

# **Le rêve entrepreneurial, voie d'évitement de l'incertitude ?**

**Exploration de l'identité entrepreneuriale de jeunes finissants et de diplômés de premier cycle en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa**

PAR SARA-ÈVE VALIQUETTE-TESSIER

THÈSE SOUMISE À L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA  
DANS LE CADRE DES EXIGENCES DU PROGRAMME DE  
MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIOLOGIQUES ET ANTHROPOLOGIQUES  
FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES  
UNIVERSITÉ D'OTTAWA

## Résumé

Vers la fin de leurs études de premier cycle, les jeunes sont appelés à se pencher sur eux-mêmes, sur leur identité, afin de se projeter dans leur avenir et de choisir parmi une vaste étendue des possibles, ce qui peut engendrer une prise de risques. La prise de décisions que les individus ont à assumer à ce moment de leur vie les place dans un rapport à l'avenir pouvant également influencer les choix qu'ils font et comment ils se positionnent face à l'institution du travail, cela à partir de leurs expériences antérieures de socialisation. Cela peut avoir des répercussions sur leurs identités professionnelles et, par extension, entrepreneuriales.

Avec le symbole de l'entrepreneur porté par les universités – ce qui est particulièrement pertinent à l'aune de certaines compétences léguées par le programme de développement international et mondialisation de premier cycle à l'Université d'Ottawa – ainsi que la marchandisation du soi présente sur le marché du travail, il semble pertinent de poser la question : comment la socialisation à l'école et au travail ainsi que le rapport à l'avenir contribuent-ils ou non à la formation des identités entrepreneuriales de jeunes finissants et de diplômés de premier cycle en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa? Puis, il semble pertinent de poser la sous-question suivante : comment les groupes d'appartenance et de référence des individus ciblés contribuent-ils ou non à la formation de leurs identités entrepreneuriales ? Neuf finissants et diplômés de premier cycle en développement international et mondialisation ont été rencontrés dans le cadre de cette recherche afin de répondre à ces questions. Une typologie a conséquemment été développée en utilisant une approche méthodologique qualitative.

Chez certains étudiants, l'identité entrepreneuriale n'est tout simplement pas nécessaire puisque la conciliation vie-travail est saillante, cela en raison d'un attachement très profond à un groupe d'appartenance non professionnel. D'autres étudiants, particulièrement valorisés à l'école comme à l'université, endossent une identité entrepreneuriale non professionnelle. Ils sont inspirés par divers entrepreneurs et par diverses valeurs entrepreneuriales, mais en marge de leurs ambitions de carrière. D'autres, plus préoccupés par leur avenir en raison de valeurs familiales axées sur la prospérité financière, l'épargne ainsi que le travail acharné, arborent une identité entrepreneuriale mitoyenne, n'osant pas se tremper pleinement dans l'univers entrepreneurial. Cela dit, certains étudiants mettent une identité entrepreneuriale instrumentale de l'avant, laquelle devient pour eux un véritable vecteur social.

**Mots clés :** identité entrepreneuriale, identités professionnelles, marchandisation du soi, rapport à l'avenir, socialisation, étudiants, sciences sociales, développement international, responsabilisation de l'individu

## Abstract

Toward the end of their undergraduate studies, young people have to look at themselves, at their identity, to think about their future and to choose from a wide range of possibilities, which can lead to risks. The decision-making that individuals have to make at this point in their lives places them in a reflection about the future. That may also influence the choices they make and how they position themselves against the institution of work based on their previous experiences of socialization. This can have repercussions on their professional identities and, by extension, their entrepreneurial identities.

With the entrepreneurial symbol worn by universities – which is particularly relevant with the set of skills left behind by the undergraduate program of International Development and Globalization offered at the University of Ottawa – as well as the commodification of the self in the labor market, it seems pertinent to ask the question: how do socialization at school and work and the relationship with the future influence or not to the formation of entrepreneurial identities of young graduate students in the undergraduate program of International Development and Globalization at the University of Ottawa? Then, it seems pertinent to ask the following sub-question: how do the groups of belonging and reference of the targeted individuals contribute or not to the formation of their entrepreneurial identities? Nine undergraduate students in International Development and Globalization were interviewed as part of this research to answer these questions. A typology was consequently developed using a qualitative methodology.

For some students, the entrepreneurial identity is simply not necessary because the balance between life and work is salient, given that there is a deep attachment to a group of non-professional membership. Other students, particularly valued at school and at university, endorse an unprofessional entrepreneurial identity. They are inspired by various entrepreneurs and entrepreneurial values, but on the fringes of their career ambitions. Others, more preoccupied with their future because of family values focused on financial prosperity, savings and hard work, display an intermediate entrepreneurial identity, not daring to be fully involved in the entrepreneurial world. That said, some students put an instrumental entrepreneurial identity forward, which becomes for them a true social vector.

**Key words:** entrepreneurial identity, professional identities, commodification of the self, future, socialization, students, social sciences, international development, empowerment of the individual

## Remerciements

Si l'avenir est une thématique importante dans cette thèse, c'est certainement parce que je me suis longtemps demandé ce que je ferais de ma vie. J'ai toujours eu plusieurs rêves. Cependant, je n'ai jamais compris comment mes amis et mes collègues pouvaient rêver d'être avocats, notaires, informaticiens ou biologistes alors que je rêvais tout simplement à passer du temps avec ma famille, à découvrir le monde et à sortir ma bouée gonflable l'été durant. Je ne savais pas ce que je voulais faire et l'avenir n'était pas, jadis, une préoccupation chez moi.

J'ai rapidement été confrontée aux responsabilités de la vie adulte et ai commencé à songer à l'avenir. Cette thématique est entrée dans ma vie comme jamais au point où il est devenu extrêmement cohérent pour moi d'en faire une thèse de maîtrise. Après tout, il est normal qu'on retrouve un peu de soi dans sa propre thèse. J'ai, au cours des années, compris que je n'étais pas seule, que bien des gens avaient également un certain rapport à l'avenir.

Bien évidemment, le travail que demande la finalisation d'une thèse de maîtrise ne peut être pleinement envisagé lorsqu'une personne choisit de faire des études supérieures. Il s'agit d'un exercice extrêmement exigeant qui, à bien des égards, vient prendre toute la place. Plus le temps passe, d'ailleurs, plus il est facile de perdre espoir, de se décourager face à la quantité de savoir universitaire qui existe déjà. Il n'est pas anodin qu'autant de personnes se désistent en cours de route.

