un emploi professionnel puis je ne veux pas nécessairement être maman à la maison puis je veux travailler à l'extérieur Ça ne fait pas si longtemps que ça puis pour moi ça l'a été difficile de le faire parce que ma mère était à la maison parce que ma mère avait le rôle typique d'une maman à la maison donc jusqu'à maintenant moi je m'étais dit bon bien c'est ce que j'allais faire moi aussi [...] donc je me pose encore la question / je vais faire quoi moi après le doctorat est-ce que je vais vouloir rester un certain temps à la maison avec mes enfants ou est-ce que je vais vouloir avoir un emploi en tant que professionnelle à l'extérieur puis je ne sais pas d'un côté je me sens comme si c'est peut-être un rôle surtout si tu es une maman d'être à la maison avec les enfants je ne sais pas c'est bien des questions (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Le doctorat étant un projet de longue haleine demandant un grand investissement aux niveaux financier, temporel, physique, personnel et relationnel, il y a effectivement bien des questions à se poser quant à savoir ce que l'on en fera une fois qu'il sera complété. Les propos de Julie trahissent toutefois des sentiments beaucoup plus forts que de l'indécision par rapport à la carrière : l'importance de ce que son entourage pensera d'elle si elle ne suit pas le parcours prévu, c'est-à-dire se marier et élever des enfants, l'occupe au point de se demander si elle risquera éventuellement de se sentir coupable advenant qu'elle choisisse de mener une vie professionnelle, puis finalement de soutenir que ce serait le rôle d'une mère d'être à la maison avec ses enfants. Ce questionnement dont nous fait bien concrètement part Julie, Juliana tente également de l'expliquer :

j'me suis dit o.k. c'est-tu parce que leur mère ont pas tsé c'est tu une affaire-là de mère en fille là que les mères euh ont eu peut-être un peu moins d'éducation que les pères pis là la fille tsé je sais pas si c'est un message parce que dans l'temps tsé l'éducation c'est c'est ben peut-être plus dans l'temps d'nos grands-parents là [...] comme moi c'est c'est le cas-là ma mère euh a j'sais pas en quelle année-là dixième année ou quelqu'chose comme ça là qu'a fini ses études ben fini elle a arrêté ses études pis mon père lui est allé au collège fait que j'me d'mande si c'est un message qui est transmis de façon subliminale là que l'éducation c'est c'est beaucoup moins important pour les filles là C'est c'est juste une théorie là (Juliana, entretien 2, 3 juin 2008)

Ces messages qui sont plus souvent qu'autrement, pour reprendre les propos de Juliana, transmis de façon inconsciente, voire « subliminale », le sont également parfois transmis de façon on ne peut plus clair par l'entourage, comme le témoigne une expérience vécue par Victoria :

je parlais avec un de mes oncles qui est un des plus âgés de ses frères et sœurs puis lui il avait vraiment une mentalité / une ancienne mentalité puis lui / un commentaire qu'il m'avait fait un moment donné c'est qu'une femme devrait ne devrait pas devenir médecin puis cela m'avait vraiment frappée fort puis je n'oublierai jamais cette phrase-là qu'il m'a mentionnée puis à ce moment-là je lui ai dit sais-tu quoi je vais te montrer ce que je peux / je sais que ce n'est pas la meilleure motivation que ce n'est pas la meilleure raison mais des fois quand j'ai des doutes je me dis pourquoi mon oncle je vais te montrer encore puis là ça m'encourage de travailler un peu plus fort (Victoria, entretien 2, 24 mai 2008)

Ainsi, les modèles et les commentaires auxquels nous avons été exposés peuvent parfois jouer en notre faveur. Quoiqu'il en soit, les croyances auxquelles nous sommes exposés semble influencer, que l'on y adhère ou s'y oppose, nos décisions, et alimenter notre motivation.

8.2.2 Enfants, famille et « horloge biologique »

« je suis tirée entre que je veux beaucoup avoir des enfants je veux avoir une famille mais je veux être là pour mes enfants mais je veux aussi ma carrière à moi mais c'est ça après que tu as fini ta maîtrise ou ton doc ton horloge commence à faire tic tic tic » (Catherine, entretien 1, 29 mai 2008)

8.2.2.1 Question d'âge et de temps

Outre les modèles traditionnellement féminins et/ou les attentes/croyances de l'entourage qui influencent le choix d'entamer des études supérieures et l'expérience que nous en tirons, le facteur âge est apparu à maintes reprises dans les transcriptions d'entretiens. En fait, l'âge auquel nous entamons/poursuivons des études supérieures coïncide souvent avec celui où les femmes songeraient habituellement à avoir des enfants (la grande majorité de nos participantes n'ont pas pris de pause entre les études de baccalauréat, de maîtrise et/ou de doctorat), si tel est leur désir (comme c'est également le cas de la majorité

de nos participantes). D'autres femmes, comme l'expliquent Brown et Watson (2010), attendent le « bon moment » dans leur vie pour entamer des études supérieures, et plus spécifiquement doctorales :

All participant mentioned the stage in the life cycle as a key determinant in their decision; the feeling that the 'time was right' was expressed by most interviewees, who understood the relationship between academic success and domestic life. All eight women commenced doctoral study when they were in their thirties and forties, and all but one were enrolled part time (p. 392).

Dans le cas de nos participantes, l'une d'elles a commencé son doctorat dans la mi-trentaine (bien qu'elle n'avait pas encore d'enfant), tandis qu'une autre l'a entamé dans la quarantaine, alors que ses enfants étaient plus âgés. Autrement, les étudiantes ont suivi le parcours régulier et la question du momentum a souvent traversé leur pensée avant de décider d'entamer des études supérieures, même chez certaines qui se qualifient de carriériste, comme Ariane :

quand je pense que même moi quand j'ai appliqué pour faire ma maîtrise de doctorat comme c'était tsé la moyenne c'est comme six cinq ans pis moi j'me disais que j'va être vieille là je l'sais tsé que j'seras pas vraiment vieille là mais tsé j'me disais ça comme XXX J'va avoir fin vingtaine là *so* je l'sais j'veux pas dire que c'est vieux là mais j'veux dire comme pour commencer à travailler pis juste hum tsé comme j'veux me marier j'veux avoir des enfants pis j'veux pas faire ça pendant que j't'au doctorat j'veux attendre que j'aille fini mais là si j'finis fin vingtaine début trente tsé tu dis y commence déjà à être tard là (Ariane, entretien 1, 9 juin 2008)

Le fait qu'il soit « tard » pour avoir un enfant est de toute évidence relatif, mais préoccupe plusieurs femmes. Les deux passages qui suivent illustrent bien l'angoisse vécue par certaines, créée par l'emprise du temps du travail sur les autres temps sociaux (Sue, 1994), en ce sens qu'il faut souvent mettre quelque chose « *on hold* » ou encore en « *stand by* », que ce soit les études ou la vie de famille, et amplifiée par les rôles sociaux habituellement attribués à la femme :

c'est la femme qui va être enceinte pendant un an va falloir que tu prennes un an de congé tsé mettre tes études tsé *on hold* là (Ariane, entretien 1, 9 juin 2008)

moi c'que j'trouve dur c'est de mettre ma vie en *stand by* C'est toute la question de la maternité comme moi j'ai / j'ai c'est très important pour moi là comme décider de faire

un doc c'est pas juste du temps qu'tu passes au doc c'est pas juste quatre ans c'est c'est quatre années où ce serait le temps ce serait l'temps ou euh de commencer une famille [...] j'ai eu cette discussion-là avec des des gars qui disent ben t'sais pour un gars au doc ou t'sais même pour un gars c'est pas pressant d'avoir des enfants à trente ans là **_hum_** faque eux-autres ils ont pas la pression de finir aussi vite c'est pas aussi important **_O.k._** de se retrouver sur le marché du travail pis avoir d'l'espace pour autre chose dans ta vie là J'suis sûre que ça compte pour beaucoup de pour beaucoup de filles ça (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Ces passages ont deux points communs : 1) que l'on retarde les études ou la vie de famille, quelque chose doit être mis en attente; 2) les hommes ne sont pas essentiellement exposés aux mêmes questionnements que les femmes. Il serait toutefois faux de dire que seules les femmes ressentent la pression du temps et le désir d'avoir des enfants, comme le témoignent les propos de Kim :

c'est sûr que mon chum a hâte que je finisse l'école **_ton chum_** ouais **_pourquoi tu penses_** parce qu'il a trente-deux ans puis lui il a hâte qu'on embraille **_o.k. / penses-tu que ça influence ta décision de faire ton doctorat après ou non_** bien ça dépend / si on discute puis que ça me tente de faire un doctorat puis qu'on voit que je suis capable de consolider les deux bien là je pense que ce serait correct [...] parce que rendu au doctorat c'est le temps de faire des bébés puis les femmes je pense ont plus hâte de commencer comme je disais tantôt leur vie là stabilité là puis elles sont peut-être moins orientées vers la carrière rendue à ce moment-là parce que là au doc tu regardes vingt-cinq vingt-six vingt-sept ans et plus donc je ne sais pas c'est une hypothèse ça aussi mais je pense que ça doit jouer un rôle pour plusieurs personnes (Kim, entretien 1, 22 mai 2008)

Ainsi, c'est dans ce cas le conjoint qui aurait hâte « d'embrasser ». Contrairement aux autres participantes qui ont personnellement vécu le processus de réflexion et pesé les pour et les contres avant d'entamer études supérieures, c'est ici « l'horloge biologique » du conjoint qui influencera le choix de Kim poursuivre ou non des études doctorales, voire plus précisément sa « capacité » (perçue, précisons-le, car elle ne pourra vraiment le savoir qu'en vivant l'expérience) à mener de front deux gros projets de vie, soit s'occuper d'un bébé et rédiger une thèse. Mais ici encore, c'est sur la femme qu'une pression est exercée.

La question d'avoir des enfants tout en faisant des études supérieures revient également dans les propos des autres participantes : qu'elles s'y opposent, qu'elles

contemplant la possibilité, qu'elles admirent celles qui le font ou qu'elles la vivent personnellement, le sujet ne semble pas les laisser indifférentes, comme en témoignent les passages présentés à la prochaine section.

8.2.2.2 Enfants et doctorat

Les passages présentés dans la section précédente séparent l'expérience universitaire de l'expérience de la maternité, bien qu'il ne soit pas impossible de faire des études supérieures tout en ayant des enfants : plusieurs femmes (et hommes) expérimentent cette réalité. Comme tout est possible, il est également possible, avec du soutien (et parfois sans), de poursuivre le projet doctoral et d'entamer une famille : plusieurs l'ont fait dans le passé, d'autres le vivent actuellement et d'autres le vivront plus tard. Carole soulève cependant un bémol à ce scénario :

c'est notre corps ça passe par là pendant neuf mois et plus / après ça allaiter après ça récupérer puis d'être présente alors veux veux pas je pense autant que tu peux avoir un père qui est super impliqué puis présent ça serait pas le même impact au point de vue éducation et carrière (Carole, entretien 1, 28 mai 2008)

Cette réflexion trouve un exemple concret dans une situation relatée par Yvette :

je connais une fille puis j'ai entendu l'histoire-là elle vient juste d'avoir un bébé puis elle est doctorante puis son mari lui il veut qu'elle vive LOIN de la ville t'sais ils sont comme a quarante-cinq minutes de la ville ou quelque chose comme ça donc elle faut qu'elle s'occupe du bébé seule puis elle ne voit personne puis c'est difficile pour elle de se déplacer aussi puis lui il n'est pas intéressé de déménager en ville donc elle elle pense laisser le doctorat fait que tu vois ce genre de décision-là t'sais elle va peut-être le regretter dans dix ans ou quelque chose mais je pense que la situation des femmes sont encore très difficiles (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

Les études de Smart et Smart (1990), puis de Duxbury, Heslop et Marshall (1993) abondent en ce sens, soutenant que l'attitude à l'égard des rôles attribués à l'homme et à la femme n'a pas évolué au même rythme que les attentes relatives aux ambitions professionnelles. À leur avis, les hommes inscrits aux études supérieures ont généralement le « luxe » d'accorder la priorité à leur carrière, et ce, bien avant les tâches domestiques et les soins accordés aux enfants, étant donné que leur conjointe assumera bien souvent ces responsabilités.

Ceci dit, Irène considère pour sa part que tout un processus de préparation doit précéder le choix de devenir enceinte et ne pourrait envisager un tel scénario dans sa vie actuelle :

moi j'me verrais pas être enceinte pis être au doc non plus parce que je mange pas bien euh j'bouge pas toujours j'dors mal j'fais d'insomnie des fois comme c'est c'est prenant pis c'est pis c'est pas juste les enfants c'est établir une vie qui prend beaucoup beaucoup d'espace et d'énergie que j'ai pas l'temps là en ce moment (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Cette idée du « contexte idéal » (défini par les concepts d'espace, d'énergie, de temps, de préparation et, dans le prochain passage cité, d'organisation) pour soit avoir des enfants, soit faire des études supérieures, revient dans les propos d'Hilarie qui partage non seulement ses difficultés d'être à la fois mère monoparentale et doctorante, mais le fait d'avoir été découragée par certains membres du corps professoral de poursuivre ses études doctorales, le temps que ses enfants deviennent autonomes :

deux profs m'ont dit il faudrait peut-être que tu réfléchis que tu quittes [les études doctorales] pis tu organises ta vie pis quand t'es plus euh quand tes enfants sont plus vieux ou t'es plus à l'aise peut-être tu pourrais revenir Mais les mères seules en doctorat c'est pas facile / **O.k. Les pères eux autres** // Ben j'pense que tsé les pères en général tout l'monde sait qui peut s'fier sur la mère tsé **_Ouin_** C'est elle qui va garder les enfants c'est elle qui va faire ci Mais quand c'est une mère seule c'est comme y aiment pas ça **_Pis en ce moment c'est ça tu trouves que c'est plus difficile pour une femme seule_** Oui j'pense parce que y nous identifient comme / *if we're like a problem / oh no* voici un autre mère seule avec deux enfants a va a va vouloir plein de exceptions plein de tsé c'est ça la diff ça m'a beaucoup frappée ma mes premiers deux semestres parce que j'ai eu des profs qui étaient exactement comme ça (Hilarie, entretien 2, 4 juin 2008)

On pourrait ici se demander si les mêmes questions auraient été posées à un doctorant monoparental. Quoi qu'il en soit, soulignons d'ores et déjà qu'Hilarie a tout de même cherché à nuancer ses propos et éviter la généralisation :

tu peux trouver des profs comme y en a certaines qui sont supers euh à ça qu'ils l'ont faite comme un prof c'est un homme mais lui y a fait son doc avec ses y avait des enfants pis une femme fait que lui y a compris y dit oui oui j'suis là mais je sais comme qu'c'est d'avoir une famille deux enfants une femme essayer de faire un doctorat pas facile **_Hum_** Tsé fait que ça dépend avec qui là j'peux pas généraliser (Hilarie, entretien 2, 4 juin 2008)

Elle reconnaît alors que certaines professeuses sont « supers », c'est-à-dire compréhensives à l'égard de sa situation, et parle plus spécifiquement d'un professeur qui lui a partagé le fait d'avoir vécu une situation semblable. Hilarie semble donc être rassurée et encouragée par les propos de ce professeur, bien qu'elle soutenait plus tôt que « les pères en général tout l'monde sait qui peut s'fier sur la mère ». Ce cas-ci semble dans son esprit faire exception. Quoi qu'il en soit, il est certes possible de simultanément mener de front ces deux projets de vie et plusieurs professeurs, soulignons-le, sont empathiques à l'égard de cette situation. Mais cette dernière n'en demeure pas moins difficile à gérer, comme l'explique Armenti (2004) :

This increased demand for productivity by graduate students neglects to take into account the female life trajectory and serves to compound the problem for women who want to experience career and children in their lives. Publishing necessarily requires more time in graduate school and financial hardships can make it difficult for women graduate students to support children (p. 18).

Elle ajoute que « for productivity and tenure reasons, junior women academics may postpone the timing of childbirth further into the future » (p. 19), ce qui rejoint les propos d'Irène.

Pour clore cette section, présentons les propos d'Yvette et Juliana qui viennent nuancer les passages présentés précédemment car, bien que le plan d'avoir des enfants puisse soit modifier ou abolir celui faire des études supérieures, soit être amalgamé à ce dernier, il est important de souligner que toutes les femmes n'entrevoient pas de devenir mère :

J'suis plus ouverte aux enfants depuis quelques années mais genre comme moi j'ai toujours défendu le fait que l'instinct maternel c'est un construit tsé j'pense pas que c'est quelque chose de naturel [...] pour moi c'est un projet de vie puis c'est tout Mais non j'me suis rendue compte qu'y avait beaucoup de résistance à ça Non tu devrais avoir ton enfant puis je l'sais pas pis moi j'pense que j'ai plutôt peur de vivre ça à l'intérieur de mon corps ça ça m'fait peur Moi j'ai l'impression que j'serais complètement aliénée de mon propre corps (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

On voit encore une fois à quel point la socialisation a une influence sur le « choix » de certaines femmes de devenir mère, et comment le « naturel » et « l'acquis » se confrontent.

Yvette nous a fait part avec beaucoup d'honnêteté et d'humilité ce qu'elle pense de ce sujet : se sentir « aliénée » de son propre corps, voilà des propos lourds de sens.

Sans pour autant craindre une telle aliénation, Juliana abonde dans le même sens qu'Yvette, mettant cette fois plus d'accent sur la carrière :

ça m'passe même pas par la tête d'en avoir des enfants Fait que c'est comme carrière carrière carrière j'ai pas tsé d'obstacles ou d'autres objectifs de vie qui viennent interférer avec mes études c'est / doctorat carrière pis enfants si ça *fit* pis si ça si le goût m'poigne pas juste ah O.k. j'va faire *fiter* ça à quelqu'part Si j'ai l'goût tsé que j'ai pas en c'moment si l'goût m'poigne dans une couples d'années peut-être mais en tout cas en c'moment non (Juliana, entretien 2, 3 juin 2008)

Ainsi, Yvette et Juliana, contrairement à d'autres qui l'ont laissé entendre dans leurs propos, ne seraient pas pressées par une soi-disant « horloge biologique » et percevraient la maternité comme une question de « goût » ou de choix plutôt qu'un « instinct », qu'une autre étape dans l'ordre « naturel » des choses.

Pour Juliana, la carrière était la priorité dans sa vie au moment où elle s'est entretenue avec nous. Elle est en fait celle qui, de toutes les dix-neuf participantes, nous a parlé avec le plus de zèle de ses études doctorales et de la carrière qui devrait suivre ces études, et se démarque donc en ce sens des autres. Ces dernières n'ont toutefois pas évité le thème de la carrière, quoiqu'il était toujours accompagné du fait d'avoir des enfants et une famille, comme l'illustre la prochaine section.

8.2.2.3 Carrière et/ou enfants

En ce qui a trait à la question de la carrière, Érika considère d'abord qu'il y a plus de pression exercée sur les femmes que sur les hommes (Érika, entretien 2, 28 mai 2008). Irène partage également des inquiétudes à ce sujet, faisant plus spécifiquement référence à la carrière universitaire :

moi j'en veux une une famille comme faque ça c'est c'est une grosse réalisation des dernières années aussi là comme c'est sûr ça change je sais pas si ça change ma motivation mais ça change beaucoup de ma perception de de de ma classe dans le marché du travail comme pour moi c'est clair qu'il va y avoir une famille dans ma vie

faque il peut pas avoir une j'peux pas avoir un travail qui va qui va me demander d'être là jusqu'à huit heures tous les soirs là **_hum hum_** / ça j'le vois là comme j'ai des profs là **_ouais / hum_** faque ça c'est c'est assez insécurisant pour moi là / que oui j'travaille fort au doc mais travailler fort au doc veut probablement dire que j'va travailler fort dans ma carrière aussi t'sais j'vais avoir sûrement une carrière qui va être très satisfaisante là **_hum_** ça j'en doute pas / mais va y avoir beaucoup beaucoup d'heures / t'sais pis c'est des heures que normalement j'voudrais peut-être passer avec mes enfants surtout dans les premières années alors que dans les premières années de mes enf / Quand mes enfants vont être plus p'tits va falloir que j'me battisse une place / dans ma carrière faque **_ouais_** c'est des inquiétudes aussi (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Enfin, les deux participantes qui étudient en médecine ont, sans s'être consultées (leurs entretiens se suivaient), rapporté des propos bien similaires, soulignant le fait

qu'y a plus de femmes qui font médecine familiale parce que le programme de résidence est plus court et donc si les gens veulent avoir des familles ou si les gens veulent plus de flexibilité dans leurs heures de travail alors c'est plus facile de faire médecine familiale dans ce sens-là mais ça je l'sais vraiment pas c'est pas un fait comme tel (Victoria, entretien 1, 17 mai 2008)

Lianne complète cette réflexion en disant que plus d'hommes que de femmes deviennent des spécialistes, soit une situation comparable à celles des professeurs d'université (Lianne, entretien 1, 17 mai 2008) (comme présenté initialement dans la problématique, les statistiques démontrent que plus de professeurs deviennent des profs agrégés et titulaires que de professeurs). Ainsi, bien qu'hommes et femmes aient chacun le droit et l'opportunité de poursuivre leurs études et/ou d'approfondir leur carrière, tous ne sont pas confrontés à la même réalité et ne font pas face aux mêmes obstacles, que ces derniers soient réels ou socialement ce que l'on appelle communément « le plafond de verre » (McLaren, 2005).

Cette question du « droit », un terme fort que l'on tient généralement pour acquis, est, à notre grande surprise, survenue à plus d'une reprise lors des entretiens. Il semblerait que certaines remettent en doute leur « droit » de poursuivre des projets personnels ou encore se sentent coupable de le faire, et ce, soit parce que certains leurs ont laissé entendre qu'elles ne devraient pas le faire, soit parce qu'elles ont interprété ainsi le message (réel ou fictif), à partir de leurs observations et de leurs expériences.

8.2.2.4 « Le droit »

Entamons le sujet avec un commentaire de Carole qui explique bien comment les femmes ont, certes, le droit et l'occasion de faire des études supérieures, mais comment ce droit peut à l'occasion être lourd à porter :

les femmes on peut toute avoir maintenant mais on peut pas toute avoir en même temps donc famille enfant travail mari bla bla bla / ce n'est pas évident toute équilibrer ça là comme moi trente-cinq ans puis je suis mariée et je n'ai pas encore d'enfants là puis j'essaie de finir un doc là ça chicotte beaucoup ça / un moment donné je pense c'est pour ça qu'on en perd parce que un moment donné c'est comme bon j'ai ma maîtrise là c'est assez je vais poursuivre d'autres aspects de ma vie comme la famille (Carole, entretien 1, 28 mai 2008)

Ainsi, les femmes peuvent « toute avoir ». Mais le peuvent-elles réellement? Est-il si évident pour elles de jongler avec tous ces aspects de la vie? Leur environnement est-il façonné de sorte qu'il soit possible et agréable de le faire? Leur entourage est-il réellement réceptif à l'idée? Les ressources et services sont-ils mis en place pour les accompagner dans ce processus? Si tel était le cas, peut-être « perdriions » nous moins de femmes dans le passage du baccalauréat aux études supérieures. La possibilité de « tout avoir » semble ici être une lame à double tranchant.

Julie s'est également questionnée au sujet de « jumeler » études supérieures et famille, mais, dans son cas, elle a poussé sa réflexion jusqu'à savoir si elle avait essentiellement même le « droit » de prendre une telle décision :

quand il est venu le temps de faire des études supérieures veux veux pas je me suis posé des questions parce que je me suis dit bien est-ce que c'est vraiment mon rôle de faire des études supérieures puis là si on veut des enfants comment je vais faire pour jumeler les deux puis prendre soin de tout ça puis est-ce que j'ai le droit moi de dire que je ne veux pas une famille maintenant puis je ne veux pas entreprendre ce rôle-là maintenant puis que je veux faire des études supérieures avant puis c'était comme ouin est-ce que c'est dans mon droit de faire ça tu vois c'est toutes des questions que je me posais (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Ainsi présenté, avoir une famille ne serait pas une décision personnelle/de couple, mais bien une suite attendue. À deux reprises, Julie se pose la question à savoir si elle a le droit de

retarder la maternité pour poursuivre ses études. Le fait qu'elle fasse partie de notre groupe de participantes indique qu'elle a probablement éventuellement senti qu'elle avait le droit. Une autre section de ce passage qui nous a intriguée est celle où Julie se demande « comment *je* vais faire pour jumeler les deux puis prendre soin de tout ça » plutôt que « comment *allons-nous* faire ». On peut alors constater qu'elle prend une grande portion des responsabilités sur ses épaules, et ce, même si elle présentait préalablement son conjoint comme quelqu'un qui l'encourageait à poursuivre ses études.

Tous les conjoints ne sont toutefois pas fervents à l'idée que leur partenaire de vie entame des études supérieures, comme ce fut le cas pour Hilarie :

mon chum lui y'avait aucune intérêt de faire des études faque lui dans l'temps y m'a vraiment vraiment découragée d'aller à l'école [...] j'ai r'tourné à l'école pis essentiellement le fait que j'ai r'tourné à l'école c'est ça qui a cassé mon mariage **_ah ouin_** ouin parce que mon ex était complètement *no way you're going* y voulait pas y voulait pas prendre les frais y voulait pas y m'a quand j'ai eu mon premier emprunt y'a refusé de signer avec moi j'lai eu sur mon nom toute seule pis ça l'a essentiellement cassé mon mariage mais j'ai faite le tour han parce que j'ai commencé quand je l'connaisais j'étais à l'université y m'a découragée de l'faire quand je m'est divorcée j'ai r'tourné à mon point de départ pis j'ai recommencé / **_t'as repris le chemin que t'aurais voulu suivre toi-même_** faque c'est vraiment comme j'ai faite un *detour* avec lui pis là que ça fait sept ans qu'on n'est pas ensemble j'm'aperçois que lui m'a vraiment changé mon chemin mon destin tsé faque je r'grette pas mes enfants mais (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

Sans regretter ses enfants, Hilarie regrette tout de même de ne pas avoir poursuivi ses plans initiaux et avoir laissé quelqu'un contrôler ainsi ses plans d'avenir, et ce, bien qu'elle fut le personnage principal de ce scénario et aurait pu refuser d'abandonner ses études. On voit alors à quel point l'influence qu'une personne peut avoir sur nous, et comment les attentes et les construits sociaux peuvent donner un pouvoir de persuasion à ce type de personne (Hilarie n'avait pas, dans son enfance, comme plusieurs autres, l'exemple d'une femme ayant poursuivi ses études et le fait qu'elle contredise son mari a mis en péril son mariage, à titre d'exemple), au point où l'on sente que nous n'avons pas le droit fondamental de faire ce dont on a envie de faire. Nous avons ici l'exemple d'un cas que l'on considère singulier, mais sans

doute pas unique. La question à se poser ici est « pourquoi un mari voudrait-il empêcher sa femme de poursuivre des études? » Une réflexion de Sonia, sans que l'on puisse nécessairement l'endosser ni la généraliser, pourrait offrir des éléments de réponse :

la société a évolué là jusqu'à un certain point mais j'ai l'impression qu'il y a encore / chez plusieurs hommes puis là on s'entend que je parle un peu au travers de mon chapeau là / mais je pense qu'il a encore un instinct de pourvoyeur / puis un orgueil d'associé à cela chez les hommes je pense mais sûrement pas tous / puis le milieu académique ça ouvre des portes au niveau du succès financier donc il y a peut-être un peu de ça / il y a peut-être aussi le fait que ce soit un choix de vie ou non les hommes ne vont pas se retrouver accidentellement enceinte tandis que ça peut arriver chez les femmes puis j'ai encore l'impression des femmes qui restent à la maison autant qu'il y en a de plus en plus que c'est les papas qui restent à la maison je pense que la majorité c'est encore les femmes donc si je me fie au groupe l'autre jour par exemple / je m'excuse mais tu ne peux pas élever un enfant mais tu peux sûrement là mais ça doit être pas mal difficile d'élever un enfant et de poursuivre tes études en même temps (Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Certes, et Hilarie approuveraient sûrement cette pensée. Dans sa perspective, elle voit sa liberté brimée, au sens propre d'abord (elle envie le fait que nous étions « libre » de faire un doctorat sans avoir à s'occuper d'enfants), mais également au sens figuré si l'on tient considère sa liberté de choisir et sa liberté de s'épanouir. Pour elle, également, le fait que le juge⁷² soit un homme semble être significatif : elle trouvait injuste que lui, un homme, ait eu la possibilité « d'aller loin dans sa carrière », mais qu'elle soit confinée dans un endroit où elle n'aurait pas la chance de faire, en français, des études doctorales, et ce, bien que le père, semble-t-il, ne manifestait pas beaucoup d'intérêt à l'égard de ses enfants (Hilarie, entretien 2, 4 juin 2008).

Nous ne possédons pas tous les détails de cette histoire et ne sommes donc pas en mesure d'analyser ce cas, mais pouvons reconnaître les attentes reliées aux rôles sociaux et les barrières qu'elles peuvent imposer aux femmes. Julie nous fit part d'une discussion qu'elle eut une fois avec un collègue de classe qui vient renforcer notre observation :

⁷² Hilarie dû avoir recours à la justice pour obtenir la garde légale de ces deux enfants.

à la maîtrise j'avais un ami bien c'était un homme puis les deux on a été dans notre maîtrise en même temps on entreprenait les étapes en même temps puis on se questionnait sur le doctorat mais lui il ne se posait pas les mêmes questions que moi puis il le disait lui-même [sonnerie de téléphone] il disait tu sais quoi toi tu as plus de questions à te poser que moi / lui pas mal la seule question c'était je veux-tu le faire le doctorat ou est-ce que je veux pas plus sur un côté académique tu comprends / il n'avait pas vraiment besoin de se poser des questions d'enfants lui ou des questions de rôle parce que ce n'est pas lui qui va avoir les enfants tsé c'est pas lui qui va le porter son enfant même qu'il soit au doctorat lui il ne voyait pas ça comme un problème qu'il ait des enfants pendant qu'il fasse ses études parce qu'il se disait bien ce n'est pas lui qui va faire la grossesse c'est pas lui qui va pendant neuf mois porter l'enfant c'est pas lui qui va accoucher ce n'est pas lui qui va allaiter tu comprends / mais lui il se disait toi tu as beaucoup plus de questions à te poser que moi / tu veux-tu attendre ce temps-là je ne sais pas c'est des QUESTIONS qu'on a à se POSER que les hommes n'ont peut-être pas à se poser puis aussi côté retourner côté rôle (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Soulignons ici qu'il est intéressant que l'on tienne pour acquis que toutes les femmes veulent des bébés ou vont allaiter, alors que la bouteille libérerait, même si l'on décide de tirer son lait. Assistierions-nous, avec cette génération (Julie a 30 ans), à un *backlash* contre le féminisme des années 70?

Quoiqu'il en soit, cette conversation eut lieu en classe, donc sur le campus universitaire et fait partie de l'expérience qu'ont les femmes des études universitaires, une expérience, nous le verrons immédiatement, différente en soi.

8.3 Expérience en classe

Il serait en un certain sens encourageant de se dire que le bagage que nous transportons puisse être laissé à la porte du campus. Il peut être difficile, comme nous venons de le voir, pour certaines femmes de faire fi de certaines habitudes et des attentes de leur entourage afin de poursuivre leurs objectifs éducatifs/professionnels sans craindre (ou du moins en s'opposant à) l'opinion des autres ou encore se sentir pressées par l'horloge biologique. De tous les milieux, croyons-nous, le milieu universitaire, bien que dominé par les hommes et leur vision de la carrière, devrait être celui qui se veut le plus compréhensif et le plus respectueux du choix de femmes de poursuivre des études supérieures, car il encourage

habituellement l'ouverture d'esprit. Bien qu'il existe des règles éthiques et des mécanismes pour éviter les abus, force nous est toutefois de constater qu'il n'est pas toujours possible d'éviter le dénigrement ou le harcèlement. Ceci rejoint l'avis de White (2004) qui affirme que : « the masculine culture dominant in universities create additional structural and attitudinal barriers to entry that are difficult for women to overcome » (p. 231). Certains passages révèlent un rapport dominant-dominé entre les étudiantes et le corps professoral, ou encore les étudiantes et leurs confrères masculins.

Comme cette question n'a pas été posée directement, seules quelques participantes ont soulevé de telles observations. Nous croyons tout de même que leurs propos, sans être généralisables, sont valides et méritent notre attention. Écoutons d'abord Yvette qui se dit « très consciente du fait que [qu'elle est] une femme » en faisant référence à son expérience universitaire :

un prof hum comme y'était toujours plus facile avec moi pis y m'faisait des clins d'œil pis y'était gentil Pis c'est difficile à gérer en tant qu'femme parce que tu t'dis O.k. moi là parce que les autres m'le disait ah tu devrais aller lui parler de telle chose parce qu'y est plus gentil avec toi O.k. Mais en même temps comment tu gères ça **_Hum_** Comment tu gères ça Est-ce que est-ce que tu lui dis pas vraiment parce que tsé c'est une bonne chose pour moi tsé comme moi c'était très facile travailler avec lui puis tout ça / en même temps y'a une partie d'toi qui t'dit ouf tsé ça devrait pas être comme ça Fait que tsé des fois je j'préfère que ça ça arrive pas mais quand ça arrive c'est difficile à gérer aussi **_Hum hum_** Ben je l'sais pas vraiment Tu veux pas non plus devenir une des ces femmes-là qui crie euh alerte euh j'me fais harceler tsé comme **_Hum hum_** Fait que j'trouve qu'on a beaucoup d'bagage avec nous (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

On voit ici l'exemple de traitements de faveur et d'une relation privilégiée imposée par un professeur, parce qu'elle est femme, lui semble-t-il. Il est tout à l'avantage d'Yvette de « jouer le jeu » et de maintenir de bons contacts avec ce professeur, mais ce conflit éthique (qui, à la rigueur, présente des nuances de harcèlement sexuel) lui pèse lourd sur la conscience, et que dire de la qualité de son apprentissage? Ce professeur ne la pousse pas à aller plus loin, à relever des défis intellectuels, ce que représentent bien plus les études

supérieures qu'une course aux bonnes notes. Bien qu'elle soutienne que c'est une « bonne chose » pour elle, elle ressent tout de même un malaise. Ce dernier est trahi par la crainte d'exagérer ou d'être accusée de dramatisation si elle se prononçait sur le sujet. Cette situation est délicate, car elle ne présente pas particulièrement de comportement stigmatisant, bien qu'ostentatoire, et ne peut donc être reproché, et ce, même s'il provoque un inconfort (les clins d'œil, par exemple). Il revient donc à Yvette de le « gérer », elle qui ne souhaiterait être appréciée que pour ses compétences et son rendement, au point même de vouloir se « cacher », s' « effacer » :

j'ai mis quinze livres depuis que j'suis à la maîtrise pis je pense que c'est parce que / O.k. en quelque part là je cherchais à m'cacher Tsé moi j'crois beaucoup dans comme tsé on on mange nos émotions pis tout ça **_Hum hum_** pis j'avais tellement peur de passer comme tsé celle qui était cute ou bla bla bla que j'ai mis quinze livres pour m'effacer pis a un moment donné y a un gars dans ma classe qui a commencé hum genre la séduction j'étais tellement tellement J'ai peut-être été trop méchante mais j'te l'jure y a lâché l'cours Parce que là j'étais rendue à un point c'était comme non Non non non non j'suis dans une salle de classe j'suis pas ici pour ça **_Hum hum_** Mais c'est présent Pis là j'me dis pour le doc il faut que j'gère d'une autre façon là Tsé j'veux pas compromettre ma figure parce que y a quelques gars tsé qui sont tsé qui sentent le besoin d'essayer là Mais hum ouin / ouin j'me suis rendue compte que ça été euh tsé parce que chaque fois que quelque chose comme ça m'arrivait ben j'me j'me réconfortais dans l'Nutella tu vois là **_Ah ouin_** Ben oui parce que tsé tu veux être reconnue pour ton intelligence (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

Cette envie de passer inaperçue, peut-on dire, provient donc d'abord d'un traitement différent de la part d'un professeur, puis du fait d'être courtisée en salle classe ce qui s'est produit, selon Yvette (et nous-même), dans un contexte inapproprié étant donné l'aspect sérieux attribué aux études, mais également, comme présenté ci-dessous, du fait qu'il puisse être difficile de s'exprimer et de faire valoir/reconnaître son point de vue :

Si j'arrive pis j'dis quelqu'chose puis tsé j'suis très argumentative ça passe pas bien Mais pourtant les gars y font la même chose pis ça passe bien **_Hum_** Mais j'me suis rendue compte que si je dis quelque chose mais je l'ouvre un peu en question [...] Là ça passait toujours bien [...] j'disais la même chose mais juste de manière différente Pis j'me suis dit oui ça c'est parce qu'on est han tsé en tant que femmes Les hommes préfèrent l'entendre d'une certaine manière [...] C'est qu'j'suis très argumentative pis les hommes ça passe mais moi parce que j'suis une femme [...] Je je ne veux pas être vue comme une femme tsé comme étant différente **_Hum hum_** Tsé j'ai toujours lutté

contre ça C'qui fait que j'suis peut-être complètement désensibilisée aux femmes qui pleurent alors comme parce que j'me dis c'est correct de pleurer on pleure mais fait le pas dans l'bureau de ton prof **_Hum_** Si possible tsé là **_Hum hum_** Parce que justement ça ça contribue au fait que on demeure des femmes tsé ah les femmes faut faire attention (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

Ce passage est lourd de sens et est vécu par maintes femmes (et ce, beaucoup plus sur le marché du travail, si l'on tient compte du documentaire *Dames de cœur ou dames de fer*) (McLaren, 2005), dans lequel figure la première femme à être élue Premier Ministre du Canada, Kim Campbell, qui jette un regard nouveau sur la discrimination dans le monde du travail et des affaires, un regard teinté par des considérations sexuelles et la notion d'identité masculine)⁷³.

Il rejoint également les conclusions de maintes études traitant du sujet dans le contexte scolaire, entre autres celles de Howard et Henney (1998) ainsi que de Canada et Pringle (1995) qui démontraient que les femmes participent en général davantage aux discussions que les hommes, sauf lorsqu'il y a présence d'un nombre supérieur d'hommes dans la classe. Les résultats d'une récente étude sont d'autant plus étonnants puisque la recherche a été menée auprès de groupes où le nombre de femmes était double du nombre d'hommes (Kozanitis et Chouinard, 2007). Leurs résultats, expliquent-ils, vont davantage dans le sens

⁷³ On veut ici observer comment les hommes en milieu de travail cherchent à exclure ou à discréditer les femmes qui n'adoptent pas les valeurs et les comportements caractéristiques de l'identité masculine, mais reculent épouvantés devant les battantes qui se sont « masculinisées » dans leurs comportements professionnels au point de ne plus correspondre au stéréotype de la femme, ce qui amène l'entreprise à les juger déviantes. Ce film et la thèse qu'il soutient se fondent sur le programme, « Bully Broads », offert à Mountain View (Californie), un programme d'anti-affirmation de soi destiné aux femmes « trop agressives ». Jean Hollands, fondatrice du « Growth and Leader » reçoit sa clientèle de « dames de fer », cravache à la main, convaincue qu'après avoir suivi cette formation, elles sauront mieux faire leur chemin dans un monde dominé par les hommes. Ce film suivra une journaliste montréalaise, elle-même « dame de fer », tout au long de cet atelier et dans ses interactions avec les autres participantes. On profite également pour étudier la culture du monde des affaires à tous les niveaux et montrer comment les attitudes et les comportements tant des hommes que des femmes, ont évolué. Nous aurons accès à l'univers masculin des décideurs, avec ou sans femmes, et nous verrons qu'en dépit des variantes, les répercussions ultimes des décisions sur les femmes restent les mêmes. (Consultée à http://www.cinefete.ca/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=459&Itemid, le 27 mai 2012).

de ceux d'études qui datent des années 70 et 80, qui rapportaient alors un taux de participation verbale plus élevé chez les hommes, entre autres celles de Boersma, Gay, Jones, Morrison et Remick (1981), Sadker et Sadker (1986) et Lyberger-Ficek (1977), et plusieurs citations témoignent de ce retour en arrière.

Cindy croit plutôt, pour sa part, que les femmes ont un côté compétitif moins développé que celui des hommes, comme si cela était presque de l'ordre naturel des choses :

dans les cours que j'avais les femmes prennent beaucoup moins de place que les hommes / comme les hommes *OVERPOWER* les femmes PAS que c'est volontaire nécessairement mais c'est juste qu'est-ce que j'ai remarqué / c'est / on dirait que les hommes sont / je ne sais pas on dirait qu'ils sont plus / à cause nos cours c'est comme un pas par en avant / c'est pas un débat nécessairement mais veux veux pas il y a comme genre une compétition surtout entre les hommes je trouve entre eux-mêmes entre eux-mêmes puis je ne sais pas mais les femmes là-dedans on a ça un peu moins développé ou on est moins compétitive dans ce sens-là (Cindy, entretien 1, 19 mai 2009)

Les commentaires de certaines participantes rejoignent bien l'hypothèse du « *chilly classroom* » soutenue par Hall et Sandler (1982), qui expliquaient que l'atmosphère qui règne en salle de classe peut contribuer à diminuer la participation verbale des femmes. Car, comme le soutient Simon (1992) :

[...] the myth of the classroom as an ivory tower fades away as relations of dominance inscribe themselves on both bodies and form of embodiment. Thus factors of race, gender, class, sexual preference, ethnocultural group membership, and regional identifications combine in both complementary and contradictory ways to affect levels of participation, feelings of exclusion, chances for agreement, and possibilities of mutuality. This then specifies a second level of influence that leaves classroom relations doubly organized (p. 67).

Il ajoute également :

[w]hile teachers and students may feel they can have some direct control over how the organization of classroom work affects the prospect of a community of solidarity, it is quite another matter when it comes to social relations whose directions of force are secured across a multiplicity of social sites outside the classroom. Thus while one may strive to develop an organization of classroom work that is for example nonclassist, non-sexist, or nonracist, this

by no means will eliminate the effects of capitalism, patriarchy, and colonialism from the classroom (p. 67).

Maude s'explique pour sa part le phénomène par le fait qu'il y ait plus de modèles masculins dans le contexte universitaire et que les hommes ont depuis plus longtemps que les femmes leur place au sein de ce même contexte :

ils ont plus de modèles ils ont plus d'histoire que des hommes ont accompli des choses puis je pense que c'est sûr que notre société change beaucoup là puis c'est beaucoup plus égalitaire mais je pense qu'il reste que / je trouve qu'en général les hommes sont vraiment sûrs d'eux-mêmes [...] mon copain me disait que dans ses cours en science po il y a plus d'hommes / il y a plus d'hommes dans les cours de science po puis il y a une fille qui se plaignait beaucoup que les gars dans son cours étaient beaucoup trop / ils parlaient beaucoup trop avec certitude puis elle à cause de ça elle ne parlait pas (Maude, entretien 1, 11 février 2009)

Notons ici que son conjoint considérait que cette fille « se plaignait » (choix de vocabulaire) que les gars parlaient beaucoup trop...

Les événements relatifs à l'environnement de la classe soulevés par nos participantes rejoignent les études de Janz et Pyke (2000), Pyke (1997) et Sands (1998) qui faisaient part, parmi d'autres facteurs, de l'impact des propos sexistes et/ou stéréotypés en salle de classe et sur le campus en général, de la propension de certains professeurs d'agir distinctement selon le sexe des étudiants, et également de la faible représentativité de modèles féminins au sein de certaines facultés. Les observations soulevées par ces participantes témoignent ainsi du fait que certains comportements préjudiciables seraient toujours présents dans la salle de classe, et ce, même après tous les efforts de sensibilisation et d'éducation (songeons entre autres aux *Women Studies*, que l'on pourrait par ailleurs considérer comme un cas de division), les principes d'équité et les services mis en place pour mieux desservir la clientèle féminine. Ceci indique que le travail à effectuer va au-delà des représentations statistiques, des définitions inclusives, des ressources disponibles et des moyens établis et consiste, aujourd'hui encore, à conscientiser les gens de certains comportements et attitudes adoptés qui peuvent s'avérer être compromettants à l'égard des femmes en milieu universitaire, et

encore plus à l'égard des femmes inscrites aux études supérieures. Le problème est, de nos jours, beaucoup plus subtil.

8.4 Synthèse

Comme le soutient Dubet (1994), « [i]l est extrêmement difficile de caractériser sociologiquement les publics étudiants, de construire des sous-ensembles pertinents et homogènes dans une université articulant des “offres” et des “demandes” multiples et fractionnées » (p. 512). Nous avons, pour notre part, afin de mieux saisir l'expérience étudiante de nos participantes, épluché les données recueillies en réponse à nos questions et les données émergentes en abordant les thèmes du statut étudiant (ses aspects positifs et négatifs), le doute, le syndrome de l'imposteur, la disponibilité des cours offerts en français, les difficultés inhérentes aux études supérieures, le travail rémunéré et le financement des études, la relation avec la direction de thèse, ainsi que la carrière universitaire. Ce chapitre a également présenté des données en lien avec le genre féminin, soit relatives aux croyances, aux traditions et aux générations, à l'âge et le facteur « temps », au fait d'avoir des enfants tout en faisant des études supérieures, concilier la carrière et la vie familiale, au sentiment d'avoir « le droit » de faire des études supérieures, puis à l'expérience sur campus à titre d'étudiante.

Ayant maintenant une très bonne idée générale de qui sont nos participantes (nous avons exposé comment elles définissent leur identité, leurs origines et leur entourage sociaux et familiaux, leur expérience universitaire, puis enfin cette dernière vécue à titre de femme), présentons les propos qui rejoignent le cœur même de notre recherche, soit l'influence de l'IL sur l'expérience universitaire de ces femmes originaires de milieux francophones minoritaires et les choix qui lui sont rattachés.

CHAPITRE 9

9. Sécurité/insécurité linguistique

Comme nous l'avons vu au début de cette thèse, maintes recherches se sont penchées sur l'accès aux études postsecondaires chez les francophones de milieu minoritaire ou d'autres, ou encore sur les facteurs de réussite ou d'échec aux études postsecondaires et même supérieures, mais aucune n'a spécifiquement tenté de comprendre l'influence de l'IL sur l'expérience des études supérieures une fois que les étudiants de milieu francophone minoritaire ont entamé un programme d'études supérieures. Les données recueillies nous permettent de souligner l'importance du rôle des sentiments linguistiques sur l'expérience des études supérieures. Amorçons notre examen par la question du « bon » français.

9.1 Le « bon » français

Un premier commentaire concernant le « bon » français présenté ci-dessous rappelle un des types d'insécurité linguistique vus au cours de la recension des écrits, soit l'insécurité linguistique normative, provoquée par l'influence du dictionnaire comme influence normative sur la langue parlée :

un bon parler c'en est un qui se parle tel qu'il devrait être écrit (Manon, entretien 1, 1^{er} avril 2008)

Bien qu'aucune langue ne se parle d'ordre général telle qu'elle est écrite, les sentiments de Manon vis-à-vis le « pas bon français » sont liés à la perception de l'illégitimité de certains usages par rapport à la norme linguistique de référence. Les commentaires d'Yvette, eux, se rapportent plutôt à l'IL identitaire, qui naît de la perception, par le locuteur, de sa propre illégitimité en tant que membre socialement admis dans une micro-communauté linguistique donnée :

j'ai eu tout un questionnement au sujet de mon identité parce que là j'étais un peu fâchée qu'on parlait mal au Nouveau-Brunswick parce que je me disais // moi j'arrive ICI [à Ottawa] puis je me dis francophone puis j'ai de la difficulté avec ma PROPRE

langue / puis je suis repartie au Nouveau-Brunswick en me disant c'est quoi cette revendication-là qu'on fait en tant que francophones hors-Québec en tant que francophones POINT / qu'on n'est même pas capables de maîtriser notre langue qu'on veut défendre (Yvette, entretien 1, 5 juin 2008)

On perçoit ici très bien les réactions fortement négatives envers la façon de parler héritée soulevées par Labov (*cf.* Introduction) qui sont, dans le cas d'Yvette, si fortes que cette dernière remet même l'identité linguistique des gens de son milieu en question (« en tant que francophones POINT »). Au cours du second entretien, elle ajoute :

Antonine Maillet a parlé pas comme elle écrit euh *La Sagouine* puis tout ça j'veux dire c'est pas possible tsé là **Hum** Fait qu'un moment donné c'est / non c'est quelque chose que j'tiens à Pis même en fait euh on parlait des enfants là pis si jamais j'aurais des enfants j'pense que j'voudrais vivre en France parce que moi je tiens à c'que si JAMAIS j'ai pas cette envie maternelle-là mais des fois j'pense comme tsé ben si jamais ça arrive là mais si jamais ça arrive je l'sais pas / j'ai l'impression qu'ils apprendraient déjà le chiac avec le contact familial tsé avec les cousins et tout ça Moi j'aurais j'aurais tendance à leur donner une base plus forte en français Pour moi ça ça voudrait dire que j'fais un effort pour habiter en France **Hum** Tsé fait que Fait que j'suis peut-être j'suis peut-être un peu extrémiste dans ça mais je je sens vraiment le besoin Parce que je vois des gens de l'Acadie qui ne peuvent pas fonctionner en français pis je juge que c'est inacceptable (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

Ainsi, elle irait jusqu'à déménager afin de permettre à ses enfants d'apprendre à parler « un » « bon » français, jugé meilleur que celui que l'on parle au Canada, et plus précisément au Nouveau-Brunswick. En ce qui a trait au chiac, il s'apprendrait, selon Yvette, naturellement avec le contact familial des cousins. Est-il réaliste de croire qu'un enfant qui grandit en France et qui vient visiter sa famille néo-brunswickoise hypothétiquement une fois par année « apprendra » tout simplement le chiac avec toutes les teintes, les subtilités et les sentiments rattachés aux termes et aux accents qui y sont rattachés? Quoiqu'il en soit, il semblerait, aux dires d'Yvette, que le chiac « s'attraperait » tout naturellement au contact avec les autres locuteurs. Ces propos sont lourds de sens car, comme le soutient Cameron (1995) :

One way to read the emergence of so-called 'politically correct' language is as a challenge to the whole idea of a universal and neutral language. It pushes to the limit established beliefs about what a language is, or ideally should be, and therefore it causes considerable anxiety (p. 120).

Toujours dans l'optique de décrire ce qu'est un « bon » et un « pas bon » français, lisons les propos de Juliana qui est suffisamment sensibilisée à ce qu'est le français « standard », habituellement reconnu comme étant le « bon français », mais qui semble bien à l'aise avec la façon de parler qu'elle a héritée :

J'en sais assez à propos du français pour savoir que mon français oral est pas bon c'est pas pratiquement pas bon / c'est important mais comme // si je m'écoutais je pourrais décortiquer les fautes / les fautes dans ce qui j'dis MAIS en même temps // j'ai pas honte de ça parce que c'est mon mon bagage (Juliana, entretien 1, 20 mai 2008)

Pour elle donc, ne pas écrire comme elle parle lui permet de justifier son français oral, plus vernaculaire. Ce sera également le cas de la majorité des participantes qui manifesteront de la sécurité linguistique.

9.2 Sécurité linguistique

Certaines de nos participantes ont partagé le fait de se sentir à l'aise avec leur langue. Un point à soulever chez la majorité d'entre elles, toutefois, est le fait qu'elles ressentent surtout de la sécurité linguistique au moment d'écrire. Il est ici important de souligner que nous nous sommes entretenue avec des étudiantes qui avaient de prime abord fait le choix de rédiger une thèse de maîtrise ou de doctorat, ce qui peut influencer les données. À titre d'exemple, lorsque nous avons présenté à Lianne, qui est étudiante en médecine, la possibilité qu'elle doive rédiger une thèse si elle avait choisi de poursuivre ses études en sciences sociales, par exemple, elle a qualifié cet exercice de « beau défi » (Lianne, entretien 1, 17 mai 2008). Ce sentiment de confort par rapport à l'écrit s'est tour à tour manifesté chez d'autres participantes qui ont exprimé ressentir une aisance « naturelle » par rapport à l'utilisation de la langue. Cette aisance, Victoria l'explique d'abord par le fait de bien maîtriser des notions d'orthographe et d'accord des verbes (Victoria, entretien 1, 17 mai 2008). Si Victoria explique le fait que « ça se passe bien à l'écrit » par le fait qu'elle soit visuelle, Lianne spécifie que les erreurs lui « sautent aux yeux » :

ça me vient naturellement d'écrire sans faute et puis quand même avec un assez bon vocabulaire je dirais / je suis moins influencée à l'écrit qu'à l'oral dans le milieu que je viens / puis ça me saute aux yeux quand il y a des erreurs de français à quelque part ça toujours été comme ça (Lianne, entretien 1, 17 mai 2008)

Sonia, qui semble avoir la même capacité que Lianne à repérer les erreurs, acceptait, lors de ses études de baccalauréat, la tâche de corriger les travaux de ses coéquipiers :

quand j'étais au bac / je me faisais plaisir à corriger les travaux de mes collègues de classe parce que j'avais toujours fait ça j'avais toujours aimé faire de la révision de texte pour mon plaisir parce que je suis *geek* de même (Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Curieusement, c'est également ce que faisait Angèle alors qu'elle était au secondaire, mais cet engagement n'a pas suffi à assurer une sécurité linguistique une fois les études supérieures entamées.

Cet « amour » pour la langue et le plaisir de la travailler et de l'enrichir sont également présents dans les propos de Maude, ce qui laisse sous-entendre son rapport à l'écrit, concept que nous élaborerons sous peu :

je pense qu'elles sont TRÈS BONNES [ses habiletés d'écriture] / je pense qu'elles sont bonnes / j'ai toujours été une personne qui adorait lire puis qui adorait écrire / c'est ça ma force / c'est pas parce que je suis plus intelligente c'est juste parce que c'est là qu'est ma force en français donc de ce côté-là je n'ai pas de problème je n'ai pas / je me sens bien face à ça je ne suis pas inquiète de mon écriture (Maude, entretien 1, 11 février 2009)

Cette perception d'avoir une « force » dans la rédaction du français revient dans le discours de Sonia :

je dirais que mon français écrit est probablement plus fort simplement parce que j'ai plus de temps afin de cerner le mot parfait pour ce que j'essaie de dire mais en général je pense que je suis capable de m'exprimer avec une certaine spontanéité mais ce n'est pas nécessairement un français soutenu mais ce n'est certainement pas un français vulgaire et puis je suis capable d'alterner entre les deux aussi / ça dépend du contexte je peux m'adapter au contexte puis à la personne avec qui je m'exprime (Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Non seulement partage-t-elle son sentiment d'être « forte » en français écrit, elle ajoute (ce qui contraste avec les commentaires présentés précédemment) être aussi bien à l'aise pour s'exprimer oralement, ce qui s'explique sans doute par l'alternance de code et de registre ou,

comme elle le dit, par sa facilité à s'adapter à un contexte ou à une personne. Force est cependant de nuancer ce propos car, comme nous le verrons plus loin, Sonia est, elle également, parfois confrontée à des situations linguistiques désagréables et se prend parfois à manquer de sécurité linguistique. Un aspect important, toutefois, dans le maintien de la sécurité linguistique, semble être celui de reconnaître, par le locuteur, ce changement, mais surtout de le faire délibérément, comme le témoignent également les propos de Manon :

de temps en temps je me pogne à avoir un certain accent ou à pas conjuguer le verbe correctement / des choses comme ça mais dans le fond je m'en fou mais je suis consciente que je ne parle pas un excellent français (Manon, entretien 1, 1^{er} avril 2009)

Nous serions ici tentée de croire que les participantes qui connaissent une sécurité linguistique à l'écrit seraient moins sévères dans leur rapport à l'oral car elles ont, de toute façon, compris le « système » et seraient conscientes de leur registre de langue et des erreurs qu'elles font à l'oral, mais les propos d'Yvette, qui s'hypercorrige, infirment cette hypothèse :

je souffre vraiment d'insécurité linguistique je pense que je suis très dure sur moi-même puis je suis quelqu'un qui est vraiment forte à l'écrit mais quand ça vient à mon parler je m'agace moi-même / je vais parler puis je vais me corriger EN PARLANT / tu vois / puis c'est quelque chose de difficile pour moi (Yvette, entretien 1, 5 juin 2008)

Ainsi, le fait de connaître une certaine aisance au niveau de la rédaction ne garantit pas la sécurité linguistique, et ce, même si le fait de bien écrire fut le principal élément soulevé lorsque des participantes ont manifesté de la sécurité linguistique. Ceci dit, voyons plus spécifiquement le rapport à l'oral qu'entretiennent les participantes.

9.3 Rapport à l'oral

Alors qu'Yvette semble trouver assez pénible le fait de s'exprimer oralement car elle est trop consciente des termes employés et des tournures de phrases, le fait de ne pas constamment réfléchir au choix de mots semble servir Kim, qui considère son français relativement bon :

quand tu parles tu n'es pas tout le temps en train de réfléchir au choix de mots là puis j'ai tendance à incorporer des petits mots qui n'ont pas nécessairement rapport avec ce que je dis mais je dirais qu'il est bon comparé à la majorité des gens je trouve qu'il est BON il n'est pas à se *pitcher* sur les murs là (Kim, entretien 1, 22 mai 2008)

Catherine semble également indulgente à l'égard de son parler, indulgence qui est toutefois contextuelle :

je l'sais que c'est du poulet j'va jamais écrire j'mange d'la poule **_D'la poule Ouin [rire]_** Mais à l'oral des fois ça te sort surtout quand que j'travaille à Timmins avec mes parents avec ma famille quand on parle plus Tsé c'est plus relaxe **_Hum hum_** Tsé ça va sortir tout croche donc Tandis que Pis là des fois quand que je me retrouve dans des situations plus formelles c'est un peu plus difficile de / Tsé j'fais attention à qu'est-ce que je dis (Catherine, entretien 2, 2 juin 2008)

Si l'effort de « corriger » son français semblait être alimenté, chez elle, par une motivation intrinsèque, Cindy partage qu'elle aurait eu besoin de motivation extrinsèque, et plus particulièrement de la part de ses parents, pour enrichir son français, chose qu'elle regrette à présent de ne pas avoir fait alors qu'elle était plus jeune :

je n'ai PAS le vocabulaire que j'aurais aimé avoir parce que quand j'étais jeune moi la langue / le français c'était pas ma matière la plus forte / puis mes parents n'ont pas nécessairement poussé non plus comme des parents ils font / mon genre c'est comme faire mes petites affaires / faire mes sports / puis aussi là je regrette d'avoir fait ça quand j'étais jeune de pas avoir lu des livres puis tout ça (Cindy, entretien 1, 19 mai 2009)

Les propos d'Érika témoignent justement de l'importance de l'exemple parental et du parler à la maison sur ses habiletés et sentiments linguistiques. Cet exemple, nous l'avons vu lors de la deuxième thématique soulevée qui traitait de l'entourage des participantes, joue un rôle prépondérant dans notre rapport à la langue. Maintenant qu'elle n'habite plus chez ses parents, Érika élargit le contexte pour faire référence à sa nouvelle colocataire :

des fois je cherche mes mots mais je parle anglais tellement que / tsé comme quand je restais à la maison [avec ses parents] j'parlais en français un peu plus / je vais habiter avec [Irène] [qui sera sa nouvelle colocataire] ce qui est une bonne chose puisqu'elle est francophone ça fait que mon français je vais le pratiquer plus / mais après avoir parlé en anglais tellement c'est sûr que si tu changes en français tu cherches tes mots ça fait que mon français il y a des moments de la journée il y a des semaines que mon français c'est plus facile de le parler mais je pense que le parler / le monde me jugent normale (Érika, entretien 1, 14 mai 2008)

De par « normale », Érika fait référence à la « norme », c'est-à-dire ce qu'il faut pour être reconnu comme francophone. Chose intéressante, alors qu'elle considère sa future colocataire, Irène, comme francophone et compte sur leurs échanges pour améliorer son français, cette dernière trouve qu'elle manque de vocabulaire. On voit alors tout le jeu des perceptions de Soi et de l'Autre :

j'ai l'impression que c'est important que que j'devrais avoir le mot juste (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Ce désir d'être capable de trouver le mot exact revient au cours de ce même entretien, ce qui trahit l'importance qu'Irène accorde à son manque de vocabulaire (qui n'est, soit dit en passant, pas perçu par Érika). Irène craint pour sa part que son bilinguisme ne vienne, d'ordre général, desservir ses deux langues (bilinguisme soustractif) :

j'me retrouve dans une dans une drôle de position ou ni mon français ni mon anglais sont excellents ils sont très bons tous les deux mais souvent il y a des mots qui vont me venir en français quand j'parle en anglais et vice-versa (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Cette expérience de manquer de vocabulaire ou de « chercher ses mots » (qui nous a d'ailleurs inspiré le titre de cette thèse, *Les mots pour le dire*), revient dans les propos de cinq autres participantes, et ce, à plus d'une reprise chez certaines.

Ceci nous rappelle le passage d'un roman écrit par Lola Lemire Tostevin et traduit de l'anglais par le défunt poète Robert Dickson, dans lequel le protagoniste, une mère de famille originaire du Québec qui habite Toronto depuis plusieurs années, partage :

*La seule langue qui aurait pu raconter les récits de mes parents
est celle que j'ai perdue, à toutes fins pratiques.
Une langue diminuée au point où c'est comme si elle s'était simplement flétrie
dans ma bouche, coupée de sa source un matin d'hiver.
Coupée de ma mémoire, du sommeil de mon enfance.
J'ai cultivé ma langue seconde
jusqu'à ce qu'elle remplace ma langue maternelle.
(Kaki, 1997, p. 176)*

C'est également ce manque de spontanéité et de vocabulaire, lorsqu'elles s'expriment oralement, qui vient surtout déranger certaines participantes lorsqu'elles doivent tenir une discussion dans le cadre universitaire, et ce, entre autres raisons parce que ce contexte en est un où les mots sont souvent bien pesés : on les interprète à la lumière de divers domaines ou encore de diverses positions par rapport à une question. À titre d'exemple, nous avons dû préciser, au début de cette thèse, notre position et notre interprétation des termes « francophone », « Franco-Ontarien », ou autres, afin de respecter l'identité que se sont attribuée les participantes et non pas leur coller des étiquettes et induire le lecteur en erreur. Soulignons, par ailleurs, le registre particulier aux différentes disciplines.

Julie partage une expérience similaire, qui a plus particulièrement lieu dans le cadre de discussions avec sa directrice de thèse :

quand je parle juste avec ma superviseure je cherche mes mots des fois puis je ne sais pas quels mots utiliser je ne dirais pas que je me sens mal puis ce n'est pas comme si je me sens visée parce que je ne pense pas qu'elle dirait quoique ce soit si je lui sors un mot familier ou un mot anglophone mais je ne sais pas je me sens quand même MAL malgré que des fois je l'appelle parce que des fois je ne trouve pas un meilleur mot puis ce qui sort de ma bouche c'est un mot en anglais ou c'est un mot familier mais je ne sais pas je me reprends après puis je me dis ah pourquoi j'ai dit ça puis pourquoi est-ce que c'est ce mot-là qui est sorti de ma bouche (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Ainsi, bien qu'elle reconnaisse qu'elle ne devrait pas nécessairement se sentir mal (elle se ravise d'abord), ce n'est pas ce qu'elle ressent. Elle se sent mal de ne pas être « à la hauteur », linguistiquement parlant, et a même recours à sa directrice de thèse pour trouver le mot juste. On perçoit ici le travail des professeurs, qui doivent, en plus de la supervision dite « régulière », composer avec ce type de réalité. Il s'avère donc, à notre sens, important qu'ils soient sensibilisés par rapport à cette situation et les exigences supplémentaires qui pourraient l'accompagner, mais également par rapport aux bris de communication qui pourraient survenir. On le constate par exemple chez Noémie, qui, non seulement va-t-elle, comme le fait parfois Julie, « retourner en anglais » lorsqu'elle s'exprime, mais également le faire

lorsqu'on s'adresse à elle, comme en témoigne ce passage où elle raconte ses premiers échanges avec sa directrice de thèse :

les premières fois que j'la rencontrais tsé elle me demandait des questions ou elle me disait des choses pis fallait que je répète toute là tsé pis vraiment là que c'était côté-là elle me le disait pis là je l'traduisais toute en anglais dans ma tête (Noémie, entretien 1, 15 mai 2008)

Les difficultés relatives au manque de vocabulaire et à l'influence de la langue anglaise affectent non seulement l'expérience des études supérieures des participantes au moment d'échanger avec leur direction de thèse, mais aussi au moment de participer à des colloques, activité inhérente aux études supérieures. L'on doit effectivement avoir le sens de la répartie, les conférences devenant souvent un champ de bataille de la parole.

Ici, la traduction vers l'anglais s'avèrerait plus simple pour Julie et créerait moins d'angoisse chez elle étant donné que l'anglais n'est pas sa langue première; il serait alors compréhensible, voire légitime, de moins bien s'exprimer ou encore de faire des erreurs dans notre deuxième langue, ce qui ne manque pas de nous rappeler certaines observations faites par des études de Boudreau et Dubois présentées plus tôt :

j'aimerais tellement ça que ce soit / je ne sais pas que je puisse avoir plus un langage académique et que ce soit plus que j'aille moins besoin d'y penser que ce soit / comment est-ce que je peux dire / que ce soit plus courant que ce soit plus fluide puis ce ne l'est pas je ne sais pas je suis souvent en train de penser à mes mots souvent je vais avoir des mots anglophones qui vont me venir en tête ou des mots plus familiers ce n'est pas comme // quand je présente à des conférences en général j'aime ça avoir préparé quelque chose avant parce que je sais que je vais arriver là et je vais peut-être bloquer puis DES FOIS je trouve cela encore plus stressant d'aller présenter en français qu'en anglais parce que je me dis que les gens ont des attentes parce que c'est des francophones donc techniquement je devrais m'exprimer bien en français de façon assez fluide puis ce n'est pas le cas tandis que si je présente en anglais bien les gens savent que je suis francophone donc s'il y a des euh euh ici et là ou si je ne trouve pas mes mots c'est comme si c'est moins grave (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

« Chercher ses mots » ne se limite pas, dans le cas de Julie, aux instances où elle s'exprime oralement – cela lui arrive également lorsqu'elle écrit :

je suis au doctorat mais ça ne me vient pas facilement à l'écrit / ça me prend du temps écrire un texte ça me prend vraiment du temps / puis c'est vraiment avec mes structures

de phrase elle [sa directrice] va trouver de quoi puis trouver un vocabulaire adéquat pour l'académique donc ça me prend du temps parce que les mots ne me viennent pas si facilement que ça (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Comme elle le soulève, elle est étudiante au doctorat. D'ordre général, les étudiants de niveau doctoral devraient éprouver, après habituellement six années d'études universitaires où il a fallu rédiger maints travaux, puis un mémoire ou une thèse dans le cadre de la maîtrise, une certaine aisance à l'écrit, voire un « langage académique », pour reprendre ses paroles. Ce type de réflexion est également revenu lors de l'entretien de groupe :

Puis il ne faut pas oublier aussi qu'on est dans un domaine d'académique où tout passe par l'expression donc tu as beau avoir les meilleures idées / tout passe par les idées / tu peux avoir des excellentes idées mais si tu n'es pas capable de les exprimer en français [coupure] [réponse d'une autre participante] : Ça c'est une des raisons pourquoi j'ai décidé de faire mon doctorat en anglais justement à cause de cela parce que j'ai fait mon bac et ma maîtrise en anglais puis je le dis souvent c'est seulement parce que je n'ai pas les mots pour en français (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Les années d'études universitaires, en milieu minoritaire, ne sont donc pas gage d'aisance à l'écrit et/ou à l'oral. Les étudiants de milieu majoritaire vivent-ils, en général, ces problèmes une fois rendus à ce stade d'études? Sinon, ce blocage serait-il contextuel (on s'aperçoit qu'on n'a pas le même parler que nos professeurs et on se questionne quant à ses compétences)?

Selon la majorité des participantes, on serait également plus indulgent auprès des étudiants de milieu minoritaire tout au long de leur parcours universitaire afin que certains parviennent aux études supérieures, puis encore au moment de l'admission, ce qui n'a rien pour renforcer le sentiment d'appartenance et de compétence, soulignons-le :

dans la lettre qu'ils m'ont envoyée me disant qu'ils me paieraient mes études / ils disaient qu'ils voulaient encourager les francophones à continuer aux études supérieures / puis là je me cherchais une directrice de thèse puis là il n'avait pas vraiment de directrice francophone / en tout cas il y avait une professeure qui avait communiqué avec moi puis qu'elle m'avait dit ah oui on veut vraiment que tu viennes puis na na na puis elle ne me connaît pas elle ne sait pas comment j'écris elle ne sait pas comment je parle elle ne sait pas ce qui m'intéresse et elle ne sait pas que moi je ne sais rien à propos de ce que je suis en train de faire et pourtant oui on a besoin de toi

puis on va t'encourager à poursuivre et on va toute faire pour que ce soit une belle expérience puis moi c'est comme BON BIEN O.K. (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Les étudiants de milieu francophone minoritaire sont-ils alors convoités à de seules fins statistiques? Ou encore, bien que ce ne sont pas tous les étudiants (peu importe la langue ou le pays) qui possèdent les compétences pour faire des études supérieures, les étudiants de milieu minoritaire, une fois le baccalauréat terminé, ont-ils vraiment tous les outils et les compétences nécessaires pour mener à terme un projet de maîtrise ou doctoral ou sont-ils davantage pénalisés que d'autres à ce niveau? Quoi qu'il en soit, plusieurs de nos participantes, comme Julie, éprouvent de l'angoisse lorsque vient le temps de rédiger – et ce, même celles qui ont dit trouver plus facilement les mots lorsqu'elles écrivent que lorsqu'elles parlent. Voyons donc sans plus tarder le rapport à l'écrit des participantes qui ne nous ont pas partagé le fait de ressentir de la sécurité linguistique lorsque vient le temps de rédiger.

9.4 Rapport à l'écrit

Au cours du premier entretien, les participantes ont souvent mentionné l'ampleur du projet de la rédaction d'une thèse et c'est souvent par la perception de celui-ci, et la façon de le concevoir, que nous avons pu soulever comment elles se sentent face au travail de rédaction, à savoir leur rapport à l'écrit. Soulignons que le rapport à l'écrit se veut « la disposition, la relation entretenue par un individu avec la lecture et l'écriture » (Chartrand et Prince, 2009, p. 20-21). Ce rapport à l'écrit comporterait quatre dimensions, soit la dimension idéale, la dimension affective, la dimension axiologique et la dimension praxéologique. Chez Bourdieu, on pouvait déjà lire cette question du rapport aux savoirs derrière les concepts d'habitus, de capitaux linguistique et culturel (1964). Charlot, en France, a plus tard théorisé la notion de rapport aux savoirs (1997). Il est par ailleurs démontré que la transition entre

deux ordres scolaires est souvent marquée par des difficultés (entre autres en lien avec la lecture et l'écriture) (Chartier, 2007, p. 282)⁷⁴.

La majorité des passages soulevés traitent du rapport qu'ont les participantes à leur propre acte d'écriture, mais un commentaire, soulevé par Sonia, traite plutôt du français écrit dans les livres et les articles scientifiques, auquel se heurtent parfois les étudiants :

les articles qui sont écrits en français sont toutes écrits en France donc c'est tout un autre univers linguistique tsé je veux dire c'est la même langue mais / je sais pas il y a quelque chose / de différent / je ne pourrais pas te dire ce que c'est mais on dirait que ça sonne toujours un peu plus complexe là / fait que c'était intimidant ça au début (Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Alors que Sonia doute que ce soit le fait que les travaux qu'elles lisent soient issus de la France qui lui cause des ennuis au moment de la lecture, des chercheurs expliquent que c'est plutôt l'initiation au style scientifique qui embête les étudiants, tous milieux confondus, et nécessite une acclimatation de leur part :

L'entrée dans les études supérieures peut, à bien des égards, être considérée comme un de ces lieux *prévisibles* de rupture. En effet, on attend de la part de l'étudiant une capacité à recevoir et à produire des écrits dits scientifiques ou universitaires dont les caractéristiques sont relativement peu explicitées et, à fortiori, enseignées. Cela suppose une modification des pratiques et, plus largement, du rapport à l'écrit de ces jeunes étudiants qui ne se produit pas nécessairement par le seul fait d'être confronté à ces écrits. Aussi l'accès aux discours scientifiques nécessite-t-il une acculturation, voire une saisie fine de la fonction épistémiques de l'écrit qui ne va pas *de soi* (Deschepper et Thyron, 2008, p. 61)

Pour ce qui est de la relation des participantes par rapport à leur propre écriture, soulevons un passage qui nous a particulièrement fait penser à l'histoire d'Angèle. Cette dernière, souvenons-nous, considérait la thèse de maîtrise comme un livre et mettait beaucoup d'accent sur le fait de devoir « écrire un livre ». Érika, pour sa part, affirme :

C'est sûr que je deviendrai pas écrivain là j'me vois pas tsé J'ai pas de talent à écrire là mais au moins j'me débrouille (Érika, entretien 2, 28 mai 2008)

⁷⁴ *En amont, au coeur et en marge du parcours scolaire : le rapport à l'écrit des étudiants des programmes techniques*. Présentation faite par Isabelle Dufour, Carole Fleuret et Phyllis Dalley lors de l'AQPC, 7 juin 2012.

Angèle, qui considérait déjà ce travail comme un travail d'écrivain, a choisi, nous l'avons vu, de ne pas rédiger de thèse de maîtrise et de passer du M.A. (avec thèse) au M.Éd. (sans thèse). La perception de l'ampleur du projet semble ici être en cause et accompagner le sentiment d'IL. D'autres étudiants choisissent également une alternative afin d'amenuiser l'angoisse reliée au fait d'écrire un document d'une certaine envergure. L'idée de morceler la tâche revient par ailleurs dans les propos de certaines participantes et semblerait être une formule gagnante en ce qui a trait à la gestion de l'angoisse de rédaction. À titre d'exemple, lorsque nous avons demandé à Julie comment elle se sent face à l'idée de savoir qu'elle va devoir rédiger de 200 à 300 pages pour sa thèse de doctorat, elle répondit :

c'est épouvantable des fois **_c'est épouvantable des fois_** ouais **_des fois oui des fois non_** j'essaie de ne pas y penser comme ça / la façon que je l'ai fait pour la maîtrise je me disais o.k. c'est une chose à la fois puis il faut vraiment prendre ça une bouchée à la fois puis regarde à la fin j'ai fini avec une thèse de tsé 100 quelques pages puis ça n'a pas été si pire que ça mais il faut dire que la première ébauche d'écriture je la trouve vraiment difficile (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Ainsi, afin de parvenir à écrire une première ébauche, plus difficile à écrire, selon Julie, il faudrait prendre des « bouchées » et ne pas regarder le travail à effectuer dans son ensemble. Juliana partage cet avis et utilise, pour sa part, le terme de « morceaux » pour expliquer le processus qu'elle adopte pour rédiger sa thèse de doctorat (thèse présentée sous forme d'articles scientifiques) :

c'est long ça prend deux trois cents pages // mais à coup de de 45 après un article fait que 45 45 45 fait que c'est mettons vingtaine d'un coup fait que c'est plusieurs petits morceaux c'est comme AH c'est pas intimidant ou ça me décourage pas là [...] pas penser à toute l'histoire en écrivant souvent ça vient en l'écrivain (Juliana, entretien 1, 20 mai 2008)

Ceci n'est pas sans nous rappeler notre mise en exergue de Marguerite Duras...

Manon, qui a choisi de rédiger un mémoire plutôt qu'une thèse, considère pour sa part que son école secondaire ne l'a pas bien préparée pour répondre aux exigences universitaires :

je n'ai pas beaucoup écrit en français / il faut considérer ça / au secondaire on ne nous faisait pas ÉCRIRE / je veux dire on avait nos cours de français on faisait de petites rédactions des rédactions d'une page des fois DES FOIS trois pages **_o.k. on ne vous faisait pas écrire plus que ça_** PANTOUTE puis il n'y a pas de cégep alors je suis arrivée à l'université / première année bac j'en ai arraché avec mes premiers travaux ça l'avait aucun sens / on ne nous avait pas montré comment écrire / puis je peux écrire une BELLE lettre à mes amis / je peux exprimer avec des / je peux écrire comment je me sens mais écrire un travail universitaire sur un sujet quelconque qui doit suivre une certaine forme bien il ne m'ont jamais montré ça **_ah non_** OUI on nous avait montré mais c'était minime c'était pathétique ce qu'on avait eu au secondaire / ça ne nous avait pas bien préparés (Manon, entretien 1, 1^{er} avril 2009)

Ces références à l'organisation et à la forme reviennent également dans les propos de Catherine, qui affirme bien maîtriser la grammaire dans son ensemble, mais éprouver des difficultés au niveau de la syntaxe :

je fais des fautes mais c'est des fautes de style ce n'est pas nécessairement des fautes d'orthographe **_syntaxe_** exactement la syntaxe ce n'est pas nécessairement des fautes d'orthographe de conjugaison que j'accuse que je blâme sur mon bilinguisme (Catherine, entretien 1, 29 mai 2008)

Et ces difficultés syntaxicales, elle les attribue au fait d'être bilingue et donc au fait que l'anglais déteigne sur son français. Irène, qui est également bilingue, nous partage son expérience de perdre son français au détriment de son anglais, qu'elle a amélioré en rédigeant sa thèse de maîtrise en anglais, elle qui, comme elle le dira plus loin, réussissait très bien en français alors qu'elle était au secondaire :

j'ai écrit ma thèse [de maîtrise] en anglais parce que ma superviseure m'a suggéré d'écrire en anglais [...] r'tourner à l'écriture en français j'ai trouvé ça très difficile j'trouve que j'ai un manque de / la structure est différente la structure euh de mon écrit est différent j'ai un manque de vocabulaire j'ai un manque de de profondeur j'trouve aussi quand j'écris là **_à ce point_** ça me prend beaucoup de temps ouais à / à trouver le mot juste là / pis j'pense que je me suis pas bien outillée non plus là en terme de / t'sais de dictionnaire pis de parce qu'il y a toutes sortes de dictionnaires là **_hum_** j'ai trouvé ça assez difficile et je trouve ça encore difficile même si ça fait Ça fais trois ans là que j'suis au doc et puis que je travaille en français / j'avais pas réalisé que je perdrais que je perdrais autant ma langue aussi rapidement **_o.k._** C'tait pas une inquiétude pour moi d'écrire et d'étudier en anglais parce que j'me disais t'sais que j'avais l'habitude avec ça que / [soupir] faut pas perdre ma langue là (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Après avoir rédigé sa thèse de maîtrise en anglais donc, elle a choisi de rédiger sa thèse de doctorat en français et s'avère bien surprise de ne plus aussi bien réussir en français :

ça été une grosse surprise Je m'attendais pas je m'attendais pas à avoir je m'attendais à perdre mon français comme je l'ai perdu **_Ça été une surprise_** Ouin ouin Moi j'étais j'étais une étudiante là au bac j'prenais des cours de français pour augmenter ma moyenne j'ai toujours tsé même au secondaire là j'pétais des scores en français / Fait que j'pense peut-être à cause de ça j'me suis dit tsé yé pas question c'est impossible que j'perde mon français / Ben non pis j'ai pas faite attention j'ai pas tsé comme J'ai pas pratiqué le français assez là j'étais immercée dans un / dans un contexte où y'a beaucoup plus d'étudiants en anglais anglophones en activité physique / Toutes nos réunions de recherche se passaient en anglais parce qui avait des anglophones dans le groupe / malgré que ma superviseure est francophone aussi là pis j'ai écrit ma thèse en anglais pis la la GRANDE majorité des articles que j'ai lu étaient en anglais D'ailleurs maintenant la plupart de mes lectures sont encore en anglais quoique j'fais des efforts pour lire en français parce que là j'réalise c'que j'ai perdu là (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Le cas d'Irène nous démontre à quel point il est important d'offrir la possibilité aux étudiants francophones de rédiger dans leur langue, voire de les encourager à le faire, sans quoi ils risqueraient de voir leurs capacités de bien écrire en français s'affaiblir. On voit bien, dans ce cas, comment

[...] le rapport à l'écrit(ure) peut être en partielle contradiction avec les pratiques réelles des mêmes sujets, puisqu'il est aussi le produit par exemple des idéologies dominantes concernant l'écrit, ou de l'histoire de vie particulière, ou de modes de construction subjectifs du rapport plus ou moins en décalage avec les expériences (Shneuwly, 2008, p. 138)

Bien qu'au final Noémie ait choisi de rédiger sa thèse en anglais, sa directrice, contrairement à celle d'Irène, l'a encouragée à rédiger en français :

quand tu le pratiques pas tu le perds faque là en revenant tsé ça m'a pris du temps à regagner ma confiance mais tsé c'est vraiment [sa directrice de thèse] qui m'a poussée à prendre des cours en français parce que moé j'aurais toute pris en anglais parce que c'est plus facile tsé c'est plus facile à lire c'est plus facile à écrire tsé ça s'écrit comme ça se dit en anglais mais en français c'est tsé les maudits participes passés mais tsé j'les réapprends (Noémie, entretien 1, 15 mai 2008)

Certes, cela se travaille. Et ce travail, souvent perçu comme un défi (*cf.* les propos de Julie ci-dessous, mais également l'étude du cas d'Angèle) se fait souvent tardivement, pour les

étudiants de milieu francophone minoritaire, c'est-à-dire au niveau des études supérieures alors qu'ils rédigeront un mémoire ou une thèse :

à l'écrit je dois dire que c'est un défi aussi **_c'est un défi_** oui parce que même quand j'ai commencé ma maîtrise ça été un gros choc pour MOI parce que c'est drôle toute mon secondaire j'ai toujours été qualifiée comme étant bonne en français tsé j'étais peut-être une des élèves qui était super bonne parce que c'est ce qu'on disait puis là quand j'ai commencé à écrire ma thèse puis que j'ai commencé à communiquer avec ma superviseure puis elle corrigeait mes textes puis tout ça c'est plus ou moins elle qui m'a fait voir que mon niveau de langue était peut-être pas propice pour l'académique disons ma façon d'écrire **_à ce point-là_** ouais puis à un point où des fois j'arrivais à la maison puis j'avais quasiment le goût de pleurer parce que je me disais ah elle a tout changé mon texte (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Cela fait du moins trois participantes qui soulèvent le point qu'elles étaient « bonnes » en français au secondaire. La littératie scolaire ne requiert toutefois pas le même niveau de compétence que la littératie universitaire. On peut alors voir un exemple de découragement, ou encore de moment de vérité et comment les étudiants doivent composer, en plus des difficultés propres à la rédaction de thèse, avec le découragement que peuvent causer les difficultés et l'IL.

Ce rôle survient à nouveau dans ces propos d'Irène, qui dit avoir honte de faire autant d'erreurs dans les textes qu'elle remet à son directeur :

j'ai fait ma première version de proposition que j'ai remis à [son directeur de thèse] pis j'ai fait des erreurs que j'trouve euh incroyablement niaiseuses là comme Pis tsé là j'me pas que j'm'en veux là mais / j'me tape un peu ses doigts moi-même là comme **_C'est quoi ça des erreurs niaiseuses par exemple_** Ben moi je considère que / Ben par exemple fond fondement j'utilisais fondation parce que j'disais *foundation* / Mon superviseur là yé super bon tsé j'pense que pa / parce que lui y'a passé à travers la même chose quand lui y'était au doctorat là / Mais [raclement de gorge] tsé j'ai j'ai honte de faire ces erreurs-là là J'la trouve pas drôle pantoute là mais j'veux dire mes textes sont bourrés d'affaires de même (Irène, entretien 2, 10 juin 2008)

Irène ne la trouve tellement pas drôle qu'elle choisira, nous le verrons sous peu, au bout de quatre années d'études au doctorat en français, de rédiger sa thèse en anglais, puisqu'elle considère que l'écrire en français ne fait qu'alourdir la tâche...

Alors qu'Irène dit faire des erreurs « niaiseuses », Érika considère pour sa part que son français « fait dur ». Chose intéressante, alors que cette dernière disait, par rapport à son français parlé, « chercher ses mots », elle considère, en adressant maintenant le cas de son français écrit, qu'elle n'a pas de problème à parler le français relativement à l'écrire, peut-être parce que « parler » permet d'utiliser un registre différent qu'à l'écrit :

l'écrit c'est dur [...] c'est pas au même niveau que mon anglais écrit c'est sûr non c'est un niveau écrit de / début de secondaire c'est pas / c'est à améliorer je dirais c'est comme ça que je le décrirais plus là / à améliorer (Érika, entretien 1, 14 mai 2008)

Ce qui ressort de ce passage, outre le rapport à l'écrit, est le désir d'Érika, malgré les difficultés, d'améliorer son français. Ce désir a également été évoqué par d'autres participantes.

9.5 Désir de s'améliorer en français

Alors que les participantes, pour la plupart bilingue, pourraient toutes rédiger leur thèse en anglais (quatre le font, d'ailleurs), certaines choisissent de confronter leurs lacunes et de peaufiner leur écrit en français ce qui est, à notre sens, fort louable.

Yvette partage vouloir suivre un cours pour peaufiner son français. Dans son cas, toutefois, elle désirerait avoir une professeure une fois déménagée à Paris pour l'accompagner dans ce cheminement :

idéalement j'aimerais ça avoir une prof de français une fois à Paris qui travaille avec moi qui m'écoute oralement qui relève mes fautes puis tsé j'veux vouloir m'améliorer parce que j'ai déjà faite des cours en France pis j'ai décidé que chaque petites erreurs ils vont te l'soulever Pis sais-tu quoi c'est correct ça mais il faut que moi j'fasse l'effort pis j'suis prête à faire l'effort (Yvette, entretien 2, 17 juin 2008)

Il y a ici lieu de se demander pourquoi elle préfère attendre d'être rendue à Paris, plutôt que d'entamer immédiatement le travail avec un professeur ici, au Canada. Cet extrait illustre une fois encore ses idéologies linguistiques.

Le déplacement géographique évoqué par Yvette n'est toutefois pas sans influence sur l'apprentissage, l'amélioration ou encore le maintien d'une langue. Noémie, par exemple, qui

a habité un certain temps aux États-Unis, a vu une grande différence dans son utilisation de la langue française :

ça faisait tellement longtemps que j'm'en étais pas servi pis au début quand que j'restais aux États ben au début j'avais une coloc pis une amie très proche qui étaient francophones faque on le parlait souvent mais là à la fin la dernière année les deux avaient fini avec l'école et retournaient au Canada faque là là vraiment le seul temps que je parlais en français c'était quand je parlais avec mon père au téléphone tsé c'était vraiment les seuls tsé ou avec mon frère faque tsé en arrivant c'était de me pratiquer pis c'était souvent de me rappeler tsé j'peux le faire tsé parce qu'[aux États-Unis] tsé tu dis pas tu peux parler en français avec le monde [...] c'était de réapprendre de réapprendre le vocabulaire [...] j'ai commencé à lire *Le Droit* pis tsé de travailler ou c'que j'travaille tsé ça m'a aidée pis tsé ben c'est ça tsé des fois écouter la télévision en français c'est pas ben en tout cas c'est pas mon préféré mais tsé je l'fais j'va écouter *La p'tite séduction* (Noémie, entretien 1, 15 mai 2008)

Le fait d'être isolé, de ne pas avoir accès à la vie en français, c'est-à-dire, comme en parle Noémie, aux proches, à la communauté, ainsi qu'aux médias écrits et télévisés, a certes un impact sur le maintien de la langue. Hilarie, qui habitait jusqu'à il y quelques années dans l'Ouest canadien, le constata et décida d'aller étudier en français pour améliorer ses habiletés afin qu'elle puisse mieux transmettre sa langue et son héritage culturel à ses enfants :

j'ai compris que j'avais beaucoup beaucoup de faiblesses mon français oral et à l'écrit faque là j'ai décidé de retourner à l'université pis là j'ai eu des enfants / mon premier garçon à 29 ans pis là je m'ai aperçue que wow j'aimerais ça que lui parle les deux langues aussi parce que pour moi c'était un atout faque je voulais penser pour lui faque là j'ai dit o.k. si je veux qui apprend le français moi faut que je m'améliore aussi faque c'est là que j'ai décidé de [X] retourner scuse moi retourner à l'école pis euh j'ai faite un bac en français [X] euh faque j'ai travaillé dans les deux langues parce que j'ai faite une double majeure communication et français (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

Si vouloir améliorer son français était l'incitatif d'Hilarie de faire des études au niveau du baccalauréat, le fait de vouloir améliorer son français est le même vecteur qui a encouragé Catherine à faire une maîtrise :

c'est surtout à l'écrit que j'avais fait plusieurs fautes de français / donc ça m'avait un peu ébranlée mais je me suis dit ça m'a donné une preuve qu'il y a encore de la place pour de l'amélioration donc je me suis dit peut-être faire une maîtrise ça va m'aider encore parce qu'on a toujours quelque chose à apprendre (Catherine, entretien 1, 29 mai 2008)

Cette dernière se fait même un devoir de travailler sa langue française :

je me donne des devoirs [...] j'essaie de le faire parce que quand quelqu'un corrige pour toi tu ne sais pas exactement puis tu n'as pas aussi la fierté de savoir que c'est toi qui l'a écrit 100 % c'est quelqu'un qui a *patché* tes trous on dirait (Catherine, entretien 1, 29 mai 2008)

La précision apportée par Catherine, soit ne pas vouloir que quelqu'un « patch ses trous » nous laisse voir comment elle conçoit le fait d'être corrigée, son besoin à la fois d'autonomie et d'accompagnement, de même que la distinction qu'elle fait entre être aidée et être corrigée. Dans le cadre d'un désir d'améliorer ses habiletés linguistiques, cette conception du fait d'être corrigé peut faire toute la différence entre une action réussie et un repli sur soi. Comme nous le verrons sous peu, cela pourrait également, éventuellement, avoir un impact sur la sécurité ou l'insécurité linguistique d'une personne.

9.6 Se faire corriger

9.6.1 Une expérience enrichissante

Le fait de se faire corriger peut s'avérer être soit une expérience enrichissante, soit une expérience dégradante. Dans l'optique de vouloir améliorer leurs compétences linguistiques, les participantes demanderont souvent elles-mêmes d'être corrigées par les gens de leur entourage, ce qu'elles apprécient, mais, comme elles le précisent, tout dépend toutefois de qui nous corrige, dans quelle visée et quelle est l'attitude adoptée.

Les exemples offerts par les participantes sont surtout reliés au monde universitaire (ce qui est normal étant donné que le reste de nos questions concernait ce contexte). De fait, elles semblent peaufiner leur français tout au long de leurs études, comme c'est le cas, par exemple, de Noémie qui venait tout récemment d'apprendre qu'étudiants gradués (*grad students*) est un anglicisme (Noémie, entretien 2, 22 mai 2008). Si Noémie l'apprécie, Érika trouve parfois difficile d'être corrigée, mais semble tout de même réceptive car elle souhaite s'améliorer. Elle précise que cela n'est jamais fait de façon insultante :

C'est dur à prendre des fois parce que c'est souvent là des des fautes que j'fais mais je l'apprécie que l'monde me l'dise pis j'va m'améliorer de même en prenant le/les corrections des autres **_Pis même dans le milieu universitaire ou_** Quand j'écris un tsé des courriels aux gens y m'dit m'réécrivent ça en m'disant t'as fait une erreur ici et là hum / Mais tsé quand j'écris des présentations ou des / des textes je demande toujours de me faire rédiger par quelqu'un pour vérifier que qui a pas trop d'erreurs puis Mais jamais de façon insultante (Érika, entretien 2, 28 mai 2008)

Tandis que Noémie et Érika ne précisent pas nécessairement qui les a corrigées, les prochains propos rappellent une fois de plus l'importance du rôle du directeur de thèse en milieu minoritaire, qui doit bien souvent porter le chapeau de réviseur. Le « c'est sûr » au début du prochain extrait connote en quelque sorte le « normal » ou « l'attendu » de la chose :

c'est sûr ma superviseure va m'corriger mais dans un texte écrit tsé pour me dire la façon juste d'le dire ça serait ça mais ça c'est tsé c'est correct (Juliana, entretien 2, 3 juin 2008)

Hilarie souligne également l'aide de sa directrice de thèse, mais mentionne de plus l'importance de l'aide des gens avec qui elle se sent généralement à l'aise :

Quand j'ai des amis que chu très proche ou ma directrice de thèse ou des gens que j'me sens confortable pis parle du bon français j'leur dit garde gênez-vous pas si des fois j'fais une erreur corrige-moi parce que sinon j'apprendra pas (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

Si certaines demandent volontairement d'être corrigées, d'autres ont connu l'expérience depuis leur enfance :

à la maison si on parlait puis je disais un mot / par exemple SONTAIENT / BIEN là ma mère me disait ah bien non tsé c'était ou / comme à ce niveau-là oui je me faisais / je le dis comme si c'était vraiment négatif là mais c'est pas de même que c'était là (Ariane, entretien 2, 18 juin 2008)

Bien qu'il ne soit jamais vraiment agréable de se faire reprendre, Ariane tient à préciser que cela n'était pas, à son sens, un geste négatif posé par sa mère. Pour d'autres, toutefois, certaines situations se sont parfois avérées négatives.

9.6.2 Une expérience décevante

Chose curieuse, les prochaines critiques perçues de façon défavorable ont quelque chose en commun, soit qu'elles ne se limitent pas à corriger l'utilisation du français dans le sens premier et essentiel de la chose, mais remettent également l'identité de la personne critiquée en question. C'est alors que l'on voit, chez les participantes, que la correction pour la correction est chose acceptable, mais que le fait que l'on remette leur identité en question vient toucher une corde sensible.

Présentons d'abord l'histoire de Juliana⁷⁵ dont le professeur de français désapprouvait l'épellation de son nom :

mon professeur de français en 13^e année [...] voulait me corriger et [me disait] que mon nom doit prendre des trémas **_Ah o.k. [rires]_** Je lui ai dit que non mon nom avait pas d'trémas pis euh c'est ça y s'est obstiné pendant j'sais pas combien d'temps pour m'expliquer pourquoi mon nom devait prendre des trémas [...] J'ai dit ah c'est bien sur mon baptistère c'est écrit qui en a pas tsé *whatever* [rires] [XXX] y'en a pas Ça c'est mon nom là pis moi j'le prononce comme ça Hum [...] Fait que j'trouve que la personne porte son nom la personne décide comment le pronon comment le prononcer fait que c'est ça me faire corriger sur l'épellation de mon nom c'était assez spécial (Juliana, entretien 2, 3 juin 2008)

Le professeur de Juliana aurait pu tout simplement lui expliquer l'étymologie de son nom et lui expliquer pourquoi, à la base, on lui avait attribué un tréma, mais non pas lui dire qu'il « doit » en prendre un. On voit donc ici à quel point la correction peut se rendre loin, c'est-à-dire jusqu'à l'identité civile ou linguistique de la personne.