Il faut comprendre qu'il n'y a rien d'excitant à passer ses journées à rédiger, lire, corriger, éditer, réfléchir. Il n'y a pas ces moments d'étincelle tels qu'on les voit dans les films ou dans les téléseries. Il y a cependant de la discipline, de la rigueur, et des moments de productivité qui permettent une certaine actualisation de soi. Il y a surtout ces gens qui nous entourent qui nous poussent et croient en nous. Dans mon cas, il s'agit d'emblée de mes parents, Carole et Gilles, qui ont absolument tout sacrifié pour que je puisse bénéficier d'une éducation supérieure. Si j'ai

longtemps douté de la valeur de ma maîtrise, surtout dans mes moments de désespoir, ils ont toujours su que celle-ci m'apporterait beaucoup. Ils ont toujours su m'encadrer et me guider. Ils m'ont soutenu, ils m'ont écouté, ils m'ont vu pleurer. Ils ont tout donné. Je me souviendrai toujours de ces longues fins de semaine passées à dactylographier sans fin sur la table de cuisine alors qu'ils concoctaient ces grands festins. Je devinais leurs silhouettes tout en travaillant ; et leur présence m'encourageait à continuer. Merci, mes chers parents, d'avoir été aussi dévoués. Cette maîtrise est la vôtre aussi.

Je ne peux oublier, bien évidemment, le soutien irremplaçable de ma douce moitié, Marc-Antoine. Merci à toi, cher amour, de m'avoir écouté alors que j'avais à partager mes idées avec quelqu'un. Merci de toujours t'intéresser à ce que je fais. Tu me complètes. Je me compte chanceuse de pouvoir partager ma vie avec une personne aussi intelligente et accomplie que toi. Je t'aime énormément ! La vie s'annonce excitante pour nous deux !

Je tiens également à remercier ma sœur, Sophie, qui a elle aussi complété sa thèse de doctorat (et maintes autres épreuves) en 2018. Je suis tellement fière de toi et chéris tous nos moments de confiance. Ton sens de l'aventure et ta confiance m'inspirent au quotidien.

Enfin, un merci à mon directeur de thèse, E.-Martin Meunier. Merci à vous d'avoir cru en moi. Un merci tout particulier aux deux évaluatrices de cette recherche, Stéphanie Gaudet et Mireille McLaughlin, pour leur rigueur, pour leur patience et pour leur aide.

J'aimerais clôturer ces remerciements en saluant tous ceux qui sont à rédiger leur thèse de maîtrise ou de doctorat. À vous tous, je vous remercie d'accorder une importance à la production de connaissances parce qu'il nous faut toujours parachever notre compréhension du monde, et cela peu importe la quantité de savoir existant déjà.

## Table des matières

1. Chapitre 1 : Introduction.....	p.	1
1.1. Contexte.....	p.	1
1.1.1. L'expérience fondatrice.....	p.	1
1.1.2. Les universités canadiennes, formatrices de la main d'œuvre de demain?.....	p.	2
1.2. L'université canadienne au carrefour de diverses transformations.....	p.	5
1.3. Un aperçu des représentations des étudiants en sciences sociales.....	p.	8
1.4. Le plan de cette thèse.....	p.	10
2. Chapitre 2 : Problématique.....	p.	12
2.1. La quête d'emploi aujourd'hui.....	p.	14
2.2. Un aperçu des responsabilités des jeunes finissants universitaires.....	p.	17
2.3. Ma question et ma sous-question de recherche.....	p.	24
3. Chapitre 3 : Cadre conceptuel.....	p.	26
3.1. Identité entrepreneuriale, une forme d'identité sociale.....	p.	26
3.1.1. L'identité sociale au prisme des groupes d'appartenance et de référence.....	p.	31
3.2. Une dimension professionnelle de l'identité sociale.....	p.	33
3.3. L'identité entrepreneuriale.....	p.	35
3.3.1. L'identité entrepreneuriale des étudiants universitaires.....	p.	38
3.4. Les étudiants universitaires.....	p.	42
3.5. La socialisation à l'école et au travail.....	p.	46
3.6. Rapport à l'avenir.....	p.	48
3.7. Récapitulation des définitions conceptuelles.....	p.	51
4. Chapitre 4 : Cadre théorique et stratégie de recherche.....	p.	55
4.1. La sociologie de l'individuation.....	p.	55
4.2. Une approche constructiviste.....	p.	57
4.3. Stratégie de recherche.....	p.	58
5. Chapitre 5 : Démarche méthodologique.....	p.	60
5.1. Les objectifs.....	p.	60
5.2. Les approches méthodologiques.....	p.	62
5.3. Outils de collecte privilégiés.....	p.	63
5.4. Stratégies de recrutement et limites.....	p.	67
5.5. Mon échantillon à l'intersection de critères importants.....	p.	70
5.6. Caractéristiques sociodémographiques des participants.....	p.	71
5.7. Le déroulement des entretiens.....	p.	72
5.8. L'éthique et la qualité d'une recherche.....	p.	76
5.9. L'analyse.....	p.	79
5.10. Les limites de mes choix méthodologiques.....	p.	82
6. Chapitre 6 : Présentation des résultats.....	p.	86
6.1. Description des résultats.....	p.	86
6.1.1. Expériences marquantes lors du parcours scolaire de l'étudiant.....	p.	87
6.1.2. Expériences sur le marché du travail.....	p.	95

6.1.3. Emploi idéal.....	p.	100
6.1.4. Conception du futur.....	p.	103
6.1.5. Présentation de soi.....	p.	106
7. Chapitre 7 : Discussion des résultats : Vers une typologie des identités entrepreneuriales.....	p.	111
7.1. La contribution des entretiens auprès des parents.....	p.	114
7.2.1. Le type conciliant.....	p.	117
7.2.2. Le type valorisé.....	p.	119
7.2.3. Le type prévoyant.....	p.	121
7.2.4. Le type passionné.....	p.	123
7.3. Retour sur les quatre types.....	p.	128
8. Conclusion.....	p.	132
8.1. Synthèse.....	p.	132
8.2. Limites de recherche.....	p.	136
8.3. Perspectives de recherche.....	p.	137
Annexe I : Guides lors des entrevues.....	p.	140
Bibliographie.....	p.	142
Communications.....	p.	148
Sources et données secondaires.....	p.	148
Webographie.....	p.	148

# Chapitre 1

## Introduction

### 1.1. Contexte

#### *1.1.1. L'expérience fondatrice*

Mon intérêt pour le milieu universitaire date de ma première année d'études en développement international et mondialisation. Mes premiers cours à l'Université d'Ottawa comptent alors quelques centaines d'étudiants. Ce seront les plus grandes salles de classe que je verrai de tout mon parcours universitaire. Certes, d'année en année, ma cohorte se fera de plus en plus petite en raison des nombreuses bifurcations de mes collègues. Une part importante d'entre eux changera d'orientation au cours de leur deuxième ou de leur troisième année d'études universitaires, optant plutôt pour des programmes professionnels comme le droit, l'éducation ou même l'actuariat. Bien des étudiants constateront, chemin faisant, que la carrière qu'ils envisageaient à l'aube de leurs parcours de premier cycle demandera une spécialisation tout autre. D'autres opteront pour une mineure favorisant l'acquisition de connaissances plus approfondies dans un autre champ d'études.