Maude nous raconte également pour sa part une expérience de correction vécue en salle de classe, mais de la part d'un collègue de classe cette fois :

c'était un gars super gentil qui semblait m'aimer beaucoup mais qui tenait vraiment à me corriger **_O.K._** puis je sais pas / je pense que je disais / [5 sec] en tout cas je ne sais pas quelle faute je faisais à l'oral mais c'était vraiment stupide / ce n'est pas une faute que je fais à l'écrit mais apparemment que je la fais à l'oral **_c'est quoi la faute_** bien c'est ça que je ne peux pas me rappeler mais c'est quelque chose comme si je pourrais au lieu de si je pouvais **_ouais_** je pense que c'était ça puis il y avait des petites choses comme ça puis je pense que ça me frustrait plus que d'autre chose parce

⁷⁵ Rappelons qu'il s'agit ici d'un pseudonyme.

que je considérais pas que je parlais mal le français mais lui évidemment considérait que je parlais mal le français **_puis il te le laissait savoir_** c'est ça mais genre mais c'était vraiment un gars qui m'aimait bien mais c'était pas pour être méchant / on dirait qu'il faisait toujours ça puis aussi j'étais intimidée quand même / même sans ça j'avais une intimidation parce que les Québécois sont quand même très sûrs d'eux puis ils parlaient / ils parlent beaucoup puis ils parlent fort puis ils expriment beaucoup leurs opinions puis moi j'étais comme la petite Acadienne vraiment typique qui était timide gênée qui ne voulait pas fâcher personne puis on dirait que les deux mis ensemble / la langue et juste la façon d'être juste de s'exprimer ça m'avait beaucoup beaucoup intimidée (Maude, entretien 2, 25 février 2009)

Notons immédiatement le sentiment d'infériorité exprimé par Maude, lorsqu'elle dit « j'étais comme la *petite Acadienne vraiment typique* qui était timide gênée » (cf. Angèle qui éprouve encore de la difficulté à vivre avec le fait qu'elle ait déjà été « grosse »). Pourrait-on dire qu'une part de la responsabilité lui revenait dans cette situation, c'est-à-dire qu'elle aurait dû se prononcer? Comme son collègue semblait bien l'apprécier et la corriger de bonne foi, la situation aurait-elle été différente si Maude avait affirmé son opinion par rapport au fait d'être continuellement corrigée? Ceci n'est pas sans nous rappeler une citation célèbre d'Eleonor Roosevelt : « Personne ne peut vous faire sentir inférieur sans votre consentement », ce que Maude nuance au cours du même entretien :

j'ai toujours su que je n'étais pas inférieure mais j'avais l'impression que EUX croyaient que j'étais inférieure (Maude, entretien 2, 25 février 2009)

Ceci dit, voyons les passages au cours desquels les participantes ont partagé leur rapport aux dominants de la langue, ce qui n'est pas sans nous rappeler le concept de violence symbolique vu en début de thèse.

9.7 Rapport aux « dominants » de la langue

« c'est les autres francophones qui disent non t'es pas assez bonne
t'es pas assez francophone t'es juste bilingue t'es faible en français
c'est les francophones qui m'disent ça c'pas des anglophones là **_ouais_**
c'est comme ça qu'j'te dis même si j'veux m'identifier en tant que francophone
j'pas acceptée chu pas reconnue en tant que francophone »
(Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

Comme nous l'avons vu dans les thèmes présentés précédemment, le rapport à l'Autre joue un rôle substantiel dans nos représentations et sentiments linguistiques, de même dans le rapport que nous entretenons avec notre langue. Nous avons plus précisément remarqué que l'Autre possède une influence capitale sur la définition de l'identité et sur les expériences vécues. La dernière section présentant les expériences de correction nous a permis de mieux observer la dynamique à l'œuvre entre les dominants de la langue et les dominés. Cette dynamique, nous l'avons vu, n'en est pas pour autant une qui est négative, et le fait de se faire corriger n'est pas toujours mal reçu/perçu. Elle peut en fait s'avérer être quelque chose de très formateur et bénéfique pour la construction identitaire. Toutefois, nous venons de le voir, elle peut également s'avérer être quelque chose de démoralisant, voire un « déconstructeur » identitaire lorsque le rapport au dominant de la langue est malsain. Ce rapport malsain est, à notre sens, la source du sentiment d'IL, puis éventuellement de l'assimilation linguistique, et les étudiants inscrits aux études supérieures n'en sont pas plus insensibles que les élèves du primaire et du secondaire ni des étudiants inscrits au baccalauréat, bien que le sentiment de sécurité ou d'insécurité linguistique se consolide, pour plusieurs, dans le cadre des études universitaires, et ce, dès les études de baccalauréat : nous l'avons vu lors d'extraits analysés plus tôt, c'est souvent à ce moment-là que les participantes ont pris conscience de leurs lacunes linguistiques ou encore ont remis en question leur identité et/ou leurs habiletés. Pour plusieurs, c'est également un premier vrai contact à l'Autre ainsi qu'avec d'autres classes sociales (et les registres linguistiques qui les distinguent). Ce fut également le cas d'Hilarie qui fut, dès sa première journée à l'université, confrontée à une « dominante de la langue » :

je r'tourne à l'université pis là le professeur / comme toujours tout le monde va se présenter faque moi toute fière oui toute excitée tsé je retourne à l'université après des années première journée je dis oui mon nom c'est [Hilarie] j'tais née je suis francophone j'tais née à Montréal pis là mon professeur tu suite à m'interrompe à dit mais [Hilarie] euh depuis quand est-ce que tu vis à Colombie-Britannique ah je dis ah

on a déménagé quand j'avais quatre cinq ans cinq six ans je m'en souviens même pu là quand on a déménagé mais j'avais pas plus j'avais pas commencé l'école faque cinq ans à peu près pis à dit euh ah [Hilarie] tu n'es pas francophone tu es simplement bilingue / [rires] faque ça ça a commencé comme ma crise identitaire (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

Si l'expérience universitaire a influencé les représentations de soi d'Hilarie, elle a également, dans un tout autre ordre, influencé la représentation de soi de l'oncle de Juliana, le premier de la famille à avoir mis les pieds dans une université, et, par le fait même, la pré-expérience universitaire de Juliana, le tout étant en lien, évidemment, avec les sentiments linguistiques :

j'ai un oncle qui est allé à l'université j pense qu'il a une concentration en psycho peut être une spécialisation chu pas certaine [...] son parler avait changé on disait rapidement AH non tu devrais pas faire ça comme dans sa tête a lui son bac ça lui donné une intelligence supérieure // pis juste à l'écouter parler parler comme prof à l'université pas jusqu'à ce point-là juste à l'écouter parler [...] ça m'a toujours marquée parce que je voulais pas aller à l'université pendant disons quatre cinq ans en allant chez nous tout bonnement moi je suis ici [à l'université, inscrite au doctorat] (rires) grand parler différent // je voulais pas faire cette transition-là parce que j'avais vu comment c'était ma vie // euh chez mon oncle / c'est pas juste son français c'est je pense que c'est l'attitude qui allait avec (Juliana, entretien 1, 20 mai 2008)

Cette expérience rapportée par Juliana n'est pas sans nous rappeler le passage d'un roman de Daniel Poliquin :

*Bien parler le français, c'est pas seulement se respecter.
C'est se faire respecter.
Les gens te respectent, ils ont peur de toi,
ils te pensent toujours plus intelligent que tu ne l'es en réalité.
(L'Obomsawin, 1987, p. 50)*

Juliana avait observé cette transition chez son oncle, et cela avait influencé son opinion des études universitaires au point où elle n'envisageait plus, pendant quelques années, la possibilité de faire elle-même des études universitaires. De toute évidence, elle changea éventuellement d'idée et vit, elle aussi, son parler se modifier (« grand parler différent »). Comme elle le dit, toutefois, cet air de supériorité relève surtout de l'ordre de « l'attitude », ce qu'illustrent bien les propos de Maude. Cette dernière soulève, à son tour, le lien qui est

souvent établi entre le « bon parler » et l'intelligence, le statut, le respect, la domination et la supériorité :

si je regarde les Québécois à job ou bien PARTOUT à l'école surtout parce que nos classes sont pas mal dominées par des francophones du Québec / leur langue est pas mal plus soutenue / comme si je VOUDRAIS je pourrais bien parler mais ça ne vient pas naturellement pour moi / si je l'écris c'est différent parce que je peux te sortir des affaires des fois puis me dire bien je parle pas de même moi on dirait qu'il faut qu'on *down* la manière qu'on parle / il faut que ça soit plus simple / plus tout croche / plus des accents puis des expressions à coucher dehors **_puis pourquoi IL FAUT_** pas qu'il faut c'est juste / comme nous autres quand on était à la petite école si tu parlais comme bien le français tu faisais rire de toi / AH T'ES PAS *COOL* puis il fallait que tu utilises des mots anglais [...] il y a bien du monde qui se pensent meilleurs que les autres / puis tu vois ça souvent qu'il y a du monde qui essaient d'améliorer de la manière qui parlent juste pour avoir / pour essayer d'avoir un meilleur statut là tsé / de se faire respecter ou de voir la personne comme étant dominante / tsé supérieure aux autres / je trouve qu'ils utilisent beaucoup la langue pour ça puis c'est pour ça que moi la manière que je parle avec mon accent on dirait que c'est la langue du peuple (Maude, entretien 2, 25 février 2009)

Nombreux sont les passages qui ont dénoncé le rapport dominant-dominé malsain qu'ont vécu certaines participantes alors qu'elles étaient en présence de Québécois. Ce rapport, comme le raconte Victoria, s'explique plus souvent qu'autrement par la méconnaissance de la situation de la francophonie au Canada et ne se veut parfois, bien qu'il soit dominant, que favorable :

quand je vais rencontrer du monde disons au Québec ou des Québécois qui viennent se faire traiter ici [à Ottawa] y disent toujours ton français est bon pour une Manitobaine ou tu parles bien pour une Manitobaine donc c'est ça on ne me félicite pas pour bien parler en anglais mais on félicite pour bien parler en français puis je leur dis bien c'est ma langue maternelle / pour eux ce n'est pas possible qu'au Manitoba ce soit ma langue maternelle [...] ils ne comprennent pas que c'est juste l'accent qui est différent mais qu'on parle quand même la même langue donc c'est cette petite nuance qui est qui crée beaucoup de frustration mais en même temps c'est comme ouin au moins je sais que je parle bien [rires] / donc la personne le donne comme un compliment donc j'essaie de quand même le prendre comme un compliment (Victoria, entretien 2, 24 mai 2008)

Si Victoria se montre indulgente face à la méconnaissance des Québécois quant à la francophonie manitobaine, malgré la frustration qui peut par moment s'emparer d'elle, Mélanie ne ménage pas ses mots et les traite carrément d'ignorants :

c'est le fun d'aller à Québec mais pas toujours parce qu'eux autre c'est comme un autre monde **_Un autre monde_** Ben un autre monde tsé y'ont leur polémique là (X) pis j'trouve ça ridicule ça c'est juste moi là pis aussi j'trouve qu'y sont ignorants mais ça c'est juste moi aussi [rire] **_Tu les trouves ignorants dans quel sens [rire]_** Tsé c'est juste parce que moi j'ai vécu dans un milieu francophone donc j'allais au PATRO⁷⁶ d'Ottawa qui est un centre francophone pis on faisait des compétitions avec plusieurs PATRO du Québec parce que nous autres on était le seul PATRO francophone en Ontario **_En Ontario ouin parce que j'en ai pas entendu parler_** En Ontario au Canada le reste sont toutes PATRO-Laval PATRO-Lévis sont toutes au Québec donc on faisait des compétitions mais on se faisait rire parce qu'on avait un accent différent aussi tsé s'ont-ils ignorants tsé y pensent qu'on vient toutes des écoles anglaises pis ça j'aime pas ça chu comme o.k. non chu francophone y'assume que j'ai été à une école anglaise [...] (Mélanie, entretien 1, 11 juin 2008)

Ce qui offusque le plus Mélanie dans tout cela n'est probablement pas seulement « l'ignorance » des Québécois, mais plutôt leur non-reconnaissance et leur désapprobation de son identité francophone, alimentées par leur impression d'être des locuteurs plus « légitimes », ce que partage également Sonia :

j'me fais souvent dire par les Québécois que j'sonne comme une anglophone qui parle français là c'qui m'insulte au plus haut degré [...] j'pense pas que j'ai l'accent anglophone parce que je La première langue que j'ai appris à parler c'est l'français pis j'ai toujours parlé français à la maison à l'école avec mes amis Hum à tout bout champ j'vais lancer des mots en anglais pis j'vais interagir en anglais avec des gens qui parlent anglais Mais si même un anglophone qui comprend le français j'vais lui parler en français Hum ça fait qu'j'comprends En tout cas j'ai pas d'accent anglophone selon moi mais y'a des Québécois qui semble-t-il insistent à c'que je sais pas mon français n'est pas pour ou j'sais pas trop là Fait qu'hum / c'qui fait en sorte que j'suis pas d'accord avec ces commentaires-là mais c'qui fait en sorte que je ressens davantage une insécurité linguistique euh dans nos dans dans les espaces québécois (Sonia, entretien 2, 12 juin 2008)

Ainsi, « l'espace », ou plutôt, dirions-nous, les acteurs qui les occupent, voire parfois se les approprient, aurait un impact, pour Sonia, sur le fait de ressentir de la sécurité ou de l'insécurité linguistique.

Cette influence de l'espace, que Maude appelle le « milieu », sur les sentiments et représentations linguistiques/identitaires revient aussi à maintes reprises dans le prochain

⁷⁶ Fondation Père Raymond-Bernier (<http://www.fondationpereraymondberniersv.org/>).

passage, de même que l'expérience d'être désigné anglophone alors que l'on se considère francophone :

je me suis rendue compte que ça dépendait aussi du milieu dans lequel je me trouve [...] je me suis rendue compte qu'à Moncton / premièrement étant adolescente je parlais TROP bien le français donc ça c'était une moins bonne chose donc j'essayais de parler moins bien le français / de parler chiac / bien ça c'est une question d'intégralité **tes amis autour** ce n'était pas POPULAIRE **ce n'était pas populaire** c'était pas COOL parler français **on te faisait des commentaires jusqu'à ce point-là où** bonne question mais c'était peut-être plus moins au fond mais clairement ce n'était pas COOL **donc parler en chiac** ensuite à l'université bien là c'était / bien j'ai toujours adapté mon parlé là / si je vais dans la famille de ma mère à Caraquet c'est clair que je ne parle pas de la même façon que si je suis à Moncton déjà là donc / mais c'était jamais une question d'insécurité / au contraire c'était seulement de m'adapter au milieu / donc je n'avais pas vraiment d'insécurité sauf quand j'arrivais à Québec puis là ça l'a été vraiment comme WOW / j'étais vraiment vraiment insécure de la façon dont je parlais / je ne parlais pas en classe **tu ne parlais pas en classe** VRAIMENT pas / rarement / [5 sec] puis j'avais tellement de l'insécurité que ça l'empirait ma façon de parler / je parlais MOINS bien que je parlais normalement **AH OUAIS** parce que j'avais vraiment peur de ce que j'allais dire puis comment ça allait sortir / j'ai juste vraiment l'impression que je donnais raison aux gens qui disaient que j'étais anglophone sans / pas méchamment mais qui PENSAIENT que j'étais anglophone / il fallait vraiment que je parle bien français pour leur prouver que je n'étais pas assimilée ou quelque chose du genre mais ça ne fonctionnait pas comme je voulais du tout **o.k. puis même pire que d'habitude tu dis** je pense que moi je suis pas mal sûre que oui / en tout cas j'hésitais beaucoup plus / je pense que je faisais des anglicismes plus à force de chercher le bon mot / je me concentrais tellement à parler bien que je ne parlais pas bien [...] **puis maintenant à l'Université d'Ottawa** ça c'est comme rétabli d'arriver à l'Université d'Ottawa là je suis dans un cadre où il y a beaucoup de gens qui viennent de milieux minoritaires / les Québécois qui sont ici semblent beaucoup plus au courant qu'il y a différentes variétés de langue puis l'ACCENT ne veut pas nécessairement dire que tu n'es pas francophone parce que tu as un accent qui est différent de l'accent québécois ou des choses comme ça / j'ai l'IMPRESSION que j'ai juste beaucoup moins de pression de bien parler français [...] JE ME RAPPELLE la première semaine / j'arrive dans mon cours et il y a un gars qui utilisait plein de mots anglais pour expliquer ce qu'il voulait dire puis j'étais comme WOW si je cherche un mot puis je ne le trouve pas ce ne sera pas la fin du monde / mais je ne vais pas essayer de parler anglais / je vais essayer de parler le meilleur français que je peux mais SI on devrait qu'il y avait pas cette pression-là de parler un français IMPECCABLE (Maude, entretien 1, 11 février 2009)

Au deuxième entretien, Maude partagea sa réflexion en ce qui a trait au fait d'être venue étudier à l'Université d'Ottawa :

ma capacité de m'exprimer en français n'a pas changé entre l'Université Laval puis l'Université d'Ottawa c'est juste ma PERCEPTION de ma capacité à m'exprimer qui a

changé **_o.k._** c'est juste que j'ai regagné en confiance parce que je me suis dit il va y avoir d'autres gens qui sont pas QUÉBÉCOIS (Maude, entretien 2, 25 février 2009)

Étudier en milieu minoritaire ne garantit toutefois pas que l'on échappera au regard et à l'opinion des dominants de la langue, comme l'illustre une prochaine expérience vécue en salle de classe, à l'Université d'Ottawa :

il y a une couple de petites snobettes qui sortent leur français du dimanche-là puis là moi je fais des jokes parce que je ne vais pas changer comment je parle pour toi là fait que tu vois qu'il me regarde de haut puis qu'ils disent ELLE elle n'est pas bonne / pourquoi est-ce que tu es ici à la maîtrise / mais est-ce que ça veut dire que je suis niaiseuse je ne le sais pas là (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Comme l'explique bien les derniers passages, l'IL est non seulement reliée aux commentaires reçus des autres, mais également à la façon dont l'on perçoit sa situation. Mais bien rares sont ceux qui peuvent rester indifférents à l'opinion d'autrui et à l'influence qu'ils ont sur la crédibilité que l'on s'accorde et sur notre image de soi. Bien que, en somme tout dépende de la façon dont on interprète les propos d'autrui, il n'en demeure pas moins que ces derniers ont une influence sur l'image de soi perçue et ressentie, comme l'illustrent les prochains passages.

9.8 L'influence de l'opinion des autres sur l'image de soi perçue et ressentie

Que l'on soit avantagé ou désavantagé par la rétroaction d'autrui, elle contribue à notre construction identitaire, telle que reflétée par les compétences linguistiques. Certaines participantes disent être favorisées en raison du fait qu'elles écrivent bien. Sonia pense d'abord que ses compétences jouent sur la perception que les gens ont d'elle :

je pense que ça a un impact sur la façon qu'on me perçoit mais j'pense pas que je suis tout à fait certaine de ce que c'est mais j'ai l'impression que c'est incroyablement valorisé dans ce milieu-ci donc par conséquent je suis valorisée parce que j'écris et je parle comme je le fais (Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Contrairement à Sonia, Juliana ne considère pas que son français parlé puisse être valorisé, à ce point où elle cherche à projeter une image différente d'elle-même afin de gravir les échelons du succès :

je m'écoute parler pis je trouve ça plate on dirait que c'est plein de rondeurs partout mais c'est ça c'est ça pis // j'essaie de bien paraître pour arriver en haut (Juliana, entretien 1, 20 mai 2008)

Les propos de Maude abondent dans la même voie, en ce sens qu'elle présume bien écrire, mais que sa façon de s'exprimer oralement influence la perception des autres. Chose intéressante, elle raconte même une situation où elle-même, francophone de milieu minoritaire qui a connu des expériences de stigmatisation⁷⁷, a laissé l'accent d'une personne influencer la perception qu'elle avait d'elle :

j'ai une bonne amie qui vient du sud-est du Nouveau-Brunswick aussi mais du comté de Kent puis je ne sais même pas je ne me souviens même de quelle ville ou village elle vient mais elle a un accent assez prononcé puis MÊME moi / bien en tout cas les premières fois que je l'ai rencontrée je la trouvais super gentille mais elle m'a dit qu'elle était en traduction puis pour moi c'était comme tu es en traduction parce que toute suite j'ai pris son accent puis je me suis dit qu'elle ne parlait pas bien le français donc si moi je fais ça je peux juste imaginer combien de personnes au Québec le font ou le monde en France le font parce que moi je suis Acadienne puis je n'aurais pas dû / j'aurais pas dû avoir cette opinion-là mais c'était dans ma tête / elle ne doit pas bien parler français / elle ne doit pas bien écrire comme il faut (Maude, entretien 1, 11 février 2009)

C'est dire comment les représentations et sentiments linguistiques jouent un rôle prépondérant sur notre perception d'autrui.

⁷⁷ Pour Goffman, un attribut singulier modifie ses relations avec autrui et en vient à le disqualifier en situation d'interaction. Cet attribut constitue un écart par rapport aux attentes normatives des autres à propos de son identité. Chaque individu est plus ou moins stigmatisé en fonction des circonstances, mais certains le sont plus que d'autres : tous peuvent être placés sur un *continuum*. Les stigmates sont d'une grande diversité, s'appliquant aussi bien à la psychologie individuelle qu'aux relations sociales d'une personne donnée : parmi eux, le passé des individus, les handicaps, les tares de caractère, l'homosexualité, l'appartenance à un groupe donné, etc. Goffman classe ces stigmates dans deux catégories différentes : les stigmates *visibles* et *invisibles*. Les premiers caractérisent les attributs physiques et les traits de personnalité directement apparents lors du contact social, les seconds regroupent toutes les facettes de l'individu difficilement décelables lors d'un contact visuel avec celui-ci. L'acteur va donc tout mettre en œuvre afin de cacher ce stigmate ou en tout cas d'éviter qu'il ne constitue un malaise chez son public. Goffman nomme *contacts mixtes* les interactions à risques entre normaux et stigmatisés. Le risque de *fausse note* y est théoriquement plus élevé. L'auteur met toutefois en garde ses lecteurs contre le risque de prendre trop au sérieux cette métaphore (Goffman, 1975, p. 23 à 30).

Un aspect important soulevé par Maude est le fait qu'elle croit que la perception qu'ont les gens de son intelligence est influencée par son parler. Cette présomption revient également dans les paroles de deux autres participantes. Ariane partage d'abord qu'elle croit aussi que son accent et son vocabulaire influencent la perception qu'ont les gens de son « intelligence » :

à cause que j'ai un accent là le monde pense peut-être que tsé dans le fond j'suis moins intelligente parce que j'veux dire tsé dans le fond j'dis pas tout le temps les bons mots tsé comme j'te disais t'à l'heure si j'dis un lite [et non un « lit »] tsé peut-être que ben c'est pas vraiment quelque chose que que j'pense constamment mais c'est vrai que des fois quand j't'avec beaucoup de personnes qui hum j'veux dire qui ont pas le même accent que moi mais là j'me sens comme un peu inconfortable [...] faque là tu te demandes s'y pensent que t'es peut-être tsé moins intelligente juste parce que tu dis pas les même mots là de la bonne façon (Ariane, entretien 1, 9 juin 2008)

Érika transmet également cette inquiétude d'être perçue comme étant moins intelligente qu'elle ne l'est réellement, en faisant toutefois référence à son français écrit :

quand j'écris des *e-mails* ils doivent dire oh mon dieu / j'pense qu'ils doivent juger mon intelligence quand j'écris en français **AH OUIN à ce point-là** mais il y a des fautes partout quelqu'un en maîtrise ne devrait pas avoir des fautes de grammaire en français comme ça / si j'écriverais de même en anglais avec des fautes partout le monde penseraient que je suis stupide pourquoi je suis rendue aussi loin / c'est pas que je fais des grosses fautes / c'est que je fais des fautes partout ça fait que / [5 sec] ouin j'imagine que le monde me trouvent pas super intelligente mais quand je leur parle je pense que je suis correcte (Érika, entretien 1, 14 mai 2008)

À sa façon, Carole dira la même chose :

je passe d'être perçue comme une très bonne élève / des A+ boursière blablabla à me faire traiter comme de la merde parce que mon français n'est pas parfait je fais du beau travail pareil et je travaille fort et je vous l'avais dit en plus j'ai été honnête là⁷⁸ fait que là / ne me traitée pas comme si / vraiment on m'abaisse là puis je n'ai pas besoin de vivre ça (Carole, entretien 1, 28 mai 2008)

⁷⁸ Elle avait averti ses professeurs qu'elle éprouvait des difficultés en français. Ceci n'est pas sans nous rappeler les propos d'Angèle : elle avait senti le besoin de demander spécifiquement à certains de ses professeurs si elle avait réellement les atouts pour rédiger une thèse de maîtrise.

Hilarie, qui perçoit pour sa part différemment son bilinguisme, raconte une situation où elle a également ressenti, à la suite de la réaction des autres, une lacune, ou plus précisément une « faiblesse » dans ce cas-ci :

on était avec d'autres assistanats [assistants] de recherche pis des profs c'tait un grand groupe on était environ dix personnes j'tais un assistanat de recherche pour un projet pis là tout d'un coup le prof c'tait comme une formation pour tous les assistanats pour le projet faque la tout d'un coup le prof a parle de *code switching* pis a voulait pour nous donner certaines choses que quand on fait des entrevues ou quand on parle aux enseignants ou *whatever* voici un concept qu'on tsé dans la francophonie qu'on n'a pas le choix de d'accepter le *code switching* tsé quand tu changes de français à ang **hum hum** pis là une de mes amies devant tout le monde a dit ah ah non ça c'est comme [Hilarie] parfait exemple de code switcher ça m'a tellement gênée parce que la façon qui le disait c'était comme *code switching* ça démontre que t'as une faiblesse (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

Bien que cela n'était pas intentionnellement blessant, comme le souligne Hilarie, l'alternance du code linguistique n'est pas ici passé inaperçue et qualifie son parler, ce qui ne peut faire autrement que la cataloguer aux yeux des personnes formant cette équipe de recherche. Pour des raisons qui s'apparentent sans doute à ce type de situation, Noémie préfère souvent s'expliquer en anglais, afin de probablement éviter le « *code switching* » si elle ne trouve pas les mots en français :

on juge la qualité tsé par les mots qu'on choisit pis la façon qu'on s'explique pis c'est une des raisons pourquoi souvent m'a vouloir m'expliquer en anglais parce que j'trouve que les mots me viennent plus facilement (Noémie, entretien 1, 15 mai 2008)

Les derniers propos retenus sont de l'ordre de l'image de soi perçue et ressentie car on constate, jusqu'à présent dans cette section, que les autres n'ont pas délibérément provoqué ces sentiments chez les participantes. Le prochain passage diffère toutefois et implique plus directement une tierce partie :

la personne avec qui j'ai travaillé [pour un assistanat de recherche dans le cadre du doctorat] était très professionnelle très courtois / belle courtoisie *whatever* mais j'ai vu que tsé cela la stressait la *buggait* / qui fallait qu'elle corrige tellement ou que même tsé c'était juste des courriels que si il y avait des fautes dans un courriel / des fois il y avait seulement un petit commentaire ici et là / comme j'avais envoyé un courriel une fois à une école qu'on essaie d'approcher pour de la recherche puis je n'avais pas réalisé qu'il y avait des fautes puis j'avais fait le *spellcheck* puis j'avais pris comme 45

minutes pour écrire le petit courriel puis elle avait été très fâchée après moi parce que je l'avais envoyé sans l'envoyer à elle avant avant puis il y avait des fautes puis elle avait dit que des fois nous pouvons nous faire juger à cause de ça puis nanana puis c'est là que encore là j'étais comme / on se jugent mutuellement là ouin tu es Française [francophone] je suis Française elle est Française puis on va se CHIER dessus (Carole, entretien 1, 28 mai 2008)

Ceci dit, comment est-ce que cela affecte précisément l'expérience universitaire? Les paroles de Carole, en plus de maintes autres choses, laissent voir que sa langue ne s'harmonisait pas nécessairement avec la langue attendue de sa directrice de thèse, langue que l'on pourrait qualifier, après une lecture des propos des participantes, d'« universitaire ».

9.9 L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience universitaire

9.9.1 L'harmonie entre sa langue et la langue universitaire

« ils sont entrain de négliger une majorité de la population /
c'est pas accessible à tout le monde /
il faut que tu passes par le milieu académique pour comprendre
comment on pense et comment on écrit dans ce milieu-là »
(Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Outre les capacités intellectuelles ou encore les compétences requises, la capacité de bien cerner puis d'exercer le « métier d'étudiant » (Coulon, 1997) a une grande influence sur l'expérience des études supérieures et les résultats qui en découleront. Un exemple de quelqu'un qui semble bien s'être approprié ce métier est celui d'Irène :

j'fit dans l'système scolaire Tsé j'ai toujours été une étudiante ou une élève qui comprenait pis qui était capable de faire c'qui fallait faire pour être une bonne étudiante donc j'pense que j'me suis toujours perçue comme une bonne étudiante Pis je j'pense que ça c'est une des choses qui fait que j'ai toujours pensé quand j'arrivais à la prochaine étape au prochain diplôme / j'ai toujours pensé que j'pouvais l'faire parce que j'avais toujours eu du succès (Irène, entretien 2, 10 juin 2008)

Un important facteur de réussite des études universitaires, au niveau du baccalauréat et d'autant plus aux études supérieures, sont sans contredit les capacités linguistiques, entre autres celle de bien transmettre ses idées, voire celle de bien s'exprimer tout court. Car, bien que l'on « *fit* dans le système scolaire », sans ces dernières, la communication pourrait s'avérer infructueuse et un locuteur peut parfois même être victime ou encore prisonnier d'un

certain ethnocentrisme relatif à l'accent, au vocabulaire employé, ou tout simplement à la « façon d'être » tout court. Ces aspects ont été soulevés par les participantes, tantôt par rapport à ce qu'elles ont observé, tantôt par rapport à ce qu'elles ont vécu au cours de leurs années d'études.

Yvette considère pour sa part que le fait de ne pas bien maîtriser le français standard pourrait s'avérer déstabilisant :

dans le milieu universitaire je veux bon c'est beau là on parle français standard puis tout ça mais il y a des gens qui ne peuvent pas parler le français standard puis moi je pense que ça les déstabilisent (Yvette, entretien 1, 5 juin 2008)

L'opinion de Sonia vient en quelque sorte élucider cette observation :

si tu ne te sens pas confiant tu ne vas pas aller te mettre de l'avant parce que tu as trop peur que ça ne marche pas tu es trop convaincu à l'avance que ça ne marchera pas / fait que s'il y a à ce point-là une insécurité comme ça au niveau de la langue bien aller t'inscrire dans un programme universitaire / j'me mets dans la tête de quelqu'un qui se sent qui peut pas écrire ni parler / tu arrives dans le milieu universitaire puis tu dois te sentir complètement / tu dois te sentir comme / j'pense aux articles scientifiques que / le premier article que j'ai lu ça m'a pris trois heures à le lire puis ça remis en question MA propre sécurité linguistique / tsé j'pensais que j'étais bonne en français puis je ne comprends rien fait qu' imagine quelqu'un qui à l'avance ne se pense pas bon en français / il doit se sentir tout petit (Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Sonia a vécu une expérience qui est vécue par plusieurs autres personnes originaires de milieu francophone minoritaire : au secondaire, elle était première de classe en français, voire louangée pour ses habiletés. Ces dernières, toutefois, n'étant pas nécessairement transférables ni légitimées, il arrive, comme cela lui est arrivé, de constater que ces qualités, qui sont presque de l'ordre du don, ne soient désormais plus autant reconnues.

Elle soulève également le fait de se sentir tout petit. Serait-il lié au milieu d'origine, lui aussi plus souvent qu'autrement, « petit » physiquement (pensons aux villages, aux milieux ruraux où se concentre habituellement la francophonie « minoritaire »)? Deux participantes font référence à leur milieu d'origine afin de justifier la façon dont elles parlent, voire la

légitimer, et constatent comment ce parler, pour ne pas dire cette partie d'elles-mêmes, entre en conflit avec le parler universitaire :

je trouve ça euh assez particulier d'mon coin comme ça fait partie du langage souvent là / Osti à à la fin d'là à la fin d'une phrase là c'est comme ça fait partie **_la ponctuation [rires]**_ Ouais c'est ça ouais / mais t'sais quand même ça ça fait partie d'moi je jusqu'à un certain point hein **[rires]** faque ça c'est un méchant *clash* avec le monde universitaire (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Juliana ressent pour sa part un « *clash* », qu'elle ressent pour sa part lorsqu'elle retourne chez ses parents et constate comment elle a dû modifier son parler au cours de son expérience universitaire :

j'veux pas faire sentir à mes parents j'essaie je veux pas qu'ils soient vus comme si / j'essaie de de je veux pas je me sente supérieure qu'eux autres // je veux pas que mon français change // tsé je veux rester la même fille de campagne que j'étais mais ça ça donne que j'ai des petits [X] **_hum hum_** fait que c'est ça j'essaie de garder mon français d'ici que j'ai tenté de terminer euh je suis correcte avec ça parce que je suis capable d'écrire c'est l'essentiel dans le fond dans le fond pour les études (Juliana, entretien 1, 20 mai 2008)

On a ici un exemple d'habitus différents au niveau des registres de langue et des classes sociales, qui acquièrent ou perdent du capital selon l'habitus initial. Irène le soulève également et reprend un thème employé par Juliana, soit celui de la campagne :

peut-être que ça renvoie à l'image de la p'tite fille d'la campagne là pourtant j'connais des profs j'peux penser à une [...] qui est justement une fille qui elle son père était bûcheron puis elle ça la dérange pas d'sacrer pis mais c'est une chercheuse que je respecte énormément pis une personne que je respecte énormément / Pis t'sais elle vient comme j'pense qu'elle s'présente encore moins bien que moi sauf que je sais pas on dirait que je l'accepte pas dans moi (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Si elle n'assume pas cette partie d'elle-même et résiste à l'intégrer, surtout en contexte professionnel, c'est peut-être parce que la « norme », qu'elle en soit consciente ou pas, lui impose une image représentative du rôle du chercheur/du professeur. Julie dépeint bien ce rôle :

je pense qu'il va falloir que j'adapte mon langage de la même façon que quand j'enseignais au secondaire j'adaptais mon langage parce que je me disais là j'ai une image un peu plus professionnelle puis j'ai un rôle à jouer j'étais un modèle pour les élèves donc si je veux être un genre de modèle à mon avis j'ai besoin d'adapter un

certain langage plus soutenu je dirais donc oui même quand j'enseignais au secondaire je faisais attention à ce que je disais (Julie, entretien 1, 14 mai 2008)

Il y a certes des exceptions à la règle, comme par exemple la professeure à qui se référerait Irène, mais il n'en demeure pas moins que la majorité des professeurs adoptent un parler standardisé, voire soigné, comme le remarque Ariane :

j'trouve là que des fois y [les professeurs] parlent mieux là que moi qu'y ont peut-être un meilleur vocabulaire juste parce que hum / ouin c'est ça des fois j'pense qu'y parlent mieux j'comprends peut-être pas toujours toutes les mots mais j'veux dire de façon générale là j'capable de de les suivre / mais c'est certain que des fois sont plus difficiles à comprendre (Ariane, entretien 1, 9 juin 2008)

Irène fait également référence au vocabulaire employé par les professeurs, reconnaît ses limites et souligne l'importance d'avoir le « mot juste » :

si j'compare avec souvent euh tu vois des profs ou des chercheurs que j'connais j'ai encore du chemin à faire en terme de développement de vocabulaire de de structure aussi j'pense j'pense que c'est surtout c'est l'vocabulaire **_o.k._** mouais **_ouais_** le mot juste là qui est très important dans dans souvent je l'ai pas ça m'dérange **_Ça t'dérange_** ouais **_ouais_** parce que j'ai l'impression que c'est important que que j'devrais avoir le mot juste (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Des études portant sur le degré de compréhension du vocabulaire employé par des professeurs avec des étudiants de première année de baccalauréat du nord de l'Ontario (St-Denis, 1998; Perreault, 1999) ont signalé que les étudiants ne saisissent pas 40 % des mots utilisés par les professeurs. Bien que l'on s'attende à ce que des étudiants inscrits à la maîtrise et au doctorat aient acquis les compétences générales et linguistiques nécessaires pour mener à terme leurs études, il y aurait peut-être lieu de faire cette étude au niveau des études supérieures en milieu minoritaire afin de voir à quel point les carences linguistiques mettent en jeu les possibilités de réussite, et ce, également en contexte majoritaire, tant francophone qu'anglophone. Nuançons toutefois, comme le montrent bien les propos de Juliana, en disant que les étudiants (ou ceux qui poursuivent leurs études, du moins) enrichissent sinon adaptent tout de même leur vocabulaire tout au long de leurs années d'études afin d'harmoniser leur parler au parler universitaire :

je trouve qu'à force / c'est qu'à l'université je parle mais j'écris beaucoup fait qu'en écrivant beaucoup t'es obligé de trouver les bons mots pour bien écrire ta phrase pis le mot anglais que tu te servais // faut qu'il soit remplacé (X) trente fois dans un texte de 50 pages ben t'es entrain de te *brainwasher* que le bon mot c'est ça // donc mon français a // changé mon français parlé a changé beaucoup depuis que je suis à l'université // hum c'est pas vraiment par choix c'est juste // la pratique par habitude hum // sans vouloir on dirait que je voulais pratiquement pas qu'y change mon français / je voulais garder mon français de chez nous (Juliana, entretien 1, 20 mai 2008)

Ainsi, Juliana est l'une de celles qui ont su adapter son parler et son écrit pour répondre aux exigences et aux attentes du milieu. Les mots qu'elle a employés dans ce court paragraphe, soit « obligé », « *brainwasher* », « pas vraiment par choix », « je voulais pas qu'y change », traduisent toutefois, à notre sens, de la violence symbolique. Cette dernière peut toutefois être amenuisée selon la relation qu'un étudiant partage avec son directeur de thèse, comme en témoignent les propos de Juliana :

avec ma superviseure au début / elle est très bonne en français euh // au début comme je j'avais peur de montrer des petits nuages de mon langage // hum je me forçais plus au début / en apprenant à la connaître j'étais moins intimidée pis comme j'avais moins à prouver comme éventuellement dans les courriels dans les textes dans des des des ébauches de texte elle a fini par tsé tsé on dirait qu'on a comme établi [XXX] capable de me servir de mon français joual après ben des courriels de transition c'était capable de m'attacher à des mots on les rit on fait comme on en rit (Juliana, entretien 1, 20 mai 2008)

Bien qu'elle reconnaisse qu'elle doit harmoniser son parler à la langue universitaire dans certains contextes, ce moment de répit, si l'on peut dire, alors qu'elle échange avec sa directrice de thèse qui la connaît désormais mieux, semble être apprécié et dissiper les « petits nuages » s'accumulant dans son langage.

La rétroaction des professeurs n'est de toute évidence pas sans impact sur la perception que l'on a de l'harmonie entre sa langue et la langue universitaire et, en somme, sur l'expérience universitaire à la lumière de l'(in)sécurité linguistique.

9.9.2 Rétroaction des professeurs

9.9.2.1 Louanges

Bien que Juliana était intimidée par sa directrice de thèse au début de son aventure doctorale, elle rapporte que cette dernière n'a pas manqué de louer les habiletés d'écriture de la doctorante et aurait même, entre autres, accepté de diriger sa thèse en raisons de ces dernières :

j'pense que c'est une des raisons pour que ma superviseure elle a acceptée d'me superviser au bac j'y avais écrit un courriel lui demandant c'tait quoi son domaine de recherche pis que j'étais intéressée à poursuivre la recherche pis est-ce qu'elle pourrait être ma superviseure Pis cette année-là elle m'a dit qu'elle avait aucune intention de prendre des nouvelles étudiantes de bac [car elle s'apprêtait à prendre sa retraite] mais que mon courriel était tellement bien écrit qu'a dit ah il faut que j'la rencontre Fait que c'est le fait que j'écrivais bien en français tsé pis qu'y avait pas d'fautes pis qu'les phrases étaient belles pis qu'y avait des beaux mots c'est ça qu'y a faite que ma superviseure à dit hum a mérite peut-être que j'la rencontre pis j'va peut-être changer d'idée peut-être j'va la prendre cette année **_Ouin_** Fait que c'est ça quand j'l'ai rencontrée elle m'a d'mandé est-ce que c'est toi qui a écrit ton courriel toi-même ou si tu l'as fait écrire par quelqu'un d'autre [rises] **_Ah ouin_** Oui elle m'a d'mandé J'ai dit c'est moi qui l'a écrit a dit t'écrits comme un ange Là j'ai dit ah o.k. a dit j'avais pas l'intention de prendre d'étudiante mais là a dit j'pense que j'va changer d'idée là parce que pour elle ça s'rait moins d'travail que quelqu'un / t'as pas besoin de corriger une faute aux aux deux mots là Hum fait que ça c'tait comme une forme de félicitations de **_Ouin_** de m'faire dire que ma ma façon d'écrire c'tait assez pour me faire accepter (Juliana, entretien 2, 3 juin 2008)

Cette histoire est lourde de sens et pertinente dans le cadre de notre recherche. La candidature de Juliana a ainsi, en grande partie, été retenue parce que cette étudiante « écrit comme un ange » et que « ça serait moins de travail » pour sa directrice de diriger sa thèse. On imagine bien ici l'expérience d'exclusion que peuvent vivre certains étudiants de milieu francophone minoritaire au sein des études supérieures. Ceci dit, une question nous vient à l'esprit, soit : choisirions-nous, en milieu linguistique majoritaire, de diriger un étudiant en nous basant sur ces mêmes critères, ou mettrions-nous, au premier contact, davantage l'accent sur les intérêts de recherche, les écoles de pensée ou la personnalité du professeur et de l'étudiant? En

d'autres mots, suffit-il (initialement, du moins), en milieu linguistique minoritaire, de bien écrire pour convaincre un professeur de diriger notre thèse?

Cela fut l'expérience de Juliana, mais nous ne pouvons tout de même pas attribuer ces intentions à tous les professeurs, et ce, bien que la maîtrise de la langue ne semble pas les laisser indifférents :

au niveau de langue je sens que je n'ai pas de problème et même d'ailleurs c'est une des premières choses que les professeurs me disent comme les professeurs que j'ai travaillé dans mes cours ou dans les assistanats / quand j'avais à remettre des travaux écrits c'est la première chose qu'ils me disaient que j'avais une force en terme de mon écriture (Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Malgré cette préférence, les données recueillies par notre étude font plus souvent référence à l'encouragement offert par le corps professoral, ou encore à l'aide qu'il dispense, par rapport à la rédaction.

9.9.2.2 Encouragement et/ou aide

Lorsque vient le moment de parler d'encouragement ou d'aide offert par le/la directeur(e) de thèse en ce qui a trait à la rédaction, un facteur de réussite semble omniprésent dans les propos des participantes, soit celui de l'attitude bienveillante. De fait, les passages présentés ci-dessous illustrent tour à tour des exemples d'encouragement de la part des professeurs ou d'aide offerte par ces derniers, mais ce soutien ne représenterait pas ce qu'il représente aux yeux des participantes s'il avait été octroyé accompagné d'une attitude négative, insultante ou décourageante. Le témoignage d'Irène, qui avait écrit sa thèse de maîtrise en anglais avant de s'inscrire au doctorat en français, introduit bien cette observation :

j'pense à cause de l'attitude de [son directeur de thèse] que lui j'ai vraiment senti que ça J'ai vraiment senti que j'allais avoir son support là-dedans Comme j'en ai parlé j'ai dit tsé que j'doutais que ce soit une bonne idée d'écrire en français pis lui y **Tu lui a parlé de ça** Oui j'y Ben on a pas eu une discussion là-dessus là j'ai juste fait ce commentaire-là pis pour lui y'a pas y'a pas de doute que c'est une bonne idée d'écrire en français là Quoi que j'suis contente qu'y m'encourage à écrire en français J'suis contente d'avoir le sentiment que y comprend ma situation pis j'ai vraiment j'ai

vraiment senti que le message c'était comme inquiète toi pas là oui t'as du travail à faire mais j'assiste là-dedans là tsé j'va t'aider là-dedans (Irène, entretien 2, 10 juin 2008)

Mélanie reçoit, elle aussi, une « assistance » de la part de sa directrice de thèse, qui prend le temps de l'aider à travailler son style d'écriture (Mélanie, entretien 1, 11 juin 2008) et Noémie connaît une situation similaire et reçoit, pour sa part, des mots d'encouragement concrets :

quand elle [sa directrice] me demande des fois de faire des résumés de texte puis des fois c'est en français puis c'est certain que je vais faire des erreurs puis elle va me les corriger puis à la fin elle va me dire Bravo ton français est très bon **_AH OUAIS_** [rires] ELLE VEUT VRAIMENT M'ENCOURAGER (Noémie, entretien 2, 22 mai 2008)

Bien que cette approche de la part de la direction soit louable, elle peut en retour encourager un comportement, soit le celui d'utiliser cette IL comme une « excuse » pour justifier certaines décisions ou certains comportements :

ma directrice de thèse / elle aime ça donner des encouragements pour tout fait qu'elle m'en donne tout le temps **_ je ne savais pas ça _** bien je pense qu'elle pense que j'en ai besoin à cause de mon insécurité linguistique parce que je m'en sers tout le temps comme excuse **_POUR VRAI_** ouais **_tu utilises ça comme une excuse_ OUAIS** **_fait que c'est comme un outil pour toi dans le fond_** ouais **_dans quel sens tu utilises ton insécurité linguistique comme un outil_** bien comme quand [ma directrice] m'a demandé pourquoi tu ne le fais pas en français ta thèse bien là je lui ai dit / BIEN [directrice de thèse] c'est à cause de mon insécurité linguistique tu le sais [rires] **_o.k. puis elle ne pose pas plus de questions que ça_** bien elle elle aimerait ça que je le fasse en français mais je ne veux pas tout le faire en français **_est-ce que c'est vraiment ton insécurité linguistique ou_** bien c'est comme j'ai dit / ça m'ouvre plus de portes la faire en anglais tsé c'est certain / qu'on veulent ou qu'on ne veulent pas le dire c'est plus facile (Noémie, entretien 2, 22 mai 2008)

Alors que Noémie ne désire pas rédiger toute sa thèse en français, car elle considère que cela lui imposera plus de travail et que le fait de rédiger sa thèse en anglais lui ouvrira plus de portes, Hilarie, qui éprouve tout autant de difficulté à l'écrit que Noémie, sinon plus, a pour sa part choisi la voie inverse, soit de rédiger sa thèse en français afin d'atteindre un objectif personnel. Ses efforts sont reconnus par sa directrice de thèse :

quand j'ai commencé le niveau universitaire c'tait clair c'tait quoi mes erreurs pis j'en ai corrigées beaucoup pis même maintenant ma directrice de thèse à me dit ton français est amélioré de 100 % depuis juste l'année et demi que t'es ici c'est pas pareil (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

En somme, toutes ces participantes ont connu de la part de leur direction de thèse soit de la compréhension, de l'assistance, de l'encouragement ou de la reconnaissance en ce qui a trait à l'acte d'écriture. Cette attention supplémentaire accordée ne passe pas inaperçue, comme le soutient Cindy :

ce que j'avais aimé d'elle [une professeure] je lui avais dit comme moi j'écris en anglais puis elle avait dit comme essaie toi je ne suis pas comme les autres profs / je ne serai pas *rough* sur toi puis même mon travail final je lui avais dit / on va faire une *deal* là / je vais l'écrire en français mais ne me mets pas des fautes d'orthographe ou des fautes de grammaire mais TIENS je lui ai remis / TSÉ si j'aurais eu de l'encouragement comme ça avant [...] elle vient d'un milieu minoritaire fait qu'elle comprenait puis tsé elle a VOULU m'encourager d'écrire en français fait que ça j'avais trouvé ça tellement *cool* de sa part puis ça m'a donné plus de confiance (Cindy, entretien 1, 19 mai 2009)

L'attitude de cette professeure à l'égard des compétences linguistiques de ses étudiants a ici fait une grande différence : Cindy a trouvé tellement « *cool* » qu'on la comprenne et l'encourage ainsi, que cela l'a incitée à remettre un travail en français alors qu'elle l'aurait initialement remis en anglais. Bien que, selon elle, elle ne maîtrise pas parfaitement la langue française, le fait de rédiger en français ne peut que lui permettre de se sentir de plus en plus à l'aise avec la langue, d'augmenter son sentiment de sécurité linguistique et d'éventuellement, peut-être, la motiver à repérer/comprendre/corriger les erreurs qu'elle fait.