En plus de ces collègues bifurquant chemin faisant, maints professeurs inciteront à l'acquisition d'expériences de travail de façon parallèle au parcours universitaire. Ces professeurs vantent ainsi les bénéfices de faire du bénévolat, de participer à des stages internationaux ou coopératifs, voire de s'inscrire à des cours de recherche terrain. En clair, on nous diffuse le type de portfolio recherché par les employeurs dans notre domaine d'expertise : préférablement garni d'expériences internationales, et surtout d'expériences professionnelles antérieures. Ces constats et renseignements m'ont percutée et je me suis questionnée quant à l'importance de l'insertion professionnelle dans le domaine universitaire.

Au cours de mes études, je constate également que certains étudiants en sciences sociales se tournent vers l'entrepreneuriat. Je reçois des courriels de l'Université d'Ottawa m'invitant à des

conférences rassemblant des diplômés de programmes de sciences sociales qui sont désormais entrepreneurs<sup>1</sup>. Je commence à me demander pourquoi certains étudiants en sciences sociales explorent la voie entrepreneuriale après leur diplomation. Cela m'inquiète, du moins, me préoccupe.

### *1.1.2. Les universités canadiennes, formatrices de la main-d'œuvre de demain ?*

Le modèle d'action qui est tantôt vanté auprès des étudiants universitaires de premier cycle en développement international et mondialisation fait partie d'une tendance plus grande. Universités, médias, gouvernements, entreprises et économistes – parmi d'autres acteurs – partagent les bienfaits d'un rapprochement entre institutions postsecondaires et marché de l'emploi. À l'heure actuelle, ce rapprochement se fonde sur le besoin d'une main-d'œuvre qualifiée sur le marché de l'emploi au Canada – notamment dans les entreprises canadiennes<sup>2</sup>. On incite ainsi les étudiants à mettre en valeur leurs compétences, qu'ils doivent préférablement harmoniser à celles que l'on attend d'eux sur le marché du travail. J'aurai certainement fait l'expérience, tout comme mes collègues, de cette incitation au cours de mes études de premier cycle universitaire.

Je réalise également que les universités canadiennes publicisent leurs programmes en indiquant quels sont, à terme, les débouchés sur le marché de l'emploi et le cheminement

---

<sup>1</sup> Il y a cet exemple de conférence rassemblant quatre diplômés des sciences sociales, dont deux sont désormais entrepreneurs : Université d'Ottawa, « Saisir le succès : comment nos diplômés en sciences sociales ont-ils bâti leur carrière ? », *Université d'Ottawa*, [En ligne], 2017. [[alumni.uottawa.ca/fr/parlons-sociologie-anthropologie](http://alumni.uottawa.ca/fr/parlons-sociologie-anthropologie)] (Consulté le 10 mars 2017).

<sup>2</sup> Il est possible de lire le commentaire du vice-président directeur du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, qui se prononce sur l'importance de la formation en sciences, en sciences de la vie, en mathématiques, en génie ainsi qu'en sciences humaines pour pallier « la pénurie réelle et imminente de compétences dans l'économie canadienne ». D'après lui, la « réussite nationale » dépend de l'offre de diplômés universitaires formés dans les domaines les plus en demande. Ted Hewitt, « Marchés de l'emploi au Canada », *Affaires universitaires*, [En ligne], 19 juin 2013. [[www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/marches-de-l-emploi-au-canada/](http://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/marches-de-l-emploi-au-canada/)] (Consulté le 12 février et le 20 novembre 2016). Le gouvernement fédéral dispose lui-même d'une plateforme virtuelle veillant à guider les étudiants universitaires en fonction de la demande sur le marché canadien de l'emploi. Il s'agit de la plateforme Guichet-Emplois. Consulter : Gouvernement du Canada, « Accueil », *Gouvernement du Canada*. [En ligne], 2015. [[www.guichetemplois.gc.ca/accueil-fra.do](http://www.guichetemplois.gc.ca/accueil-fra.do)] (Consulté le 22 mars 2016).

recommandé pour une insertion professionnelle optimale<sup>3</sup>. Sur le site d'Universités Canada, une organisation chapeautant la grande majorité des institutions universitaires canadiennes, les intérêts du marché sont prééminents. Universités Canada renvoie la responsabilité de former de nouvelles générations de travailleurs ou de professionnels aux universités<sup>4</sup>.

À la lumière de ce qui précède, l'importance qu'accordent les universités à l'insertion professionnelle semble aller de soi. Plusieurs affirmeront, devant ce constat, que la vocation des universités est de préparer les étudiants à travailler. Ce type d'assertion recoupe en fait les énoncés théoriques du capital humain. Ces théories de nature économique s'appuient fondamentalement sur l'existence de corrélations positives entre la formation théorique et pratique des ressources humaines ainsi que la productivité économique<sup>5</sup>. Or, cette harmonisation entre les universités et le marché de l'emploi est sans conteste conséquente aux priorités émises par les gouvernements, notamment ontarien dans le cas de l'Université d'Ottawa.

L'enseignement supérieur, universités comprises, prend lui aussi le virage néolibéral et capitaliste qui gagne les institutions des sociétés occidentales – qu'il s'agisse de l'université, de la famille, du politique, de diverses institutions sociales ou encore du monde du travail<sup>6</sup>. Le mandat

---

<sup>3</sup> C'est le cas de l'Université d'Ottawa. En plus de guider ses futurs étudiants en fonction de leurs objectifs de carrière, elle dispose d'un Centre de développement de carrière. Consulter, par exemple : Université d'Ottawa, « Comprendre son programme de premier cycle », *Université d'Ottawa*, [En ligne], 2016. [www.uottawa.ca/comprendre-son-programme-de-premier-cycle/] (Consulté le 22 novembre 2016).

<sup>4</sup> Voir : Universités Canada, « Coops et stages », *Universités Canada*, [En ligne], 2015. [www.univcan.ca/fr/priorites/coop-et-stages/] (consulté le 22 novembre 2016). Et : Universités Canada, « Recherche et innovation », *Universités Canada*, [En ligne], 2016. [www.univcan.ca/fr/priorites/recherche-et-innovation/] (Consulté le 22 novembre 2016). Il est possible de faire des liens avec les *universités de recherche* telles que dépeintes par Lacroix et Maheux. Voir : Robert Lacroix, et Louis Maheux, *Les grandes universités de recherche – Institutions autonomes dans un environnement concurrentiel*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2015, p. 9-10 et p. 16-18.