Notons également ici l'accent mis sur le fait que la professeure est elle-même originaire d'un milieu francophone minoritaire. Sans vouloir prétendre que tous les professeurs qui enseignent en milieu minoritaire devraient être issus de ce milieu, (bien au contraire), nous croyons que tous les professeurs qui arrivent d'un milieu majoritaire pour venir enseigner en milieu minoritaire devraient être sensibilisés à/mis au diapason avec la réalité locale, voire les réalités de l'Ontario français, et faire un effort pour mieux comprendre

la réalité de leurs étudiants, et ce, évidemment sans pour autant baisser leur standards de qualité.

Nous avons vu ici que l'attitude positive, sinon encourageante, à l'égard du bagage linguistique des étudiants fait toute la différence. Ceci dit, une attitude décourageante est tout autant influente, comme en témoigne l'expérience vécue par Hilarie, soit une autre expérience qui illustre de la violence symbolique :

j'avais engagé quelqu'un pour revoir mon travaux y'a pas bien faite ça y'a pas bien fait son travaux travail y'a revu mon travail y'a pas bien fait ça faque là un de mes trois membres de mon comité apparemment y'a appelé [sa directrice] pis y'était insulté que j'y avais remis un travail avec tellement / y m'a faite 158 commentaires dans mes trente pages **_wow_** pis lui y corrigeait même mes citations tellement comme [...] tsé pis y'était fâché là parce que pis y pensait que j'tais une paresse j'avais pas mis l'effort pis j'tais trop paresseuse **_[XXX]_** faque là c'est [sa directrice] qui fallait qui lui dise non non a l'a engagé quelqu'un elle l'a payé 250 \$ pour qui revoit son travaux son travail a l'a pas engagé la bonne personne non la seule erreur qu'a l'a faite c'est que a l'a engagé un **_[XXX]_** pis là j'y ai montré mes ébauches j'avais toutes mes commentaires là y'a changé son **_c'pas d'la paresse là c'est_** là y'a vu que MAIS UN commentaire que j'ai eu après mon examen de synthèse c'est que tous les trois finalement de mon comité parce que y'en avait deux sur trois qui voulaient que j'fasse toutes mes travaux en anglais **_ah non_** oui écris ta thèse en anglais prends tes cours en anglais j'ai dit non j'veux pas [...] ça serait *defeats the purpose* tsé (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

Comme elle le dit en ses propres termes, rédiger sa thèse en anglais éliminerait en grande partie le sens qu'elle accorde à son expérience doctorale et, entre autres raisons, le fait qu'elle soit déménagée de l'Ouest pour venir s'établir à Ottawa. Hilarie aurait-elle dû, plutôt que d'embaucher quelqu'un pour réviser son travail, faire appel à des services de tutorat/révision de texte afin d'à la fois apprendre davantage au niveau de l'écriture et être présente pour s'assurer du sérieux du travail fait? Quoiqu'il en soit, deux membres de son comité de thèse lui ont finalement suggéré de rédiger sa thèse en anglais, chose qu'elle n'a pas faite. Il est bien vrai que les lacunes au niveau des compétences linguistiques, et parfois même l'insécurité linguistique à elle-seule, peuvent nuire au rendement académique, mais est-il raisonnable de croire qu'en milieu francophone minoritaire, le mandat des professeurs ne

serait pas plutôt d'encourager les étudiants à rédiger en français, malgré les embûches qui se présentent à eux, et de leur suggérer des services pour leur venir en aide en ce qui a trait à la rédaction et autres moyens de s'améliorer et d'assurer la qualité de leur travail? Cette question n'est pas sans importance si l'on s'en tient aux nombreuses références à l'influence de la langue sur le rendement académique soulevées par les participantes.

9.9.3 Influence de la langue sur le rendement académique

Le point de vue de Cindy s'enchaîne bien avec notre réflexion. Soulignons, d'ores et déjà, le diminutif « petite » Franco-Ontarienne, qui n'est pas sans rappeler le « petite » Acadienne dans le discours de Maude. Ces derniers commentaires renvoient à l'idée/au symbole historique des francophones qui seraient nés pour un p'tit pain :

c'est le fun de se faire encourager mais il faut réaliser que ce n'est pas tout le monde qui / c'est pas toutes les professeurs qui comprennent ça que je suis une petite Franco-Ontarienne puis peut-être que mon niveau de langue n'est pas le même / pas moins bon non plus parce que j'en connais des Franco-Ontariens qui sont EXCELLENTS là mais pour moi ce n'était pas nécessairement important [...] ce serait le fun que les profs au moins ICI vu qu'on est dans la capitale nationale il faudrait AU-MOINS sensibiliser / le fait qu'il est avec des Franco-Ontariens ou bien / mais là ils vont dire bien là c'est du favoritisme puis ta ta ta / mais AU-MOINS qu'ils soient ouverts à une discussion puis que les étudiants puissent approcher les professeurs et leur dire comme écoute je comprends que admettons comme au bac c'était 10 % sur un travaux / un travail ça valait à peu près 10 % pour la qualité de la langue mais tsé juste être capable d'aller leur dire o.k. écoute je ne suis pas forte mais je veux faire un effort tu peux-tu être flexible ou quelque chose ça l'aurait été le fun mais ce n'était pas le cas (Cindy, entretien 1, 19 mai 2009)

Nous sommes ici partagée, étant nous-même professeure, lorsque nous lisons des propos tels que « peux-tu être flexible », étant d'avis que l'amélioration de la langue fait entre autres partie des résultats d'apprentissage des études de baccalauréat et qu'il s'agit là d'une compétence à la fois bien importante pour exceller sur le marché du travail et pour réduire le degré d'insécurité linguistique qui s'avère, à notre avis, à la source de l'assimilation linguistique. Nous sommes toutefois d'accord du fait qu'il faudrait sensibiliser le corps professoral et faire « quelque chose ». À ce sujet, Sonia déplore :

les professeurs s'en plaignaient beaucoup de ça / ils encourageaient les étudiants à aller suivre des ateliers en perfectionnement d'écriture / j'ai un prof en particulier qui était vraiment très très dur et il y avait des étudiants qui ne passaient pas simplement parce qu'ils ne savaient pas écrire au niveau de certains travaux en particulier (Sonia, entretien 1, 5 juin 2008)

Ceci ne devrait pas, à notre avis, avoir lieu d'être s'il ne s'agit pas d'un cours de français en tant que tel...

Bref, Cindy n'est pas la seule à voir son rendement académique affecté par ses difficultés linguistiques. Hilarie soutient aussi qu'elle ne parvient pas à obtenir une note élevée dans ses cours en raison de ses lacunes au niveau de la rédaction. Le « 10 % » mentionné par Cindy dans les évaluations au niveau du baccalauréat est également, on le verra ici, inclus dans les critères d'évaluation des travaux à remettre aux études supérieures, bien que cela ne soit pas présenté de façon aussi concrète :

quand des fois j'remets des travaux si j'ai pas eu la chance de le retravailler avec quelqu'un d'autre pis j'va l'remettre comme ça j'perds des notes parce que la langue est pas pis c'est rare que j'va pas recevoir un travaux d'un professeur qui dit revois tsé la linguistique trouble de langue ou *whatever* c'est rare dans SEPT cours que j'ai pris à l'université j'ai pas eu un commentaire ou que ma note a baissé parce que mon travail la linguistique la partie linguistique de mon travail pas les idées mes idées j'ai toujours très bien réussi comme toujours mais c'est la langue faque ça s'voit dans mes notes faque j'ai pas des A des A+ là j'ai des B des B+ pis ça c'est strictement parce que j'ai toujours allée par garde un B c'est quoi ça ben non garde ton français à l'écrit c'pas bon là tu peux pas avoir un A quand tout l'monde remet des travaux parfaits pis toi c'est comme *grade five grammar* tsé c'est comme ça qui y'en avait certaines [...] certaines profs que la langue ça fait pas partie de **_leur évaluation_** de la note mais y'en a beaucoup qui le font tsé faque à place de t'encourager *ah good job* [Hilarie] tsé tu veux *you know* continue c'est super bien à place de m'appuyer ou me supporter c'est comme encore ça t'détruit (Hilarie, entretien 1, 28 mai 2008)

Catherine, qui étudie pour sa part en littérature et a toujours adoré la lecture et l'écriture, avoue aussi :

c'est là où je perds le plus de mes points c'est dans mes travaux parce que là je viens de terminer mes quatre cours c'est là que je perdais le plus de mes points c'était pour la langue que j' imagine que c'était pour ma syntaxe (Catherine, entretien 1, 29 mai 2008)

Non seulement les compétences en langue influencent-elles le rendement académique des étudiants inscrits en arts ou en sciences sociales, là où l'on rédige habituellement plus de

dissertations et autres travaux écrits, elles ont aussi un impact chez les étudiants en médecine, à titre d'exemple :

la qualité du français est évaluée aussi il y a des points pour la terminologie médicale qu'on utilise donc le fait d'être capable de bien m'exprimer tandis qu'il y en a d'autres dans ma classe qui vont aux cours en anglais parce qu'ils je ne sais pas comment ils se sont pris pour passer l'entrevue en médecine parce qu'ils ont vraiment de la difficulté en français bien eux c'est certain que c'est plus un obstacle quand on arrive aux examens pratiques puis qu'ils doivent poser les questions en français puis tout ça (Lianne, entretien 1, 17 mai 2008)

Maude élargit pour sa part le concept du rendement académique et raconte comment l'influence de la langue sur le rendement académique, voire les compétences linguistiques tout court, ont un impact sur les représentations sociales et l'obtention d'un emploi (cf. son commentaire présenté dans l'introduction de cette thèse.) Hormis l'IL, cette conception du bilinguisme utilitaire revient, parmi d'autres raisons évoquées, dans les raisons stipulées par les participantes d'étudier et/ou rédiger en français.

9.9.4 Étudier et/ou rédiger en français

Pour Lianne, la question de faire ses études de médecine en français ne s'est d'abord pas posée : il semblait de l'ordre naturel des choses, pour elle qui avait toujours fait ses études en français, de poursuivre en français. Toutefois, les raisons utilitaires du bilinguisme, qu'elles soient reliées au fait que plus d'opportunités professionnelles risquent éventuellement de se présenter ou qu'il soit plus facile d'entrer dans le programme francophone, car moins d'étudiants postulent, représentent sans contredit, pour elle, un « atout » :

je ne me suis même pas questionnée // PUIS EN PLUS on va pas se le cacher que c'est plus facile être accepté en français qu'en anglais en médecine [...] je pense que c'est un ATOUT de pouvoir dire / parce que je savais que veux veux pas en français la majorité des références qu'on reçoit puis tout cela on les reçoit en anglais puis il faut les lire parce que les éditions ils sont toujours une ou deux éditions en arrière pour la traduction puis on veut vraiment être à jour avec les derniers soins les derniers médicaments puis tout ça fait que je savais qu'il faudrait quand même faire des lectures en anglais donc là je combinais la terminologie francophone que j'apprenais en salle de classe avec la terminologie anglophone dans les livres puis tout ça fait que je

considérerais ça comme un atout que la majorité des programmes pourraient dire AH bien elle est bilingue fait que c'est un point de plus (Lianne, entretien 1, 17 mai 2008)

Pour Julie, qui se considère également bilingue (il n'aurait pas été difficile pour elle, à titre d'exemple, de rédiger sa thèse en anglais), les raisons d'étudier et d'écrire en français sont tout autres, abondant plutôt dans le sens de l'action collective :

il y a tellement peu d'écrit en français donc tu es toujours en train de faire tes lectures en anglais puis là il faut que tu traduis donc c'est sûr que faire le doctorat ou d'écrire la thèse en français c'est peut-être un double de travail un peu dans un certain sens parce que tu travailles constamment dans les deux langues peu importe même si tu te dis que tu le fais en français à mon avis il faut être bilingue parce que si tu veux aller chercher ta recherche si tu veux aller chercher de la littérature veux veux pas la majorité est en anglais / donc pour moi c'est important de dire que moi je veux le faire en français et dans la mesure du possible je veux diffuser en français pour qu'il y en ait des écrits en français PAS que je m'empêche d'aller le faire en anglais parce que j'ai quand même écrit des articles en anglais / j'ai quand même participé à des conférences en anglais mais j'aime quand même ça mettre mon point de dire que je suis francophone (Julie, entretien 1, 16 mai 2008)

Il est tout aussi important pour Yvette d'étudier et d'écrire en français, qui met pour sa part davantage l'accent sur l'aspect identitaire :

POUR MOI c'est important que je puisse bien parler le français puis je me rends compte que qu'étudier en anglais ça nuirait à mon français / donc tu vois comment l'identité puis tout ça influent beaucoup pourquoi j'veux continuer en France [...] c'est vraiment un choix important puis c'est quelque chose que je dis à TOI dans cette étude mais que je ne dis à personne de mon entourage parce qu'on dirait que ça ne se dit pas (Yvette, entretien 1, 5 juin 2008)

C'est également pour des raisons d'ordre identitaire qu'Érika choisit par moment d'écrire en français, ou du moins fait en sorte de se situer dans un contexte où elle sera parfois appelée à le faire :

je suis vraiment francophone française mais j'ai fait mes études en anglais parce que en tant que grammairienne j'en ai trop perdu en trois ans pour poursuivre ça en français puis à North Bay je vivais dans un milieu pour le secondaire dans un milieu assez anglophone ça fait que j'ai décidé de continuer / mais tu vois là / [5sec] je suis à la maîtrise mais je fais souvent des travaux pour ma superviseure que faut que j'envoie en français faut j'envoie des courriels / ma superviseure est francophone aussi ça fait qu'on se retrouve à écrire en français des fois / même les documents les présentations y faut que je fasse ça en français des fois / ça fait que mes cours sont en anglais mes recherches sont en anglais mais je [5 sec] **_tu travailles beaucoup en français quand même_** oui (Érika, entretien 1, 14 mai 2008)

Malgré tout cela, Érika, qui se dit « vraiment francophone française », a choisi, comme bien d'autres le font, de suivre ses cours et de rédiger sa thèse en anglais. L'offre de cours est certes souvent plus limitée en français qu'en anglais, mais il y a moyen de suivre bon nombre de cours en français. Comme l'offre de cours en français est restreinte, il est d'autant plus important que les francophones choisissent d'étudier en français afin de répondre au principe de l'offre et la demande. Il est, entre autres, la responsabilité des orienteurs scolaires et des écoles nourricières d'encourager leurs élèves à étudier en français. Mais certains, aux dires d'une participante, les encourageraient même au point d'étriquer leur chemin :

à la fin du secondaire puis quand on appliquait pour des universités on nous disait de seulement appliquer à des universités en français ça impliquait / encore pire si on appliquait à l'extérieur de l'Ontario MON DIEU c'était FATAL / on m'a dit des mensonges et des mensonges que je n'étais pas pour être acceptée nulle part puis il faut que tu appliques à des universités en français puis c'est la seule place **Ils t'ont dit que tu n'étais pas pour être acceptée**. Ils m'ont dit que je n'étais pas pour être acceptée / ouais / pour m'encourager d'appliquer seulement en français puis moi j'ai dit OUIIN votre français QUIN votre français puis c'est ça qui est arrivé puis c'est pour ça que j'ai fait mon bac en anglais puis c'est pour ça que j'ai fait ma maîtrise en anglais c'est justement parce que j'ai eu ce goût amer (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Bien que ceci ait été fait dans l'intention de garder les étudiants francophones en Ontario, ou encore par pure ignorance, il n'en demeure pas moins que certains milieux scolaires n'adoptent pas une approche des plus gagnantes lorsque vient le temps d'encourager les élèves à étudier en français car, selon Lamoureux (2010), « [l]es élèves n'interprètent pas le droit d'accès aux renseignements selon une perspective linguistique, et perçoivent le manque d'information comme un symptôme de manque d'engagement du personnel scolaire » (p. 18). À ce sujet, la chercheuse se demande :

Plutôt que de percevoir les étudiants qui s'inscrivent aux établissements postsecondaires anglophones comme étant « perdus » ou comme des décrocheurs linguistiques, ne faudrait-il pas les encourager à se demander comment ils vont maintenir leurs liens avec la communauté francophone locale de leur établissement postsecondaire? Ne faudrait-il pas discuter avec eux de leurs options et de leurs intentions pour maintenir et améliorer leurs

compétences communicatives en français, afin de pouvoir poursuivre des études supérieures et professionnelles en français, d'exercer un emploi en français, de demeurer des membres engagés à la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones de l'Ontario? (p. 18)

On a vu ci-haut que l'approche inverse peut les inciter à se révolter contre le système. Et ceci prend place bien tôt dans l'expérience scolaire des enfants de milieu francophone minoritaire.

Une participante qualifie même cette approche ou cette façon de faire de « rebelle » :

Je trouve que c'est très rebelle / à notre école secondaire ils faisaient toutes sortes d'activités jusqu'au point où il y avait des élèves secrets des agents secrets que si ils t'entendaient parler en français ils donnaient ton nom pour des tirages (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Cette stratégie pourrait, à notre avis, non seulement provoquer de l'antipathie envers la langue française, mais aussi créer des conflits entre les élèves. Le fait que le français soit imposé, le fait que la culture francophone soit présentée de façon décontextualisée ou pour des raisons purement utilitaires, peut également, comme l'explique une autre participante, déplaire aux jeunes :

les jeunes ne voulaient pas parler en français parce qu'il a une connotation négative vis-à-vis le français au moins à Timmins pas partout dans le Nord mais c'est québécoise et c'est plate / puis la culture qu'ils nous montraient c'était des affaires très folkloriques des affaires pas le fun ou il parlait juste de l'argent / que si tu vas travailler en français quand tu vas travailler là tu vas avoir plus d'argent (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Ces jeunes avaient rapidement décelé l'aspect utilitaire du bilinguisme... À ce sujet, une autre participante propose plutôt d'adopter une autre approche dans le milieu de l'enseignement, soit une qui, certes, cherche à transmettre le français dit standard aux élèves, mais qui se veut également à la fois ouverte, inclusive, compréhensive et respectueuses à l'égard du français vernaculaire :

Bien je pense que c'est là l'importance de la sociolinguistique qu'on manque dans nos écoles c'est-à-dire que tout le monde a plein de variantes en français donc pourquoi ne pas les assumer / on est tous capables de parler un français standard tandis qu'on est forts mais là on est capable d'aller à la maison puis de parler un français plus régional puis c'est correct là (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Quoi qu'il en soit, on ne peut ignorer le fait que certains francophones se dirigent vers des études en anglais. Ceci dit, voyons les raisons soulevées par les participantes de notre recherche pour étudier et/ou rédiger sa thèse en anglais alors que l'on se dit francophone.

9.9.5 Étudier et/ou rédiger en anglais

Présentons d'abord la réflexion de Maude, dont le point de vue inclusif quant aux variations nous impressionne en ce qui a trait aux personnes qui décident d'étudier/rédiger en anglais. Sa première hypothèse, soit que si l'on éprouve des difficultés en français, on éprouvera de la difficulté avec l'ensemble de nos cours, vient rejoindre les passages présentés dans la section « Influence de la langue sur le rendement académique » :

je pense que c'est l'idée comme ils ont de la difficulté en français / tout le reste est plus difficile [...] par question d'éducation je veux dire que / le système d'éducation clairement il y a plein de choses qui ne fonctionnent pas avec puis même les enseignants qui / en tout cas je peux juste parler pour l'Acadie mais on avait souvent des discussions là-dessus parce que je côtoyais des gens en éducation puis si l'enseignant a de la difficulté soit à bien parler français soit à comprendre la réalité qu'il y a des étudiants qui ne sont pas des experts en français ça va des deux sens si tu regardes le chiac comme quelque chose de vraiment mauvais mais qu'est-ce que tu veux qu'un enfant de six ans fasse si tu lui dis la première journée d'école qui ne sait pas parler [...] comme je disais tantôt c'est que les francophones de milieux minoritaires partent avec un déficit parce qu'ils ne peuvent pas parler leur propre langue comme il faut puis ce n'est pas pour dire qu'ils ne devraient pas parler d'autres variations / c'est juste pour dire que dans la société où on VIT il faut que tu puisses t'exprimer dans une langue qui est comprise par tout le monde / tu n'as pas besoin de dénigrer les autres variations mais en quelque part il faut que tu aies les deux parce que juste avoir le chiac tu n'iras pas loin tu ne sortiras pas de l'Acadie puis dans ce sens-là je pense que / c'est sûr que ça complique les choses quand tu ne peux pas parler ta langue / c'est pour ça qu'il y a beaucoup de monde qui vont faire leurs études en anglais **_ouais il y a ça aussi_** mais je ne pourrais pas expliquer pourquoi c'est si facile en anglais pour eux mais ils sont probablement un peu moins insécures / peut-être que si tu te fais toujours dire que tu ne sais pas comment parler peut-être qu'un moment donné tu commences à le croire que tu ne sais pas comment que tu ne parles pas le français tu n'es pas capable de la parler tu ne vas jamais être capable de le parler puis peut-être que tu arrêtes d'essayer puis tu te dis bien c'est facile moi je vais juste faire ma vie en anglais puis faire mes études en anglais puis je vais travailler en anglais puis je n'aurai pas de problèmes (Maude, entretien 1, 11 février 2009)

Sa réflexion, qui remonte à l'éducation dispensée au primaire, est d'une part fort intéressante.

Quelle conclusion tirer de cela, ou encore quelles recommandations formuler, qui

s'avéreraient réalistes et recevables ? Le passage « je ne pourrais pas expliquer pourquoi c'est si facile en anglais pour eux mais ils sont probablement un peu moins insécures » est d'autre part bien recevable. Les travaux de Boudreau et Dubois présentés plus tôt ont justement démontré qu'il est plus acceptable pour les jeunes francophones de se tromper lorsqu'ils parlent ou écrivent en anglais que lorsqu'ils le font en français. On choisira alors d'écrire et parler en anglais afin de ne pas « perdre la face » lorsqu'on s'exprime dans notre langue première. Ce choix, bien qu'il soit souvent inconscient, est de toute évidence relié aux sentiments linguistiques, comme en témoignent bien ces propos partagés par Manon :

au bac j'ai fait la moitié de mes travaux de mes cours en anglais puis l'autre moitié en français juste parce que ÉCRIRE en anglais ça me stresse AUCUNEMENT / ça sort ça coule / écrire en français ça me cause une anxiété incroyable / je finis par bien faire mais ça me rend anxieuse (Manon, entretien 1, 1^{er} avril 2009)

Ainsi, bien qu'elle soit bilingue et finisse par « bien faire » lorsqu'elle rédige ses travaux en français, les sentiments rattachés à l'acte d'écriture en français (stress, anxiété) dominant et déterminent la langue choisie.

Noémie partage également le fait qu'elle se sent plus à l'aise (confortable) d'écrire en anglais, et précise que cela est relié à un vocabulaire accessible et familier, ainsi qu'à la crainte de faire des erreurs en français :

je suis plus confortable de me servir de la nomenclature anglophone / tsé en anglais parce que c'est là d'dans que j'ai toute fait mes recherches jusqu'à date c'est pratiquement tout en anglais fait que je suis plus confortable à l'écrire en anglais / fait que l'insécurité linguistique c'est plutôt face à la nomenclature puis que c'est plus de travail l'écrire en français (Noémie, entretien 2, 22 mai 2008)

Ceci vient nuancer ses propos du premier entretien.

L'anxiété de performance quand vient le temps de rédiger en français est certes reliée aux sentiments linguistiques et à la représentation de soi, de même qu'au rapport avec l'Autre qui prend le rôle de lecteur, mais peut également être causée par des répercussions bien

concrètes, par exemple, celle de voir son rendement académique s'améliorer lorsqu'on écrit en anglais :

quand j'ai commencé à écrire en anglais au bac c'est là que j'ai commencé à faire des bonnes notes **_o.k. / puis avant tu n'écrivais pas en anglais / puis même si le contenu était le même puis_** OUAIS / bien probablement que je m'exprimais pas nécessairement bien en français / comme je sais que la raison pourquoi j'ai commencé à écrire en anglais c'est parce que j'avais fait un travail [...] je l'ai juste en anglais / le *free trade agreement* **_l'accord de libre-échange_** ouais ouais de l'Amérique du Nord / ah non pas de l'Amérique du Nord mais des Amériques / en tout cas j'étais super CONTENTE de mon sujet / j'avais trouvé ça super intéressant puis là le prof m'avait remis mon travail puis il m'avait dit quelque chose comme c'est vraiment pas clair / qualité de la langue puis ta ta ta / là j'étais comme ah non pour de vrai puis le pire c'est que le monsieur n'était même pas Canadien genre BIEN il était peut-être Canadien mais il était pas francophone BIEN il était parfaitement BILINGUE / je pense qu'il était anglophone en premier puis après ça francophone puis **_puis il avait dit que le contenu comme tel était bon mais parce que c'était mal écrit comme tu dis_** ouais bien là / mais là je ne sais pas s'il voulait vraiment dire MA langue **_ouais comment qu'il a dit ça / tu t'en souviens_** me semble que c'était quelque chose comme la qualité de la langue n'est pas assez élevée ou quelque chose de même fait qu'à partir de ce moment-là j'ai tout écrit en anglais **_tu as dit que ça t'a insultée à ce point-là_** ah ouais j'étais super insultée (Cindy, entretien 1, 19 mai 2009)

On peut ici constater à quel point la rétroaction et l'attitude des professeurs peut influencer le parcours académique des étudiants, voire entraver l'amélioration des compétences linguistiques de ces derniers. Non seulement les professeurs peuvent-ils, même si cela est souvent fait de façon inconsciente, démoraliser les étudiants, ils peuvent également leur proposer des avenues qui, à notre sens, vont à l'encontre du mandat qu'un professeur enseignant en milieu francophone minoritaire se devrait de remplir, comme celui d'encourager ses étudiants à étudier et à publier en français :

j'ai écrit ma thèse [de maîtrise; elle est présentement inscrite au doctorat] en anglais parce que ma superviseuse m'a suggéré d'écrire en anglais / Euh j pense que parce que c'était plus facile selon elle de publier peut-être que dans l'domaine de la psycho du sport c'est plus facile de publier en anglais (Irène, entretien 1, 21 mai 2008)

Irène, une francophone de l'Est ontarien qui se dit fière de sa langue et de son héritage culturel, a par la suite décidé de suivre ses cours de doctorat en français. Lorsqu'on lui a

demandé, en 2008, comment elle percevrait le fait de rédiger sa thèse de doctorat en anglais, elle nous répondit :

j'pense que j'ai acquis beaucoup ben en faite / écrire de façon scientifique je l'ai appris en anglais Pis tous mes ben tous beaucoup de mes lectures sont en anglais **_O.k._** Fait que j'pense que là j'aurais pas besoin de traduire la terminologie pis en terme de structure d'idées j'ai l'impression que y'aurait plus de *flow* dans mes textes tandis que là faut vraiment que j'y pense (Irène, entretien 2, 10 juin 2008)

Ce « *flow* » aurait peut-être été acquis si elle avait eu l'expérience d'étudier en français à la maîtrise et de rédiger sa thèse de maîtrise en français, en d'autres mots si elle avait appris, en français d'abord, comment « écrire de façon scientifique ». Elle a plus tard choisi de rédiger sa thèse de doctorat en français, et ce, en grande partie grâce aux mots d'encouragement de son directeur de thèse, comme nous l'avons vu précédemment.

En 2010, soit cinq années suivant son inscription, elle a finalement changé de cap et décidé de rédiger sa thèse en anglais, et ce, pour des raisons relatives à ses compétences en français, ou plutôt à sa perception de ses compétences, à son insécurité linguistique et, bien sûr, possiblement plus de publications. Nous nous sommes entretenue avec elle afin de mieux comprendre le processus de réflexion qui a précédé cette prise de décision.

9.9.5.1 Rédiger en anglais : un dialogue avec Irène (le 7 mai 2010)

Alors qu'Irène se considérait compétente en français au moment où elle était inscrite au baccalauréat (« je prenais des cours de français pour augmenter ma moyenne »), elle vit ses compétences, de même que sa perception de ses compétences, s'amenuiser lors de son passage à la maîtrise, et ce, parce qu'elle a rédigé sa thèse en anglais, raconte-t-elle :

j'avais pas eu le choix à ce moment-là ma thèse ma superviseure à la maîtrise elle c'est comme tu travailles avec moi t'écris en anglais **_hum hum_** elle est francophone elle **_hum hum_** moi j'tais inscrite en français **_hum hum_** à la à la maîtrise euh mais c'est ça ça été dure d'apprendre à écrire en anglais **_hum hum_** pis écrire en anglais c'est pas l'équivalent d'écrire en français du tout du tout / pis le style académique c'est autre chose encore là // faque tsé j'aurais pu le faire mais // on est toute sur un un agenda là je veux finir là [le doctorat] **_hum hum_** // J'ai pas envie de faire huit versions de thèse j'ai pas envie aussi tsé insécurité linguistique là j'ai pas envie de me

faire retourner ma // ma thèse là sur laquelle j'ai travaillé fort pis j'ai envie d'être fière de mon truc

Le rôle de sa directrice de thèse de maîtrise, et le fait qu'elle l'ait incitée à rédiger en anglais, a donc eu un impact à long terme sur son cheminement scolaire, sa capacité à rédiger en français et ses sentiments linguistiques. Cette professeure n'était sans doute pas consciente de la portée de ses opinions à ce moment-là, et il semblerait que ce soit chose commune que d'inciter les étudiants à rédiger en anglais, ce qu'explique et conteste même une participante à l'entretien de groupe⁷⁹ :

j'ai un professeur qui m'a demandé à quoi ça sert tu penses d'écrire ta thèse en français puis j'ai dit bien je suis francophone donc je vais l'écrire en français / c'était comme je ne m'étais jamais même posé la question puis il a répondu bien est-ce que tu réalises pas que tu es en train de réduire ton auditoire puis là j'ai dit bien quoi est-ce que tu veux dire puis là il a dit bien de un au Québec les textes produits en français à l'extérieur du Québec sont dévalorisés PAR semble-t-il l'académie québécoise sous prétexte que le calibre n'est pas à la hauteur [...] donc il a dit si tu écris ta thèse en français tu DOIS écrire tes articles en anglais d'rête en partant puis je me suis dit bien si on continue à maintenir cette attitude-là on ne produira pas de textes en français / on ne vas pas améliorer la qualité des textes qu'on produit puis on va juste contribuer à la carence de production de textes scientifiques pertinents en français ce qui fait en sorte que dans les cours on utilisent des textes en anglais // c'est une machine là c'est un cycle (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Une autre participante à cet entretien avait également partagé :

ton français est si faible pourquoi tu veux l'écrire en français bien c'est parce que je suis ÉTUDIANTE puis j'étudie puis la partie de mon apprentissage bien c'est d'améliorer mon français aussi à l'écrit ça fait partie de mon apprentissage mais ils m'ont dit plusieurs fois même mon examen synthèse fais-le en anglais (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Une autre enfin a même soutenu que certains professeurs, sachant que le résultat serait meilleur en anglais, inciteraient des étudiants à rédiger en anglais afin qu'ils obtiennent plus de reconnaissance :

⁷⁹ Ce passage n'est pas sans rappeler l'Effet Mathieu (*Matthew Effect*), élaboré par le sociologue américain Robert K. Merton, en faisant référence à l'évangile selon Mathieu : « Car on donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas on ôtera même ce qu'il a ». (À ce sujet, voir entre autres Deleek, 1978 ; Merton, 1968 et Walberg et Tsai, 1983).

bien ils vont peut-être t'encourager pour le faire en anglais pour le faire dans une autre langue pour le faire dans une langue que tu vas être MEILLEURE justement parce qu'eux autres ils se sont investis là ils ont un crédit là (Entretien de groupe, 13 juin 2008)

Le rôle du professeur en milieu francophone minoritaire ne serait-il pas plutôt d'encourager les étudiants à parfaire leur langue, à la maîtriser davantage et à « produire du savoir » en français? L'anglais est, certes, la *lingua franca* scientifique (en Norvège, à titre d'exemple, plus de thèses s'écrivent en anglais qu'en norvégien, et cela est le cas de la majorité des pays nordiques, voire de tous les pays qui participent au savoir scientifique écrit), mais quoi qu'il en soit, on voit, par le biais de ces expériences, et celle d'Irène, plus précisément, comment la perte d'une langue est quelque chose de bien pernicieux, une fois devenu adulte, et ce, même si on la maîtrise bien :

c'est comme si // si c'était moins important à ce moment-là pis je pense que je m'assoiais aussi sur le fait ben non moi jsuis bonne en français tsé je vais pas le perdre mon français je pense que y'avait ça aussi

Elle suppose également :

ma superviseure de maîtrise si si à m'avait suggéré d'écrire en français pis qu'à m'avait soutenue là-dedans j'aurais appris énormément mais je pense qu'au doc // pas sûre que c'est le temps d'apprendre à écrire là tsé comme j'ai d'autres choses à faire

Elle considère donc qu'il est trop tard de maintenant apprendre à bien rédiger, alors qu'elle est au doctorat, et ce, même si son directeur de thèse actuel est bien indulgent à son égard. Le prochain passage fait aussi montre d'IL et d'une expérience « traumatisante », si l'on peut dire, vécu au niveau linguistique :

[il] est super doux là pis super compréhensif là mais euh je me souviens de un terme entre autre que au lieu de fondement j'avais écrit fondation **_t'avais dit ça t'avais dit ça [X] aussi_** [RIRES] c'est poche là mais ça c'est normal **_ça t'a marquée parce que tu me l'as dit y'a deux ans_** ben oui y'a aussi le fait que avec [un ami] tsé lui yé Québécois y a une attitude snob face aux Franco-Ontariens pis je lui avais demandé de revoir ma proposition en français pis là aussi tsé pis // ça m'avait beaucoup dérangée aussi / que // je lui avais comme senti un plaisir là à tsé // **_à te reprendre_** Oui pis ça je je pense pas que c'était lui moi je pense c'était Québécois Franco-Ontarien **_O.k. o.k._** pis ça ça m'a fait chier aussi pis à quelque part je pense que peut-être y'a l'idée de écoute jsuis quand même capable pis maintenant ma force c'est l'anglais peut-être

ou l'écriture en anglais tsé faque j'ai peut-être choisi d'aller vers ça [Bruit] [Rires] j'ai peut-être choisi d'aller vers ça tsé euh pour en anglais y disent *self preservation* **_Ouin_** je pense que y'a le côté je veux finir là pis aussi le côté d'estime

Cet « instinct de conservation » (ou ne pas perdre la face) auquel Irène fait référence est un micro exemple de l'une des stratégies identitaires vues au début de cette thèse soit l'assimilation au majoritaire, stratégie par essence individuelle qui consiste, pour nier, ou pour se débarrasser, d'une identité minoritaire infériorisée, à se désolidariser de son groupe d'appartenance, à refuser cette appartenance pour chercher à pénétrer dans le groupe majoritaire (cf. Taboada-Leonetti, 1999). Des expériences comme celle de la maîtrise et des échanges avec cet ami québécois, professeur d'université, soulignons-le, ont, entre autres facteurs, fait en sorte qu'une personne qui préférerait écrire en français a éventuellement choisi de le faire en anglais :

je préférerais écrire en anglais euh en français parce que à ce moment-là j'tais plus forte en français **_Hum hum_** mais tsé t'es nouvelle dans un contexte euh assez euh c'est gros l'université c'est gros les études graduées faque tsé j'y faisais confiance pis dans le fond oui c'est sûr c'est plus facile de publier en anglais ça j'le comprenais tsé euh j'avais trouvé ça poche qu'à me demande d'écrire en anglais parce que ça me demandait un grand apprentissage // apprentissage oui **_Hum hum_** hum maintenant avec la réflexion que jsuis capable d'en faire maintenant non c'est pas fort là / je pense que à l'a // ben est sûrement pas sensibilisée mais je pense que les profs qui enseignent à l'Université d'Ottawa ont une responsabilité envers envers la population francophone mais je sais pas c'est quoi tsé je sais pas // quel est le rôle de l'Université pour sensibiliser ses profs aussi je sais pas quel travail est faite à ce niveau-là **_Hum hum_** parce que elle l'a fait par réflexe là elle l'a pas fait comme tsé je pense que y'a vraiment un manque de sensibilisation aussi à ce niveau-là

Non seulement croit-elle que les professeurs et l'université elle-même devraient être davantage sensibilisés quant à la réalité des francophones minoritaires, elle pense qu'un travail de sensibilisation devrait également être fait dans la communauté de ces derniers en général :

je pense que que on est pas très sensibilisés de façon générale pis tsé on en parlait tantôt nos écoles secondaires nous app nous sensibilisent pas à la francophonie tsé y'essaient d'inculquer une fierté mais comme [directeur de thèse] disait c'est très folklorique pis c'est pas quand tu sors de l'école secondaire pis tsé pis c'est comme pu pertinent pis je pense que les gens sont comme pas super sensibilisés à l'importance du

français pis peut-être que dans mon coin on est tellement sûr de notre affaire comme on pense tellement / on se voit pas comme une artère faque on se protège pas comme une artère là **_Hum hum_** faque je pense que les gens sont tsé ça fait partie tsé comme maintenant les jeunes ont vraiment envie de participer à la culture anglophone à la culture majoritaire faque tsé y développent toute une hybridité culturelle et et hum linguistique faque ça fait aussi partie de la réalité // de notre époque de maintenant // jpensais que ça viendrait surtout de là // un manque de ben de sensibilisation pis de peur d'assimilation aussi tsé on n'a pas de problème à aller rejoindre la majorité

Elle précise :

on a besoin si on veut sensibiliser nos jeunes donner un cours d'histoire franco-ontarien pour vraiment situer les jeunes sur c'est quoi être Franco-Ontarien et non juste comme un [X] pis le drapeau vert là parce que le drapeau vert c'est ben beau y flotte au vent mais ça tsé on l'intègre pas nécessairement là tsé moi je m'associe pas à ce drapeau-là nécessairement // j pense que hum de dire aux jeunes de parler français c'est pas c'est pas assez là j'pense qu'un cours un cours d'histoire pis un cours où les gens seraient appelés à jaser de ça pis à jaser aussi des des comment dire des risques j'pense que ça pourrait aider mais je sais pas je sais pas si j'ai envie non plus d'être pessimiste face à l'avenir là j'pense pas que j'le suis **_hum hum_** mais c'est aussi parce que j'viens d'un coin qui est très francophone donc j'pense que dans ce coin-là ça va rester francophone

Dans l'un des passages présentés précédemment, Irène disait qu'elle n'avait jamais cru que ses compétences linguistiques allaient s'affaiblir car elle était « bonne en français ». S'assoira-t-elle également sur le fait que son coin en soit un bien francophone pour dire qu'il ne s'anglicisera jamais⁸⁰? Quoi qu'il en soit, elle affirme tout de même croire qu'il serait bien important de sensibiliser la population en général quant à l'importance du français et à l'assimilation. Mais elle-même, sensibilisée, a fait le « choix » de rédiger sa thèse en anglais, et ce, sans doute en raison des deux raisons susnommées, soit qu'elle se sent plus efficace lorsqu'elle écrit en anglais, ce qui accélèrera le processus de rédaction de sa thèse, et que son estime de soi en est donc avantagé :

c'est triste à dire là mais jme sens bien par rapport à mon choix hum tsé j'le fais pas par ignorance là **_hum hum_** hum tsé j'le sais que jvais pouvoir écrire de bons articles mais j'ai quand même je tsé je m'en va pas vers l'anglais de façon aveugle non plus

⁸⁰ Le moment de s'y inquiéter est justement arrivé, ce pourquoi l'ACFO de Prescott et Russell a tenu, les 30 et 31 mai 2012, un Sommet de la francophonie de Prescott et Russell afin de traiter de l'avenir de la francophonie dans ces comtés.

Ainsi, elle assume son choix, un choix qu'elle considère éclairé, pour ne pas dire sensé...

9.9.6 Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons d'abord pu soulever comment les participantes définissent ce qu'est le « bon » français. À partir de cette conception du « français correct », nous avons isolé les passages des participantes qui affirmaient éprouver une sécurité linguistique, ces passages étant de loin bien moins nombreux que ceux manifestant de l'IL. Ceci dit, notons que toutes nos participantes n'éprouvent pas particulièrement d'IL à l'écrit, particulièrement : le fait de provenir d'un milieu francophone minoritaire n'engendre pas, *ipso facto*, l'IL. Chacune des participantes qui ont témoigné de la sécurité linguistique ont toutefois montré comment cette dernière et le fait d'avoir de bonnes compétences linguistiques ont eu une influence positive sur leur expérience des études supérieures. Il fut par la suite intéressant de voir que cette sécurité « à l'écrit » n'était pas nécessairement transférable dans le cadre de la rédaction d'une thèse, de la lecture de textes écrits en français européen, et encore moins à l'oral, ce pourquoi nous avons exploré leur rapport à l'oral. Une fois cette nuance apportée, nous avons voulu comprendre plus spécifiquement le rapport à l'oral de même que le rapport à l'écrit qu'entretiennent les participantes. De ces derniers est découlé, chez plusieurs participantes témoignant de l'insécurité dans leur rapport à l'oral et/ou à l'écrit, un désir de s'améliorer en français. Ce désir, comme bien d'autres sentiments et représentations, nous l'avons vu précédemment, est plus souvent qu'autrement inspiré de la rétroaction directe ou indirecte de notre entourage. Ceci dit, les participantes nous ont aussi partagé des expériences où on les aurait corrigées par rapport à la langue. Ces expériences ont tantôt été positives, tantôt été négatives, distinctions que nous présentons également. Maintenant, pour être en mesure de « corriger », un rapport dominant/dominé, sinon la perception d'une partie d'être dominante par rapport à être dominée, pour reprendre des termes bourdieusiens, s'établie immanquablement. Ce rapport aux « dominants » de la langue

est également ressorti à maintes reprises dans les propos des participantes. De fait, qu'il soit légitime ou pas, accepté et/ou intégré par les participantes ou pas, il fait partie de leurs expériences à titre de francophones de milieu minoritaire, et ce, tant pour les participantes qui affirment éprouver de l'IL que pour celles qui avouent une certaine aisance avec la maîtrise de la langue. Quoiqu'il en soit, cette opinion d'autrui influence, nous l'avons vu, la crédibilité et l'image de soi perçues par les participantes. C'est pourquoi certains passages abordaient spécifiquement l'influence de l'IL sur l'expérience universitaire, c'est-à-dire des passages qui traitent de l'harmonie entre sa langue (le parler vernaculaire, si l'on veut) et la langue universitaire (plus standard), de la rétroaction des professeurs (qu'elle prenne la forme de louanges, de mots d'encouragement ou même de découragement), ainsi que l'influence (perçue ou concrète) de sa langue (de ses compétences linguistiques) sur son rendement académique. Enfin, nous avons traité d'aspects qui touchent non seulement l'expérience personnelle de ces participantes inscrites aux études supérieures, mais qui pourraient éventuellement avoir un impact sur les études supérieures en milieu francophone minoritaire et la diffusion du savoir en français en situation francophone minoritaire, soit le « choix » d'étudier en français et/ou en anglais ainsi que le choix de rédiger en français et/ou en anglais.

CONCLUSION

Alors que l'on peut croire que les étudiants inscrits aux études supérieures ont intégré à la fois les compétences et la confiance habituellement acquises rendu à ce stade et, surtout, maîtrisé une façon d'être, de se comporter, d'interagir, voire de se représenter le monde (en un autre mot, l'habitus), force est de reconnaître, à la lecture des données de cette thèse, que cela ne va pas de soi : l'IL influence toujours cette expérience, et ce, bien que l'individu actualise différentes facettes de sa personnalité selon les situations et qu'« il se crée par rapport aux relations ce qui est vrai de tout événement qui peut soutenir ou détruire l'image d'un individu : un jeu d'expression » (Goffman, 1973, p. 202).

Cette thèse se distingue en ce sens qu'aucune autre étude en milieu minoritaire ne porte sur les études supérieures ni sur les femmes inscrites à ces études. Bien que le domaine soit encore très jeune (les années 1980 ont marqué un empressement de comprendre les tendances d'accès aux études postsecondaires), l'on reconnaît un vide en ce qui a trait aux études supérieures, comme s'il n'y avait plus lieu de se questionner, comme si plus nous avançons dans les années d'études, moins la spécificité culturelle et linguistique avait une influence sur l'expérience scolaire. Or, d'aucuns l'admettra, les sentiments linguistiques continuent de nous habiter et d'influencer notre quotidien.

Notre objectif était de montrer comment les éléments linguistiques et l'identité, et plus particulièrement l'IL, dans le contexte francophone minoritaire, a une influence sur l'expérience des femmes inscrites aux études supérieures. Des cas comme ceux présentés en filigrane dans cette thèse permettent principalement, nous le résumerons, de voir l'impact que peut avoir l'IL sur l'expérience d'étudiantes inscrites aux études supérieures. Nous avons plus spécifiquement analysé la SL et l'IL chez des étudiantes, les femmes étant généralement plus sensibles en ce qui a trait à ces concepts (Trudgill, 1972, 1978; Bourdieu, 1980; Singy, 2004), et comment cet état de fait contribue à poser un problème de représentativité des femmes,

tant aux études supérieures qu'au niveau du corps professoral, voire des francophones de milieu minoritaire en général, et limite donc le potentiel d'émancipation de ces femmes de milieu francophone minoritaire surtout, mais également celui des femmes en général, de même que des francophones de milieu minoritaire, qu'importe le sexe. Ceci dit, ne pas faire d'études supérieures n'est pas « problématique » en soi. Nul ne peut toutefois ignorer les possibilités d'avancement qu'offrent les études supérieures, ainsi que les avantages, le statut privilégié et le pouvoir qui leur sont conférés, mais aussi surtout la représentation francophone qui se mérite d'être. Ainsi, le fait qu'un groupe particulier soit moins représenté et donc souvent limité (les francophones par rapport aux anglophones, mais surtout les femmes francophones en raison de la double minorisation) pose problème.

Tel que présenté lors de la recension des écrits, les recherches antérieures sur les études universitaires et postsecondaires ont abordé soit la question du sens, de l'expérience, du genre, ou de l'IL. Aucune d'elles n'a toutefois relié tous ces aspects pour en faire une recherche qui approfondisse ces aspects rassemblés. L'étude de Lamoureux (2007) (portant sur la première année des études de premier cycle) a, entre autres, analysé l'importance de la capacité de l'étudiant à pouvoir reconstituer son capital social et culturel pour mettre à profit son capital linguistique. Nous avons voulu voir comment cela se transposait aux études supérieures, chez un groupe précis, soit les étudiantes.

Grâce à une analyse du milieu d'études en question (mandat, mission, contexte), des représentations linguistiques des participantes, c'est-à-dire comment elles perçoivent les langues et les variétés en circulation, des manifestations d'IL (tant celle liée à la présence du vernaculaire et aux contacts interlinguistiques que celle qui résulte de la perte des compétences), de l'écart qui existe entre l'auto-évaluation des compétences et les compétences réelles, et l'effet des représentations sur l'expérience et les pratiques, notre thèse apporte trois contributions significatives au domaine de la recherche concernant les études

postsecondaires en milieu francophone minoritaire. La première est en lien avec l'ancrage théorique, la seconde, avec le plan méthodologique, tandis que la troisième propose une redéfinition de l'étudiant en contexte minoritaire francophone et de son expérience en milieu universitaire, plus particulièrement aux études supérieures.

Certaines composantes du cadre théorique sous-jacent à l'étude ont par ailleurs émergé lors de l'analyse des voix des participantes, entre autres la théorie de l'expérience (Dewey, 1968 ; Dubet, 1994). Ce n'est qu'à ce moment que nous avons pu constater l'ampleur du contexte socioéconomique et socioculturel, de l'habitus, et surtout du phénomène de l'influence de la SL et de l'IL sur l'expérience des études supérieures. Ces choix théoriques ont mené directement à la troisième contribution, soit la redéfinition de l'étudiant en contexte minoritaire francophone et de son expérience en milieu universitaire, aux études supérieures. L'utilisation des méthodes de la recherche qualitative, dont l'étude de cas, exploitée à trois niveaux (institutionnel, inter-cas, cas unique) et l'analyse du discours a permis de faire valoir la voix d'étudiantes qui vivaient, au moment des entretiens, l'expérience que le contexte à la fois universitaire et minoritaire peut traduire.