<sup>5</sup> Le capital humain est généralement défini par le niveau de scolarité (les connaissances théoriques) et par les formations pratiques pouvant découler d'expériences professionnelles diverses. En 1961, Schultz conçoit que le capital humain s'avère un outil d'accroissement de la productivité des entreprises. Quelques années plus tard, Becker mentionne, après avoir démontré une corrélation positive entre salaire et niveau de scolarité, que les gouvernements devraient d'abord investir dans l'éducation supérieure... une ressemblance avec les recommandations émises par Universités Canada au sujet des stages coopératifs au Canada. Lire : Theodore W. Schultz, "Investment in Human Capital", *The American Economic Review*, vol. 51, n° 1, 1961, p. 1–17. Et : Gary S. Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 3<sup>e</sup> éd. (1964), Chicago, The University of Chicago Press, 1993, 412 p.

<sup>6</sup> Claude Dubar, *La crise des identités – l'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses universitaires de France, 2007, 239 p. Christopher Lasch en témoigne également dans son ouvrage traduit *Haven in a Heartless World: The Family*

des universités occidentales n'a cependant pas toujours été tel, et de nombreux chercheurs résistent à cette logique en revisitant leur histoire depuis l'avènement de la modernité. Je peux notamment citer, à ce sujet, Alain Touraine et Michel Freitag.

Pour Touraine, la modernité occidentale se fonde sur le primat de la raison. Dans la société qu'il dépeint, la science, la technologie, l'État de droit et le marché sont gages d'ordre et de liberté individuelle. Il y a donc une glorification du scientifique, de l'administratif et de l'économique. D'après le sociologue, la société d'aujourd'hui est programmée : les connaissances, comme l'information médiatique et les soins médicaux, sont diffusées massivement et servent à former les prochaines générations de travailleurs<sup>7</sup>.

De son côté, Freitag stipule que les universités d'aujourd'hui se sont éloignées de leur véritable vocation, c'est-à-dire de promouvoir le progrès de la civilisation en formant des êtres pensants. Selon lui, les universités occidentales sont dès lors au service du marché avant toute chose. Freitag constate une disparition du caractère universaliste et sociétal de l'université. Cette disparition se manifeste, d'après lui, de diverses façons. On y emprunte d'abord un jargon de gestion propre au monde entrepreneurial<sup>8</sup>. En outre, une ambiance de concurrence y règne. La recherche universitaire ne vise plus la production de connaissances, mais bien l'émission de nouvelles solutions mesurables et efficaces. Il s'agirait là d'une victoire du libre-marché, lequel

---

*Besieged* : « Les mêmes forces qui ont appauvri le travail et la vie civique envahissent le domaine privé et son dernier bastion, la famille. [...] [L]e capitalisme, dans les dernières phases de son développement, [...] a minimisé le conflit entre la société et la famille. » Christopher Lasch, *Un refuge dans ce monde impitoyable – La famille assiégée*, traduit de l'anglais par Frédéric Joly, Paris, François Bourin Éditeur, 2012, p. 50-51.

<sup>7</sup> Alain Touraine, *Critique de la modernité*, Paris, Les Éditions Fayard, 1992, p. 22. Touraine dit, en page 22 : « La particularité de la pensée occidentale, au moment de sa plus forte identification à la modernité, est qu'elle a voulu passer [...] à l'idée plus vaste d'une société rationnelle, dans laquelle la raison ne commande pas seulement l'activité scientifique et technique, mais le gouvernement des hommes autant que l'administration des choses. » Par ailleurs, Marcel Rioux fait lui aussi allusion à une société programmée dans son livre *La culture comme refus de l'économisme. Écrits de Marcel Rioux*. Les connaissances transmises dans les universités sont aujourd'hui axées sur la formation de « salariés intellectuellement qualifiés » s'avérant également des producteurs et des consommateurs ; non plus des citoyens critiques et cultivés. Voir Marcel Rioux, *La culture comme refus de l'économisme. Écrits de Marcel Rioux*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2010, p. 218 et p. 225.

<sup>8</sup> Non seulement les programmes universitaires font-ils l'objet, pour Freitag, de marketing, mais elles considèrent également les étudiants et les professeurs comme des clients et des employés, respectivement. Michel Freitag, *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Montréal, Nuit blanche éditeur, 1995, 299 p.

transforme les universités occidentales en organisations de production et de contrôle. Freitag mentionne enfin que les celles-ci offrent de nombreux programmes spécialisés et interdisciplinaires dans le but de répondre aux multiples exigences du marché de l'emploi<sup>9</sup>.

## **1.2. L'université canadienne au carrefour de diverses transformations**

À la lumière de ce qui précède, je comprends que la nouvelle vocation qu'endossent les universités ne fait pas consensus. Je fais mention des travaux de Touraine et de Freitag afin de permettre une distanciation face à la croyance que la vocation des universités serait désormais de préparer nécessairement à l'emploi. Je pense toutefois que les propos de ces deux auteurs peuvent, dans le cadre de cette recherche, être contextualisés davantage. Je commencerai par retracer plusieurs transformations des universités occidentales – c'est-à-dire leur marchandisation, leur démocratisation et leur massification. Je m'attarderai, au cours des prochains paragraphes, au déroulement de ces transformations particulières au Canada. Je fournirai ensuite quelques exemples de priorités émises par les ministères ontariens responsables de l'éducation supérieure.

Depuis les années 1960, la démocratisation de l'éducation a fait son chemin au Canada. Au Québec, la création du ministère de l'Éducation en 1964 et le rapport Parent marqueront le début d'importantes réformes publiques en matière d'éducation<sup>10</sup>. À l'aube de la création de ce ministère, le score de la fréquentation scolaire du Québec était le plus faible de toutes les provinces canadiennes. Selon Paul Gérin-Lajoie, le nombre de jeunes ayant fréquenté, en 1959, l'école pendant onze ans était deux fois plus élevé en Ontario qu'au Québec. En 1960, encore 93 % des jeunes Québécois n'avaient toujours pas accès aux études universitaires<sup>11</sup>. Qui plus est, l'université

---

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> Eric Martin, et Maxime Ouellet, « Quel rôle doit jouer l'université dans la société québécoise ? Du naufrage de l'Université à la Barbarie », dans E.-Martin Meunier (dir.), *Le Québec et ses mutations culturelles : six enjeux pour le devenir d'une société*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2016, p. 255-288.

<sup>11</sup> Comme le relate Paul Gérin-Lajoie dans son autobiographie de 1989, il y avait une nette différence entre la fréquentation scolaire en milieu urbain et rural. La situation du décrochage scolaire à l'âge de 14-15 ans était mal en point dans les secteurs ruraux de la province, cela en dépit de la loi Godbout-Perrier de 1943 rendant l'école obligatoire

québécoise, accessible principalement en passant par le collège classique, était réservée à des étudiants privilégiés provenant tous, à quelques exceptions près, du même groupe social<sup>12</sup>. De fil en aiguille, le Québec a donc entamé une série de réformes afin de démocratiser, et par extension de moderniser son système d'éducation à l'image des autres provinces canadiennes et des pays occidentaux. Au Québec, la démocratisation ciblait d'emblée un accroissement de l'accessibilité à l'éducation supérieure pour des citoyens de tout acabit, bien qu'elle revêtait également d'autres visages<sup>13</sup>.