En ce qui a trait au choix d'étudier en français, une histoire nous a particulièrement marquée, soit celle d'Angèle qui, éprouvant tant d'IL en français, a « choisi » non pas de rédiger une thèse en anglais, mais de ne plus en rédiger du tout, malgré le fait qu'elle aurait été capable de le faire, dans un cas comme dans l'autre. Son étude de cas, présentée au Chapitre 6, vient appuyer certaines études (entre autres Taboada-Leonetti, 1999; Bourdieu, 1982; et Ball et coll., 2001), présentées dans la recension des écrits, qui soutiennent que les représentations et les sentiments linguistiques ont une influence directe sur les compétences linguistiques et, éventuellement, sur les pratiques et les choix linguistiques (rejet de la langue, assimilation linguistique, etc.).

Les confrontations d'ordre social présentées tout au long de cette thèse se veulent donc révélatrices de l'accueil que réserve le milieu universitaire bilingue, au moment des études supérieures qui n'est, tout compte fait, pas si différent de l'accueil réservé aux jeunes francophones minoritaires au moment des études de premier cycle.

Au Chapitre 7, nous avons d'une part présenté nos participantes, qui proviennent de milieux socioculturels bien différents (bien qu'elles se considèrent toutes étudiantes et francophones, au sens large du terme), et comment elles s'attribuent différentes identités linguistiques, et ce, afin de mieux cerner et comprendre leurs propos au moment de l'analyse de la SL et de l'IL. Dans presque l'ensemble des réponses, on a fait appel à l'identité linguistique pour parler de soi, mais cela est sans doute attribué au fait que les participantes connaissaient, avant même de se présenter à l'entretien, notre sujet de recherche, et qu'une question d'entrevue portait spécifiquement là-dessus. Ainsi, les identités franco-ontarienne, canadienne, canadienne-française, bilingue, « juste bilingue », « mixte » et acadienne ont émergé des discussions. Ces discussions sur l'identité linguistique nous ont également permis de percevoir une relation parfois problématique à la légitimité, à l'identité francophone, de même qu'un rapport négatif aux dominants de la langue (dans ces cas-ci, les Québécois) (Maude, Hilarie), voire un désillusionnement et un sentiment de honte (Yvette). Nous avons également observé comment l'expérience langagière au sein de la famille influence le rapport à la langue et les sentiments linguistiques. Ces expériences bien variées (allant du français uniquement parlé à la maison, au vernaculaire, au bilinguisme, au trilinguisme, puis allant du registre standard aux registres populaire, familier et/ou neutre) ne sont pas sans impact sur l'expérience universitaire au premier cycle ni sur l'adaptation linguistique une fois que l'on est inscrit aux études supérieures : le parler « habituel » n'est souvent pas transférable ni estimé. Nous avons de plus pu confirmer les études portant sur le rôle de la mère dans l'apprentissage de langue. Ici aussi, la mère peut être reconnue comme « gardienne du

français » (Dalley, 2000). C'est elle, à une exception près, qui a joué un rôle important non seulement dans l'apprentissage de la langue (songeons entre autres à Juliana et les petits cahiers), mais dans sa préservation et dans l'évitement de l'assimilation (Julie, Érika, Ariane, Catherine). Le père, quant à lui, maîtrise généralement moins bien la langue (au sens standard) que la mère (sauf chez Sonia et Noémie), mais ne vit pas pour autant plus d'IL (*cf.* le père d'Yvette) ou ne ressent pas nécessairement le besoin de faire un effort pour modifier sa façon de parler (*cf.* le père de Julie), ce qui vient également confirmer les études présentées en début de cette thèse qui soutenaient que l'IL est davantage ressentie par les femmes. Ce chapitre, qui avait pour but de dresser le portrait de nos participantes, a d'autre part montré que quatre d'entre elles sont les premières de leur famille (Butlin, 1999; Foley, 2001; Looker, 2002; Finnie et Mueller, 2007; Knighton, 2007) à accomplir des études universitaires, alors que 12 sur 19 d'entre elles sont les premières de famille à faire des études supérieures et trois ont un modèle parental en ce qui a trait soit aux études de maîtrise ou de doctorat. Ceci n'est pas sans influence sur l'anticipation des études supérieures et l'expérience retirée – rappelons que l'importance de la scolarité des parents en regard de l'accessibilité aux études supérieures ressort clairement (Butlin, 1999; Foley, 2001; Looker, 2002; Bonin, 2008, etc.). Peu importe la situation, la majorité des participantes nous ont confié soit se sentir seules par moment, dans leur projet, soit être incomprises ou encore être critiquées (entre autres, à titre de femmes, elles devraient avoir plus de temps pour les autres, ce qui fait en sorte que leur faible taux de disponibilité est souvent interprété comme étant de l'égoïsme ou encore un manque d'empathie).

Au Chapitre 8, nous avons, afin de mieux saisir l'expérience étudiante de nos participantes comme véhicule pour mieux comprendre l'influence de l'IL sur cette expérience, codifié les données recueillies en réponse à nos questions et les données émergentes en abordant les thèmes de l'expérience étudiante, soit le statut (ses aspects

positifs et négatifs), le doute, le syndrome de l'imposteur, la disponibilité des cours offerts en français, les difficultés inhérentes aux études supérieures, la consolidation entre le travail rémunéré et le financement des études, la relation avec la direction de thèse, ainsi que la carrière universitaire. Ce chapitre s'est également penché sur cette expérience vécue « au féminin ». Il a donc présenté des données relatives aux croyances, aux traditions et aux générations, à l'âge et au facteur « temps », au fait d'avoir des enfants tout en faisant des études supérieures ou de concilier la carrière et la vie familiale, au sentiment d'avoir « le droit » de faire des études supérieures, puis à l'expérience sur campus à titre d'étudiante. Il a, en somme, surtout fait ressortir que les participantes ne connaissent pas très bien le métier d'étudiant aux études supérieures et qu'elles avaient, en général, des attentes démesurées faces à des réalités documentées depuis des décennies. Ceci dit, chaque femme devrait d'abord fondamentalement avoir accès à une éducation libre de sexisme et adaptée à ses besoins, à sa socialisation et à ses projets d'avenir, et il y aurait peut-être même lieu de s'assurer d'offrir les services nécessaires et de faire respecter des principes de base, dont ceux proposés par Ouellette (1999). Le réseau universitaire devrait également se préoccuper du sexisme systémique afin de créer un environnement réellement équitable pour les deux sexes.

Enfin, au Chapitre 9, forte de ces balises, nous avons présenté les propos qui rejoignent le cœur même de notre recherche, soit l'influence de l'IL sur l'expérience universitaire et les choix qui lui sont rattachés. Nous avons d'abord pu soulever comment les participantes définissent ce qu'est le « bon » français. À partir de cette conception du « français correct », nous avons isolé les passages des participantes qui affirmaient éprouver une SL, ces passages étant de loin bien moins nombreux que ceux manifestant de l'IL. Ceci dit, notons que toutes nos participantes n'éprouvent pas particulièrement d'IL à l'écrit : le fait de provenir d'un milieu francophone minoritaire n'engendre pas, *ipso facto*, l'IL, ou encore les difficultés à l'écrit. Chacune des participantes qui ont témoigné de la SL ont toutefois

montré comment cette dernière et le fait d'avoir de bonnes compétences linguistiques ont eu une influence positive sur leur expérience des études supérieures. Il fut par la suite intéressant de voir que cette sécurité « à l'écrit » n'était pas nécessairement transférable dans le cadre de la rédaction d'une thèse, de la lecture de textes écrits en français standard (dit européen par certaines participantes), et encore moins à l'oral, ce pourquoi nous avons exploré leur rapport à l'oral. Une fois cette nuance apportée, nous avons voulu comprendre plus spécifiquement le rapport à l'oral de même que le rapport à l'écrit qu'entretiennent les participantes. De ces derniers a découlé, chez plusieurs participantes témoignant de l'insécurité dans leur rapport à l'oral et/ou à l'écrit, un désir de s'améliorer en français. Ce désir, comme bien d'autres sentiments et représentations, nous l'avons vu précédemment, est plus souvent qu'autrement inspiré de la rétroaction directe ou indirecte de notre entourage. Ceci dit, les participantes nous ont aussi partagé des expériences où on les aurait corrigées par rapport à la langue. Ces expériences ont tantôt été enrichissantes, tantôt été décevantes, distinctions que nous présentons également. Maintenant, pour être en mesure de « corriger », un rapport dominant/dominé, sinon la perception d'un locuteur dominant par rapport à être dominé, pour reprendre des termes bourdieusiens, s'établie inmanquablement. Ce rapport aux « dominants » de la langue est également ressorti à maintes reprises dans les propos des participantes. De fait, qu'il soit légitime ou pas, accepté et/ou intégré par les participantes ou pas, le rapport à la langue fait partie de leurs expériences à titre de francophones de milieu minoritaire, et ce, tant pour les participantes qui affirment éprouver de l'IL que pour celles qui avouent une certaine aisance avec la maîtrise de la langue. Quoiqu'il en soit, l'opinion des autres influence, nous l'avons vu, la crédibilité et l'image de soi perçues par les participantes. C'est pourquoi certains passages abordaient spécifiquement l'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience universitaire, c'est-à-dire des passages qui traitent de l'harmonie entre sa langue (son parler vernaculaire, si l'on veut) et la langue universitaire

(plus standard), de la rétroaction des professeurs (qu'elle prenne la forme de louanges, de mots d'encouragement ou même de découragement), ainsi que l'influence (perçue ou concrète) de sa langue (de ses compétences linguistiques) sur son rendement académique. Enfin, nous avons traité d'aspects qui touchent non seulement l'expérience personnelle de ces participantes inscrites aux études supérieures, mais qui pourraient éventuellement avoir un impact sur les études supérieures en milieu francophone minoritaire et la diffusion du savoir en français en situation francophone minoritaire, soit le « choix » d'étudier en français et/ou en anglais ainsi que celui de rédiger en français et/ou en anglais. Rappelons ici que le choix de faire des études supérieures s'intégrerait dans différentes sortes de biographies, d'*habitus institutionnel* et ferait fonction de schémas d'opportunité. Ainsi, l'idée même de « choix de faire » des études supérieures masquerait les effets de l'inégalité. Ball et coll. (2001) sous-entendent ici le capital social et culturel, les contraintes matérielles, les représentations sociales, les critères de jugements sociaux et les formes d'auto-exclusion à l'œuvre dans les processus de choix dans leur analyse du choix de faire des études supérieures (p. 68)

Au-delà de résumer les thèmes retenus et de faire ressortir les contributions à l'avancement de la recherche sur l'expérience universitaire, la conclusion se veut le moment opportun de faire un retour sur les grandes questions de recherche du projet.

En somme, nous avons vu comment les questions linguistiques et la construction continue de l'identité linguistique ont une place dans le processus de transition aux études supérieures, et ce, pendant ces études : l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures est sous-tendue par des considérations reliées à l'IL à l'oral et à l'écrit. De fait, les participantes, même après avoir fait des études de baccalauréat (une certaine consécration, sinon une acquisition du capital intellectuel, entendus au sens de Bourdieu), ont chacune (insistons sur ce fait) été confrontée à de nouveaux modèles restreints de la représentation de la francophonie. La majorité a également

choisi de transformer leur façon de parler et/ou d'écrire, voire leur « manière d'être », afin de pouvoir refléter les normes culturelles, sociales et institutionnelles du milieu universitaire, dans le cadre des études supérieures. Bien que nous ne voulons pas ici projeter le milieu institutionnel universitaire comme étant figé, force nous est d'admettre que nous avons parfois vu, au cours des échanges avec les participantes, que la valeur symbolique de différentes formes de capital linguistique (alors que l'Université d'Ottawa est, de par sa culture sociale et institutionnelle, bilingue) encourage davantage l'alignement au modèle restreint de la francophonie en termes de capital linguistique et culturel. Ceci dit, il y a aurait peut-être lieu de remettre en question les messages propagés par les conseillers scolaires, quant aux études universitaires en français, d'abord, puis quant à l'information dispensée sur les études supérieures, les universités ne donnant généralement pas d'information sur les études supérieures au-delà de ce qui paraît dans l'annuaire de premier cycle, de même que l'encadrement, la formation et l'appui aux étudiants de milieu francophone minoritaire. Dans le cadre universitaire, en l'occurrence à l'Université d'Ottawa, il y aurait également lieu de promouvoir davantage les services offerts par l'université, entre autres ceux du Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (CARTU) et de les rendre à nouveau disponibles pour les étudiants aux études supérieures⁸¹, sinon de les adapter en fonction de leurs besoins.

Nous avons également vu explicitement comment les considérations reliées à l'IL jouent dans l'expérience des femmes francophones de milieu minoritaire aux études supérieures. Non seulement aucune des participantes n'a affirmé ne jamais avoir vécu d'IL dans le contexte universitaire, cette IL a souvent eu une influence concrète sur leur expérience, que ce soit par le fait de s'abstenir de parler en classe ou devant un groupe quelconque, de s'abstenir de participer à des colloques ou autres activités de crainte de ne pas se sentir suffisamment « compétente » ou « intellectuelle » en raison de leur façon de

⁸¹ Ces derniers n'ont plus accès à ce service depuis 2011.

s'exprimer. L'IL a également eu, chez certaines, une influence si grande qu'elles ont modifié le parcours qu'elles s'étaient établi, que ce soit de décider en cours de route de rédiger leur thèse en anglais plutôt qu'en français ou encore de ne plus vouloir rédiger de thèse tout court.

Nous avons de plus vu comment le choix de la langue des études et/ou de rédaction de la thèse en milieu universitaire sont indéniablement des indicateurs de l'IL ou de la SL. Alors que la grande majorité des participantes ont choisi de suivre leurs cours en français, près du tiers d'entre elles ont décidé de rédiger leurs travaux et leur thèse en anglais. Ce sont également ces participantes qui ont manifesté davantage d'IL en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, lors des entretiens. Celles qui ont manifesté davantage de SL en français (notons toutefois qu'aucune d'entre elles n'a affirmé ne jamais ressentir d'IL) ont pour leur part choisi de rédiger leurs travaux et leur thèse en français. De plus, ce sont également elles qui ont partagé le fait de participer à l'action collective (si elles ne l'ont pas dit dans ces termes exacts, ce constat s'est manifesté dans leurs propos : s'objecter au fait d'écrire en anglais, revendiquer le fait d'avoir des cours offerts en français, choisir délibérément de publier en français afin d'assurer une plus grande représentation francophone au sein du monde de la recherche, etc.) Une plus grande SL (bien que l'on se reconnaisse comme étant minoritaire du point de vue linguistique – les participantes se sont toutes qualifiées ainsi) serait alors peut-être un indicateur d'engagement au sein de la francophonie, ce qui démontre l'importance de promouvoir la SL chez les élèves et les étudiants, et ce, à tous les paliers scolaires.

Nous avons enfin vu le sens accordé aux études supérieures par les étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens en lien avec la SL et l'IL. De fait, qu'il s'agisse de raisons utilitaires, entre autres vouloir retarder l'expérience de travail et/ou la « vie d'adulte », d'espérer de meilleures conditions de travail, d'aspirer à un certain statut social, etc., chaque participante a évoqué des raisons non-utilitaires de faire des études supérieures qui viennent renforcer leur engagement, leur détermination et leur persévérance, au point

même de se définir par les études supérieures, ce qui n'est pas peu dire. Alors que plusieurs études ont analysé le sens attribué aux études supérieures, cette thèse a pour sa part fait montre que ce sens a un lien avec la SL et l'IL : les données ont illustré comment le sens et l'importance que l'on attribue à notre identité linguistique et culturelle influence l'expérience des études supérieures de par les décisions prises par les participantes (poursuivre ou cesser ses études; rédiger en français ou en anglais; revendiquer ses droits en tant que minorité linguistique dans le milieu universitaire ou pas; s'impliquer au sein de la communauté francophone minoritaire ou pas; contribuer au rayonnement de la francophonie en milieu universitaire ou pas; s'identifier comme acteur social influent au sein de la communauté francophone ou pas, etc.).

Les données issues d'entretiens avec des étudiantes inscrites aux études supérieures ont donc présenté des propos relatifs au fait d'être à la fois francophone de milieu minoritaire et femme inscrite aux études supérieures, et ont bien concrétisé l'expérience de la double minorisation, de même que les rapports de force, de domination et de minorisation au sein desquels elles s'insèrent malgré elles. Elles ont également illustré que les étudiantes ne sont pas que des victimes : elles sont également des actrices, au sens de Giddens (1987), capables, nous l'avons vu, d'utiliser des stratégies d'évitement et de canalisation. L'on a, plus particulièrement, pu observer, chez certaines de ces participantes, le dénigrement d'une partie importante de soi et de son expérience antérieure, ce qui a créé un conflit identitaire important, de même que l'auto-imposition de limites conscientes ou inconscientes au niveau de la performance (s'exprimer moins ou différemment, ou encore figer lorsqu'on doit s'exprimer devant un groupe, à titre d'exemple). De plus, un déficit en matière de formation à l'intervention auprès des communautés francophones en situation minoritaire fut perçu dans certains de leurs récits. Heureusement, « [...] on remarque que de plus en plus de chercheurs qui s'intéressent à l'aménagement linguistique et aux minorités linguistiques adoptent un

regard davantage critique en insistant sur les inégalités que maintiennent certaines politiques linguistiques » (LeBlanc, 2008, p. 461). Le parcours scolaire de ces étudiantes représente plus concrètement l'expérience de francophones de milieu minoritaire qui (malgré d'autres facteurs décisifs), à la lumière de leur expérience à titre de femme et de leur bagage culturel et linguistique, associent parfois leur manque de confiance et leur IL à de l'incompétence. Ceci a alterné leur expérience, et ce, en très grande partie en raison de la perception de l'Autre.

Ceci dit, d'autres questions pourraient être soulevées et d'autres pistes à suivre pourraient être suggérées. L'on pourrait, à titre d'exemple, analyser l'IL à même les verbatims (manifestation de l'IL dans les entretiens, par exemple l'hésitation, l'hypercorrection, le dénigrement, etc.), comme d'autres chercheurs dans ce milieu le font. Des entretiens avec des professeurs pourraient également être menés afin de connaître leur point de vue et savoir ce qu'ils pensent et ressentent du fait de diriger des étudiants de milieux francophones minoritaires qui n'ont pas toujours « les mots pour le dire ». Des entretiens avec des étudiantes qui sont encore au niveau du baccalauréat (3^e ou 4^e année) pourraient de plus être menés afin de voir si elles considèrent ou non faire des études supérieures, en français ou en anglais, et pourquoi. Il serait également intéressant d'élargir le « corpus » et d'interviewer la clientèle masculine afin d'analyser les éléments de convergence et de divergence. Enfin, une comparaison avec les étudiants de milieu francophone majoritaire, à savoir s'ils vivent également de l'IL au niveau des études supérieures, permettrait également une telle analyse.

Cette thèse a en somme démystifié la mise en contexte d'une réalité étudiée qui met au jour les rapports sociaux qui la produit. Bien que le caractère non généralisable des données représente une limite, nous considérons que cette étude de cas, celui de l'Université d'Ottawa (« l'université canadienne ») représente une microsociété, un microcosme du bilinguisme

dans la société canadienne (Thériault, 2004). Hormis l'analyse de l'influence de l'IL dans le contexte des études supérieures, plus particulièrement chez les femmes, cette étude de cas, soit celle d'étudiantes inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa, nous a donc permis de mieux comprendre le contexte dans lequel elles étudient ainsi que de soulever certaines réflexions quant à ce dernier. Ainsi, nous avons pu observer que la présence relativement forte du français au sein de cette institution a permis aux francophones de créer entre eux des liens de solidarité, ce qui a eu pour effet de faire reconnaître leur légitimité en tant que communauté linguistique. Cette présence constitue en quelque sorte un symbole de leur pouvoir acquis, si l'on peut dire, et de leur place légitime au sein de cette institution (bien que l'intégration de certains francophones demeure difficile en raison du manque de légitimité à leur égard. Nul ne peut donc s'appuyer sur cet acquis et se fermer les yeux devant les difficultés sociolinguistiques qui persistent.) Il incombe donc à l'étudiant d'exercer son droit et parfois de le revendiquer, comme nous l'avons vu, et ce, parfois même à l'encontre des suggestions des professeurs (songeons entre autres à l'expérience d'Irène et d'Hilarie). Par ailleurs, certaines politiques internes, comme le droit de remettre ses travaux soit en anglais, soit en français et d'étudier dans une langue comme une autre contribue au maintien de la domination de l'anglais comme langue d'études et, par ricochet, au maintien de certaines inégalités réelles entre anglophones et francophones, entre autres l'offre de cours plus grand en anglais qu'en français, qui se justifie plus facilement par le fait que les étudiants francophones peuvent tout de même remettre leurs travaux en français. Les francophones de milieu minoritaire, plus souvent qu'autrement bilingues, se soumettront donc habituellement, afin de parvenir à leurs fins personnelles (par exemple, l'obtention du diplôme en un temps restreint) à suivre des cours en anglais, ce qui perpétue un cercle vicieux de l'offre et de la demande. Nous avons vu au cours de cette thèse comment cette option peut être une lame à double tranchant et peut même contribuer à une perte des connaissances en

français chez les francophones (Irène, Érika, Carole, Noémie). Il est aussi possible d'observer, depuis quelques années, un autre phénomène qui, ironiquement, va à l'encontre du problème que la politique de bilinguisme⁸² avait d'abord comme but d'enrayer : alors que la politique voulait, entre autres, desservir la clientèle francophone en lui permettant de remettre ses travaux en français même si elle se voit dans l'obligation de suivre un cours en anglais, nous pouvons maintenant observer une tendance inverse, soit celle où des étudiants francophones remettent leurs travaux rédigés en anglais, et ce, même dans leurs cours offerts en français⁸³. Les étudiants évoquent alors la plus grande facilité d'écrire en anglais, la crainte de faire trop d'erreurs en français, ainsi que le syndrome de la page blanche au moment d'entamer une rédaction en français. Ceci dit, comment peut-on expliquer que certains étudiants, après des études de baccalauréat, voire de maîtrise, dans un établissement bilingue, ont encore une plus grande facilité d'écrire en anglais? Quels soutiens manquent aux études de 1^{er} cycle pour assurer la confiance à la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse, exercice bien différent de la rédaction à l'école secondaire et au 1^{er} cycle ?

Il faudrait peut-être, dans le but de mieux desservir les étudiants francophones provenant de milieu minoritaire et leur aider à contrer l'IL, créer des cours de français pour les étudiants francophones inscrits en première année de baccalauréat qui correspondent à leurs besoins. De fait, alors que certaines universités bilingues au pays n'offrent pas de cours de français en première année universitaire, d'autres, comme l'Université d'Ottawa, imposent des cours qui ne répondent pas aux besoins immédiats et concrets des étudiants (on y voit par exemple de la littérature, de la poésie, etc.). Ce contenu de cours est tout à fait louable, mais encore faut-il reconnaître que les étudiants nécessiteraient davantage de revoir les règles de grammaire, revoir la façon de rédiger une bonne dissertation ou un rapport de recherche, etc.,

⁸² Pour plus d'information, veuillez consulter le <http://web5.uottawa.ca/admingov/bilinguisme.html>.

⁸³ Observation personnelle faite lors de l'offre du cours FEM 2505 (Femmes et éducation) aux sessions hivernales 2010, 2011 et 2012.

et ce, afin de les appuyer dans leur domaine d'études respectif. Il serait également souhaitable d'offrir un service d'appui à la rédaction à la population étudiante et, s'il est déjà en place, comme c'est le cas pour le CARTU (Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires) de l'Université d'Ottawa, de s'assurer que tous les étudiants soient informés d'un tel service et que l'on accroît la promotion de ses commodités et fonctions. Une formation aux professeurs œuvrant en milieu francophone minoritaire qui les sensibiliserait à la réalité locale devrait également être offerte. Ceci leur permettrait de mieux comprendre certains comportements sociolinguistiques et de mieux intervenir auprès de leurs étudiants. Il faudrait, par ailleurs, après avoir sensibilisé les jeunes francophones à l'importance d'étudier en français, sans toutefois leur présenter cette option avec des œillères, augmenter le nombre de cours offerts en français dans les universités bilingues afin d'offrir la possibilité aux jeunes francophones d'étudier dans leur langue première. On devrait aussi sensibiliser les orienteurs scolaires qui œuvrent dans les écoles secondaires francophones afin qu'ils fassent davantage la promotion des études supérieures auprès des jeunes francophones de milieu minoritaire, et ce, afin de les sensibiliser dès leur entrée à l'université au fait que d'autres avenues existent que celle de faire un baccalauréat en français, mais aussi l'importance d'étudier en français pour promouvoir une représentativité et assurer une offre de cours en français – et non pas leur dire que c'est leur seule option, comme l'a vécu Noémie... On viserait ainsi à amenuiser, et idéalement éliminer, les contrecoups de la double minorisation, mais surtout à veiller à transmettre plus aisément aux communautés francophones le savoir (et bien souvent le statut, la représentation, le respect et le pouvoir décisionnel qui l'accompagnent) dont ils ont aussi droit. Enfin, une formation linguistique offerte aux professeurs anglophones pourrait contribuer à remédier à l'expression « fardeau du bilinguisme », à laquelle fait allusion LeBlanc (2008), qui s'applique ici surtout aux professeurs et aux étudiants francophones (cf. les propos de Sonia et de Mélanie). Il s'agit là, à notre sens, de principales pierres

d'achoppement de la politique du bilinguisme à l'Université d'Ottawa et certaines de ses retombées les plus alarmantes.

RÉFÉRENCES

- Adam, D. (1996). *Femmes francophones et pluralisme en milieu minoritaire*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Adam, D. et Pelletier, A. (1992). Vers une promotion stratégique et communautaire des études postsecondaires chez les Franco-Ontariennes. *Francophonie d'Amérique 2*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Adam, D., Lavoie, H., Nadeau, F. et Pelletier, A. (1990). *Ouvrir les portes du postsecondaire aux Franco-Ontariennes*. Sudbury : Collectif des femmes francophones du Nord-Est ontarien.
- Alain (Émile Chartier) (1932). *Propos sur l'éducation*, Paris: P.U.F., 13^e édition, 1967.
- Allard, R., K. Deveau et R. Landry (2009). *Et après le secondaire? Étude pancanadienne des aspirations éducationnelles et intentions de faire carrière dans leur communauté des élèves de 12^e année d'écoles de langue française en situation minoritaire*, Rapport de recherche, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, avec la collaboration de l'Association des universités de la francophonie canadienne.
- Alsup, J. (2004). Protean subjectivities: qualitative research and the inclusion of the personal. Dans S.G. Brown et S.I. Dobrin (dir.), *Ethnography Unbound: from theory shock to critical praxis*, 219-237. Albany : State University of New York Press.
- Anderson, M.S. et J.P. Sazey (1998). Reflection on the Graduate Student Experience : An Overview. *New Directions for Higher Education*, 98(101), 3-13.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives 26*(1), 5-31.
- Anderson, M.L. (1996). Foreword. Dans E. N.-L. Chow, D. Wilinon et M. Baca Zinn, *Race, classe and gender : Common bonds, different voices*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Angers, M. (2005). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Éditions CEC.
- Arbour Gagnon, R. (2000). *Les Franco-Ontariens et la langue vernaculaire : une recherche qualitative*. Thèse de maîtrise, Université Laurentienne.
- Armenti, C. (2004). Gender as a Barrier for Women With Children in Academe. *The Canadian Journal of Higher Education*, 34(1), 1-26.
- Arezki, A. (2008). L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive? *Synergie Algérie*, 2, 191-198.

- Association canadienne pour les études supérieures (ACES) (2008). *Les principes directeurs de l'encadrement des étudiants des cycles supérieurs*. Ottawa : ACES
- Association for Women's Rights in Development (2004). Intersectionality : A tool or gender and economic justice. *Women's rights and economic change*, 9. Consultée le 11 août 2011 à http://www.hhh.umn.edu/centers/wpp/flf/pdf/AWID_intersectionality.pdf.
- Baggioni, D. (1993). Dalons et paumés de la créolo-francophonie réunionnaise ou de la difficulté à vivre sans conflit la diglossie français/créole dans un D.O.M. Dans M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, 95-108.
- Bair, C.R. (1999). *Doctoral Student Attrition and Persistence: A Meta-Synthesis*, Thèse de doctorat, Loyola University, Chicago, Dissertation Abstracts International, 60, 02A.
- Ball, S.J. et coll. (2001). Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 65-75.
- Barrett, A. (2005). The Information-Seeking Habits of Graduate Student Researchers in Humanities. *The Journal of Academic Librarianship*, 31(4), 324-331.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, hors série*, 2. Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, 26 novembre 2004.
- Bauer, L. et Trudgill, P. (1998). *Language Myths*. London : Penguin Books.
- Bauman, Z. (2004). *Identity*. Cambridge : Polity Press.
- Bavoux, C. (1994). *Français régionaux et insécurité linguistique. Approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles*. Paris : L'Harmattan.
- Beck, U. (1992). *Risk Society : Towards a New Modernity*. Newbury, C.A. : Sage.
- Belenky, M.F. et coll. (1986). *Women's Ways of Knowing : The Development of Self, Voice, and Mind*. New York : Basic Books.
- Berdiaeff, N. (1936). *Cinq méditations sur l'existence*. Paris : Montaigne.
- Berelson, B. (1960). *Graduate Education in the United States*, New York : McGraw-Hill.
- Bernard, R. (1998). *De Québécois à Ontariens : la communauté franco-ontarienne*. Hearst : Le Nordir.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509-527.

- Billiez, J. (2003). *Contacts de langue, modèles, typologies, interventions*. Paris : L'Harmattan.
- Billson, J.M. et M. Brooks-Terry (1982). In Search of the Silken Purse : Factors in Attrition Among First-Generation Students. *College and University*, 58(1), 57-75.
- Blanchet, P. et Francard, M. (2003). « Sentiment d'appartenance », dans Jucquois, G. et Férréol, G. (dir.), *Dictionnaire d'interculturalité*. Paris: A. Colin, 18-25.
- Blanchet, P. (2003). Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions... quels modèles? Pour une (socio)linguistique de la « complexité », dans Blanchet P. et D. de Robillard (dir.), *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*. Cahiers de sociolinguistique, 8. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 279-308.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain : méthode et théorie. Une approche en ethnosociolinguistique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Blais, M. et S. Martineau (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boersma, P. et coll. (1981). Sex differences in college student-faculty interactions : Fact or fantasy? *Sex Roles*, 8(1), 775-784.
- Bonin, S. (2008). *Les étudiants de première génération universitaire – État de la situation à l'Université du Québec*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. Page consultée le 13 juillet 2010 au http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art_UQ-mars-08.shtml.
- Boissonneault, J. (2004). Se dire... mais comment et pourquoi? Réflexions sur les marqueurs d'identité en Ontario français. *Francophonies d'Amérique*, 18, 163-169.
- Boisvert et coll. (1993). Le dictionnaire comme révélateur d'insécurité linguistique. In M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, 187-198.
- Boudreau, A. et M.-È. Perrot. (2005). Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie. *Glottopol*, n° 6, juillet 2005, 7-21.
- Boudreau, A. et Dubois, L. (2004). Les espaces sociolinguistiques de l'Acadie des Maritimes, dans Heller, M. et Labrie, N. *Discours et identités : la francité canadienne entre modernité et mondialisation*, Bruxelles, Éditions modulaires européennes, 77-100.
- Boudreau, A. et Dubois, L. (2003). Les anglophones et le français à Moncton. Dans R.A. Stebbens, C. Romney et M. Ouellet (dir.), *Francophonie et langue dans un monde divers en évolution : contacts interlinguistiques et socioculturels*. Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface, 143-158.

- Boudreau, A. et Dubois, L. (2002). Le français à Parkton : de la *back yard* au centre d'appel. *Francophonies d'Amérique*, 14, 29-36.
- Boudreau, A. et Dubois, L. (1994). *Les Acadiens et leur(s) langue(s) : quand le français est minoritaire*. Moncton : Université de Moncton, Centre de recherche en linguistique appliquée et Éditions d'Acadie.
- Boudreau, A. et Dubois, L. (1993). J'parle pas comme les Français de France, ben c'est du français pareil; j'ai ma *own* p'tite langue. Dans M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, 147-168.
- Boudreau, A. et L. Dubois. (1992). Insécurité linguistique et diglossie : Étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick, *Revue de l'Université de Moncton*, 25(1-2), 3-22.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures. Le cas du doctorat*. (Édition revue et augmentée). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec. Collection Enseignement supérieur.
- Bourdages, L. (1996). *La persistance au doctorat. Une histoire de sens*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec. Collection Enseignement supérieur.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1984). Intervention au congrès de l'AFEF, Limoges (France), 30 octobre 1977. *Questions de sociologie*, Minuit, 1984, 95-112.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bowen, W.G. et N.L. Rudenstine (1992). *In Pursuit of the Ph.D.*, Princeton, N.J., Princeton University Press.
- Bres, J. (1999). L'entretien et ses techniques. Dans Calvet, L.-J. et P. Dumont (dir.), *L'enquête sociologique*. Paris : L'Harmattan, 61-76.
- Bretnier, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la Réunion*. Thèse de doctorat, Université de la Réunion.
- Bretnier, A. et G. Ledegen (2002). *Sécurité, insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiées, propositions théoriques et méthodologiques*. Paris : L'Harmattan.

- Breton, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires : Essai de typologie. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 59-69.
- Breton, R. (1964). Institutional Completeness of Ethnic Communities and the Personal Relations of Immigrants. *American Journal of Sociology*, 70(2), 193-205.
- Brewer, J. (2000). *Ethnography*. Buckingham : Open University Press.
- Bridgmon, D. K. (2007). All but dissertation stress among counseling and clinical psychology students. *Dissertation Abstracts International* 70(08A). (University Microfilms No AAT 33-70609)
- Brown, L. et P. Watson (2010). Understanding the experiences of female doctoral students. *Journal of Further and Higher Education*, 34(3), 385-404.
- Budach, G., S. Roy et M. Heller (2003). Community and commodity in French Ontario. *Language in Society*, 32(5), 603-627.
- Cajolet-Laganière, H. et P. Martel (1993). Entre le complexe d'infériorité linguistique et le désir d'affirmation des Québécois et Québécoises. Dans M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, 169-185.
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Que sais-je?, 2731, Paris : PUF.
- Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene*. London : Routledge.
- Camilleri, C. et coll. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Canada, K. et R. Pringle (1995). The role of gender in college classroom interactions : A social context approach. *Sociology of Education*, 68, 161-186.
- Canisius Kamazi, P., S. Bonin, P. Doray et collab. (2010). Les étudiants canadiens de première génération à l'université : la persévérance à l'université. CIRST, Montréal. Page consultée à http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/Transitions_Note%209_FR.pdf, le 21 septembre 2013.
- Caplan, P. (1993). *Lifting a ton of feathers: A woman's guide to surviving in the academic world*. Toronto : University of Toronto Press.
- Cardinal, L. et coll. (2005). *La francophonie ontarienne, un portrait statistique*. Ottawa : Université d'Ottawa, Chaire de recherche sur la francophonie et les politiques publiques.
- Cardinal, L. (1996). *À partir de notre expérience. Femmes de la francophonie ontarienne*. Montréal : Institut de recherches et d'études féministes. Montréal : Université du Québec à Montréal.

- Cardinal, L. et C. Coderre (1992). *Pour les femmes : éducation et autonomie. La place des femmes hors Québec dans le domaine de l'éducation au Canada*. Rapport n° 5 : Une formation par pour les femmes. Enquête des activités de formation des femmes francophones hors Québec. Ottawa : RNAEF.
- Causa, Mariella (2007). Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique. *Le Français dans le Monde*, mai-juin 2007, n°351.
- Cazabon, B. (1997). L'enseignement en français langue maternelle en situation de minorité, *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 483-508.
- Charlot, B. (1997). *Le rapport aux savoirs : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos-Economica.
- Chartier, A.M. (2007) L'école et les mutations de la culture écrite. Dans A.-M. Chartier. *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.
- Chartrand, S. et M. Prince (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.
- Chesterman, C. (2001). Encouraging women leaders in Australian higher education. Actes du colloque Technological Demands on Women in Higher Education : Bridging the Digital Divide, 18 février, Cape Code, Afrique du sud.
- Choy S. (2001). Students Whose Parents Did Not Go To College: Postsecondary Access, Persistence and Attainment. *National Center for Education Statistics*, Washington, D.C. : Department of Education.
- Clance, R. (1992). *Le complexe d'imposture ou comment surmonter la peur qui mine votre réussite*. Paris : Flammarion.
- Commissariat aux langues officielles (2011). La vitalité des communautés. *Dimension politique et juridique*. Page consultée le 16 septembre 2011, à http://www.ocol-clo.gc.ca/html/stu_etu_052006_14_f.php
- Commissariat aux langues officielles (2008). *Statistiques*. Page consultée le 3 août 2009, à http://www.ocol-clo.gc.ca/html/provinces_f.php.
- Commissariat aux langues officielles (1998). *Nouvelles perspectives canadiennes. Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés*. Ottawa : Imprimeur de la Reine.
- Commission de la fonction publique du Canada (2007). *Glossaire*. Consulté le 19 août 2009 à <http://www.psc-cfp.gc.ca/sas-sde/ol-lo/gls-fra.htm>.
- Comtois, J. (2007). *Les jeunes franco-ontariens et les études postsecondaires. Une recherche exploratoire des obstacles, des stratégies et des représentations des étudiants*. Mémoire de maîtrise inédit, École de service social, Université d'Ottawa.

- Cooper, E. (1982). *Factors in Thesis Development and Completion*, Thèse de doctorat inédite, Université de Toronto.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins : Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43, 1241-1299.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design choosing among five traditions*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Dalley, P. (2006). Constructing and Contesting Discourses of Heteronormativity: An Ethnographic Study of Youth in a Francophone High School in Canada. *Journal of Language, Identity & Education*, 5(1), 11-29.
- Dalley, P. (2000). L'enseignante, agente de développement en Acadie du Nouveau-Brunswick. Thèse de doctorat inédite. Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario à l'Université de Toronto.
- Dalley, P. (1996a). Mes langues, mes couleurs : bilinguism in conflict (part 1). *Journal of Curriculum Studies*, 24(3), 197-228.
- Dalley, P. (1996b). Mes langues, mes couleurs : bilinguism in conflict : Alberta raconté et re-raconté (part 2). *Journal of Curriculum Studies*, 24(6), 501-532.
- Daymon, C. et I. Holloway (2002). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. London : Routledge.
- Deem, R. et J.J. Brehony (2000). Doctoral students' access to research cultures – are some more unequal than others? *Studies in Higher Education*, 25(2), 149-165.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Deleek, H. (1978). L'effet Mathieu : De la répartition inégale des biens et services collectifs. *Recherches sociologiques*, 9(3).
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'expérience des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- De Pietro, J.-F. et M. Matthey (1993). « Comme Suisses romands, on emploie déjà tellement de germanismes sans s'en rendre compte... » Entre insécurité et identité linguistiques : le cas du français à Neuchâtel (Suisse). Dans M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, 121-136.
- Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie : Une pratique concrète*. Paris : Armand Collin.

- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal : Guérin Universitaire.
- Deschepper, C. et F. Thyron (2008). « L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation », dans S.G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, 37-47.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. Paris : Armand Colin.
- Deveau, K. et coll. (2006). *Insécurité linguistique, construction identitaire et production orale en milieu francophone minoritaire*. Communication présentée par l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML) au 74^e Congrès de l'ACFAS, Colloque La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui, Université McGill, Montréal, mai 2006.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Collin.
- Dickson-Swift, V., E.L. James, S. Kippen et P. Liamputtong (2007). Doing sensitive research : What challenges do qualitative researchers face? *Qualitative Research*, 7(3), 327-353.
- Douglas, J.D. (1976). *Investigative Social Research : Individual and Team Field Research*. Beverly Hill : Sage Publications.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.
- Duchêne, A. (2006). « Dans les États où il existe des minorités... » : les conditions de production institutionnelle, discursive et idéologique d'un article de loi. *Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 21, 121-140.
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais en association avec l'Université du Québec à Montréal.
- Duras, M. (1993). *Écrire*. Paris : Éditions Gallimard.
- Duru-Bellat, M. et Establet, R. (2005). Filles/Garçons. Dans C. Durand-Prinborgne et al., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3^e édition. Paris : Retz, 412-413.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris : L'Harmattan, nouvelle édition revue et actualisée.

- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris : L'Harmattan.
- Duxbury, L., L. Heslop, et J. Marshall (1993). *Results from faculty questionnaire on work and family roles*. Unpublished paper. Ottawa : Carleton University, 1-29.
- Elgar, F. (2003). *PhD completion in Canadian universities. Final report*. Halifax, Nova Scotia: Graduate Students Association of Canada. Consultée le 12 mai 2013 à <http://careerchem.com/CAREERINFO-ACADEMIC/Frank-Elgar.pdf>
- Ellis, C. (1991). Emotional sociology. *Studies in symbolic interaction*, N. Denzin (dir.), 12, Greenwich, CT : JAI.
- Engle J. (2007). Postsecondary access and success for first-generation college students. *American Academic*. 3(1), 25-48.
- Erfurt, J. (1999). Le changement de l'identité linguistique chez les Franco-Ontariens. Dans Labrie, N. et G. Forlot (dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français*. Sudbury : Prise de parole.
- Fallon, M.V. (1997). The school counselor's role in first generation students' college plans. *The School Counselor*, 44(5), 384-393.
- Faucher, R. (1998). « Pour une culture universitaire française pleine et entière en Ontario ». Communication présentée au colloque *L'Université et la Francophonie*, organisée par le CRCCF, Ottawa, le 7 novembre 1998. [<http://agora.qc.ca/liens/faucher.html>] (page consultée le 17 mars 2008).
- Fédération canadienne des sciences humaines et sociales (2004). *Tour d'ivoire : vérifications féministes* [<http://www.fedcan.ca/francais/policyandadvocacy/win/publications.cfm>] (page consultée en juin 2004).
- Ferrand-Bechmann, D. (2000). COULON, Alain. Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. *Revue française de pédagogie*, 131(131), 138-139.
- Francard, Michel. 2005. Attitudes et représentations linguistiques en contexte minoritaire. Le Québec et l'Acadie. Dans A. Valdman, J. Auger et D. Pistonhatlen Deborah (dir.), *Le français en Amérique du Nord. État présent*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 2005, 371-388.
- Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. Dans M.L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Mardaga, 170-176.
- Francard, M. (1994). Les jeunes francophones et leur langue. De l'Acadie du Nouveau-Brunswick à la Wallonie. *Revue de l'Université de Moncton* 27(1), 147-160.
- Francard, M. (1993). Trop proches pour ne pas être différents. Profils de l'insécurité

- linguistique dans la Communauté française de Belgique. Dans M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, 61-70.
- Francard, M. (dir.) (1989). Ces Belges qui parlent français. Variétés linguistiques du français de Belgique. [Cassette vidéo; durée 80 minutes]. Louvain-la-Neuve, unité de linguistique française - CAV.
- Frenette, N. (1992). *Les Franco-Ontariens et l'accès aux études postsecondaires : une étude descriptive, comparative et longitudinale*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Fulford, M. (1992). *The Canadian women's movement, 1960-1990 : a guide to archival resources/Le mouvement canadien des femmes, 1960-1990 : guide de ressources archivistiques*. Toronto : ECW Press.
- Garcia, M.E., R.W. Malott et D. Brethower (1988). A system of thesis and dissertation supervision : Helping graduate students succeed. *Teaching of Psychology*, 15(4), 186-191.
- Gaudet, J.d'A., C. Lapointe et I. M^cKee-Allain (2000). *Les femmes en milieu francophone minoritaire et l'éducation : bilan et pistes de recherche*. Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives. CRDE, Université de Moncton, Moncton.
- Gauthier, L., C. Sénécal et F. Guay (2003). La procrastination académique aux études supérieures : le rôle de l'étudiant et du directeur de recherche. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 53(3-4), 213-225.
- Gemme, B. et Y. Gingras (2006). Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises. *Canadian Journal of Higher Education*, 36(2), 23-47.
- Geoffrion, P. (2006). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Gérard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*. Thèse de doctorat inédite. Université Nancy 2.
- Gérin-Lajoie, D. (2003) *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2001) Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire : un phénomène complexe. *Francophonies d'Amérique*, 12, 61-69.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity : Self and society in the late modern age*. Cambridge : Blackwell.

- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Gilligan, C. (1986). *Une si grande différence*. (Traduit de l'américain par A. Kwiatek). Paris : Flammarion.
- Giorgie, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans Poupard, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (Eds.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giorgie, A. (Ed.) (1985). Sketch of a Psychological Phenomenological Method. *Phenomenology and Psychology Research*. Pittsburgh : Duquesne University Press, 8-22.
- Girves, J.E. et V. Wemmerus (1988). Developing Models of Graduate Student Degree Progress. *The Journal of Higher Education*, 59(2), 163-189.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, 1963; traduit de l'anglais par Alain Kihm, Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1975.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : 1. La présentation de soi. 2. Les relations en public*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gonzalez, A.O. (1996). *Graduation Rates and Times to Completion for Doctoral Programs in Canadian Universities*, Thèse de doctorat, Université de Toronto.
- Gremmo, M.-J. et L. Gérard (2008). Accompagner les apprentis chercheurs : jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation*, 59, 43-58.
- Gueunier, N. (1993). « Je suis un Libanais typique ». Sécurité et insécurité linguistiques chez les Libanais francophones. Dans M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, 35-44.
- Gueunier, N. et coll. (1983). *Les Français devant la norme. La norme linguistique*. Paris : Le Robert.
- Gumperz, J.J. (1989b). *Engager la conversation* (traduction française). Paris : Éditions de Minuit.
- Hall, M. et R. Sandler (1982). *The classroom climate : A chilly one for women? Project in the status and education of women*. Washington, DC : Association of American Colleges.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* London : Routledge.
- Hatungimana, J. (1993). Comment peut-on être francophone quand on est d'Afrique

noire? L'insécurité linguistique chez les Burundais francophones. Dans M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, 85-94.

- Heiss, A.M. (1970). *Challenges to Graduate Schools*, San Francisco, Jossey Bass.
- Herbert, J.W. et T. Siow-Ling (1983). Matthew Effects in Education. *American Educational Research Journal*, 20(3), 359-373.
- Hill, Y. et J. McGregor (1998). Support systems for women in part-time study. *Journal of Further and Higher Education*, 22(2), 143-149.
- Hitchman, G.W. (1976). *The Professional Socialization of Women and Men in Two Canadian Graduate Schools*, Thèse de doctorat non publiée, York University.
- Hobish, T.T. (1979). *Psychological Predictors of Attrition in Doctoral Study : The ABD Phenomenon*, Rapport de recherche, Doc. EDRS, 27 p.
- Holdaway, E.A. (1994). Organization and administration of graduate studies in Canadian universities. *The Canadian Journal of Higher Education*, 24(1), 1-29.
- Holmes, J. (1998). Women's Talk: The Question of Sociolinguistic Universals. Dans Coates, J. (ed.), *Language and Gender: A Reader*. Oxford: 461-483.
- Horn L. et A.-M. Nuñez (2000). Mapping the Road to College : First-Generation Students' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support. *National Center for Education Statistics*. Washington, D.C. : Department of Education.
- Hotte, L. (2000). Littérature et conscience identitaire : l'héritage de CANO. Dans *Produire la culture, produire l'identité?* A. Fortin (dir.). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Howard, J. et A. Henney (1998). Student participation and instructor gender in the mixed-age college classroom. *The Journal of Higher Education*, 69(4), 384-405.
- Husserl, E. (1985). *Idées directrices pour une phénoménologie : introduction générale à une phénoménologie pure*. Traduit de l'allemand par Paul Ricœur. Paris : Gallimard.
- Husserl, E. (1970). *L'idée de la phénoménologie : cinq leçons*. Traduit de l'allemand par Alexandre Lowit. Paris : PUF.
- Jackson, L.D. (2008). Reflections on obstacles and opportunities : Suggestions for improving the retention of female faculty. *Women's Studies in Communication*, 31(2), 226-232.
- Janks, H. (1993). *Language, Identity and Power*. South Africa: Hodder & Stroughton Educational.