Au cours des années 1960, l'enseignement supérieur aux États-Unis et dans plusieurs autres pays occidentaux était déjà à traverser des mouvements de démocratisation et de massification depuis plusieurs années. D'ailleurs, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) émettra en 1964 un objectif de démocratisation de l'enseignement supérieur<sup>14</sup>. Bien que cet objectif ait entraîné l'élargissement de l'accès aux études supérieures – les universités accueillant des étudiantes et étudiants provenant de groupes sociaux divers, il visait d'abord la croissance économique<sup>15</sup>. Cet élargissement a conduit à plusieurs vagues de

---

jusqu'à 14 ans. Notons que Gérin-Lajoie a été ministre québécois de la Jeunesse de juillet 1960 à mai 1964 ; et ministre québécois de l'Éducation de mai 1964 à juin 1966, dates correspondant aux réformes en éducation à l'issue de la Commission Parent. Ce dernier possédait déjà, en 1960, la charge du Département de l'Instruction publique. L'éducation a donc été centrale à sa carrière politique au Québec. Voir : Paul Gérin-Lajoie, *Combats d'un révolutionnaire tranquille*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1989, p. 32. Et : Mario Cardinal, *Paul Gérin-Lajoie : L'homme qui veut changer le monde*, Montréal, Éditions Libre Expression, 2007, 488 p.

<sup>12</sup> Gérin-Lajoie constate que « les familles d'ouvriers et de cultivateurs y étaient nettement sous-représentées par rapport à leur proportion de la population [...] ». Gérin-Lajoie, 1989, *op. cit.*, p. 33.

<sup>13</sup> Guy Rocher, « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'Histoire politique*, vol. 12, n° 2, 2004, p. 117-128.

<sup>14</sup> Voir Martin et Ouellet, *op. cit.* Les universités étatsuniennes avaient, au cours des années 1950, la particularité d'accueillir de plus en plus d'étudiants issus de classes moyennes. Les classes populaires, quant à elles, se tiendront toujours bien loin des universités occidentales. « À un enseignement dominé par la bourgeoisie, commence à succéder un enseignement où les classes moyennes, sans capital intellectuel et récemment arrivées en Amérique, sont les plus nombreuses. » Or, les universités les plus prestigieuses ne seront pas aussi ouvertes, celles-ci fixant des « quotas discriminatoires ». Christophe Charle, et Jacques Verger, *Histoire des universités, XXII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 2012, p. 96.

<sup>15</sup> En mettant pareil objectif de l'avant, on n'ignorait pas les méfaits d'une éducation au service du marché. Dans un article paru en 2011, George Papadopoulos, cadre de l'OCDE ayant travaillé au développement des objectifs de l'organisation en matière d'éducation de 1960 à 1990, évoque la dualité entre caractère humaniste et caractère marchand de l'université. D'après lui, tous deux sont à privilégier pour préserver la qualité de l'éducation universitaire. Voir : George S. Papadopoulos, « The OECD Approach to Education in Retrospect: 1960–1990 », *European Journal of Education*, vol. 46, n° 1, 2011, p. 85–86. Ouellet et Martin font eux-mêmes la distinction, en parlant du rapport Parent,

massification des universités, les populations étudiantes en Occident se diversifient et, le cas échéant, se multipliant d'année en année (entrée des femmes, des « étrangers », voire des étudiants issus de classes populaires et moyennes)<sup>16</sup>.

Cette marchandisation des universités semble de plus en plus inévitable. Les universités sont aujourd'hui concurrentielles, et la plupart cherchent à se moderniser en créant de nouveaux programmes ou en misant sur la recherche innovatrice, pour ne fournir que quelques exemples<sup>17</sup>. Je comprends donc qu'il soit de plus en plus difficile d'envisager, dans ce type d'environnement, un monde universitaire strictement axé sur la formation d'une pensée critique.

Je constate particulièrement que, parallèlement aux transformations mentionnées ci-dessus, moult universités occidentales sont porteuses du modèle de l'entreprise. Comme le sociologue Alain Ehrenberg le défend à partir d'observations qu'il a menées en France lors d'une vaste enquête sur l'individualisme contemporain, « le chef d'entreprise et de la réussite globale est aujourd'hui davantage l'emblème de l'efficacité et de la réussite sociale »<sup>18</sup>. À l'Université d'Ottawa, par exemple, des conférences à grand budget sont tenues et rassemblent des entrepreneurs canadiens<sup>19</sup>. Cela dit, les universités peuvent être porteuses du symbole évocateur de l'entreprise, que l'on associe régulièrement au succès, mais cela ne signifie pas qu'elles y cèdent toute la place. Je suggère au contraire qu'il y a présence de ce modèle davantage marchand, mais aussi d'un autre qui s'inscrit davantage dans la tradition réflexive des universités.

Il semble, en fait, que les universités cherchent à s'adapter aux priorités émises par les gouvernements. À titre d'exemple, le gouvernement ontarien soutient l'entrepreneuriat social par

---

entre volonté *humaniste* – visant davantage « la démocratisation de l'éducation dans une perspective citoyenne » – et une autre qui visait l'harmonisation entre le système d'éducation québécois et les besoins du marché. Martin et Ouellet, *op. cit.*

<sup>16</sup> Charle, et Verger, 2012, *op. cit.*, troisième partie.

<sup>17</sup> À ce sujet, lire : E.-Martin Meunier, et Sara-Ève Valiquette-Tessier, « Les Universités catholiques bilingues de la ville d'Ottawa : le casse-tête des appartenances », dans Anne Gilbert (dir.), *Ottawa, ville francophone*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2017, p. 317-345.

<sup>18</sup> Alain Ehrenberg, *Le culte de la performance*, Paris, Hachette Littérature, 2009, p. 14.

<sup>19</sup> L'une du genre a eu lieu le 16 novembre 2016 et avait pour titre « Entrepreneurs et mentors : le secret de la réussite ».

le biais de multiples mesures, notamment la Stratégie de l'Ontario pour l'entrepreneuriat social<sup>20</sup>. Cette stratégie vise notamment à « habiliter et inspirer les jeunes entrepreneurs sociaux » en « incitant les jeunes de l'Ontario à devenir des entrepreneurs sociaux actifs »<sup>21</sup>. Le gouvernement ontarien finance ainsi plusieurs programmes créés dans le but de former des jeunes entrepreneurs, à l'instar de la *Digital Media Zone* de l'Université Ryerson et la *School for Social Entrepreneurs – Ontario*. Cela dit, les gouvernements influencent certainement les universités de par leurs stratégies et de par la distribution même de fonds publics et le type de subventions allouées aux chercheuses et aux chercheurs.

### **1.3. Un aperçu des représentations des étudiants en sciences sociales**

Je pense que ces transformations viennent en partie rendre compte du modèle d'action que j'ai moi-même constaté lors de mes études de premier cycle en développement international et mondialisation. Je pense toutefois qu'il me faut questionner mes observations initiales, situées au niveau des étudiants universitaires.

Bien des étudiants universitaires en sciences sociales, notamment en sociologie, disent ne pas tendre vers le développement des compétences dont ils auront besoin au sein de leur futur milieu de travail<sup>22</sup>. Pourraient-ils, du coup, ressentir une certaine incertitude face à leur avenir ? Dans le livre *The Minimal Self*, l'historien Christopher Lasch parle d'une perte de confiance dans l'avenir qui aurait incité les individus à se forger un esprit de survie. Selon lui, cet esprit de survie

---

<sup>20</sup> Je m'attarderai à l'entrepreneuriat social, notamment, au sein de ma problématique de recherche.

<sup>21</sup> Gouvernement de l'Ontario, « Impact : Stratégie de l'Ontario pour l'entrepreneuriat social », *Gouvernement de l'Ontario*, [En ligne], 2018. [[www.ontario.ca/fr/page/impact-strategie-de-lontario-pour-lentrepreneuriat-social#section-5](http://www.ontario.ca/fr/page/impact-strategie-de-lontario-pour-lentrepreneuriat-social#section-5)] (Consulté le 17 juin 2018).

<sup>22</sup> Mathias Millet, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003, 253 p. D'autres auteurs disent également que les étudiants d'aujourd'hui ressentent une préoccupation face au travail. Voir : Jacques Hamel, Christian Méthot, et Gabriel Doré, « Valeurs et engagements dans les études supérieures au Québec », *Agora Débats/Jeunesse*, vol. 4, n° 50, 2008, § 14.

s'enracinerait à l'intérieur de la psyché des individus<sup>23</sup>. Pour sa part, Alain Ehrenberg traite lui aussi d'une transition entre la croyance d'un lendemain meilleur – possible grâce à la protection sociale et à la croissance économique, et « [l'] indétermination par l'avenir »<sup>24</sup>. Alain Ehrenberg situe ces observations sur l'individualisme contemporain en mentionnant que le libéralisme a fait disparaître, du moins en France, l'opposition entre la concurrence et la justice (pour mener à une « juste concurrence »)<sup>25</sup>. C'est d'ailleurs dans ce contexte qu'Ehrenberg voit émerger une figure de l'entrepreneur vénérée comme un symbole par excellence de réussite sociale.

Est-ce que les bifurcations de mes collègues seraient le fruit d'une incertitude face à l'avenir dont parlent ces auteurs ? Est-ce que, dans ce contexte, les étudiants pourraient réfléchir à leur carrière sous le mode entrepreneurial ? Autrement dit, la figure glorieuse de l'entrepreneur a-t-elle conquis jusqu'aux étudiants en développement international et mondialisation ?

Les étudiants inscrits en sciences sociales cherchent-ils néanmoins toujours, comme je l'avais constaté, à acquérir des compétences pour se tailler une place sur le marché de l'emploi et, plus particulièrement, une place qui corresponde à celle évoquée dans la description de leur programme universitaire ? Ressentent-ils à leur tour une incertitude face à leur avenir alors qu'ils ont plusieurs décisions à prendre vers la fin de leurs études de premier cycle ? Comment se fait-il que certains étudiants diplômés se tournent résolument vers l'entrepreneuriat et d'autres peu ou prou ? Est-ce que ce qu'Ehrenberg avance au sujet d'une figure de l'entrepreneur qui représente, dans la société française, une façon de partir à la conquête de sa réussite sociale peut également s'appliquer aux étudiants dans des programmes de sciences sociales au Canada en 2017 ? Comment les expériences de socialisation de l'individu à l'école et au travail interviennent-elles dans ce contexte ?

---

<sup>23</sup> Christopher Lasch, *The Minimal Self. Psychic Survival in Troubled Times*, New York, W.W. Norton & Company Inc., 1984, 317 p.

<sup>24</sup> Alain Ehrenberg, *L'individu incertain*, Paris, Hachette Littératures, 1995, p. 14. Ehrenberg précise donc que « [n]ous sommes entrés dans une société de responsabilité de soi. » *Idid*, p. 14. D'autres auteurs comme Robert Castel évoquent également l'émergence d'une incertitude générale face à l'avenir. Robert Castel, *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Éditions du Seuil, 2009, format Kindle.

<sup>25</sup> Alain Ehrenberg, 2009, *op. cit.*, p. 17-18 et 174. La citation se retrouve en pages 17-18.

#### **1.4. Le plan de cette thèse**

Les transformations que j'ai rassemblées en introduction servent ici de contexte à l'objet de cette thèse, portant sur les identités entrepreneuriales de jeunes finissants et diplômés de premier cycle en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa. Je pensais très intéressant, à cet égard, d'aller explorer la dimension identitaire des étudiants ciblés, autrement dit de situer l'impact de ces diverses transformations « sur la définition même [des étudiants] et de leurs appartenances »<sup>26</sup>. Les individus, confrontés à leur destin incertain et à l'enjeu de la survie quotidienne, vivent ces modifications de façon existentielle<sup>27</sup>. Puisque j'ai également été interpellée par la présence de la figure entrepreneuriale au sein de mon université, je me suis centrée sur la question entrepreneuriale, laquelle me semblait à la fois fascinante et complexe.

Pour ce faire, je suis allée rencontrer neuf étudiants (et les parents de quatre de ces étudiants) faisant partie de la population ciblée. Ceci dit, la présente thèse vient répondre à la question suivante : comment la socialisation à l'école et au travail ainsi que le rapport à l'avenir contribuent-ils ou non à la formation des identités entrepreneuriales de jeunes finissants et de diplômés de premier cycle en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa? Je pose également la sous-question suivante : comment les groupes d'appartenance et de référence des étudiants et diplômés ciblés contribuent-ils ou non à la formation de leurs identités entrepreneuriales ?

Pour répondre à cette question de recherche, je présenterai, dans le chapitre 2, les questionnements qui s'avèrent les fondements de cette recherche. Je problématiserai également ces questionnements initiaux afin de mettre de l'avant les concepts centraux de cette recherche,

---

<sup>26</sup> Claude Dubar, *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2010, p. X. Comme le fait remarquer Dubar, l'identité est un paradigme de plus en plus utilisé par les sociologues depuis les années 1970-1980 (p. XI).

<sup>27</sup> *Idid.*, p. 220. Dubar parle d'une crise des identités au moment où « un ensemble de processus [historiques entrent] en interaction ».

lesquels seront définis dans le chapitre 3. Je survole, dans le chapitre 4, mon cadre théorique ainsi que ma stratégie de recherche. J'expose somme toute, dans ce chapitre, mon angle d'analyse. Dans le chapitre 5, je passe en revue l'ensemble de mes choix méthodologiques afin de faire montre de la cohérence de ma démarche. Je veille ensuite à décrire et à discuter de mes résultats dans les chapitres 6 et 7, respectivement.