- Janz, T. et S. Pyke (2000). A scale to assess student perception of academic climates. *The Canadian Journal of Higher Education*, 30(1),89-112.
- Juteau-Lee, D. (1983). La production de l'ethnicité ou la part réelle de l'irréel. *Sociologie et sociétés*, 7(2), 39-54.
- Juteau-Lee, D. (1981). Visions partielles, visions partiales : visions des minoritaires en sociologies. *Sociologies et sociétés*, 13(2), 33-48.
- Jutras, F., J. Gabin Ntebustse et R. Louis (2010). L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). Consultée à <http://ripes.revues.org/333>, le 26 mai 2012.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kingsley, M.-F. (1999). *Le rôle de l'ACFO dans la production et l'institutionnalisation légale et politique de l'identité franco-ontarienne*. Thèse de doctorat inédite, Québec : Université Laval.
- Klinger, T. (1993). Norme, tourisme et étiolement linguistique chez les créolophones en Louisiane. Dans M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, 123-132.
- Klinkenberg, J.-M. Insécurité linguistique et production littéraire. Le problème de la langue d'écriture dans les lettres francophones. Dans M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, 71-80.
- Kozanitis, A. et R. Chouinard (2007). Les effets directs des variables d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires. *The Canadian Journal of Higher Education*, 37(2),1-28.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Labrie, N. et S. Lamoureux (2003). *L'Éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*. Sudbury : Prise de parole.
- Lafontaine, D. (1986). *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles : Éditions Mardaga.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*. New York : Harper & Row.
- Lamoureux, S. A. et M. Cotnam (2012). *Prendre sa place : Parcours et trajectoires identitaires en Ontario français*. Ottawa : Éditions David, p. 142.

- Lamoureux, S.A. (2010). L'aménagement linguistique en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario et l'accès aux études postsecondaires : interprétations et retombées. *Les Cahiers de l'ILOB*, 1(1), 1-23.
- Lamoureux, S.A. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario : perspectives étudiantes*. Toronto : University of Toronto / OISE, thèse de doctorat inédite.
- Landry, B. (2006). *Race, gender, and class : Theory and methods of analysis*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Landry, G. (2009). *Trois études sur l'engagement au sein de la relation superviseur-supervisé : vers un modèle à quatre composantes*. Thèse de doctorat inédite. HEC Montréal, 156 p.
- Langevin, L. (1996). L'intégration aux études supérieures. *Pédagogie collégiale*, 9(4), 6-10.
- LeBlanc, M. (2008). *Pratiques langagières et bilinguisme dans la fonction publique fédérale : le cas d'un milieu de travail bilingue en Acadie du Nouveau-Brunswick*. Thèse de doctorat inédite. Moncton : Université de Moncton.
- Leclerc, J. (2007). Le multilinguisme : une source de conflits. *L'aménagement linguistique dans le monde*.
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/langues/3cohabitation_sources_conflits.htm (page consultée le 22 juin 2008).
- Leconte, F. (1998). *La famille et les langues*. Paris : L'Harmattan.
- Legendre, D. (2005). *Dictionnaire actuel en éducation*. Montréal : Guérin Éditeur.
- Leonard, D. (2001). *A woman's guide to doctoral studies*. Buckingham : Open University Press.
- Lipiansky, E.M. et coll. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. Dans Camilleri et coll. *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Looker D. et Thiessen, V. (2004). *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées. Rapport final*. Ottawa : Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Lozon, R. (2004). *Représentations et sentiments linguistiques dans le sud-ouest ontarien*. Toronto : Université de Toronto/OISE, thèse de doctorat inédite.
- Lussier, T.G. (1995). *Doctoral Students at the University of Manitoba : Factors Affecting Completion Rates and Time to Degree by Gender and by Field of Study*, Thèse de maîtrise, Université du Manitoba, document Eric 382148.
- Maltais, M. (2003). Réflexion sur la démarche d'histoire de vie dans le contexte d'une recherche-formation sur la persistance aux études supérieures à distances. *Revue*

- DistanceS*, 73-86. Consultée à http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D6_1_f.pdf le 26 mai 2012.
- Marc, E. (2005). Identité. Dans C., Durand-Prinborgne et coll., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3^e édition. Paris : Retz, 75-477.
- Masny, D. (2001). *La culture de l'écrit. Les défis à l'école et au foyer*. Québec : Les Éditions Logiques.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London : Sage.
- Maurer, B. (1999). Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique? Dans Calvet, L.-J. et P. Dumont (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 167-190.
- M^cCarron, G.P. et K. Inkelas (2006). The gap between educational aspirations and attainment for first-generation college students and the role of parental involvement. *Journal of College Student Development*, 47(5), 534-549.
- M^cLaren, I.G., P.K. Campbell, J. Hollands et D. Nebenzahl. (2005). *Dames de cœur ou dames de fer?*, DVD, Montréal : Productions Grand-Nord.
[http://catalogue.bib.uottawa.ca/html/item.jsp?item=b2961888&language=fr&trms=dames de cœur fer&whr=1&ppg=2&loc=0&phrase=false](http://catalogue.bib.uottawa.ca/html/item.jsp?item=b2961888&language=fr&trms=dames%20cœur%20fer&whr=1&ppg=2&loc=0&phrase=false) (Consultée le 13 janvier 2010)
- Mead, G.H. (1963). *L'Esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merton, R.K. (1968). The Matthew Effect. *Science*, 159(3810), 56-63.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyses de données qualitatives* (2^e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Moïse, C. (1998). Insécurité linguistique et construction identitaire. Dans P. Brasseur (Éd.) *Français d'Amérique. Variation, créolisation, normalisation*. Actes du colloque de l'Université d'Avignon, 8-11 octobre 1996, Université d'Avignon, 309-323.
- Moreau, M.-L. (1993). « Nous avons la langue trop épaisse » ou comment être un francophone sénégalais. Dans M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, 45-56.
- Mucchielli, A. (1983). *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*, Paris : PUF.
- Mujawamariya, D. et Sethna, C. (2005). L'Université d'Ottawa à l'égard des défis de l'équité en emploi et en éducation. Dans *Éducation et francophonie*, 33(1), 105-123.

- Neave, G. (2003). Les études supérieures aujourd'hui. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 397-414.
- Nerad, M. et J. Cerny (1999). Winding the circle : Another look at women graduate students. *Communicator*, 32(6), 1-7.
- Nyquist, J.D., L. Manning, D.H. Wulff et collab. (1999). On the Road to Becoming A Professor : The Graduate Student Experience. *Change : The Magazine of Higher Learning*, 31(3), 18-27.
- Ouellette, J.M. (1999). *Les femmes en milieu universitaire. Liberté d'apprendre autrement*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Office des affaires francophones (2011). Francophones en Ontario, 2006 et 2011. Consultée à <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco-recensement-2011.html>, le 1^{er} mai 2013.
- Office des affaires francophones (2009). *Les francophones de l'Ontario. Statistiques de la région Centre*. Consultée à <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco-carte-c-municipalites.html>, le 15 juillet 2009.
- Office des affaires francophones (2009). *Redéfinition de la population francophone. Le gouvernement McGuinty s'adapte aux changements démographiques de l'Ontario*. Consultée à <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/annonces-090604.html>, le 25 juin 2009.
- Office des affaires francophones (2005). *Profil statistique – Les femmes francophones en Ontario*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- O'Reilly, K. (2005). *Ethnographic methods*. Abingdon : Routledge.
- Pailhé, P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquot, A. (1993). Des dictionnaires pour perdre le nord? L'évolution récente de la lexicographie québécoise et l'insécurité linguistique. Dans M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, 198-208.
- Perreault, M. (1999). *Le degré de compréhension du vocabulaire usuel utilisé dans un cours de première année universitaire*. Mémoire de recherche inédit. Sudbury : Université Laurentienne.
- Pitts, M.J. et M. Miller-Day (2007). Upward turning points and positive rapport-development across time in researcher-participant relationships. *Qualitative Research*, 17(2), 177-201.
- Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse. Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Prignitz, G. « Si tu connais pas gros français-là, tu gagnes pas travaillé ». Les mots de

- l'insécurité linguistique dans la communauté francophone du Burkina Faso. Dans M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, 71-84.
- Pyke, S. (1997). Education and the question. *Canadian Psychology*, 38(3), 154-163.
- Rae, Hon. R. (2005). *L'Ontario : chef de file en éducation, rapport et recommandations*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Ramos, M. G. (1994). *Understanding the ABD (all but dissertation) doctoral candidate: A phenomenological approach*. Thèse de doctorat inédite, University of Kansas.
- Ramsay, E. (2000). Women and leadership in higher education : Facing international challenges and maximising opportunities. Actes du colloque international *Asian Women Leaders in Higher Education II : Leadership Competencies to Face the Local-global Challenges of the 21st Century*, 20 octobre, University Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur.
- RDÉE Canada (2006). *Statistiques Ontario – Hamilton*. Consultée à http://www.rdee.ca/statistique/fr/ontario/Hamilton/coup_oeil.html le 25 mai 2012.
- Remysen, W. (2007) *L'insécurité linguistique des Québécois*. [<http://www.canadastudies.be/canadianisten/remysenverslag.html>] (page consultée le 13 janvier 2007)
- Représentations. [<http://www.francoidentitaire.ca/ontario/repr/reprcor1.htm>] (page consultée le 31 mars 2006).
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (2004) *Le nouveau Petit Robert*. Paris : Éditions du Petit Robert.
- Ricoeur, P.(1990) *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1950). *Philosophie de la volonté, tome 1 : Le volontaire et l'involontaire*. Paris : Aubier.
- Richir, M. (1990). *La crise du sens et la phénoménologie*. Grenoble : Éditions Jérôme Millon.
- Robbins, W. et M. Ollivier. Vérifications féministes et d'équité 2006. *Indicateurs choisis pour les universités canadiennes*. [www.fedcan.ca/française/issues/whatsnew] (juin 2006)
- Roy, S.N. (2006). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Ruben, H.J. et I.S. Ruben. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA : Sage.

- Sadker, M. et D. Sadker (1986). Sexism in the classroom : From grade school to graduate school. *Journal of Experimental Education*, 63(2), 127-138.
- Sandlowki, M. (1994). Focus on qualitative methods : Notes on transcription. *Research in Nursing and Health*, 17, 311-314.
- Sands, R. (1998) Gender and the perception of diversity and intimidation among university students. *Sex roles*, 39, 801-815.
- Savoie-Zajc, L. (2006). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2003). Les critères de rigueur de la recherche qualitative/interprétative : du discours à la pratique. Communication présentée dans le cadre du Colloque annuel de l'ARQ. Trois-Rivières, novembre. Dans M. Anadón (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Schneuwly, B. (2008) « Le rapport à l'écrit : une notion – deux dimensions en interaction dynamique », dans S.G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Troisième édition. New York et London : Teachers College Press, Columbia University.
- Simon, R.I. (1992). *Teaching Against the Grain. Texts for a Pedagogy of Possibility*. New York : Bergin & Garvey.
- Singy, P. (2004). *Identités de genre, identités de classe et insécurité linguistique*. Peter Lang : Berne.
- Singy, P. (1993). L'ambivalence des Romands face à leur régiolecte : le cas des Vaudois. Dans M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, 109-120.
- Smart, M.S. et R.C. Smart (1990). Paried prospects : Dual-career couples on campus. *Academe*, 33-37.
- Smith, D. (1987). *The everyday world as problematic : a feminist sociology*. Boston : Northeastern University Press.

- Smith, D. (1986). *A future for women at the University of Toronto*. Toronto : Centre for Women's Studies in Education.
- Smith, D. (1981). Le parti pris des femmes. Dans Y. Cohen, *Femmes et politique*, Montréal : Le Jour, 139-144.
- Smith, L.T. (1999). *Decolonizing methodologies : research and indigenous peoples*. London, New York : Zed Books, University of Otago Press et St Martin's Press.
- Stalker, J. et Prentice, S. (Ed.) (1998). *The Illusion of Inclusion. Women in Post-Secondary Education*. Halifax : Fernwood Publishing.
- Statistique Canada (2011). *Indicateurs de l'éducation au Canada : feuillets d'information. Étudiants au doctorat et personnel enseignant des universités. Février 2011* [<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-599-x/81-599-x2011006-fra.htm>] (page consultée le 8 avril 2013)
- Statistique Canada (2008). *Effectifs universitaires* [<http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/100714/dq100714a-fra.htm>] (page consultée le 2 juillet 2011)
- Statistique Canada (2006). *Recensement 2006 : 97-555-XIF* au catalogue. [<http://www.spl.gouv.qc.ca/documentation/rapportssondagesstatistiques/dynamiquedeslangues/tableaux/>] (page consultée le 29 mai 2012)
- Statistique Canada (2006). *Population selon la langue maternelle, par province et territoire* [http://www40.statcan.ca/102/cst01/demo11b_f.htm] (page consultée le 18 août 2007)
- St-Denis, J. (1998). *Le vocabulaire des étudiants en première année : comprennent-ils le vocabulaire utilisé par les professeurs de l'Université Laurentienne?* Mémoire de recherche inédit. Sudbury : Université Laurentienne.
- Sue, R. (1994). *Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux*. Paris : PUF Collection Le Sociologue.
- Swiggers, P. (1993). L'insécurité linguistique : du complexe (problématique) à la complexité du problème. In M. Francard (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve : Louvain-La-Neuve, pp. 19-30.
- Sylvestre, P.-F. (2006). La francophonie canadienne de plus en plus distincte... du Québec. *L'Express de Toronto*, semaine du 21 au 27 novembre 2006. <http://www.lexpress.to/archives/974/>
- Taboada-Leonetti, I. (1999). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans *Stratégies identitaires*, C. Camilleri, J. Kastarsztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre et A. Vasquez (dir.). Paris : PUF, 43-84.
- Tahon, M.B. (2003). *Sociologie des rapports de sexe*. Ottawa : Presses universitaires

de l'Université d'Ottawa/Presses universitaires de Rennes.

- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel et W.G. Austin (dir.), *Psychology of intergroup relations*, 7-24, Chicago : Nelson Hall.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. Dans *Social Science Information*, 13, 65-93.
- Tannen, D. (1990). *You Just Don't Understand : Women and Men in Conversation*. New York : Ballantine Books.
- Thanacoody, P.R. et coll. (2006) Career progression among female academics : A comparative study of Australia and Mauritius. *Women in Management Review*, 21(7), 536-553.
- Thériault, J.Y. (2004). L'institution en Ontario français. *Monde commun*. Page consultée le 13 août 2011 à http://www.mondecommun.com/index.php/enjeux-et-debats/http_wwwcircemuottawaca_pdf_ytheriault_trans_16_03_2005pdf
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Education*, 27(2), 237-246.
- Toupin, L. (1997). Les courants de pensée féministe. *Qu'est-ce que le féminisme? Trousse d'information sur le féminisme québécois des 25 dernières années*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Truc, G. (2005). Une désillusion narrative? De Bourdieu à Ricœur en sociologie. *Tracés. Revue de sciences humaines*, numéro 8, consultée à <http://traces.revues.org/index2173.html#atexteintegral> le 12 août 2009.
- Trudgill, P. (1998). Sex and Covert Prestige. Dans J. Coates (dir.). *Language and Gender: A Reader*. Oxford: 21-28.
- Trudgill, P. (1978). *Sociolinguistic Patterns in British English*. London.
- Trudgill, P. (1972). Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of East Anglia. *Language in Society*, 1: 179-195.
- Tucker, A., D. Gootlieb et J. Pease (1964). *Factors Related to Attrition from Doctor of Education Programs in the College of Human Resources and Education at West Virginia University*. Thèse de doctorat inédite. West Virginia University.
- Université de Montréal (2003). L'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs. Brochure destinée aux professeurs. Montréal : Faculté des études supérieures.

- Université d'Ottawa (2011). *Faits en bref 2011. Recherche institutionnelle et planification*. Consultée le 25 mai 2012 à http://www.uottawa.ca/services/irp/docs/2011_FaitsenbrefFrenchfinal.pdf
- Université d'Ottawa (2010). *Mission, vision, valeurs*. Consultée le 25 mai 2012 à <http://planificationstrategique.uottawa.ca/vision2010/mission-vision-valeurs.html>
- Véronique, D. (1993). Langue première, langue seconde, langue étrangère... Dans D. de Robillard (dir.), *Le français dans l'espace francophone*, 459-470, Paris: Honoré Champion Éditeur.
- Vezina, V.J. (1998). It's Still a Man's World : Women and Graduate Study. *The Illusion of inclusion: Women in Post-Secondary Education*. Halifax : Fernwood Publishing, 72-84.
- Violette, I. (2006). Pour une problématique de la francophonie et de l'espace francophone : Réflexions sur une réalité construite à travers ses contradictions. *Francophonies d'Amérique*, 21, 13-30.
- Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology*. Los Angeles : University of California Press.
- White, K. (2004). The leaking pipeline : Women postgraduate and early career researchers in Australia. *Tertiary Education and Management*, 10, 227-241.
- White, K. (2003). Women and leadership in higher education in Australia. *Tertiary Education and Management*, 9(1), 45-60.
- Wolfinger, N.H., M.A Mason et M. Goulden (2008). Problems in the pipeline : Gender, marriage, and fertility in the ivory tower. *Journal of Higher Education*, 79(4), 388-405.
- Wood, S.L. (2004). *Becoming an engineer : doctoral women's perspectives on identity and learning in the culture of engineering*. Thèse de doctorat inédite. Université d'Ottawa.
- Wright, C. (1997). Gender matters : Access, welfare, teaching and learning. *Overseas students in HE : Issues in teaching and learning*, dans D. McNamara et R. Harris (dir.), London : Routledge, 76-90.
- Yeates, M. (1991). *Doctoral Graduation Rates in Ontario Universities : A Discussion Paper*, Toronto, Council of Ontario Universities / Ontario Council of Graduate Studies.
- York-Anderson D.C. et S.L. Bowman (1991). Assessing the College Knowledge of First-Generation and Second-Generation College Students. *Journal of College Student Development*, 32(2), 116-122.
- Zerpa-Pulido, A. (1983). *Facteurs d'ordre andragogique qui facilitent l'élaboration*

et la présentation d'une thèse. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

Zuber-Skerritt, O. et V. Roche (2004). A constructivist model for evaluating postgraduate supervision : a case study. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 82-93.

ANNEXES

Annexe A

La population de langue maternelle française, 2006, Régions

Source : Statistique Canada

Population francophone (langue maternelle), Canada			
		1971	2006
Québec	N	4 866 410	5 916 840
	% de la population	80,7 %	79,6 %
Canada	N	5 792 710	6 892 230
	% de la population	26,9 %	22,1 %
Canada moins Québec	N	926 295	975 390
	% de la population	6,0 %	4,1 %
Colombie-Britannique	N	38 035	58 890
	% de la population	1,7 %	1,4 %
Alberta	N	46 750	64 750
	% de la population	2,9 %	2,0 %
Saskatchewan	N	31 795	16 790
	% de la population	3,4 %	1,8 %
Manitoba	N	60 485	45 520
	% de la population	6,1 %	4,0 %
Ontario	N	482 350	510 240
	% de la population	6,3 %	4,2 %
Nouveau-Brunswick	N	214 720	235 270
	% de la population	33,8 %	32,7 %
Nouvelle-Écosse	N	39 585	33 705
	% de la population	5,0 %	3,7 %
Île-du-Prince-Édouard	N	7 360	5 610
	% de la population	6,6 %	4,2 %
Terre-Neuve et Labrador	N	3 610	2 055
	% de la population	0,7 %	0,4 %
Nunavut	N	N.D.	390
	% de la population	N.D.	1,3 %
Territoires du Nord-Ouest	N	1 160	1 000
	% de la population	0,0 %	0,0 %
Territoire du Yukon	N	450	1 165

Population francophone (langue maternelle), Canada		
	1971	2006
% de la population	2,4 %	3,9 %

Sources : Marmen, Louise et Jean-Pierre Corbeil, *Nouvelles perspectives canadiennes Les langues au Canada Recensement de 2001*, Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux, 2004; Statistique Canada, *Recensement 2006 : 97-555-XIF* au catalogue.

Annexe B

Fédération canadienne des sciences humaines
Vérification féministe & d'équité 2006
 (Indicateurs choisis pour les universités canadiennes)

- 1 DIPLÔMES ACCORDÉS PAR NIVEAU (2003, % aux femmes) Total 59,2 %**
 Baccalauréat et premier diplôme professionnel **61,1 %** Maîtrise **52,1 %** Ph.D. **41,9 %**
- 2 INSCRIPTIONS AU DOCTORAT PAR DISCIPLINE (2003, % femmes)**
Tous les sujet 45,6 %
 69,8 % Éducation 58,6 % Autres 40,6 % Sciences physiques
 61,4 % Arts et commun. 50,4 % Humanités 28,2 % Militaire et transports
 59,7 % Santé et bien-être phys. 44,3 % Adm. des affaires 27,6 % Math et informatique
 59,7 % Sciences sociales 42,3 % Ressources naturelles 1 9,3 % Génie et architecture
- 3 TRAVAILLEUR(E)S, PROFESSEUR(E)S & ÉTUDIANT(E)S PAR GROUPES D'ÉQUITÉ**
 (*2001, autrement 2003)
- | | Tous les emplois | Professeur(e)s (temps plein) | Étudiant(e)s diplôm. |
|------------------------------------|------------------|------------------------------|----------------------|
| Femmes | 43,3 % | 31,7 % | 59 % |
| Autochtones | 2,3 % | 0,7 % | 2 % |
| Personnes hand. | 5,8 % | 9,3 % | 4 % |
| Personnes dites minorités visibles | 12 % | 12,5 % | 17 % |
- 4 SOUS-REPRÉSENTATION ET ÉCARTS SALARIAUX PAR SEXE ET STATUT (2001)**
- | | Professeur(e)s | Salaire moyen |
|-----------------------------------|-----------------|--------------------|
| Hommes non « minorités visibles » | 55,4 % (27 415) | 69 173 \$ (100 %) |
| Femmes non « minorités visibles » | 32,1 % (15 905) | 47 674 \$ (68,9 %) |
| Hommes « minorités visibles » | 9,1 % (4 515) | 58 459 \$ (84,5 %) |
| Femmes « minorités visibles » | 3,4 % (1 665) | 38 337 \$ (55,4 %) |
- 5 PROPORTION DE FEMMES AU RANG LE PLUS ÉLEVÉ PAR PAYS CHOISIS (2003)**
 É.-U. (établissements publics) 29,9 % É.-U. (établissements privés) 24,2 % Australie 19,0 %
 Canada **18,1 %** Nouvelle-Zélande 14,2 % R.-U. 13,2 %
- 6 CORPS PROFESSORAL À TEMPS PLEIN PAR GENRE D'ÉTABLISSEMENT**
- | | « G10 » | | Non « G10 » | |
|--------|---------|--------|-------------|--------|
| | 1990 | 2003 | 1990 | 2003 |
| Femmes | 19,4 % | 29,3 % | 21,0 % | 33,3 % |
| Hommes | 80,6 % | 70,7 % | 79,0 % | 66,6 % |
- 7 CORPS PROFESSORAL À TEMPS PLEIN NOMMÉ EN 2002-2003 F 40,7 % H 59,3 % Total 2 832**
- 8 ÉCART SALARIAL (2004) Tous les sujets 87,2 %**
- 9 ÉCART DE TEMPS NON PAYÉ DES PROFESSEURS POUR SOINS AUX PERSONNES ÂGÉES (2001)**
- | | 1-4 h/sem. | 5-9 h/sem. | 10+ h/sem. |
|--------|------------|------------|------------|
| Femmes | 65,2 % | 21,1 % | 13,7 % |
| Hommes | 75,9 % | 16,6 % | 7,6 % |
- 10 CHAIRES DE RECHERCHE DU CANADA (Totaux cumulatifs, novembre 2005)**
- | | Palier 1 | Palier 2 | Toutes les chaires |
|----------|----------|----------|--------------------|
| Femmes | 115 | 216 | 331 |
| Hommes | 640 | 606 | 1 245 |
| % Femmes | 15,2 % | 26,3 % | 21,0 % |

Comment inciter les femmes à devenir des professeurs à l'université ?

par [Nathalie Dyke, journaliste et auteure](#)

Depuis quelques mois, au Québec et au Canada, les universités commencent à faire face à un problème de recrutement de professeurs. Dans plusieurs disciplines, il manque de finissants docteurs pour combler les postes nécessaires afin de répondre aux besoins de la population étudiante qui ne cesse d'augmenter et aux départs à la retraite de toute une génération de professeurs. Or derrière ce début de pénurie se cache un autre problème. Même si certaines disciplines sont pratiquement devenues des " ghettos roses " tant la population étudiante est à dominante féminine et même si le ratio entre les hommes et les femmes chargés de cours est à peu près égal dans plusieurs universités, les femmes ne représentent que 30 % du corps professoral. Malgré les programmes d'accès à l'égalité en emploi, elles ne choisissent pas de faire carrière comme professeurs d'université. Pourquoi et, surtout, comment les y inciter ?

Faire un doctorat

Entreprendre des études doctorales est un périple qui ne ressemble d'aucune façon à ce que les professeurs titulaires ont pu connaître il y a 35 ans. Aujourd'hui, la durée des études est en moyenne de près de six ans. Compte tenu des trajectoires multiples des jeunes, les candidats au doctorat sont pour la plupart dans la trentaine. Cet âge correspond exactement aux années où les femmes peuvent enfanter et construire une vie de famille, ce qui les oblige à faire des choix. Devant la charge et la nature du travail requis pour réussir ces études, certaines préfèrent quitter l'université, d'autres vont reporter leur projet d'avoir des enfants après l'obtention de leur diplôme, et de très rares vont tenter de concilier les deux en donnant 150% d'elles-mêmes.

De plus, le système actuel de financement des études oblige les étudiants au doctorat à persévérer dans des conditions très précaires, qui ne correspondent plus du tout au coût de la vie. Diplôme en poche, il n'est pas rare de devoir rembourser entre 20 et 30 000 \$ en prêts au gouvernement. Cette absence de véritable soutien révèle aussi le peu de valeur que la société actuelle accorde à ce type d'études. Faire un doctorat est considéré comme un choix étrange. " Pour faire quoi après ? ", entend-t-on si souvent. Il y a 30 ans, les " Ph.D. " occupaient presque automatiquement les postes haut placés au gouvernement et dans les grandes entreprises. Aujourd'hui, la nouvelle garde se fraye un chemin autrement. En cours d'études, on réalise à quel point ce diplôme n'est pas gage d'un emploi en dehors du milieu universitaire. Dans ce contexte, en sciences humaines et sociales, seulement 45 % des étudiants persévèrent jusqu'à l'obtention de leur diplôme, alors qu'au départ ce sont les disciplines qui attirent le plus grand nombre de candidats au doctorat.

Les conditions de travail

Comme milieu de travail, l'université fonctionne désormais sous le règne de la performance. D'un point de vue administratif, cet objectif est fort louable, mais la création intellectuelle et l'enseignement se conjuguent mal avec l'idée de performance. Les grandes intuitions et les nouvelles idées surgissent dans des conditions particulières, difficiles à définir d'avance, souvent surprenantes. Et la qualité d'un enseignement passe avant tout par la capacité à établir une relation avec un groupe d'étudiants.

Si elle a déjà existé, l'image du prof d'université assis sur ses lauriers à contempler le monde du haut de sa tour est complètement révolue. Les nouvelles recrues sont surchargées de travail administratif, de cours à préparer, de subventions à demander, de recherches à produire et à diffuser, d'étudiants à encadrer et de collègues à gérer ! Il peut prendre aussi jusqu'à huit ans avant de pouvoir enseigner dans sa spécialité et l'agrégation dépend, non seulement du " rendement " fourni, mais aussi des bons rapports établis avec les pairs qui sont les premiers à la recommander ou non au doyen.

Conséquences ? La culture organisationnelle de ce milieu peut transformer l'université en véritable broyeuse et rendre certains professeurs malades. Le taux de détresse psychologique dans l'enseignement supérieur est très élevé. Certaines femmes - et de plus en plus d'hommes - vivent mal les pressions de cette culture. Pour plusieurs, leur rapport à la création intellectuelle sort du cadre dominant de la recherche scientifique pure et dure et, contrairement à d'autres, elles valorisent davantage l'enseignement que la quantité de publications à leur feuille de route. La non reconnaissance de leur travail mine leur estime d'elles-mêmes et éteint le plaisir d'œuvrer dans ce milieu. Les femmes sont vulnérables aussi aux pressions de cette culture car elles continuent d'être plus présentes auprès de leurs enfants et de leurs parents vieillissants, y compris, dans certaines familles, auprès de leurs beaux-parents.

Des solutions

Pour inciter les femmes à entreprendre un doctorat, il faudra offrir un véritable soutien financier qui ne les endettera pas jusqu'à l'âge de 40 ans, réduire la durée et les exigences des études doctorales, garantir un meilleur encadrement et offrir des perspectives d'emploi. Sans ces conditions, les femmes vont définitivement choisir de faire autre chose de leur vie.

Une fois diplômées, ce ne sont pas les salaires, aussi alléchants soient-ils, qui vont les inciter à choisir une carrière professorale, mais la possibilité de mener une vie équilibrée. Aujourd'hui, les femmes ne mettront pas de côté leur vie affective et familiale pour œuvrer dans le milieu universitaire. Elles ont vu leurs prédécesseuses payer cher le prix d'une place dans ce milieu et refusent de suivre le même chemin. La vie nourrit la pensée. Il faut laisser aux professeurs, hommes et femmes, le temps de vivre, d'aimer, d'enfanter, de réfléchir, de lire, de débattre, de chercher et de diffuser les connaissances dans un cadre ouvert à la diversité.

Les solutions au problème de recrutement reposent alors sur la capacité de ce milieu à renouveler sa culture organisationnelle, à élargir sa conception de la création intellectuelle, et à revaloriser l'enseignement ainsi que la quantité de travail que cette tâche exige. Plutôt que

d'alimenter, par des exigences de rendement de plus en plus élevées, la compétition qui prévaut présentement, il est temps de repenser en profondeur la distribution du travail pour faire plus de place à la coopération.

Comment diviser le travail alors ? Comment ne pas submerger les professeurs de tâches qu'aucun n'est capable de remplir à lui seul ? Faudrait-il créer deux ou plusieurs types de professeurs ? La question mérite d'être posée. Ce ne sont pas tous les professeurs qui deviennent de grands chercheurs et générateurs d'idées nouvelles. De la même façon, de très grands créateurs dans la société pourraient devenir d'excellents professeurs dans certaines disciplines sans nécessairement détenir un doctorat. Peut-être aurait-il lieu de revoir aussi ce système de " castes " et les exigences requises pour être professeur d'université ? Chose certaine, l'université reste le lieu principal de la création intellectuelle dans la société. C'est là que les plus riches idées devraient émaner d'hommes et de femmes animés par le désir de vouloir réellement contribuer à l'avancement des connaissances sur la société et à l'amélioration de la vie humaine. Espérons que devant le problème de recrutement actuel, l'université ne ratera pas cette belle occasion qu'elle a de se redéfinir.

Cet article a été publié dans *Le Devoir*, le 26 février 2003. L'auteure en a autorisé la diffusion sur Sisyphe.

Mis en ligne sur Sisyphe le 3 avril 2002

[Nathalie Dyke, journaliste et auteure](#)

Source - http://sisyphe.org/article.php3?id_article=417 -

**Les femmes et la carrière universitaire : deux poids, deux mesures ?
RÉPONSE À NATHALIE DYKE**

par [Robert Leroux, professeur adjoint](#)

À la lecture du texte de Nathalie Dyke, "Comment inciter les femmes à devenir des professeurs à l'université ?", plutôt que de m'insurger, je n'ai pu m'empêcher de sourire. Car non seulement il évoque un lyrisme juvénile qui fait parfois songer à une dissertation de cégépien, il repose surtout sur un sophisme douteux où les clichés se succèdent les uns aux autres : les femmes qui concilient carrière intellectuelle et vie de famille doivent donner "150 % d'elles-mêmes" ; "l'université fonctionne désormais sous le règne de la performance" ; en conséquence, la culture organisationnelle de l'université peut être "une véritable broyeuse et rendre malades certains professeurs", etc. Dans ce contexte, largement dominé par la compétition, les femmes hésitent pour diverses raisons à s'engager dans des études doctorales. Résultat : elles sont moins nombreuses à occuper des postes de professeur d'université. En fait, elles ne représentent que 30 % du corps professoral de nos universités. Que faire devant cette supposée injustice ?

Niveler par le bas

Le refrain qu'entame Nathalie Dyke nous est bien connu. Tout au long de son texte, les femmes sont présentées comme de superbes victimes - victimes d'une université oppressante, victimes d'un monde compétitif, victimes aussi de leur sens inné de la famille : les femmes, écrit-elle, "continuent d'être plus présentes auprès de leurs enfants et de leurs parents vieillissants, y compris, dans certaines familles, auprès de leurs beaux-parents". L'argument est tout autant fallacieux que loufoque. On a souvent évoqué le fait que les femmes s'occupaient davantage des enfants, ce qui est généralement vrai, mais c'est la première fois, à ma connaissance, que les obligations domestiques des femmes s'élargissent aux parents... et même aux beaux-parents ! (de fait, puisque plusieurs femmes renoncent à la vie affective pour avoir une carrière universitaire, comment font-elles, du même coup, pour avoir des beaux-parents ?)

Cet altruisme, vraisemblablement plus marqué chez le sexe féminin, est une raison suffisante, parmi d'autres, pour que les exigences s'agissant des femmes ne soient pas les mêmes que pour les hommes. En effet, "pour plusieurs femmes, le rapport à la création intellectuelle sort du cadre dominant de la recherche scientifique pure et dure, et, contrairement à d'autres, elles valorisent davantage l'enseignement que la quantité de publications à leur feuille de route".

Sur cette base, Nathalie Dyke propose donc de redéfinir l'université. Pourtant, il faudrait peut-être lui rappeler que ceux (et celles) qui ne peuvent supporter la pression de l'université et de la recherche ont tout le loisir de se cantonner dans une carrière d'enseignant au cégep ou au secondaire. Pourquoi, et au nom de quel principe, devrait-il y avoir deux ou plusieurs types d'universitaires ?

Afin de permettre aux femmes d'embrasser la carrière universitaire plus facilement, Nathalie Dyke envisage des solutions navrantes qui attaquent le cœur même du projet universitaire : offrir un véritable soutien financier aux femmes qui ne les endettera pas jusqu'à 40 ans,

"réduire la durée et les exigences des études doctorales [sic], garantir un meilleur encadrement et offrir des perspectives d'emploi". Il est difficile d'imaginer un système d'aide financière qui viendrait en aide seulement aux femmes. Cette mesure serait tellement discriminatoire et tellement difficile à appliquer que je n'ai pas besoin de m'étendre là-dessus. Quant à la réduction de la durée et des exigences des études doctorales, j'aimerais savoir comment on pourrait appliquer cette étrange solution. Les femmes auraient-elles à écrire une thèse plus chétive que celles de leurs collègues masculins ? Auraient-elles à éviter de longues prémisses théoriques et méthodologiques que l'on trouve à l'orée d'une thèse ? Ou auraient-elles simplement moins de cours à suivre ? Et que serait un meilleur encadrement pour les femmes ? Plus d'heures passées en compagnie de son directeur de thèse ? Un jury de thèse plus vigilant ? Est-ce dire, enfin, que les professeurs féminins devraient donner des cours de deux heures par semaine au lieu de trois ? Ce n'est pas ce misérabilisme qui me dérange le plus, même si je le trouve indigeste, c'est plutôt le fait qu'au nom de la diversité et de la liberté d'expression, on propose d'ériger la médiocrité en système.

L'inégalité des chances

Faire un doctorat est un pari. Personne n'est assuré d'avoir un poste de professeur d'université au sortir de ses études doctorales, mais quiconque connaît nos universités sait très bien que le marché, depuis 15 ou 20 ans, favorise nettement les femmes par rapport aux hommes. S'il n'est pas rare de voir des femmes être embauchées sans publication et même parfois sans que la thèse ne soit terminée, il est fréquent, en revanche, de trouver des hommes qui ont un curriculum garni de stages postdoctoraux, de livres et de nombreux articles scientifiques et qui n'ont pas (ou n'auront jamais) la chance d'obtenir un poste de professeur d'université. Et souvent, pour un homme, le fait d'avoir un meilleur dossier que celui d'une femme en lice ne lui suffit même pas pour décrocher un poste. Dans certains cas, pour être certains d'écartier les candidatures masculines, des départements de sciences sociales ouvrent des postes dans des domaines bien précis du "savoir" féministe. En sociologie, et dans d'autres disciplines gangrenées par le féminisme radical, le postmodernisme et le relativisme, certaines femmes pratiquent un terrorisme intellectuel qui rend plusieurs hommes hésitants à appliquer des règles fondées principalement sur le mérite et l'excellence.

Je m'abstiendrai ici de relever les cas d'horreur dont j'ai été témoin depuis le début de ma jeune carrière, mais il me semble pour le moins paradoxal que Nathalie Dyke se plaigne des perspectives d'emploi des femmes à l'université quand on sait que celles-ci jouissent déjà d'une situation relativement enviable. On pourrait prendre pour exemple, parmi d'autres, le cas des instituts d'études des femmes que l'on trouve dans à peu près chaque université du pays, qui visent essentiellement, outre la promotion d'objectifs idéologiques précis, à assurer et à réserver des postes de professeur et des chaires à des femmes. Et je ne parle pas ici de certaines bourses et subventions réservées exclusivement à la promotion de projets féministes.

Qu'on me comprenne bien. Je ne prétends absolument pas que les femmes sont moins habilitées que les hommes à remplir des fonctions de professeur d'université - dans des disciplines scientifiques qui se portent bien, comme la psychologie et la science économique, elles jouent déjà un rôle actif et très important -, je dis seulement, et tout simplement, que les femmes doivent être évaluées selon les mêmes critères que les hommes, qu'elles doivent somme toute jouer le jeu de la compétition et de la coopération, qui est une caractéristique

fondamentale du progrès du savoir. "Peut-être aurait-il lieu de revoir les exigences requises pour être professeur d'université ?", demande Nathalie Dyke. La question mérite en effet d'être posée. Mais je crois cependant que les exigences devraient être revues à la hausse, non à la baisse.

Ce texte a été publié dans *Le Devoir*, le 7 mars 2003. L'auteur a autorisé sa diffusion sur Sisyphé.

Mis en ligne sur Sisyphé, le 3 avril 2003

[Robert Leroux, professeur adjoint](#)

Source - http://sisyphe.org/article.php3?id_article=419 -

Les femmes et la carrière universitaire. Un choix délibéré

par [Nathalie Dyke, journaliste et auteure](#)

À la suite de la réaction de Robert Leroux à propos de mon texte sur le problème de recrutement des professeurs d'université et particulièrement des femmes (Le Devoir, 26 février, 2003), quelques mises au point s'imposent. Si l'on écarte les insultes, ce professeur soutient que, depuis une vingtaine d'années, les femmes sont favorisées au moment de l'embauche comme professeur. Mieux : que les hommes, bardés de postdoc et de publications, sont traités de façon inéquitable devant des candidatures de femmes avec moins de qualifications. De plus, ce sociologue avance qu'il faudrait renforcer les exigences afin que les hommes et les femmes soient traités de façon égalitaire. Selon lui, si une personne n'est pas capable de composer avec les pressions de ce milieu, qu'elle aille "se cantonner" dans un cégep.

Ce discours est aux antipodes de ma position. Malgré les programmes d'égalité en emploi, les femmes n'occupent que 30 % du corps professoral, et leur présence est très inégalement répartie à travers les disciplines. Cette réalité n'est pas aujourd'hui le résultat d'une "injustice". Les femmes choisissent de faire autre chose de leur vie plutôt que d'opter pour une carrière universitaire parce que plusieurs d'entre elles réalisent, notamment en cours d'études doctorales, tout ce qu'elles devront mettre de côté ou reporter, tel que la stabilité financière, le projet d'avoir des enfants et de mener une vie équilibrée, pour pouvoir se forger non seulement une place dans ce milieu, mais aussi y performer pour répondre aux attentes actuelles.

Les années 1990

Dans le milieu universitaire, à travers le Canada, les années 1990 ont été marquées par une rationalisation sans précédent des ressources financières, par des départs à la retraite et par un long gel de l'embauche. La plupart des départements ont dû aussi réduire le soutien administratif offert aux professeurs. Le nombre d'étudiants par classe a augmenté et les pressions pour que les professeurs cherchent et publient davantage se sont accrues. Cette situation a contribué à détériorer le climat de travail mais aussi à promouvoir un modèle unique de chercheur-performant.

Dans un contexte où les postes sont rares et la compétition féroce, un profil de carrière s'est imposé. Le profil type de la recrue est celui qui détient un doctorat suivi d'un stage postdoc effectué de préférence dans une université étrangère. Le profil type du professeur est celui qui enfile recherche sur recherche afin de publier le plus grand nombre possibles d'articles. Ces attentes sont pratiquement inconciliables avec une ou deux ou trois grossesses et avec la prise en charge d'enfants en bas âge autant pour les mères que pour les pères. À mes yeux, cette profession telle qu'elle s'est pratiquée dans les années 1990 ne favorise pas le développement d'une qualité de vie personnelle. La décennie 2000

Depuis deux ans, la conjoncture a basculé au point où le renouvellement du corps professoral sera la problématique numéro un des administrateurs universitaires pour la prochaine

décennie. Or le recrutement massif qui se prépare dans plusieurs universités est confronté à la limite de candidats disponibles. Dans ce contexte de compétition inévitable entre les établissements, certains administrateurs craignent déjà le maraudage. L'université à deux vitesses qui peut se dessiner, ce n'est pas entre les hommes et les femmes, mais plutôt entre les anciens profs et les nouvelles recrues à qui l'on offre des incitatifs propres au secteur privé.

Ceci dit, le nombre de femmes dans le corps professoral continue d'être un problème. Or il est absurde de choisir un candidat en fonction de son sexe. Mais si l'université est arrivée au point de procéder ainsi pour remplir des quotas idéaux, c'est pour redresser une situation qui perdure depuis trop longtemps. Je reconnais que c'est une mauvaise réponse à un problème réel. Si l'université entend vraiment redresser la situation, une réflexion profonde s'impose sur toutes les dimensions du processus qui mène à l'obtention d'un doctorat (financement, encadrement, perspectives d'emploi, conciliation travail-famille) et sur la définition du travail de professeur. Cette réflexion bénéficierait à tous.

Redéfinir les normes

L'enseignement universitaire aux trois cycles est une des tâches les plus importantes de la société. La vague de recrutement actuel est cruciale parce qu'elle va déterminer le profil et la nature du corps professoral pour les 25 prochaines années. À ce titre, cela mérite qu'on s'y penche sérieusement. Or de nouvelles normes doivent être définies pour faire en sorte que les professeurs n'aient plus à travailler entre 50 et 60 heures par semaine et qu'une meilleure distribution des tâches soit réalisée.

L'idée de penser à une nouvelle façon d'arrimer l'enseignement et la recherche dans différents profils de professeurs circule depuis longtemps et mériterait d'être expérimentée afin de voir si cette solution permettrait une division plus efficace du travail et une meilleure reconnaissance de ces différentes tâches au moment de la promotion.

D'autres idées sont certainement à proposer. Chose certaine, une nouvelle façon de penser la profession sera nécessaire afin d'attirer de nouvelles recrues et de permettre aux professeurs, hommes et femmes, d'avoir la possibilité, à l'instar des autres corps d'emploi dans d'autres secteurs de la société, de mieux concilier le travail et la famille.

Et la civilité ?

Quant aux insultes qui me sont adressées, j'estime qu'il est déplorable d'occuper l'espace public avec une telle condescendance hargneuse et un tel délire d'interprétation rempli de projections. Cette réaction est indigne d'un professeur d'université censé être capable d'utiliser des stratégies argumentatives plus réfléchies et faire preuve d'éthique dans ses communications. Au lieu de proposer des solutions aux problèmes décrits, il a préféré déverser son fiel. À la lecture de son texte, la seule nouvelle question qu'on se pose est de se demander ce qui a bien pu lui arriver. Ce qui renchérit ma position : l'université est décidément un milieu très dur.

Texte publié dans *Le Devoir*, le 17 mars 2003. L'auteure a autorisée la diffusion de son texte sur Sisyphé.

Mis en ligne sur Sisyphe le 3 avril 2003

[Nathalie Dyke, journaliste et auteure](#)

Source - http://sisyphe.org/article.php3?id_article=420 -

Les femmes et la carrière universitaire : réplique à Leroux

par [Dominique Masson, Michèle Ollivier, Paul Saurette, Kathryn Trevenen, Andrea Martinez](#)

Dans la section Libre Opinion du journal *Le Devoir* du 7 mars dernier, Robert Leroux, professeur de sociologie à l'Université d'Ottawa, fustigeait un texte antérieur de Nathalie Dyke, journaliste et auteure, sur les femmes et la carrière universitaire. L'enjeu, tel que posé par Nathalie Dyke : le renouvellement du corps professoral dans les universités canadiennes et québécoises, et les difficultés d'assurer une représentation équitable des femmes (et, ajouterons-nous, des membres des minorités visibles) parmi les professeurs d'université. Or, à lire Leroux, la présence des femmes dans les universités serait une question dont nul ne devrait s'inquiéter, et les barrières systémiques à l'égalité une idée dont il faudrait se gausser.

De plus, les politiques d'équité favoriseraient systématiquement l'embauche de femmes aux compétences douteuses au détriment d'hommes beaucoup plus qualifiés, et ne seraient mises en application par les assemblées départementales que sous la pression d'un "terrorisme" féministe poursuivant, sous un pâle vernis de scientificité, des buts purement idéologiques. À l'appui de ses propos, Leroux appose son titre de sociologue. Nous, soussigné-e-s, professeur-e-s et chercheur-e-s dans des universités québécoises et canadiennes, jugeons impératif de démontrer le caractère fallacieux de ces affirmations et de rétablir sur des bases plus crédibles les termes du débat. Examinons les faits.

Sous-représentation des femmes à l'Université

Il est indéniable que les femmes sont sous-représentées dans les institutions universitaires. Elles comptent pour 51% de la population canadienne, mais forment seulement 25,9% des professeurs à temps plein dans les universités (1999-2000, Fédération canadienne des sciences humaines). Consolons-nous à l'idée que cette proportion était de 17% il y a vingt ans. Cette sous-représentation des femmes dans le corps professoral universitaire est-elle pour autant un problème ? Oui. Tout d'abord, elle prive les universités et leurs étudiant-e-s des habiletés, qualités, valeurs et forces spécifiques que peuvent leur apporter les femmes professeures — dont un intérêt jusqu'ici plus marqué que chez leurs collègues masculins pour la production de connaissances sur les conditions de vie et de travail des femmes elles-mêmes. Ce déficit de représentation pose également à nos sociétés un problème de justice. Il signifie que les femmes n'ont tout simplement pas un accès égal à la profession universitaire. À moins de prétendre que les femmes sont naturellement moins douées pour le métier d'universitaire (un pas que, à sa décharge, Leroux se refuse à franchir) on ne peut que conclure que cette sous-représentation est due à des facteurs sociaux.

Or, Leroux nie - ou mieux : tourne en ridicule - l'existence de barrières systémiques à l'égalité des femmes dans le corps professoral, et au premier chef la réalité du partage encore inégal du travail domestique dans la famille, et en particulier du travail de soins aux proches dépendants ou vieillissants. Cette réalité est pourtant bien documentée par Statistique Canada, comme par d'autres enquêtes. L'une d'elles, citée dans le *Harvard Business Review* d'avril 2002, compare l'accomplissement des tâches domestiques par des cadres supérieurs d'entreprise, masculins et féminins. On y lit que 37% des femmes cadres supérieurs aident leurs enfants à faire leurs devoirs contre 9% des hommes ; que 51% d'entre elles s'absentent

du travail pour soigner des enfants malades contre 9% des hommes ; et que 45% s'occupent des tâches ménagères contre 5% des hommes.

En outre, plus de 50% des femmes sont encore responsables des courses et de la préparation des repas contre 7 à 9% des hommes. Même si ces tâches ne requièrent qu'une heure et demie par jour - et que la liste de celles considérées par l'étude soit loin d'être exhaustive - on parle ici de 500 heures de travail par année. Consacrée au travail universitaire, que permettrait la disposition d'une telle somme de temps libre ? De réaliser des activités cruciales à l'avancement d'une carrière : lire, faire des recherches et produire au moins deux ou trois articles par an... À ces déséquilibres en temps discrétionnaire s'ajoute l'accès encore inégal des femmes au mentorat et, comme l'affirme le spécialiste Nan Lin (2000), aux réseaux professionnels.

Des voleuses de jobs ?

C'est précisément parce qu'elles reconnaissent l'existence de facteurs sociaux qui désavantagent les femmes de façon systémique que les universités ont adopté des politiques d'équité en emploi. Discrimination à rebours ? Non, pas selon l'article 15 de la Charte canadienne des droits et libertés. "Nivellement par le bas" et embauche massive, comme le soutient Leroux, de candidates moins qualifiées ?

Primo, les assertions de Leroux sont des affirmations purement gratuites qui ne sont appuyées sur aucune donnée d'enquête. Plus encore : elles font fi des feuilles de route de nos collègues féminins et jettent injurieusement le doute sur les compétences de toutes les professeures d'université embauchées au cours des dernières années. Secundo, l'argument de Leroux repose sur une vision étriquée de la notion de qualifications. Au contraire de ce qu'il suggère, l'évaluation par les comités d'embauche des qualifications des candidats à des postes universitaires ne se limite pas, et ne saurait se limiter à une simple opération comptable. Il n'a jamais suffi à un homme d'avoir la plus longue liste de publications pour l'emporter sur un autre candidat, homme ou femme. Choisir la candidature la plus qualifiée fait appel à des jugements complexes qui doivent considérer les aptitudes et compétences de la/du candidat en regard de l'ensemble de la tâche professorale.

Nous ne faisons pas que de la recherche : nous enseignons, supervisons des thèses, siégeons à des comités, effectuons du service à la communauté, etc. La qualité et l'intérêt du travail intellectuel des candidats en regard des besoins des départements, le dynamisme, la collégialité et même, dans certaines universités hors-Québec, le bilinguisme jouent également un rôle important dans nos délibérations. Ajouter à ces critères d'embauche des principes d'équité dans la représentation des femmes et des membres des minorités ne signifie pas céder sur les qualifications requises par l'ensemble de la tâche universitaire.

Leroux profite de l'occasion pour malmenier les études des femmes et les recherches féministes. Moyen d'avancement de carrière de femmes au mérite contestable, elles constitueraient une chasse gardée de "terroristes" au savoir "idéologique" plutôt que scientifique. Tout à l'opposé, nous soutenons que les études des femmes et plus largement les perspectives féministes ont grandement participé au renouvellement des disciplines universitaires. Elles constituent de puissants foyers d'activité intellectuelle qui ont contribué à faire avancer les débats au sein de la communauté scientifique, et ce dans de nombreux

domaines (voir le numéro de mars-avril 2003 de *Découvrir*, la revue de la recherche de l'ACFAS). Leur critique de l'androcentrisme dans la production de connaissances, leur élargissement de l'analyse des inégalités sociales aux rapports sociaux de sexe de même que l'éclairage qu'elles fournissent sur des dimensions négligées de la réalité sociale - entre autres celles de la vie des femmes - font aujourd'hui partie du curriculum et sont partagés par un nombre croissant de collègues masculins. Sociologue, Leroux étonne encore en renvoyant dos à dos la science (objective) et l'idéologie (les valeurs).

Déjà en 1962, Thomas Kuhn écrivait que toute activité scientifique repose nécessairement sur un ensemble de présupposés et de schèmes perceptuels qui influencent aussi bien la définition des problèmes de recherche que les modèles analytiques considérés comme légitimes. La contribution des théoricien-ne-s féministes et poststructuralistes à ces débats a été de démontrer que les présupposés et schèmes perceptuels des scientifiques sont profondément ancrés dans les conditions historiques et sociales qui leur ont donné naissance.

Contre le ressac masculiniste

Mais dans quelles conditions sociales et quel cadre de valeurs sont donc ancrées les réflexions de Leroux ? Derrière son déni des barrières systémiques à l'égalité des femmes et son offensive virulente contre les pratiques d'équité dans les embauches universitaires, on reconnaît aisément les allégations suspectes du masculinisme rétrograde qui se manifeste de plus en plus fréquemment sur la scène publique. Ce ressac, qui coïncide avec la montée d'une droite conservatrice et réactionnaire veut nous faire croire que non seulement l'égalité entre les hommes et les femmes est chose faite, mais pire, que les hommes seraient les nouvelles victimes d'un renversement des rapports sociaux de sexe provoqué par les féministes. Devant un tel argumentaire mensonger, qui se nourrit de la crédibilité que lui donne actuellement l'attention complaisante des médias, il nous est impossible comme intellectuel-le-s et universitaires de garder le silence, surtout lorsque le ressac endosse, pour mieux tromper, le langage de l'égalité.

SIGNATAIRES :

Dominique Masson, professeure adjointe, Études des femmes et Sociologie
 Michèle Ollivier, professeure adjointe, Sociologie
 Paul Saurette, professeur adjoint, Sciences politiques
 Kathryn Trevenen, professeure adjointe, Études des femmes
 Andrea Martinez, professeure agrégée, Communication, Directrice, Institut d'études des femmes

SIGNATAIRES ASSOCIÉ-E-S :

Constance Backhouse, Full Professor, Director Human Rights Research & Education Centre, and University Research, Professor Faculty of Law, Common Law, Université d'Ottawa
 Louise Bélair, professeure titulaire, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
 Josée Bergeron, professeure agrégée, Faculté Saint-Jean, University of Alberta
 Jacqueline Best, professeure adjointe, Département de science politique, Université d'Ottawa
 Sylvie Blain, Ph.D., Professeure adjointe au Département d'enseignement au primaire et de psychologie éducationnelle, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton
 Michelle Boivin, professeure titulaire, Droit civil, Université d'Ottawa
 Pierrette Bouchard, Titulaire de la Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes, Université Laval
 Nicole Bourbonnais, professeure agrégée, Lettres françaises, Université d'Ottawa
 Nicole Brais, Chercheuse postdoctorale, Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes, Université Laval

Linda Briskin, Associate professor, Social Science Division / School of Women's Studies, York University
 Stephen Brown, professeur adjoint, Département de science politique, Université d'Ottawa
 Caroline Caron, Candidate à la maîtrise en communication publique, Université Laval
 Renée Cloutier, Ph. D. sociologie, professeure titulaire, Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
 Cécile Coderre, professeure titulaire, Directrice de l'École de service social, Université d'Ottawa
 Celine Cooper, M.A. Women's Studies, York University
 Denyse Côté, sociologue, professeure au Département de travail social et des sciences sociales, Université du Québec en Outaouais
 Denise Couture, professeure agrégée, Département de sociologie, Université de Montréal
 Huguette Dagenais, professeure titulaire, Département d'anthropologie, Université Laval et présidente du Comité sur les femmes de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU)
 Christine Dallaire, professeur adjointe, École des sciences de l'activité physique, Université d'Ottawa
 Ann Denis, professeure, Département de sociologie, Université d'Ottawa
 Francine Descarries, professeure au département de sociologie, UQAM
 Micheline de Sève, présidente de la Société québécoise de science politique et professeure titulaire au département de science politique de l'UQAM
 Janet Dollin, MD, Directrice, Bureau d'équité en matière des sexes, Faculté de Médecine, Université d'Ottawa
 Marie Drolet, professeure adjointe, École de service social, Université d'Ottawa
 Enakshi Dua, Associate professor, School of Women's Studies, York University
 Pam Ermuth, Agente d'équité en matière d'emploi et d'éducation, Université d'Ottawa
 Winnie Frohn, professeure, Département d'études urbaines et touristiques, UQAM
 Alain-G. Gagnon, professeur, département de science politique, Université McGill
 Francois-Pierre Gingras, professeur agrégé, Science politique, Université d'Ottawa Marie-Laure Girou-Swidorski, professeure, Département de lettres françaises, Université d'Ottawa
 Louis Guay, professeur, Département de sociologie, Université Laval
 Lucie Hotte, professeure agrégée, Département des lettres françaises, Université d'Ottawa
 Jennifer Johnson, Ph.D. Candidate, School of Women's Studies, York University
 Krista Johnson, Ph.D. Candidate, School of Women's Studies, York University
 Dimitri Karmis, professeur adjoint, Département de science politique, Université d'Ottawa
 Michèle Kérisit, professeure agrégée, École de service social, Université d'Ottawa
 André Laliberté, professeur, Département de science politique, UQAM
 Diane Lamoureux, Professeure titulaire, Département de science politique, Université Laval
 Louise Langevin, professeure titulaire, Faculté de droit, Université Laval
 Claire Lapointe, Ph D, Vice-doyenne par intérim/Acting Associate Dean, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick
 Mathieu Lapointe, étudiant au doctorat, School of Public Policy and Administration, Carleton University
 Monique Lortie-Lussier, professeure auxiliaire, Ecole de psychologie, Université d'Ottawa
 Meg Luxton, Director of Graduate programme, School of Women's Studies, York University
 Jocelyn Maclure, Candidat au doctorat, Département de science politique, University of Southampton (U.K.)
 Chantal Maillé, professeure, Women's Studies, Université Concordia
 Josée Makropoulos, doctorante à l'Université de Toronto
 Greg Malszecki, assistant professor, School of Kinesiology and Health Science, York University
 Susan Mann, C.M., Ph.D., M.S.R.C., Historienne et Présidente émérite, Université York
 Maria Nengeh Mensah, Professeure-chercheure, Département de travail social, UQAM
 Jacinthe Michaud, Professeure agrégée, École d'études des femmes, Collège universitaire de Glendon, York University
 Marc Molgat, Ph.D., professeur adjoint, Université d'Ottawa, professeur invité, INRS-UCS, Université d'Ottawa
 Catherine E Morris, Professor, Department of Medicine, University of Ottawa, Neuroscience, Ottawa Health Research Institute, Université d'Ottawa
 Donatille Mujawamariya, Ph.D., Professeure agrégée, Chercheure régulière au CRIFPE, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
 Anna Natoli, Ph.D. Candidate, School of Women's Studies, York University
 Diane Pacom, professeure agrégée, Département de sociologie, Université d'Ottawa
 Colette Parent, professeure, département de criminologie, Université d'Ottawa
 Sylvie Pelletier, Doctorante, Département d'histoire, Université Laval
 Denise Piché, professeure et directrice des programmes, École d'architecture, Université Laval
 Linda Pietrantonio, professeure adjointe, Département de sociologie, Université d'Ottawa
 Richard Poulin, professeur titulaire, Département de sociologie, Université d'Ottawa
 Louise Quesnel, professeure titulaire, Département de science politique, Université Laval

Geneviève Rail, professeure titulaire, École des sciences de l'activité physique, Université d'Ottawa
 Eva M. Rathgeber, Titulaire de la Chaire conjointe en Études des femmes, Université d'Ottawa/ Carleton University
 Wendy Robbins, professeure d'anglais et d'études des femmes, Université du Nouveau-Brunswick à Fredericton
 Damaris Rose, Professeure agrégée (géographie urbaine et sociale), INRS-Urbanisation, Culture et Société, Institut national de la recherche scientifique
 Marie-Andrée Roy, Ph. D. Sociologie, Professeure agrégée, Département des sciences religieuses, UQAM
 Daniel Salée, professeur titulaire, Science politique et directeur de la School of Community and Public Affairs, Université Concordia
 Catherine Schittecatte, Ph.D., professeure à temps partiel, Science politique, Carleton University
 Krista Scott-Dixon, instructor, School of Women's Studies / School of Social Science, Atkinson College, York University
 Christabelle Sethna, professeure adjointe, Études des femmes/Éducation, Université d'Ottawa
 Michel Seymour, professeur titulaire, Département de philosophie, Université de Montréal
 Marco Silvestro, Étudiant-chercheur au doctorat, Département de sociologie, UQAM
 Scott Simon, professeur adjoint, Département de sociologie, Université d'Ottawa
 Nicola Spunt, Ph.D. Candidate, English Literature, York University
 Jean-Claude St-Amant, Professionnel de recherche, Faculté des sciences de l'éducation Université Laval
 Nérée St-Amant, professeur titulaire, École de service social, Université d'Ottawa
 Meryn Stuart, professeure agrégée, Sciences Infirmières / Institut d'études des femmes, Université d'Ottawa
 Mariette Théberge, professeure agrégée, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
 Rachel Thibeault, professeure agrégée, programme d'ergothérapie, Université d'Ottawa
 Nicole Thivierge, historienne, professeure à la retraite, Département des sciences humaines, Université du Québec à Rimouski
 Jocelyne Tourigny, RN/Inf. Ph.D., Vice-doyenne à la recherche / Vice-dean (Research), Faculté des sciences de la santé / Faculty of Health Sciences, Université d'Ottawa
 Diane-Gabrielle Tremblay, Titulaire de la chaire de recherche du Canada (niveau 1) sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir, Télé-université
 Manon Tremblay, professeure titulaire, Directrice du Centre de recherche sur Femmes et politique, Université d'Ottawa
 Marielle Tremblay, Professeure, Département des sciences humaines, Université du Québec à Chicoutimi
 Catherine Trudelle, Étudiante-chercheuse au doctorat, CRAD, Université Laval
 Eric Van Den Haas, York University
 Louise Viau, professeure titulaire, Faculté de droit, Université de Montréal
 Paul Villeneuve, professeur-chercheur, CRAD et Département d'aménagement, Université Laval
 Adrienne Watson, Représentantes des étudiantes graduées, Études des femmes, Université d'Ottawa

Ce texte a été publié dans Le Devoir le 27 mars 2003. Les auteur-es ont autorisé sa diffusion sur Sisyphes.

Mis en ligne sur Sisyphes, le 3 avril 2003

[Dominique Masson, Michèle Ollivier, Paul Saurette, Kathryn Trevenen, Andrea Martinez](#)

MISÈRES DU FÉMINISME UNIVERSITAIRE
Réplique à un « profond et inquiétant délire »

par [Robert Leroux, professeur adjoint](#)

En écrivant mon texte « Les femmes et la carrière universitaire : deux poids, deux mesures ? » (*Le Devoir*, 7 mars 2003), qui était au demeurant une critique des solutions proposées par Nathalie Dyke au problème de la sous-représentation des femmes dans le corps professoral universitaire, je ne m'attendais pas à provoquer des réactions aussi passionnelles, aussi chargées d'émotivité. J'avais mal mesuré, dois-je l'avouer, la hargne de la mafia féministe qui sévit sur nos campus. Je savais pourtant qu'elle était prête à exploser au moindre mot qui irait à l'encontre de ses principes idéologiques, mais je n'avais pas imaginé pareil délire. Quoi qu'il en soit, je signe (seul !) et je persiste. Des précisions s'imposent cependant.

Science et idéologie

L'armée de féministes qui s'attaque à mon texte se livre ici à une pratique qui lui est familière : celle qui consiste à mettre en doute les qualités de celui qui ose les contester. Dans le cas qui nous occupe, mes pétitionnaires se questionnent sur mes compétences de sociologue simplement parce que j'adhère à une vision de la science et du savoir qui s'oppose à la leur.

On cite Kuhn, une autorité incontestable en philosophie des sciences, pour essayer de montrer que j'ai eu grand tort de renvoyer dos à dos science et idéologie. Non seulement je n'aborde pas cette question dans mon texte, du moins pas directement, mais je n'ai jamais dit que les idéologies n'ont pas d'influence dans la production du savoir scientifique.

Je sais trop bien, pour m'être intéressé de près à cette question, que la sociologie, la discipline historique et les autres sciences sociales sont nées en grande partie de bouleversements politiques et sociaux, qu'elles ont été forgées à la lumière d'importantes mutations idéologiques. N'empêche que le savoir scientifique ne se réduit pas pour autant à des propositions idéologiques et qu'il est autre chose que le reflet d'un contexte particulier.

Je m'oppose donc à l'idée selon laquelle la vérité est une pure création sociale, que la science construit son propre objet de recherche. Bien sûr, les concepts et les théories scientifiques sont des constructions, mais si la science élabore des modèles pour expliquer le réel, ce n'est pas elle pour autant qui construit le réel. En ce sens, oui, si c'est là une faute, je souscris au réalisme scientifique tel qu'il s'articule chez des auteurs comme Raymond Boudon, Mario Bunge et bien d'autres.

La pensée de Kuhn est donc appelée à la barre par mes pétitionnaires simplement pour servir d'épouvantail à ce que j'avance. Mais ce jugement d'autorité, qui témoigne d'une méconnaissance épistémologique saisissante, tombe à plat dans la mesure où il sert mon argumentation. Aussi, je m'abstiendrai - l'ironie serait sans doute trop grande - d'ouvrir une

longue parenthèse pour démontrer que la « science féministe » est bien loin de répondre aux caractéristiques de ce que Kuhn appelle la « science normale ».

Quant aux chiffres que l'on expose, ceux-ci n'expliquent pas grand-chose. À partir de données qui portent sur l'accomplissement des tâches domestiques par les cadres supérieurs d'entreprise (sic), masculins et féminins, on tire des généralisations abusives au monde universitaire. Il est loin d'être évident qu'on puisse faire dire aux chiffres ce qu'on veut leur faire dire.

En extrapolant ainsi, mes pétitionnaires, plutôt que de servir leur cause, ne font qu'exposer au grand jour de criantes lacunes méthodologiques.

Dans mon texte, évidemment, mon intention n'était pas de discuter d'épistémologie : j'ai seulement dit au passage qu'il était déplorable que certains et certaines universitaires, au lieu de se concentrer sur la recherche rigoureuse, scientifique, consacrent l'essentiel de leur carrière à leurs passions politiques, à l'avancement d'une idéologie, au militantisme ou à l'épanouissement de leurs émotions personnelles.

Les perspectives féministes, écrit-on, « ont grandement participé au renouvellement des disciplines universitaires. Elles constituent de puissants foyers d'activité intellectuelle qui ont contribué à faire avancer les débats au sein de la communauté scientifique ». Si d'aucuns cherchent encore les flammes qui pourraient émaner de ces « puissants foyers d'activité intellectuelle », il reste qu'en face du féminisme, on a davantage l'impression d'être en présence d'un dogme plutôt que d'un réel savoir scientifique. Il suffit de dire les bonnes prières pour entrer dans certains départements universitaires ou encore pour mettre la main sur de généreuses subventions. Une kyrielle de croyantes, quant à elles, veillent scrupuleusement à l'application la plus stricte du dogme mais s'assurent aussi que celui-ci ne soit pas profané.

Une arme : le terrorisme intellectuel

Mon péché impardonnable a été de m'élever publiquement contre les procédés douteux, contre la tyrannie d'un certain féminisme universitaire. Pire : j'ai osé souligner que le terrorisme intellectuel est son arme de prédilection. À lire l'argumentation démagogique que l'on me sert et à voir la mobilisation des troupes que l'on déploie en recueillant autant de signatures, je ne peux que m'en convaincre davantage. Je ne conteste évidemment pas le fait que l'on s'élève contre certaines des idées que je développe, je m'y attendais ; mais je m'objecte qu'on le fasse essentiellement au nom de principes moraux.

De plus, que la lettre de réplique qui m'est adressée soit non pas une véritable critique de fond mais davantage une pétition bardée de plusieurs dizaines de signatures indique clairement le caractère autoritaire, vindicatif, du discours féministe. On adresse normalement une pétition à un organisme, à un syndicat, à un gouvernement ou je ne sais quoi encore, pas à quelqu'un qui expose ses idées dans un débat intellectuel.

Ce procédé inusité, dont on peut apprécier toute la bouffonnerie, ne fait que montrer d'une manière éclatante que le féminisme poursuit d'abord et avant tout des objectifs idéologiques.

Le problème, c'est que la théorie hyperbolique que les féministes ont échafaudée pour essayer de donner une crédibilité à leur mouvement est aussi devenue un puissant outil de désinformation. Cette théorie, qui se nourrit essentiellement de sophismes et d'une rhétorique revancharde, excelle dans l'art de dénaturer les propos, de les sortir de leur contexte. Elle ne cherche pas à expliquer quoi que ce soit mais à provoquer des émotions.

On essaie de me faire dire, par exemple, que les femmes sont des « voleuses de jobs ». Non seulement je n'ai jamais dit une telle grossièreté, mais surtout, je ne l'ai jamais pensée. J'ai même insisté sur le fait que dans plusieurs disciplines, elles apportent une contribution significative et très importante. Il est curieux, dans cette perspective, qu'on soutienne que mes affirmations « jettent le doute sur les compétences de toutes les professeures d'université embauchées au cours des dernières années ». Toutes ? Non. Pas plus que les hommes sont tous compétents. La compétence (ou l'incompétence) n'a pas de sexe.

Reste que dans mon premier texte, j'ai avancé des faits difficilement contestables. On ne me fera pas croire que la politique des quotas n'a pas eu pour effet pervers de priver plusieurs hommes d'accéder à la carrière universitaire. On ne me fera pas croire non plus que c'est une idée prometteuse de baisser les exigences du doctorat spécifiquement pour les femmes. On ne me fera pas croire, enfin, que la politique des quotas n'est pas contradictoire avec la quête de l'excellence.

« Un corps professoral, écrivait Nicole Gagnon au milieu des années 90, est autre chose qu'un échantillon représentatif, et un poste de professeur n'est pas un privilège, ni à attribuer par patronage, ni à distribuer par procédures bureaucratiques, selon les critères d'une douteuse théorie de l'équité. Bon salaire, permanence, autonomie, etc., ne devraient être que la condition d'exercice d'une responsabilité qui exige les plus hautes compétences. » Si les rudes formules de cette sociologue de Laval, qui se dressait avec force contre les vents dominants, en ont fait sourciller plusieurs, on ne peut pas dire, en tout cas, que le fond de son analyse heurtait le bon sens. Bien au contraire.

La dernière partie du texte des 75 associé(e)s - « Contrer le ressac masculiniste » - nous plonge au coeur même d'un profond et inquiétant délire. Le féminisme y affiche ses plus belles et ses plus profondes contradictions : il étale dans toute sa splendeur, et sans retenue aucune, son discours vindicatif, autoritaire, militant, et clôt brutalement la discussion au nom de sa propre morale.

On me somme d'indiquer « dans quel cadre de valeurs sont ancrées mes réflexions » ; et une réponse préfabriquée tombe aussitôt comme un verdict sans appel : on me présente, à la suite de bien d'autres, comme le porte-parole d'un « masculinisme rétrograde qui se manifeste de plus en plus fréquemment sur la scène publique » et qui « coïncide avec la montée d'une droite conservatrice et réactionnaire ».

On a ici un magnifique cas d'une frauduleuse association d'idées. Quand on pense à rebours de la doctrine féministe, quand on a la mauvaise idée de la contredire, ses praticiennes s'empressent de sortir leur batterie de clichés qu'elles collent sur le front de tous les mécréants : « homme du passé », « homme de droite », « réactionnaire », « conservateur », etc. Si ce discours peut en impressionner certains et en réduire d'autres au silence, beaucoup, cependant, n'en sont pas dupes.

Ce texte a été publié dans *Le Devoir*, le 28 mars 2003. L'auteur a autorisé sa diffusion sur Sisyphé.

Mis en ligne sur Sisyphé le 3 avril 2003.

Robert Leroux, professeur adjoint

Source - http://sisyphe.org/article.php3?id_article=423

Les mots pour le dire...

**L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes
de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures
à l'Université d'Ottawa**

Recherche menée par

Tina Desabrais,
doctorante à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa

Tu es une femme de 21 ans ou plus?
Tu as grandi et étudié en milieu francophone
minoritaire canadien?
Tu étudies à la maîtrise ou au doctorat?

Participe à notre étude!

Une compensation d'un maximum de 100 \$ est accordée.

Annexe E

Ottawa, le XX avril 2008

Madame,

Mon projet de recherche intitulé *Les mots pour le dire... L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa* vise à mieux comprendre le phénomène ci-présenté. Ce projet, effectué dans le cadre d'études doctorales, est en partie financé par la Fondation Baxter et Alma Ricard.

Si vous êtes une femme originaire de milieu francophone minoritaire inscrite à des études de maîtrise et prévoyant s'inscrire à des études doctorales, ou encore, déjà inscrite à des études doctorales, je sollicite votre participation à mon projet. Sur demande, je pourrais vous faire parvenir la permission de mener cette recherche obtenue par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa ainsi qu'un résumé de ma proposition de thèse.

Si vous participez à la collecte de données, cela signifie que vous acceptez :

- de remplir un questionnaire de 10 questions (environ 10 minutes)
- de participer à deux entrevues individuelles d'environ 90 minutes chacune;
- de participer à une entrevue de groupe (environ huit à douze participantes), elle aussi d'environ 90 minutes;
- que ces entrevues soient enregistrées et analysées.

Il est essentiel de noter que la thèse ne contiendra pas d'information permettant de vous identifier (nous remplacerons votre nom par des pseudonymes lors de l'analyse). Vous serez par ailleurs **libre de retirer votre consentement à tout moment**, sans pénalité ou préjudice. À ce moment, toutes les données relatives à votre expérience seraient immédiatement détruites. Pour les étudiantes qui persistent jusqu'au bout de ma recherche, ayez l'assurance que les données seront détruites une fois la recherche terminée et l'évaluation rendue. Enfin, il me fera plaisir de remettre sur demande une copie de ma thèse, une fois la recherche terminée, et de vous aviser de toutes publications découlant de ce projet de recherche.

Les participantes bénéficieront d'une compensation remise à la fin de chaque entrevue, de l'ordre de 25,00 \$ pour la première entrevue (individuelle), de 25,00 \$ pour la deuxième entrevue (de groupe) et de 50,00 \$ pour la troisième entrevue (individuelle), pour un montant maximal de 100,00 \$ chacune, afin de subvenir à certains besoins engendrés par notre étude, par exemple les frais de gardiennage, l'essence et le stationnement ou le billet d'autobus.

Je vous invite donc à signer le formulaire de consentement joint à cette lettre et à la remettre sous enveloppe, au nom de Tina Desabrais, au secrétariat de la Faculté d'éducation. Vous êtes toujours bienvenue à communiquer avec moi au 819-595-1910 ou avec ma directrice, Nathalie Bélanger, au 613-562-5800, poste 4159, pour tout renseignement additionnel au sujet de cette recherche.

Espérant recevoir sous peu votre consentement écrit afin de mettre en marche la prochaine étape de ce projet, je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Tina Desabrais,
étudiante au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa

Annexe F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ÉTUDIANTES
PARTICIPANT À LA RECHERCHE

Titre du projet de recherche :

Les mots pour le dire... Les mots pour le dire... L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa

Nom de la chercheuse :

Tina Desabrais, étudiante au doctorat, Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa

Nom de la superviseure :

Nathalie Bélanger, professeure, Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et titulaire de la Chaire de recherche *Éducation et francophonies*

Cadre de la recherche :

Obtention du grade de doctorat en éducation

Institution :

Université d'Ottawa

Semestres :

Printemps/été et automne 2008

But de la recherche

Le but de cette recherche est de comprendre et de décrire 1) ce qui incite les femmes à poursuivre des études au niveau supérieur et, par ricochet, ce qui décourage tant d'autres à poursuivre des études supérieures, tout en 2) prenant en considération l'influence que l'(in)sécurité linguistique peut avoir sur le choix des femmes de poursuivre ou non des études supérieures. Ainsi, notre étude vise plus précisément à mieux comprendre le choix de femmes de milieux francophones minoritaires canadiens de poursuivre ou non des études doctorales en fonction de leur (in)sécurité linguistique.

Participation au projet

Chaque étudiante devra remplir un questionnaire de 10 questions. Chaque étudiante sera aussi impliquée dans la recherche participera à un minimum de deux entrevues (deux entrevues individuelles semi-dirigées) et à un maximum de trois entrevues, soit les deux entrevues individuelles semi-dirigées déjà mentionnées ainsi qu'une entrevue de groupe semi-dirigée d'une durée approximative 90 minutes chacune et se déroulant au cours du printemps/été 2008. Les entrevues individuelles auront lieu en un endroit choisi par la participante, soit à l'université, chez elle, ou tout autre endroit permettant ce type d'entretien. Ces entretiens individuels seront enregistrés sur bande audio. L'entrevue de groupe aura lieu à l'université. Cet entretien de groupe sera aussi enregistré sur bande audio.

Risques encourus par les participantes

Les entrevues impliqueront une certaine forme d'introspection de la part des participantes; celles-ci devront exprimer leur expérience à titre de doctorante (ou futur doctorante) et y poser un regard critique. Certains aspects de cette expérience scolaire/professionnelle pourraient toucher au vécu personnel et intime de la participante. Les risques potentiels sont : problème d'image de soi, perte de confiance en soi, anxiété, stress, regret d'avoir divulgué de l'information personnelle.

Bienfaits

La participation des étudiantes à cette recherche permettra d'apporter un regard à la fois nouveau et différent sur l'état actuel des connaissances en ce qui concerne les études doctorales en Ontario français. Elles contribueront, par leur participation, au développement des connaissances au regard de leurs études. Les entrevues fourniront également aux participantes une occasion de s'arrêter et de réfléchir à leur statut d'étudiante et à leur choix de poursuivre ou non des études doctorales. Les réflexions menées pourraient susciter une croissance personnelle et l'entrevue de groupe pourrait créer des possibilités de réseautage et augmenter l'estime de soi.

Respect de la confidentialité et de l'anonymat

La confidentialité et l'anonymat des données recueillies seront assurés par les moyens suivants : a) un nom fictif identifiera chaque participante; b) les données seront gardées dans le bureau de la chercheuse, dans un classeur verrouillé. La superviseure et la chercheuse seront les deux seules personnes à y avoir accès. Les participantes auront toutefois la possibilité de demander de vérifier, en tout temps, les transcriptions de leur propre entrevue et les interprétations de ces transcriptions.

Conservation des données

Comme la plupart des maisons d'édition requièrent que les données soient conservées pour une période de cinq à dix ans après la publication, les données seront conservées pendant dix ans, puis déchiquetées. L'analyse des données sera consignée au travail.

Mise à jour des informations

Les participantes seront avisées, par la chercheuse, de toute information nouvelle survenant au cours de la recherche le cas échéant.

Coûts de participation

La participation à cette recherche n'impliquera aucun coût financier de la part des étudiantes.

Compensation

Une compensation de 25,00 \$ sera allouée à chaque participante pour les deux premières entrevues (individuelle et de groupe) et une compensation de 50,00 \$ sera allouée pour la dernière entrevue (individuelle), pour un montant total maximum de 100,00 \$.

Acceptation

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. ***Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude ou de ne pas répondre à toutes les questions.*** Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche.

Par conséquent, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Pour tout renseignement sur le projet de recherche, veuillez communiquer avec :

Tina Desabrais, doctorante

Nathalie Bélanger, superviseure

Pour toutes autres questions relatives à vos droits à titre de participante pour ce projet de recherche, veuillez vous adresser à la personne suivante :

**Catherine Paquet, responsable de l'éthique
(CÉR en sciences sociales et humaines) de l'Université d'Ottawa**

Consentement à participer à la recherche

Nom de la participante	Signature	Date

Annexe G

Les mots pour le dire... L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa

QUESTIONNAIRE

Nom : _____

Date : _____

1. Quel âge avez-vous?

__ 25 à 30 ans	__ 36 à 40 ans
__ 31 à 35 ans	__ 40 ans et plus
2. Dans quelle(s) région(s) avez-vous vécu jusqu'à l'âge adulte?
3. Qualifieriez-vous cette(ces) région(s) d'urbaine(s), semi-urbaine(s), rurale(s) ou semi-rurale(s)?
4. Vivez-vous toute seule ou avec un(e) conjoint(e)?
5. Avez-vous des enfants à votre charge? Si oui, combien? Garçon(s) ou fille(s)?
6. Quels diplômes (formels et informels) avez-vous complété? Décrivez.
7. Décrivez votre expérience professionnelle.
8. Quelle est la langue parlée à la maison (pendant l'enfance, pendant l'adolescence, aujourd'hui)?
9. Quelle est la langue parlée avec vos ami(e)s (pendant l'enfance, pendant l'adolescence, aujourd'hui)?
10. Quelle est la langue parlée au travail (emplois antérieurs et emplois présents, le cas échéant)?

SCHEMA D'ENTREVUE INDIVIDUELLE 1

Entrevue 1 (90 minutes) :**Les détails de l'expérience de doctorante (ou de future doctorante)**

Types de questions	Exemples de questions
Accueil	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de la chercheure • Intention de la recherche et but de l'entrevue • Déroulement de la rencontre • Comment seront utilisées les données recueillies
Type descriptif	<ul style="list-style-type: none"> • Parle-moi de toi... • Parle-moi de ton identité culturelle...
Type analytique	<p><i>Thème 1 : Le contexte des études supérieures</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Raconte-moi ce qui t'incite à faire une maîtrise/un doctorat. • Quelles expériences ont contribué à ton choix d'entreprendre des études supérieures? • Si tu es à la maîtrise, penses-tu entreprendre un doctorat? • Y a-t-il des membres de ta famille ou de ton entourage qui ont complété un doctorat? Si oui, comment est-ce que cela a influencé/influence ton choix? • Te sens-tu soutenue/encouragée par les membres de ta famille à faire (ou éventuellement faire) un doctorat? • Fais-tu ton doctorat/ta maîtrise en français ou en anglais? Pourquoi? • Dans ton département (ou à ta faculté), êtes-vous plus d'hommes ou de femmes à étudier au niveau de la maîtrise/au doctorat? • Comment expliques-tu qu'il y ait moins de femmes que d'hommes en général inscrits au doctorat? <p><i>Thème 2 : Les racines/le vécu langagier...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment parlez-vous à la maison? (formel-informel, beaucoup-peu) • Qui parle le plus/occupe le plus de place à la maison? • De quoi parlez-vous habituellement à la maison? • Avez-vous des expressions particulières, des termes particuliers? • À ton avis, avez-vous tous le même niveau de langue dans ta famille? <p><i>Thème 3 : L'oral et l'écrit en milieu universitaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • As-tu déjà présenté des communications à des colloques ou autres? Si oui, racontes-moi un de ces événements : comment te sentais-tu? Avec du recul, es-tu fière de ta performance? Si non, pourquoi pas? • Comment caractérisés-tu tes habiletés en français à l'oral?

	<ul style="list-style-type: none"> • Comment caractérises-tu tes habiletés en français à l'écrit? • Comment tes habiletés en français s'harmonisent-elles avec la langue d'enseignement en milieu universitaire? • Comment tes habiletés en français influencent-elles ton rendement académique? • Comment tes habiletés en français influencent-elles l'opinion que les gens se font de toi? • Comment te sens-tu face à l'idée de devoir rédiger une thèse? • D'après-toi, pourquoi la majorité des étudiants franco-ontariens ne poursuivent-ils pas leurs études au-delà de la maîtrise?
Clôture de l'entretien	<ul style="list-style-type: none"> • Synthèse des thèmes traités lors de l'entretien • Comment as-tu trouvé cette expérience d'entrevue? • Y a-t-il des points pour lesquels tu voudrais ajouter des commentaires? • Remerciements

SCHEMA D'ENTREVUE INDIVIDUELLE 2

Entrevue 2 (90 minutes) :
Réflexion sur le sens accordé à l'expérience

Types de questions	Exemples de questions
Accueil	<ul style="list-style-type: none"> • Rappeler l'intention de la recherche et le but de l'entrevue • Rappeler comment seront utilisées les données recueillies • Déroulement de la rencontre
Type analytique	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les raisons pour lesquelles tu choisis d'entreprendre (ou de ne pas entreprendre) des études de maîtrise/doctorales? • Qu'est-ce que tu aimes de ce statut scolaire? • Qu'est-ce que tu aimes moins de ce statut?
Type théorique	<p><i>Thème 1 : Motifs de l'aventure</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • D'où te vient ce besoin de t'investir autant, de t'engager? • Quel sens donnes-tu à ton intention/ta décision de choisir ce projet? • Parles-moi de ton thème de recherche. • Qu'est-ce qui te passionne dans ton thème de recherche (de maîtrise, de doctorat, ou futur thème de doctorat)? • Si tu n'étais pas inscrite aux études supérieures, que ferais-tu? <p><i>Thème 2 : Trajectoire/persistance</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Crois-tu que tu as « ta place » aux études supérieures? • As-tu déjà eu des doutes quant à ta capacité de mener à terme de telles études? • T'est-il déjà arrivé de vouloir abandonner les études de maîtrise/doctorales? • Quels sont les éléments qui font que tu poursuis ta maîtrise/ton doctorat? • En tant que femme de milieu francophone minoritaire, crois-tu que tu as « ta place » aux études doctorales? • En tant que femme de milieu francophone minoritaire, penses-tu que cette aventure est plus difficile pour toi? Si oui, pourquoi? • As-tu déjà vécu des expériences où tu as été corrigée par rapport à la langue que tu utilisais (à l'écrit ou à l'oral)? Racontes-moi ces expériences. • As-tu déjà vécu des expériences où tu as été félicitée par rapport à la langue que tu utilisais (à l'écrit ou à l'oral)? • Pourquoi, malgré les doutes et les difficultés persistes-tu dans tes études?

	<p><i>Thème 3 : Le projet futur</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Crois-tu qu'une raison qui va au-delà des objectifs professionnels et du statut social t'incite à poursuivre des études au niveau du doctorat? • Considères-tu que tes études t'aident à te définir en tant que personne? • Considères-tu que tes études procurent un sens à ta vie? • Après l'aventure doctorale (ou de la maîtrise), quels sont tes projets, qu'entrevois-tu?
Clôture de l'entretien	<ul style="list-style-type: none"> • Synthèse des thèmes traités lors de l'entretien • Comment as-tu trouvé cette expérience d'entrevue? • Y a-t-il des points pour lesquels tu voudrais ajouter des commentaires? • Remerciements

SCHÉMA D'ENTREVUE DE GROUPE

Entrevue de groupe (90 minutes) :

Réflexion sur l'expérience d'entrevue et sur le système éducatif francophone en général

Types de questions	Exemples de questions
Accueil	<ul style="list-style-type: none"> • Rappeler l'intention de la recherche et le but de l'entrevue • Rappeler comment seront utilisées les données recueillies • Déroulement de la rencontre
Type de positionnement	<ul style="list-style-type: none"> • Votre première entrevue a-t-elle par la suite suscité des questionnements/opinions/remises en question chez vous? Si oui, lesquels? • Quels défis posent pour vous l'aventure des études supérieures? • Quels sont les avantages/désavantages (tensions) de faire un tel projet en français (ou dans une autre langue)? • Croyez-vous que l'expérience de faire des études universitaires en français est la même que faire des études universitaires en anglais? Pourquoi? • Y a-t-il des améliorations à apporter au niveau du système éducatif francophone en général? Si oui, lesquelles? • Croyez-vous que l'on pourrait inciter plus de francophones de milieu minoritaire, notamment des femmes, d'entreprendre des études doctorales? Comment?
Clôture de l'entretien	<ul style="list-style-type: none"> • Synthèse des thèmes traités lors de l'entretien • Comment avez-vous trouvé cette expérience d'entrevue? • Y a-t-il des points pour lesquels vous voudriez ajouter des commentaires? • Remerciements

Annexe K**Conventions de transcription**

Au tout début, indiquer : Entrevue avec (prénom de la participante), le (date)

Respecter plus ou moins l'orthographe.

Par ex. : j'va, i sontaient

Pas de punctuations. Il n'y a donc pas de . , ; :

L'accentuation dans le discours est indiquée par des majuscules.

Par ex. : On a passé une BELLE soirée.

Les pauses : / pauses courtes

// pauses moyennes

/// pauses longues

[5 sec.] pauses de 5 secondes ou plus

Commentaires métadiscursifs entre parenthèses carrées.

Par ex. [rires] [surprise] [bruit de porte].

Séquences non compréhensibles : [X] séquence courte

[XXX] séquence de plusieurs mots

Chevauchement (parlé simultanément de deux ou de plusieurs personnes) à indiquer avec _..._.

Par ex. : _je pense que je vais aller prendre une mar_mais moi_

Annexe L

Les entretiens avec Angèle

Le 16 mai 2008

Je suis une personne qui est ambitieuse. J'ai une joie de vivre, j'aime ça vivre. Puis j'aime m'amuser autant que travailler fort. Je viens de Hamilton, du sud de l'Ontario. J'ai un style de vie actif et je m'alimente bien. Je suis physiothérapeute de formation, fait que j'ai fait mon bac en physio. J'ai travaillé en tant que physio puis je suis retournée à l'école afin de faire mon bac en enseignement, puis là je suis rendue à la maîtrise en enseignement.

Je suis Franco-Ontarienne, puis j'essaie d'encourager les activités franco-ontariennes; surtout la musique. La musique, c'est quelque chose que j'aime bien, par exemple le groupe Swing, les groupes franco-ontariens, et aussi au niveau du théâtre; peut-être un peu moins là. Je viens de Hamilton fait que j'ai des amis qui sont anglophones, même que dans ma famille il y a des gens qui sont beaucoup plus anglophones, alors je m'identifie quand même aux Ontariens anglophones bilingues là, à cause de où je viens, je dirais.

Je trouve qu'un problème dans le sud de l'Ontario, c'est que les francophones sont vu seulement COMME UNE AUTRE MINORITÉ. Ce n'est pas la réalité, mais eux ils voient ça comme ça. C'est une des raisons pourquoi je suis rendue à Ottawa en ce moment. Une des raisons pourquoi je suis retournée à l'école est que je voulais enseigner, je voulais partager ma culture, enseigner ma culture davantage, parce que, dans mon travail en tant que physio, je ne pouvais pas faire ça. L'ÉCOLE, c'était une de mes défaites de revenir ici, mais je pense qu'il y a des fortes chances que je fasse ma vie ici. Mais là, je me sens coupable parce que je me dis : « Je devrais retourner dans le sud de l'Ontario pour faire vivre ma culture là-bas ». Il y a des organisations comme, je sais pas, le Club Richelieu francophone à Hamilton, il y a l'école à Hamilton, il y a le centre francophone à Hamilton, mais c'est tout le temps le même monde qui vont aux activités. C'est pas que je veux pas voir ce monde-là mais, un moment donné, c'est épuisant parce qu'on cherche à avoir l'appui des gens puis ce n'est pas facile. En tout cas.

J'ai décidé de faire une maîtrise parce qu'ils m'ont offert une bourse. Ça c'est une des raisons. Deuxièmement, j'ai fait mon bac en enseignement, mais je ne me sentais pas bien outillée en sortant. Je me dis que c'était peut-être seulement un manque de confiance en moi, mais en tout cas, je ne me sentais pas prête à aller enseigner. J'ai fait mon bac pour aller enseigner au primaire puis je n'étais pas prête pour ça. Je ne voulais pas retourner en physio tout de suite puis je me suis dis que faire ma maîtrise m'ouvrirait la porte à pouvoir enseigner au niveau universitaire ou du moins à temps partiel parce que je sais que ça prend un doctorat pour pouvoir enseigner à temps plein. Mais je ne veux pas faire mon doctorat en sortant là, parce que là je me dis que j'aimerais ça avoir une famille avant quarante ans. Ce serait peut-être le fun d'avoir des enfants avant quarante ans. Fait que je me dis que je ne veux pas entreprendre un projet de même puis un projet de famille en même temps. Remarque bien qu'une famille, il n'y a jamais un temps vraiment bien là... C'est juste que tu n'as pas une cenne là, à moins que tu réussis à travailler en même temps, mais je ne suis pas certaine que je suis prête à le faire. Mais ça c'est un autre facteur qui influence de pas faire mon doctorat

tout de suite. Pas parce que je ne veux pas, seulement parce que je me dis que j'aimerais ça être en famille puis le doc pourrait attendre, là. C'est pas mal pour ça. Puis pouvoir le faire en français, c'était une bonne chose. Mais remarque bien qu'à l'Université d'Ottawa, j'ai pris deux cours en anglais (pour avoir tous les cours à la bonne place puis ne pas avoir de conflit d'horaire, il fallait que je prenne ces cours en anglais), ce qui n'est pas grave parce que je me débrouille en anglais; même que j'ai mieux réussi dans mes cours en anglais.

Je voudrais enseigner en santé. Pour l'instant, c'est mon but. En français. Ce que je trouve plate là-dedans, c'est que je ne peux pas vraiment retourner chez nous avec ça. Ça l'existe pas chez nous. Une des raisons pourquoi j'ai pris la maîtrise avec thèse, c'est pour peut-être un jour faire mon doctorat.

Dans ma famille, personne n'a de doctorat. Je connais une de mes cousines qui a une maîtrise. Je me sens soutenue et encouragée par ma famille, mais comprise, non. Je ne pense pas qu'ils comprennent vraiment le « pourquoi ». Même que mon père (je trouvais ça comique!) quand je lui ai dit que j'allais faire ma maîtrise, mon père m'avait dit : « Tu vas être encore ma fille là! ». J'ai dit : « Oui p'pa! » Je pense qu'il voulait dire, avec ça... Parce que chez nous, les gens ne sont pas éduqués. Mon père a sa neuvième année puis ma mère, je pense qu'elle a fait un an de cégep. Puis ils se sont mariés et ont eu des flos, puis bon. Alors je ne pense pas que mon père comprend le « pourquoi » de pourquoi je continue à aller à l'école. Puis dans ma famille, je ne veux pas dire que ça jamais été valorisé, mais ma mère m'a toujours dit : « Tu vas aller à l'école, tu vas prendre un cours, tu ne vas pas être dépendante comme moi ». Fait que cela a été vraiment valorisé parce que, ça tombe bien, j'avais du talent, puis à l'école j'ai réussi, puis mon frère aussi. Mais les études supérieures ne sont pas nécessairement valorisées. Tu sais, quand j'ai dit ça à ma mère, elle a dit : « Ah, c'est bien », mais elle m'a pas encouragée de le faire. Mon père, lui, n'avait pas l'air à comprendre le « pourquoi » et qu'est-ce que ça ferait de moi. Je pense qu'il ne voulait pas que je sorte de là la tête enflée ou je ne sais pas. Mon père, c'est pas un homme éduqué, mais il est très intelligent. Mon père, il peut réparer n'importe quoi. C'est pas mal impressionnant; il y a petites bébelles... il pourrait la réparer [rire]. C'est pas comme si ma famille m'a dit : « Tu sais là, tu devrais aller faire ta maîtrise, ce serait bien ». C'était vraiment de mon propre gré. Remarque bien, quand j'étais en processus de décision, le chum que j'avais à ce moment-là (lui c'était un professeur francophone), LUI m'a beaucoup encouragée d'aller faire ma maîtrise, parce que je dirais que c'était peut-être plus valorisé dans ses yeux à lui, dans sa famille, une de ses tantes avait fait sa maîtrise puis c'était un peu comme sa mère, si tu veux. Fait que lui il m'a beaucoup encouragée. Je ne sais pas si j'aurais été aussi encouragée de le faire si lui il n'aurait pas été là. Peut-être que oui, mais c'est encourageant d'avoir quelqu'un qui dit : « Ah c'est bien! Vas-y! Ça va t'apporter bien des choses ».