Somme toute, je suis parvenue répondre à ma question de recherche puisque je mets de l'avant quatre types d'identité entrepreneuriale. Chez certains étudiants, l'identité entrepreneuriale n'est tout simplement pas nécessaire puisque la conciliation vie-travail est saillante, cela en raison d'un attachement très profond à un groupe d'appartenance non professionnel. D'autres étudiants, particulièrement valorisés à l'école comme à l'université, endossent une identité entrepreneuriale non professionnelle. Ils sont inspirés par divers entrepreneurs et par diverses valeurs entrepreneuriales, mais en marge de leurs ambitions de carrière. Ils croient dans leur capacité de trouver un emploi idéal sur le marché du travail et affirment ainsi leur avenir.

D'autres, plus préoccupés par leur avenir en raison de valeurs familiales axées sur la prospérité financière, l'épargne ainsi que le travail acharné, arborent une identité entrepreneuriale mitoyenne, n'osant pas se tremper pleinement dans l'univers entrepreneurial. Ils adhéreront à plusieurs valeurs entrepreneuriales tout en demeurant très liés aux valeurs de leurs groupes d'appartenance. Cela dit, certains étudiants mettent effectivement une identité entrepreneuriale instrumentale de l'avant, laquelle devient pour eux un véritable vecteur social. Ce dernier type procède, ici, à l'incorporation de multiples valeurs entrepreneuriales au sein de son emploi idéal. Ces étudiants n'auront pas particulièrement été valorisés à l'école ou à l'université et chercheront donc à élargir leurs options de carrière en passant par la voie entrepreneuriale.

## Chapitre 2

### Problématique

Tel que mis en exergue plus haut, j'ai été happée, au cours de mes études universitaires, par l'imaginaire entrepreneurial véhiculé par mon *alma mater*. À l'Université d'Ottawa, par exemple, j'ai constaté que des conférences à grand budget sont tenues et rassemblent des entrepreneurs canadiens, lesquels sont parfois d'anciens diplômés des sciences sociales<sup>28</sup>. C'est en lisant davantage sur la portée du symbole entrepreneurial que j'ai découvert l'univers théorique d'Alain Ehrenberg, à commencer par celui qu'il décrit dans deux de ses ouvrages, à savoir *Le culte de la performance* ainsi que *L'individu incertain*<sup>29</sup>. Comme il le défend à partir d'observations menées en France lors d'une vaste enquête sur l'individualisme contemporain, « le chef d'entreprise et de la réussite globale est aujourd'hui davantage l'emblème de l'efficacité et de la réussite sociale »<sup>30</sup>. Cela dit, les universités peuvent être porteuses du symbole évocateur de l'entreprise, que l'on associe régulièrement au succès, mais cela ne signifie pas qu'elles y cèdent toute la place.

J'ai également constaté, au cours de mes études de premier cycle, que plusieurs de mes collègues étudiants semblaient privilégier l'accumulation d'expériences qui leur permettrait d'accéder à des emplois plus tard. C'est d'emblée ce contexte universitaire qui a suscité mon intérêt et que j'ai cherché à problématiser, cela conjointement à l'exploration de la voie entrepreneuriale par d'anciens diplômés des sciences sociales. Mes collègues et, par extension, d'autres étudiants de premier cycle en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa, auraient-ils ainsi privilégié l'acquisition de compétences professionnelles parce qu'ils ressentaient une certaine incertitude face à leur avenir ? Plus encore, comment la voie entrepreneuriale est-elle conçue lorsque les étudiants sont inquiets face à leur propre avenir ? Ceci dit, j'ai cherché à

---

<sup>28</sup> L'une du genre a eu lieu le 16 novembre 2016 et avait pour titre « Entrepreneurs et mentors : le secret de la réussite ».

<sup>29</sup> Ehrenberg, 2009, *op. cit.*, 323 p. Puis : Alain Ehrenberg, 1995, *op. cit.*, 315 p.

<sup>30</sup> Ehrenberg, 2009, *op. cit.*, p. 14.

interroger, dans le cadre de cette thèse, ces logiques d'action et à les situer dans les contextes nord-américain et canadien d'aujourd'hui.

Rappelons qu'Ehrenberg voit dans la montée de la figure de l'entrepreneur vénérée un symbole par excellence de réussite sociale dans la société contemporaine. L'entreprise serait une façon pour tous de se réaliser, et non plus une voie réservée à la classe bourgeoise. Ehrenberg relate que :

« Si la réussite individuelle a été pendant longtemps le domaine réservé des classes bourgeoises – les autres classes sociales devant rester à leur place, c'est-à-dire en bas, elle est désormais promue en tant qu'idéal et norme de conduite de masse : on ne demande plus à personne de rester à sa place, mais, bien au contraire, de se la construire. »<sup>31</sup>

Ce dont parle Alain Ehrenberg s'applique-t-il à la réalité des étudiants en développement international et mondialisation de l'Université d'Ottawa en 2017? Après tout, ceux-ci baignent dans un contexte fort particulier propre à la région de la capitale nationale du Canada, laquelle compte un employeur assez important – le Secrétariat du Conseil du trésor, c'est-à-dire le gouvernement fédéral. L'Université d'Ottawa offre à cet effet l'option du programme coop à ses étudiants afin de leur fournir des expériences sur le marché du travail. Bon nombre de mes collègues ont obtenu des stages au sein de la fonction publique fédérale dans le cadre du programme coop.

En mars 2017, la fonction publique fédérale comptait 262 696 employés, dont 107 969 étaient situés à Ottawa-Gatineau (41 %). Ces données comprennent les employés possédant une période d'emploi indéterminée, déterminée, occasionnelle ainsi que les étudiants<sup>32</sup>. Qui plus est, le taux de chômage au Canada se portait plutôt bien en 2017 – année au cours de laquelle j'ai mené

---

<sup>31</sup> *Idid*, p. 202. Alain Ehrenberg ajoute, en pages 17-18, que l'État-providence a fait naître une société « sans classes » en France et que dans ce contexte, l'entreprise se veut une voie permettant à tous de s'auto-réaliser.

<sup>32</sup> Gouvernement du Canada, « Effectif de la fonction publique fédérale par province et période d'emploi », sur le site du *Gouvernement du Canada*, [En ligne], mars 2017. [[www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/innovation/statistiques-ressources-humaines/effectif-fonction-publique-federale-region-geographique-periode-affectation.html](http://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/innovation/statistiques-ressources-humaines/effectif-fonction-publique-federale-region-geographique-periode-affectation.html)] (Consulté le 7 octobre 2018).

mes entretiens, et la région d'Ottawa-Gatineau ne faisait pas exception. De septembre 2017 à septembre 2018, l'emploi a progressé en raison d'une progression de l'emploi à temps plein. Toujours au cours de la même période, le taux de chômage a baissé à la fois chez les hommes et chez les femmes (pour atteindre 5,1 % et 5,0 %, respectivement)<sup>33</sup>. À Ottawa-Gatineau, le taux de chômage a reculé de 20,5 % entre août 2017 et août 2018<sup>34</sup>.