Je dirais qu'à cause que j'ai fait des études, puis à cause que je suis devenue professionnelle puis j'ai travaillé, je pense que j'ai eu la chance de développer un vocabulaire plus professionnel, plus soutenu, que je n'utilise pas quand je parle à ma mère ou à mon père. Lorsque je suis rentrée à l'université, je sortais du secondaire et je suis venue à l'Université d'Ottawa. J'habitais dans une résidence réservée aux francophones, la résidence Leblanc. Tous mes cours étaient en français, puis tout d'un coup mon milieu était francophone, puis mon français s'est beaucoup amélioré. Une de mes cousines, celle qui a fait sa maîtrise, j'pense c'est elle qui avait remarqué, quand je suis retournée au Témiscamingue dans le temps des fêtes, elle avait dit : « Ton français s'est beaucoup amélioré, Angèle ». Puis j'étais, comme, « Ah! Ah ouin! », puisque j'avais réussi à me défaire de beaucoup d'anglicismes que

j'avais. J'ai toujours fait un effort pour écouter la musique en français, écouter la télévision en français, lire en français, donc mon habileté en français, je la qualifierais de bonne. Pour ce qui est de l'écrit, j'ai fait un assistanat et j'ai lu les textes des autres [rire] puis, en lisant les textes des autres, on peut plus se situer... Fait qu'il y en avait que je dirais qui étaient beaucoup plus meilleurs que moi dans mes yeux, puis il y en avait d'autres que c'était vraiment pauvre. Fait que moi, je me situerais peut-être au-delà de la moyenne, mais pas la hausse de la moyenne.

En ce moment, je n'ai plus de cours. Là, je suis à la rédaction de thèse. Une des raisons pourquoi j'ai hésité de faire ma maîtrise c'est que je savais qu'il fallait que je rédige une thèse. Et la RÉDACTION de la thèse comme TELLE me faisait peur. Je vais être franche, ce n'est pas ma force. Moi, c'est plus dans les sciences, puis, en physiothérapie, quand tu apprends une nouvelle façon d'écrire, tu n'écris plus des phrases : t'écris des symboles et puis des bouts de phrases. Alors, quand je suis retournée faire mon bac en enseignement, il a fallu que je réapprenne à écrire, on dirait. C'était un beau défi, même au niveau de la structure, des sémantiques puis tout ça. J'ai pris deux cours de français quand je suis arrivée à l'université, puis je ne pense même pas que ça m'a aidée. J'ai même fait mon test de compétence l'année passée pour le bac en enseignement, puis ça j'ai étudié : tu pouvais étudier, donc j'ai tout appris par cœur, mais, après ça... Accorder les S puis tout ça, je ne m'en rappelle pas, « un » incendie « une » incendie, je me trompe tout le temps. Est-ce que j'ai vraiment les compétences? Mettons que je vais me fier à ma directrice de thèse qui en a des bonnes [rire] parce que je sais qu'elle va m'aider avec ça. Il faudrait quasiment que je retourne afin de travailler l'orthographe et de travailler mes structures de phrase et le vocabulaire aussi, là. J'sens qu'il y a eu une grosse amélioration, à force de lire les travaux des autres. Puis même quand je corrige des travaux, des fois je vais aller vérifier afin de faire certain que je ne corrige pas une mauvaise faute. Puis quand j'ai fait mon bac en enseignement au primaire, j'étais avec des élèves du primaire puis ils me demandaient des fois « C'est quoi cette faute-là? », puis, pourtant, c'est un mot que j'ai vu souvent mais je n'étais pas certaine. En tout cas, je pense que la langue comme telle est difficile. Comme, à côté de l'anglais, l'anglais c'est bien facile. Les temps de verbes, là, tu n'es pas obligé de tout accorder non plus. Tu sais quand accorder ou quand pas accorder. Il y a toujours des exceptions, aussi. Je ne me sens pas super bien équipée, là. Beaucoup mieux que je l'étais, puis je me débrouille bien avec ce que j'ai, mais si j'aurais le choix, je m'améliorais pour la rédaction. Je me disais souvent : « Ah, ça doit être parce que je viens du sud de l'Ontario. Ça ne doit pas être aussi poussé le français dans le sud de l'Ontario ». Quand je suis arrivée à Ottawa, je me suis rendue compte que les gens de Sudbury puis de Smooth Rock Falls, que tous les gens francophones, leur français n'était pas meilleur que le mien. Ceux qui venaient du Québec, par exemple, eux leur français était plus poussé. Tu sais, le français écrit. Même le parlé, je dirais. Je ne me sens pas super confiante mais je me dis que ma directrice de thèse est bonne, fait qu'elle va pouvoir m'aider avec ça.

Rédiger une thèse, c'est un gros défi à relever mais, en même temps [5 sec], le fait que c'est un défi, ça me motive. Alors j'ai une appréhension, oui, puis je sais que va falloir que je le travaille, puis que je le travaille, puis que je le retravaille, puis je sais que je vais vouloir tout *pitcher* ça à *dump* un moment donné, je suis certaine [rire], mais... Moi je me vois ça comme un boulot à temps plein. Puis c'est sûr que c'est une maîtrise à temps plein, donc je vois ça comme un travail à temps plein, comme si jamais je me lève le matin et je vais travailler. Puis c'est comme ça que je le prends. C'est un défi puis, des défis, j'en ai vus dans ma vie. Je n'ai jamais vécu quelque chose de dramatique, un vrai défi... Il y a des gens qui perdent des gens

dans leur famille puis des choses comme ça, mais moi je n'ai pas eu à vivre ça. J'ai eu plus des défis académiques, donc je me dis que c'est quelque chose que je peux surmonter certain là! Fait qu'il s'agit de s'y mettre et d'aller chercher de l'aide. J'ai été chercher de l'aide au CARTU, là. J'ai fait des démarches pour ça. Ce n'est pas juste pour la langue, mais aussi pour le contenu comme « Qu'est-ce qu'on met dans une revue littéraire », par exemple. J'ai trouvé ça bien. Je suis allée à une conférence puis c'était justement du CARTU, au sujet de comment rédiger une présentation pour une conférence – comme, le vingt minutes là, qu'est-ce que tu peux dire et qu'est-ce que tu ne devrais pas dire. C'était pas mal bien de donner plein de trucs pour ça. C'est super utile. Moi je n'ai pas à le faire encore, mais c'est sûr que je vais avoir à le faire. Puis je ne saurais pas comment le faire. Ils ont dit que, dans la littérature, c'était dur à trouver un document qui dit comment faire ça, fait que tant mieux. En tout cas, ça c'est une bonne ressource. Ils ont même tous des petits feuillets des fautes communes puis des fautes à éviter. Fait que je ne les ai pas tous lus, mais je pense que je les ai tous encore parce que ça pourrait m'aider aussi là.

Un manque de confiance en soi dans ses aptitudes à écrire, MOI, ça aurait pu m'arrêter. Comme s'il y a une chose qui m'aurait arrêtée, ça aurait été le fait que je dois rédiger. C'était vraiment ça qui me bloquait. Puis, il y a une de mes anciennes profs qu'elle aussi elle l'a fait. Puis elle aussi est francophone puis elle a dit que l'écriture était pour venir. De pas m'inquiéter de ça puis que c'était pour venir. Puis en fait, elle connaît un peu mes compétences, bien, peut-être plus en tant que physio qu'en tant qu'écriture... PUIS j'ai aussi consulté plusieurs profs par rapport à ça aussi. Je leur demandais carrément : « Selon les textes que je vous ai remis, là, pensez-vous que j'ai les aptitudes? Honnêtement. Parce que j'ai besoin de le savoir, que j'ai les aptitudes pour écrire une thèse, puis si vous pensez que ce n'est pas le meilleur choix, bien je vais le prendre en considération », parce qu'on ne peut pas se comparer aux autres la plupart du temps, fait que tu le sais pas si tu réussis bien dans ton travail puis tout ça.

Le 22 mai 2008

Étant étudiante à la maîtrise, j'aime le fait que j'apprends encore plein de choses. J'aime l'indépendance; c'est quelque chose qui est très indépendant, le fait que c'est moi qui fais mon horaire. C'est moi qui peut déterminer un peu c'est quand que j'travaille pis tout ça. J'aime le fait que c'est en français, que j'ai la chance de faire ma maîtrise en français. J'me dis, si j'aurais été ailleurs, j'aurais peut-être pas eu cette chance-là. Comme si je vivrais dans le sud de l'Ontario, j'aurais pas eu cette chance-là. Peut-être à Toronto là, mais j'me suis pas informée auprès des programmes à Toronto. Aussi, j'aime le fait que c'est un grand projet à faire, c'est un gros but fait que ça c'est motivant. Et puis j'sais que normalement, au bout de ça, ça va m'ouvrir d'autres portes pour d'autres emplois là, d'autres possibilités d'emplois.

D'un autre côté, c'est sûr que les finances c'est jamais bien, bien intéressant, parce que tu peux pas... Bien moi j'trouve ça difficile de travailler à temps plein pis de faire ça en même temps. En tout cas, j'ai même pas essayé encore mais j'trouve que... Parce que j'avais des cours pis tout ça, fait que j'suis pas sûre que je pourrais l'faire. Et, malgré l'indépendance, que j'aime, je trouve ça un peu isolant. J'me sens seule souvent. Peut-être que ça a rapport au fait que j'habite seule aussi pis que ma famille est pas ici. J'me sens aussi moins valorisée à la maîtrise que quand j'étais physio ou quand j'faisais d'la physio à tous les jours. On dirait qu'il faut que je me rappelle tout l'temps le « pourquoi » que j'fais ça pis faut que j'me le rappelle souvent [rire] parce qu'à la fin de la journée, j'ai pas l'impression que j'ai aidé

quelqu'un. Dans mon domaine, c'est vraiment ça que j'faisais là, tu sais. Pis les gens me remerciaient, fait que... Pas tout l'temps là [rire] des fois ils étaient pas contents, mais tu sais, généralement, les gens appréciaient beaucoup. Puis tu sais, j'ai essayé d'écrire trois phrases aujourd'hui, pis j'ai pas tout à fait réussi ce que je voulais... Fait que quand tu dis, euh, aujourd'hui j'ai travaillé huit heures, puis j'ai lu quatre textes, puis j'ai écrit trois paragraphes... à la fin d'la journée, j'ai l'impression que j'ai rien faite. Mais bon, j'suis retournée à l'école parce que j'avais besoin d'un changement, puis j'voulais continuer à apprendre. J'avais ce désir-là. Parce que c'est sûr que c'est toujours facile de retourner à ce qu'on connaît plutôt que de prendre un nouveau défi. Dans le fond, quand j'ai faite ma décision d'aller à la maîtrise, j'avais justement ce choix-là. Soit j'pouvais aller enseigner, mais j'me sentais pas prête pour enseigner, puis c'était un gros défi parce que c'était TELLEMENT nouveau.

Maintenant, j'me sens appropriée dans c'domaine-là. Sauf que [5 sec] peut-être que je me pose des questions, parce que là j'suis vraiment dans la rédaction de ma proposition. Puis là j'me sens moins bien. Je l'sais pas si c'est juste une difficulté personnelle que j'ai à rédiger pis de mettre les idées ensemble... Fait que ça c'est un défi. C'est d'avoir les idées parce que ça c'est pas tout à fait clair encore, puis là, parce que ma directrice de thèse dit : « Il faut que t'écrive parce que là tu peux rechercher pour le reste des siècles mais faut que tu commences à écrire ». Pis là, le début de la rédaction c'est... Je sais pas quoi écrire [rire]. Puis t'es là : « Hum, o.k., t'écris une phrase. Hum, non. Euh, ah oui! Il faut que je cherche quelque chose, ça marche pas. Ah oui, c'est dans ce document-là que j'ai trouvé ça. Pis ah! O.k., bon. » Je trouve ça difficile là, la rédaction puis j'me suis posé cette question-là aussi. J'me suis dit : « C'est-tu parce que j'ai d'la difficulté à rédiger ou c'est parce que je suis insécure dans mes habiletés de rédaction? » Fait que j'me sens peut-être moins dans ma place LÀ. Puis moins dans ma place dans le sens que, chez nous, dans ma culture, tout le monde a travaillé presque de ses mains. Rédiger pis lire à journée longue, là, c'est pas du travail dans ma culture. Moi j'ai du mal, même moi il faut que je me rappelle que c'est du travail, ça. Ça m'a souvent traversé l'esprit, me disant « Qu'est-ce que j'fais icitte? Est-ce que j'ai ma place ici? Est-ce que j'ai un rôle ici? Est-ce que ça va vraiment faire une différence? Est-ce que ça peut faire une différence? ». J'pourrais être en train de faire quelque chose de plus productif. Genre, pour moi, dans ma tête, ce serait de faire de la physio quand qu'y a un grand besoin en santé. Même en éducation, j'pourrais être en train d'éduquer les 3^e année dans le sud de l'Ontario où il y a un grand manque de prof en français. J'me ramène à la réalité pis j'me dis : « Non, c'est un projet que j'ai décidé d'entreprendre, que j'voulais finir, pis faut que j'me dise que ce sera pas le reste de ma vie, là ». C'est rien qu'un autre huit mois, j'espère... Des fois, j'va tellement aller creuser dans une affaire, pis j'suis comme : « Qu'est-ce que ça a rapport au reste? » Finalement, j'me rends compte que ça pas rapport là, puis j'ai passé deux heures à regarder ça puis c'est fini. Tu sais, comme, *delete*. Fait que des fois, d'être... En tout cas, j'sais pas... Peu importe.

Quand j'étais déménagée à Ottawa – puis ça c'était l'fun! – hum, à l'oral, souvent, quand je rencontre des gens, surtout des francophones, je leur dis que j'viens du sud de l'Ontario, puis là ils me disent : « Comment ça se fait que tu parles français de même?! » Puis souvent ils vont me féliciter : « Ah, t'as un beau français » ou « Tu parles bien, tu sais, surtout que t'as été élevée dans l'sud de l'Ontario ». Puis, hum, ça fait du bien. Je suis fière de ça, mais j'ai pour mon dire que ça pas tombé du ciel. J'ai fait pas mal des efforts. J'écoutais la télé en français, la musique en français (que j'fais d'ailleurs encore), j'essaie de faire mes lectures en français ou n'importe quoi que je lis, j'essaie de le lire en français, sauf si c'est une mauvaise

traduction. J'aime pas ça. Même des films, j'aime mieux les regarder, si sont anglophones, pas regarder la traduction parce que j'comprends rien.

J'allais à l'école avec une fille. Elle, ses deux parents enseignaient à l'université. Puis bien, moi mes parents... Mon père, comme j'dis, y a fini en 9^e année, puis ma mère elle a été au cégep, puis moi j'allais à l'école pour avoir une job. Pas pour apprendre. J'm'en allais là pour avoir une job en sortant. C'est pour ça que j'ai choisi la physio aussi : parce que j'allais avoir une job en sortant de ce cours-là. Puis en tout cas, je jasais avec cette fille-là. Elle me contait que sa sœur avait été faire un bac en français, puis là elle s'en allait au collège. J'ai dit : « Bien là, pourquoi qu'elle est allée faire un bac en français si elle voulait pas travailler en français? ». Elle a dit : « Bien, pour apprendre ». Là, j'étais comme... « Bien voyons. Pourquoi tu ferais ça? » Parce que dans ma tête, puis aussi peut-être dans mon milieu – parce que quand t'es pauvre – tu vas pas à l'école rien que pour le fun, là. C'est un but pis le but de normalement avoir une job où ce que tu vas faire de l'argent. Fait que je me suis rendue compte qu'elle venait d'un milieu beaucoup plus aisé que le mien parce que t'allais pas à l'école pour rien, tu sais. Mais j'me suis rendue compte aussi à ce moment-là, on dirait que ça a cliqué, comme une cloche qui a dit : « Wow! C'est vrai, j'apprends. C'est VRAI, j'ai appris de quoi ». J'ai faite comme une prise de conscience à la fin de mon bac que j'avais vraiment évolué dans le sens comme, bien c'est sûr que j'ai évolué à cause de mon âge aussi là, mais je me dis, de 18 à 24 ans, l'évolution est remarquable. J'me dis : « J'pas sûre que j'aurais vécu cette même évolution-là si j'aurais continué à travailler au restaurant à temps plein ». C'était un de mes choix en sortant de l'école, dans le fond : soit je reste au resto, soit je vais au collège ou à l'université. C'était pas une décision si difficile que ça à prendre, finalement.

Depuis, j'ai eu un désir de retourner à l'école. J'avais le goût de vivre ça encore, d'avoir cette évolution-là, si tu veux, ou cette évolution dans ma façon de penser. Puis j'étais pas mal sûre que si j'continuais mes études, que j'pourrais avoir ce sentiment-là d'avoir appris. D'apprendre, puis y a un défi là-dedans aussi. C'est de pouvoir compléter un maîtrise, d'écrire un livre d'une façon, là. C'est un gros défi. Et pour moi, c'était un bon défi. Puis en plus c'était un défi, euh, linguistique aussi. Mais j'me dis : « Bien, ça va me forcer aussi d'aller checker [rire] chercher mes verbes dans le dictionnaire ou, tu sais, ça va m'aider. Ma directrice de thèse m'avait dit : « Tu sais là, si tu veux, parce qu'à l'université faut que t'aime écrire, puis tu sais, pour la thèse, faut qu'un peu t'aime ça ». J'ai dit : « Bien, c'est peut-être mon point le plus faible là-dedans, mais j'pense que j'aime assez ça pour me débrouiller. J'suis quand même pas carrément pourrie, là ». Je me suis dit à un moment donné : « Si l'université m'offre une bourse, c'est pas parce qu'ils pensent que j'suis, bien, c'est parce qu'ils pensent que j'ai le potentiel de le faire, de compléter ma maîtrise. Mais le doctorat, pour l'instant, je le vois comme un ÉNORME défi parce que, bien, ça rentre pas vraiment dans ma vie familiale si tu veux, qui est pas une famille encore, mais peut-être. Ça rentre pas dans mes projets financiers, tu sais, si j'veux acheter une maison, bien là, c'est pas évident. Pas sûre qu'ils donnent des prêts aux gens au doctorat, là. Je sais pas. Puis j'pense qu'après avoir faite ma maîtrise, j'pense que j'vais en avoir un p'tit peu ras le bol aussi. Pas sûre là, mais j'pas sûre. Parce que, ouin, des recherches, j'en ai jusque là [geste au-dessus de la tête].

Le 2 février 2009

J'ai fait mon bac en enseignement à l'Université d'Ottawa en 2006-2007, puis je n'avais pas prévu de faire de maîtrise, même à ce moment-là. Mais au mois d'octobre, on commençait à me solliciter avec une bourse pour faire ma maîtrise. Alors la bourse c'était pour faire une

maîtrise avec thèse, que j'avais pas considérée avant pour plusieurs raisons : je ne connaissais pas vraiment quelqu'un qui en avait fait une, puis chez nous, ce n'était pas quelque chose qu'on faisait. Personne avait été à l'école longtemps de même. Alors, finalement, pour faire une histoire plus courte, j'ai finalement décidé de faire ma maîtrise puis j'ai décidé de faire ma maîtrise AVEC thèse. Même à ce moment-là, je m'inquiétais un peu au niveau... pas autant au niveau financier mais je m'inquiétais peut-être plus sur le travail comme tel. Je m'inquiétais même plus à la rédaction à ce moment-là. Je m'en rappelle, j'en avais parlé à ma directrice de thèse. Elle m'avait demandé : « C'est quoi tes inquiétudes? » Bien, entre autres, la rédaction parce que je savais que, moi, la langue écrite, c'était pas mon fort, puis elle m'avait dit : « Bien c'est sûr que tu vas passer beaucoup de temps en avant de ton ordinateur, RÉDIGER ». Fait que là j'ai dit : « O.k. » J'en ai parlé à une autre physio qui, elle, avait fait ces démarches-là, puis elle m'avait dit : « Ah fais-en toi pas, ça va venir la rédaction et il ne faut pas que tu t'arrêtes à ça ». Donc c'est une des raisons pourquoi je me suis dit : « Ah, o.k., bien ça devrait aller ». À ce moment-là, j'étais pas bien financièrement, mais en même temps je ne voulais pas être à la maîtrise pendant des années de temps. Fait que toujours bien j'ai fait trois cours puis j'ai commencé à rédiger ma proposition à ma directrice de thèse. Donc on se rencontrait de temps en temps puis là, au mois de janvier, j'ai fait un autre trois cours. Puis là, rendue au mois de mai, à l'été, j'ai continué à travailler ma proposition. Puis là j'étais juste en rédaction puis je travaillais un peu en tant que physio à l'hôpital, sur appel. Donc je faisais un peu des deux : je faisais de la rédaction puis je travaillais un peu pendant l'été. J'avais pensé prendre un cours mais ça tombé à l'eau parce que le cours n'avait pas été donné. Dans le fond, je faisais juste ma rédaction, donc là j'ai vraiment vu c'était quoi la rédaction, puis j'ai pas aimé ça. J'avoue que c'était l'été, que ça l'aide pas l'été. MAIS FINALEMENT j'ai abouti, rendu au mois de juillet. Mais j'ai commencé à me poser toutes sortes de questions à propos de toutes sortes d'affaires donc, au mois de juillet, je suis allée voir une conseillère à l'Université d'Ottawa pour voir c'était quoi mes options si je voulais changer de maîtrise.

Moi je suis quand même une personne assez active puis le fait d'être assis longtemps, je trouve ça difficile. Fait que physiquement, pour moi, IL Y A ÇA. Puis, pour moi, la rédaction ne me vient pas facilement alors ça c'est un autre problème. Puis troisièmement, j'étais toute seule. Je passais beaucoup de temps toute seule puis ça me dérangeait; alors il y avait un côté social qui m'inquiétait. J'en ai parlé à ma directrice puis ma directrice de thèse m'a CONVAINCUE de continuer même si je n'étais pas sûre. Puis j'ai parlé avec d'autres gens, puis ils me disaient bien au-moins rencontre ton comité.

Fait que là, entre eux autres [le comité], ils n'étaient pas d'accord comment je devrais rédiger ma PROPOSITION, là. Je parle pas de thèse là, je parle seulement de proposition. Ils n'étaient pas d'accord comment je devrais la rédiger. Il avait des conflits à ce niveau-là, fait que là, bref, on a plus ou moins déchiqueté mon projet après cette rencontre-là. Ma directrice de thèse m'a dit : « T'es-tu correcte? », puis là j'ai dit bien, je pense, mais là je ne l'avais pas digérer encore... Le lendemain matin, je me suis levée en pleurant puis je me suis dit : « AH! C'est FINI! » Donc ce matin-là j'ai écrit une lettre à l'Université d'Ottawa pour leur écrire les raisons pourquoi j'avais changé d'idée. Je vais préciser les raisons là. Alors moi, en fait, je les ai catégorisées. À ce moment-là, j'ai décidé que j'étais pour faire quatre cours et que j'aurais une maîtrise sans thèse, donc un M.Éd. Donc c'est ça la décision que j'ai pris à ce moment-là.

La rédaction comme telle y était pour peut-être 25 % de ma décision. Quand je parle de rédaction, je parle de mes capacités de rédiger. Écrire une phrase puis quand t'en as BEAUCOUP BEAUCOUP à écrire puis tu sens que tu as de la difficulté à écrire puis que ce n'est pas tes forces... Peut-être que tu t'es dit ça toute ta vie puis ça, ça l'aide pas, mais ça c'est difficile. Moi je suis mieux dans le pratico-pratique finalement. Je suis PLUS pratique qu'intellectuelle à mon avis en PARTANT, alors je suis moins forte dans les langues. J'ai toujours été meilleure dans les sciences et les mathématiques toute ma vie. Puis, dans le fond, je me demande... Ils m'ont offert une bourse pour écrire une THÈSE mais ils m'ont offert ça, selon ce que je comprends, selon mon bac en physio. En physio, tu n'écris pas des TEXTES, là. Dans le fond, tu apprends à écrire de façon ABRÉGÉE. Alors je me dis qu'il a eu un problème à quelque part parce qu'ils m'ont offert de faire une thèse, mais dans le CADRE d'un programme qui n'a pas nécessairement rapport et... écrire un livre... Moi je me dis que j'ai pas les forces de ça. Alors déjà que je sentais que je n'avais pas les FORCES à la rédaction, alors cela n'a pas aidé.

Au niveau de mes habiletés, je n'avais pas énormément confiance en partant fait que ça n'a pas aidé, au niveau linguistique. Par exemple, il y a des gens qui vont POUVOIR lire le journal puis ils vont voir s'il y a une faute. Mais moi, souvent, je ne le verrai pas. Alors moi, en ce qui a trait à accorder ou en ce qui a trait au genre, verbe et tout ça, toutes les règles de grammaire, c'est pas mon fort. Il aurait quasiment fallu que je prenne un cours avant, afin de réviser toutes ces règles-là puis vraiment toute mieux maîtriser la langue écrite. Je n'avais pas beaucoup confiance en mes habiletés de m'auto-corriger. C'est certain que c'est le fun avoir un correcteur, c'est sur que j'ai Antidote à la maison... Je me fis peut-être un peu trop à ça.

Puis au niveau de la structure, c'était tellement rigide! C'est comme si on voyage à deux : deux façons de penser qui disaient : « Toi, il faut que tu la fasses comme cela ta proposition de thèse », puis il y en a une autre qui me disait : « Mais il faut que tu le fasses de même ». Alors là j'avais du mal à lier tout ça. Je ne savais plus quand c'est rouge ou vert. Je ne savais plus qu'est-ce qui vient en premier. C'était vraiment la structure, puis chaque mot que j'utilisais, il fallait que ce soit défini... alors ça me rendait folle! Il faudrait quasiment que j'aie un glossaire de vingt pages sur une proposition de thèse là! Je comprends qu'il y a des gros termes à définir, mais là ça ne finissait plus. Je trouvais ça très difficile au niveau de la structure du texte.

Puis aussi, ma directrice de thèse faisait beaucoup de corrections, puis je me sentais coupable qu'elle soit obligée de faire tant de corrections parce que MES habiletés n'étaient pas ASSEZ FORTES. Puis je me rappelle qu'elle m'avait dit qu'on l'avait corrigé ELLE plusieurs années avant qu'elle soit plus habile, alors je voyais que ce n'était pas hors de l'ordinaire qu'on me corrige mais en même temps... Pour moi ça me disait que mes habiletés linguistiques n'étaient pas à la hauteur. C'est compréhensible toutefois parce que je ne pouvais pas m'attendre à ce que mes habiletés soient pour rédiger pour une revue scientifique. Même que des fois il y a beaucoup de la recherche qui ELLE est en anglais. Puis des fois, tu te dis je pourrais-tu donc pas traduire ce mot-là, mais je me dis : « Toute ma vie, je me suis cassé là tête pour écrire en français », puis je me suis dit : « Peut-être que je devrais l'écrire en anglais, coudonc! Puis peut-être que ça l'irait peut-être mieux... ».

Dans mes cours en ANGLAIS j'ai mieux réussi puis je ne comprends PAS ça à part du fait que j'écris peut-être mieux en anglais ce qui est TRISTE parce que toute ma vie j'ai été à l'école en français. Pendant mon cours Pédagogie en milieu minoritaire, on avait justement

parlé d'insécurité linguistique. Puis quand on m'a parlé de ça, je me suis dit : « Je ne sais pas si c'est bien ou mauvais de pouvoir identifier ça parce que me semble que ça fait longtemps que je me sens de même, mais que je ne savais jamais comment l'identifier, l'étiqueter, de dire que MOI j'ai pas confiance en mes habiletés de LANGUE ». Je ne sais pas comment souvent je me suis auto-étiquetée « Ah bien moi, c'est pas MON FORT ». Même que je le fais encore aujourd'hui, puis j'essaie de pas DIRE ça. Je me dis : « À mon niveau, je devrais me sentir compétente pour le faire », MAIS JE NE ME SENS PAS compétente pour le faire.

Il aurait fallu que je prenne un cours de rédaction avant d'aller à la maîtrise. J'ai essayé d'aller chercher à l'université des ressources. On avait un centre de rédaction; j'ai été quelques fois là. C'est bien beau, ils parlent, on discute mais ça ne m'aide PAS à rédiger toute seule. Ça nous dit que ça nous donne une meilleure idée, mais c'est tellement général que ça dépend de ta directrice de thèse et de ton directeur de thèse COMMENT ça va être écrit. Je suis certaine que je ne suis pas la seule qui a eu ces problèmes-là. Même que moi, je dirais que mon français n'est pas SI pire que ça même, malgré mes insécurités. Je pense que je ne suis pas SI pire que ça.

Je pense que cette insécurité linguistique-là, ça ne date pas d'hier. Par exemple, pour entrer en physio, il fallait que je fasse un TEST de bilinguisme. J'ai fait un test de bilinguisme puis j'ai passé. J'ai passé juste, juste, juste. Je pense que ça prenait 75 et j'ai eu 76 puis là j'ai dit : « AH la chance! », parce que là je voulais entrer en physio puis il fallait que tu sois bilingue puis je pense aussi le fait que, moi je pensais toujours que, même avant d'arriver à l'université, mon français ne devait pas être fort parce que j'allais dans une école francophone dans le SUD de l'Ontario où est-ce que tout le monde parlait anglais MÊME à l'école. Je me dis que ça ne doit pas être de même à North Bay et que ça ne doit pas être de même à Timmins. REMARQUE bien que, quand je suis arrivée à l'université, j'ai bien vu que les autres Franco-ontariens, COMME MOI, leur parlé et leur écrit ça ressemblait à peu près pareil. Après avoir lu les textes des autres, les écouter parler, j'avais des insécurités genre : « Ah bien, je viens du sud, peut-être qu'ils n'ont pas été assez rigides avec moi ». POURTANT, je me rappelle qu'en neuvième année, dans mon français avancé, bien j'avais eu la meilleure note alors j'avais reçu une petite carte disant que j'avais eu la meilleure note de la classe. Mais POURTANT, même à ÇA, j'avais encore des insécurités! Je ne me trouvais pas assez forte, je m'inquiétais de ne pouvoir réussir même que je me suis dit : « Ils vont exiger un niveau de français plus avancé ». Puis, en première année, j'ai été obligée de prendre – AH ÇA L'A PAS AIDÉ – j'ai été OBLIGÉE de prendre des cours de langues À L'ORDINATEUR [le cours FRA 1710] AAAHHH j'ai haïs ça pour MOURIR. J'ai haïs! Tu avais un système informatique... Premièrement, tu avais des gens pour t'aider parce que tu étais SEUL. T'avais un système qui disait qu'il fallait que tu conjugues un verbe. Alors là si tu mettais un espace de trop c'était FAUX. Si tu l'écrivais pas comme il faut, c'était FAUX. Après, tu pouvais aller voir la RÉPONSE. Fait que là, ce que moi je faisais, c'était que j'apprenais les RÉPONSES par cœur. Fait que là j'ai REFAISAIS toutes ! Puis là, finalement je le sauvegardais lorsque j'avais 100 %. J'ai tu appris de QUOI? NON! J'ai tout appris par cœur puis après ça je l'ai oublié. Je ne trouvais pas que ça m'avait aidée ce cours-là parce que je trouvais que je n'avais pas appris. J'ai juste appris par cœur les choses que j'avais besoin de savoir pour passer. Le format, c'était bon à rien. Surtout que là je connais les stratégies d'enseignement, là... Ce cours-là c'était bon à rien. Ce n'était pas de l'enseignement, c'était du garochage d'information pas logique. Si je regarde mes notes à l'université, ce cours-là est dans mes pires : j'avais eu un C. J'ai jamais eu ça. Un moment donné, tu as des facteurs qui font en sorte que ça t'amène pas à adorer ça [5sec]

Mais moi le fait que j'aime beaucoup la culture francophone, que j'aime beaucoup LA LANGUE... Ça me manque. Puis ça m'a beaucoup manquée à Hamilton parce qu'on ne vivait pas beaucoup notre culture francophone à Hamilton parce que la communauté est tellement petite. Tu la vivais à peine à l'école parce que tout le monde parlait anglais à l'ÉCOLE, alors quand j'ai vécu ça rendu à l'université ici, ça m'a été très cher, donc je pense que c'est un peu pour ça que j'ai toujours, malgré un peu d'insécurité, voulu continuer et bûcher à m'améliorer. Même AUJOURD'HUI je me dis que j'aimerais quand même aller prendre un cours pour aller vraiment réviser toutes ces règles et vraiment améliorer mon écriture. Mais là je me dis : « À quoi ça va me servir? » Sauf si je retourne à l'école mais, pour l'instant, je n'ai aucune intention de retourner à l'école et de rédiger une thèse... Quand tu vois que ton projet comme tel te semble tout d'un coup impossible à faire, en plus que tu as de la difficulté à écrire, qu'il faut que tu récrives un bout parce que ça marche pas là... Je me dis que si j'aurais pu me dire : « Ah bien, l'écriture c'est pas un problème, je n'ai pas à me casser la tête, ça va bien aller, peut-être que j'aurais PLUS voulu ». J'ai beaucoup de facteurs, ce n'est pas juste la rédaction comme telle, mais si j'aurais été bonne, c'est sûr que ça l'aurait facilité. Je pense, tu sais, il y en a qui écrivent puis ça sort bien. Tu as des belles phrases en partant. Moi je ne me sens pas de même. J'écris une phrase et c'est comme verbe-nom. Juste l'essentiel. Mais j'avoue que j'ai commencé à embellir mes phrases avec le temps un peu, mais c'est assez de base. Puis je me dis : « Comment ça au niveau de la maîtrise je me sens encore que comme il faudrait que j'aille prendre un cours là pour améliorer tout ça là, pour améliorer ma rédaction? ».

Je pense que dans un milieu linguistique minoritaire, on dirait qu'il y a tout le temps un « AH TU SAIS, TU AS UNE AUTRE LANGUE, PAUVRE TOÉ ». On dirait qu'il y a tout le temps ce facteur-là. J'ai L'IMPRESSION que les attentes sont moins fortes. Quand je pense par exemple AU SECONDAIRE... J'ai ma collègue qui parlait français mais qui avait de la difficulté, puis moi je corrigeais ses textes. Mais c'était plutôt les LE et les LA que je corrigeais, là, au niveau secondaire, ou des structures de phrases qui ne tenaient pas debout. Alors les profs, comment qu'ils pouvaient exiger un haut niveau de langue quand qu'il y en a qui ne pouvait pas le parler ? Puis, dans le fond, ce qu'on veut c'est de préserver la langue au moins, fait que si on dit à ceux qui parlent à moitié « T'es pourri », ils vont-tu continuer à parler en français puis à essayer d'écrire ? On a peur de les perdre. Je vais dire comme on dit en anglais : « You're damn if you do, you're damn if you don't ». Comme on essaie de préserver notre langue mais si, en même temps, on les écœure avec les règles de grammaire et de français, on les PERD encore, ce qui n'est pas évident. Je trouvais ça bien, mais je me disais que, par rapport au niveau de langue à MON école, ça ne doit pas être si bien que ça. Comme je dis, une de mes meilleures chums, je corrigeais ses textes puis je corrigeais des LE et des LA et des choses comme ça, juste pour dire que, elle, son niveau de français était beaucoup moins bien. Puis là, aujourd'hui, cette femme-là, elle ne parle plus français. Elle a marié un anglais et son jeune parle en anglais. Elle va peut-être envoyer son enfant parce qu'elle est au même endroit à l'école française, mais je suis comme : « Tu lui as même pas enseigné la langue? ». Mais en tout cas, ça c'est une autre histoire de ma vie...

C'est ma langue maternelle. Dans le fond, j'ai toujours été SPÉCIALE parce que je parlais français, puis ça c'était peut-être une bonne chose. Puis on m'a toujours dit : « Tu vas avoir une meilleure job, tu es chanceuse, tu parles deux langues très bien ». Mais c'est peut-être pour ça aussi j'y tenais, mais c'est pas très logique c'est plus... Tu sens ça à l'intérieur. C'est quoi le mot que je cherche... c'est comme un besoin un... c'est vraiment difficile à

expliquer... un sentiment d'appartenance je pense, qui revient peut-être à ça. Quand j'ai rencontré au secondaire des gens qui venaient du Québec, moi je ne suis pas Québécoise et je n'ai jamais vécu au Québec, mais MES PARENTS venaient du Québec, puis j'ai bien des oncles des tantes des cousins des cousines qui viennent du Québec mais moi j'ai toujours été Franco-Ontarienne, mais quand j'ai rencontré des gens qui étaient de LANGUE PRIMAIRE maternelle francophone qui venaient entre autres du Québec, j'ai cliqué avec ces gens-là. Je pense à une de mes chums qui est encore mon amie aujourd'hui. ELLE, elle venait de Charlesbourg. Elle est déménagée dans le sud de l'Ontario puis elle est retournée à Charlesbourg, puis on la traitait d'anglophone. Puis elle retournait à Hamilton puis elle se faisait traiter de francophone, puis finalement elle est venue à Ottawa puis elle est tombée dans son assiette parce qu'il y a bien des gens qui étaient bilingues. Quand je l'ai rencontrée, j'ai SENTI un lien, un sentiment d'appartenance avec elle par rapport à mes amies qui parlaient juste anglais – même si je les aimais bien, puis j'ai encore des amis qui sont unilingues anglophones puis je les aime bien pareil! Mais on dirait que elle, elle me comprenait plus. Je sentais vraiment un lien FORT avec elle puis d'autres personnes comme elle qui parlent et qui étaient très à l'aise avec leur langue et qui avaient les mêmes cultures que moi. Alors je pense que c'est beaucoup un sentiment d'appartenance à sa langue et à sa culture et ça rentre dans l'identité alors qui suis-je MOI. Mais c'est sûr qu'il y en a, au contraire de MOI. C'est DIFFICILE à expliquer parce qu'il y a des gens qui ne sont pas comme ça. Comme mon amie là, elle c'était sa deuxième langue puis c'était pas plus important que ça de parler en français à la maison. Moi je ne comprends pas ça. Tu as deux langues que tu peux offrir à ton enfant, pourquoi tu le fais pas? Moi ça ne fait pas de sens dans MA tête. MAIS, remarque bien que moi le français c'est ma langue maternelle alors si je la parlais moins souvent, peut-être que ça ne me concernerait pas. Peut-être pour moi ce serait moins important. Mais aussi j'ai dû faire des EFFORTS, là. C'est pas tombé du ciel. Encore aujourd'hui, j'écoute la télé en français, je lis des livres en français puis la radio aussi. Alors tu sais, je fais des efforts pour garder ma langue. Même des fois, parce que j'utilise beaucoup ma langue, quand je retourne à Hamilton des fois, j'ai de la difficulté à parler en anglais. Bien, de la difficulté, je cherche mes mots un peu, c'est pas long que je me replace mais j'ai pas l'inquiétude de perdre l'anglais parce que ce sera toujours autour de moi. J'ai pas peur de perdre mon anglais mais c'est ça, j'ai un sentiment d'appartenance, c'est mon identité. C'est qui suis-je MOI. Qui suis-je quand les gens me demandent « Tu es quoi toi? Est-ce que tu es Canadienne? » NON. Je vais dire que je suis Franco-Ontarienne parce que je pense qu'on a un certain sens d'appartenance à notre drapeau franco-ontarien. Alors moi j'appartiens à ce groupe-là si tu veux, puis ça, ça va dans ton développement de tout là, de carrière, etc., alors je pense que c'est important d'avoir un sentiment d'appartenance à ta langue.

Malgré mon sentiment d'appartenance puis tout ça, j'ai encore BIZARREMENT des insécurités par rapport à mon incapacité à écrire un texte ou mêmes des textes. À toutes les fois j'aurais besoin de quelqu'un pour corriger mes affaires parce que je savais que ce n'était pas mon fort. Je me dis : « Est-ce que j'aurais été différente si mes cours, si j'aurais eu des meilleurs cours? C'est-tu la faute des cours? Est-ce que c'est ma faute à moi? Est-ce que je me suis jamais assez appliquée? » Mais pourtant j'ai bien réussi, là, mais je me sens encore de même. POURQUOI? C'est difficile à vraiment identifier ça... J'ai une passion pour ma langue. Aussi j'en reviens aussi au POURQUOI j'ai choisi de vivre ma langue à Ottawa, puis je me sens tellement hypocrite. Je me dis que je devrais retourner dans le sud de l'Ontario pour faire vivre ma langue parce qu'ils sont en milieu minoritaire là-bas, mais je suis tellement bien dans mon assiette ici. Je me dis souvent que je devrais retourner dans ma

communauté francophone, chez nous, mais j'ai pas le goût de retourner. Je suis trop bien ici. Je peux presque vivre en français ici. Je peux aller enseigner dans une institution postsecondaire en français.

Tina : Tu disais que tu t'es réveillée le lendemain matin en pleurant. Qu'est-ce qui a fait que ça l'a été un si grand choc? Je veux dire, un M.Éd., c'est pas la fin du monde faire un M.Éd. Fait que pourquoi, pour toi, ça l'a été tellement douloureux passer du M.A. au M.Éd.?

Il y a même une de mes enseignantes qui avait remarqué ça, que ça l'avait été difficile. Parce que j'en parlais et j'avais la larme à l'œil. Bien je pense que c'est parce que, quand moi je m'engage dans quelque chose j'aime ça le finir puis j'étais déçue par rapport à moi-même que je finissais pas ce dont en quoi je m'étais engagée. Ça c'est peut-être un autre facteur que je n'avais pas identifié à ce moment-là, mais j'avais l'impression de décevoir ma directrice de thèse, donc il y avait ce rapport social-là parce qu'elle m'avait bien gros aidée. Je me sentais coupable parce que elle m'avait super gros aidée pendant toute l'année, elle m'avait fait des corrections, m'avait aidée à clarifier mes idées ou non, mais elle m'avait quand même accompagnée. C'était difficile pour moi parce que je sentais comme quoi je la décevais, elle. Je me suis dit : « Je me déçois moi-même parce que je n'ai pas fait ce que j'avais prévu de faire, puis je perds ma bourse en plus mais, bof, ça, ça me dérangeait pas de perdre ma bourse parce que c'était juste une question d'argent, puis je savais que si je perdais ma bourse, si je retournais travailler au mois de janvier je pouvais le regagner le trois mille piasses que l'université me donnait ce qui était BIEN, mais en même temps le loyer à Ottawa c'est cher. En tout cas, ça c'est une autre paire de manche. Mais je pense que je décevais vraiment ma directrice de thèse, puis je me disais : « Bien, c'est pas sa vie, c'est la mienne ». Un moment donné il faut que tu te dises ça, mais elle était vraiment déçue, je pense. Puis elle me l'a exprimé par le fait qu'elle voulait vraiment que j'embarque. Puis tu te sens un peu comme « AH bien, si j'aurais pu mieux écrire, ça l'aurait été plus facile pour moi puis si j'aurais eu des meilleures habiletés en rédaction, bien peut-être que je l'aurais fait ». Alors tu te sens comme... on dirait que cette insécurité linguistique-là arrive puis ça te dit bien : « Si j'aurais été meilleure ». C'est ça l'insécurité, dans le fond. Tu te sens pas assez habile. Ça m'a fait de la peine de me dire : « Si j'écris pas une thèse, bien fort probablement que je n'écirai pas un doc ». Puis même là, après tout ça tu veux même pas t'embarquer après avoir vécu tout ça. Je me suis sentie inférieure à mes deux, mes DEUX : ma directrice de thèse puis l'autre femme qui était dans le comité du département de santé venaient toutes les deux du Québec. Puis moi j'ai toujours senti, je ne sais pas si c'est vrai, mais je pense qu'à un certain degré, qu'au Québec ils sont plus forts sur la langue, le français. DONC, les élèves y sortent plus forts. Donc là, quand tu arrives à l'université puis tu es à côté d'un Québécois qui a des meilleures habiletés linguistiques que toi parce que, entre autres parce qu'ils ont une meilleure formation, alors là quand tu arrives avec des profs d'université qui EUX ont toujours étudié au Québec, bien ils arrivent à l'université puis bien... On m'a jamais dit : « Bien c'est bien pourri ce que tu écris », mais des fois tu as l'impression de ça, que les professeurs québécois ont des meilleures habiletés puis ils ont peut-être des différentes attentes. Mais ça c'est peut-être dans ma tête qu'ils aient des attentes de même là, mais ça l'a adonné qu'il y avait deux personnes sur mon comité de thèse qui étaient francophones du QUÉBEC.

MA MEILLEURE NOTE c'était mon cours que j'avais en anglais. Explique-moi ce phénomène-là! J'en ai même parlé avec mon professeur qui enseignait ce cours-là en anglais et puis je lui ai dit ça. Puis je lui ai dit : « JE NE COMPRENDS PAS ». Je ne sais pas si les

profs anglophones sont moins durs sur les élèves, je ne sais pas si c'est ça ou si c'est moi qui écris mieux en anglais. J'imagine que c'était peut-être ça aussi. Puis, y dit : « Bien étant donné que c'est ta deuxième langue, tu écris mieux en anglais que ceux que c'est leur langue maternelle ». AH OUI! Ah bien merci... Alors je me dis peut-être que c'est ça, peut-être que je devrais écrire en anglais si je voudrais le faire, mais je veux pas faire ça, je ne veux pas l'écrire en anglais parce que c'est contre... c'est comme flatter le poil d'un chat contre le grain, là. Tu ne peux pas faire ça, c'est contre mon gré. Parce que je me dis que si je vais vouloir écrire, je vais vouloir l'écrire en français. Je suis un peu toquée là-dessus, mais je me dis que peut-être que ça l'aurait été plus facile de l'écrire en anglais, mais bon je ne veux pas l'écrire en anglais.

JE PENSE qu'avec plus de motivation, avec une meilleure situation, peut-être que j'aurais réussi à passer au travers, mais c'est certain que l'insécurité linguistique joue un rôle là-dedans parce que, malgré le vouloir de pas se voir de même, tu te vois un peu de même. C'est un peu comme être GROSSE. Je dis ça parce que moi, quand j'étais jeune, j'étais vraiment grassette. Puis toute ma vie, je me suis vue comme étant grosse. Puis un moment donné, j'ai maigri mais dans ma tête je suis encore grosse. Mais là je vois bien que je suis pas grosse là, mais dans ta tête tu te sens encore de même. Alors je trouve que le phénomène de l'insécurité linguistique pour moi, même si je me suis améliorée – puis je le sais que je me suis améliorée – pourtant mon cerveau il le sait là que tu es meilleure en français que tu l'étais il y a deux ans puis C'EST VRAI, mais je me sens encore comme la petite personne qui n'a pas des bonnes habiletés en français. Tu te sens toujours un peu de même. À quelque part, je n'ai pas traversé de pont où, dans ma tête, tu sais là, puis ça c'est sûr que ça prend du temps à changer, des façons d'être ancré en soi, là, tu sais.

Puis tu te dis : « C'est pas pour moi ». Peut-être que ça, ça revient au fait que c'est un peu une défaite dans le sens que, chez nous, il y a personne qui souffre, il y a pas de pression pour faire ça. Même que chez nous, c'est le contraire. C'est comme : « Comment ça que tu écris un livre? À quoi ça va donner? Vas donc travailler! Fais-toi pas vivre par l'université ou autre chose ». Tu sais, les gens, ils ne comprennent pas ça. Peut-être que ça aussi ça rentre là-dedans puis tu te vois moins dans ton rôle ou je sais pas... Comme j'ai dit, au début, c'était plus un échec MAIS on dirait que là j'suis comme bien là. C'est pas grave, puis c'est pas pour moi. On dirait que c'est plus facile de dire que quelque chose est pas pour soi quand qu'on voit que ce n'est pas quelque chose qu'on a bien réussi non plus. Je me dis que, bon, ce n'est pas pour moi puis ni la rédaction du doc puis je me dis que si je passe cinq ans à rédiger dans mon coin toute seule je vais virer folle alors je me dis qu'au moins je l'ai su. Tu sais, je me dis que je ne ferai pas avancer le savoir par ma profession alors ça ne me dérange pas vraiment. C'est peut-être ma défaite un peu, tu sais, « C'est pas pour moi ». BOF! Mais ça ne veut pas dire que ce n'est pas intéressant d'écrire une maîtrise. AU CONTRAIRE. On a besoin de ça puis on a besoin de gens pour cultiver le savoir-même dans la société.