Est-ce que le portrait plutôt positif que révèlent ces données pourrait également s'immiscer dans les perceptions des jeunes étudiants finissant leur parcours de premier cycle en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa? Comment ceux-ci conçoivent-ils les disponibilités de l'emploi – voire le processus d'obtention d'un emploi – durant cette période de leur vie? Puis, comment l'ensemble de ces conceptions affectent-elles leurs façons de se comporter sur le marché du travail?

## **2.1. La quête d'emploi aujourd'hui**

L'anthropologue américaine Ilana Gershon s'est attardée sur le processus de quête d'emploi à l'ère des technologies dans son livre *Down and Out in the New Economy: How People Find (or Don't Find) Work Today*<sup>35</sup>. Celle-ci cite Mark Granovetter, lequel a fait l'hypothèse que les individus bénéficiaient, dans les années 1970, davantage de l'information partagée par des connaissances éloignées<sup>36</sup>. Lorsqu'ils se fiaient à leurs réseaux proches, l'information partagée était redondante. Ilana Gershon note que les changements technologiques s'étant produits depuis les

---

<sup>33</sup> Statistique Canada, « Enquête sur la population active, septembre 2018 », sur le site de *Statistique Canada*, [En ligne], octobre 2018. [[www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181005/dq181005a-fra.htm](http://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181005/dq181005a-fra.htm)] (Consulté le 8 octobre 2018).

<sup>34</sup> Statistique Canada, « Tableau 7 – Caractéristiques de la population active selon la région métropolitaine de recensement, moyennes mobiles de trois mois, données désaisonnalisées », sur le site du *Quotidien*, [En ligne], octobre 2018. [[www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/180907/t007a-fra.htm](http://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/180907/t007a-fra.htm)] (Consulté le 12 novembre 2018).

<sup>35</sup> Ilana Gershon, *Down and Out in the New Economy: How People Find (or Don't Find) Work Today*, The University of Chicago Press, Chicago, 2017, p. 19.

<sup>36</sup> Granovetter appelle ces connaissances éloignées des « *weak ties* » dans son livre : Mark Granovetter, *Getting a Job – A Study of Contacts and Careers*, The University of Chicago Press, Chicago, 1995, 259 p.

années 1970 facilitent désormais l'accès à de vastes réseaux. D'après Gershon, la difficulté n'est plus d'être informé des offres d'emploi, mais plutôt de s'assurer de la rétention de *curriculum vitae*. Ceci expliquerait pourquoi les individus postulent pour de multiples emplois à la fois et cherchent d'une certaine manière à se vendre<sup>37</sup>.

Gershon fait (notamment) référence à l'étude de Granovetter afin d'illustrer la façon dont les individus parviennent à se trouver de l'emploi aujourd'hui. Celle-ci argumente que ceux-ci cherchent à vendre les services qu'ils peuvent offrir aux employeurs<sup>38</sup>. Les individus vendent des amas de compétences, d'atouts, d'expériences et de relations (ce qui rejoint les conclusions de Bonnie Urcioli)<sup>39</sup>. Cette façon de se présenter influence le type de conseils que les individus donnent et recherchent, la façon dont ils perçoivent la façon de travailler à ce jour ainsi que ce que signifie avoir une carrière, voire être un bon employeur. La loyauté ne fait plus nécessairement partie, d'après l'anthropologue américaine, des contrats de travail. Les carrières envisagées aujourd'hui comprennent beaucoup de mobilité. Gershon mentionne en outre que les individus souhaitent aujourd'hui faire l'expérience de passion au cours de leur carrière<sup>40</sup>.

Bonnie Urcioli renchérit les propos de Gershon en brossant un tableau des discours centrés sur les compétences (*skills discourses*). Ces discours, qui sont le fruit d'une longue évolution<sup>41</sup>, sont aujourd'hui des assemblages de fragments identitaires, professionnels ou non, qui viennent servir dans le cadre du travail. Ces assemblages forment ce qu'Urcioli appelle des amas de compétences (*bundles of skills*). C'est par le biais des *soft skills*, c'est-à-dire un ensemble de

---

<sup>37</sup> Gershon, 2017, *op. cit.*, p. 19.

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> Bonnie Urcioli, « Skills and Selves in the New Workplace », *Journal of the American Ethnological Society*, vol. 35, n° 2, 2008, p. 211-228.

<sup>40</sup> Gershon, 2017, *op. cit.*, p. 2-3, 8, 26, 159.

<sup>41</sup> Urcioli, 2008, *op. cit.*, p. 218. Bonnie Urcioli s'attarde sur l'évolution des discours centrés sur les compétences. Elle remonte par exemple à la fin du XVIII<sup>e</sup>, moment où l'association entre les travailleurs et les compétences était caractéristique de l'époque industrielle. Les travailleurs compétents possédaient alors un savoir-faire, bien souvent associé à une dextérité manuelle ainsi qu'à une connaissance des matériaux relevant d'une longue période d'apprentissage.

compétences plus souples se distinguant des compétences techniques, que les individus parviennent à marchander des fragments d’eux-mêmes, lesquels n’ont pas de liens directs avec le travail<sup>42</sup>. Les *soft skills* renvoient à un ensemble de traits de personnalité, d’habiletés personnelles qui sont complémentaires aux prérequis techniques d’un emploi donné :

*« A soft skill refers to the cluster of personality traits, social graces, facility with language, personal habits, friendliness, and optimism that mark each of us to varying degrees. Persons who rank high in this cluster, with good soft skills, are generally the people that most employers want to hire. Soft skills complement hard skills, which are the technical requirements of a job. The ideal, of course, is someone strong in both job and personal skills, but as one employer put it in a recent report, Hard Work and Soft Skills, "Don't worry so much about the technical skills. We need you to teach them how to show up on time, how to work in teams, and how to take supervision. »<sup>43</sup>*

Ces explications me rappellent certaines attitudes de mes collègues au premier cycle. Ces derniers accordaient énormément d’importance à l’obtention de répondants et à la multiplication des expériences d’emploi, ce qui est en lien avec les propos de Gershon. Celle-ci avance que la présentation de soi aujourd’hui pratiquée, c’est-à-dire une sorte de marchandisation de soi-même, est dérivée de la façon dont les individus se conçoivent – non plus selon les habiletés qu’ils possèdent et souhaitent vendre, mais bien selon les services qu’ils peuvent fournir aux employeurs<sup>44</sup>. Les explications de Gershon et d’Urcioli mettent aussi en lumière la façon dont les individus se comportent généralement sur le marché du travail, ou encore l’approche qu’ils adoptent pour façonner leurs carrières. Or, ces explications ne sont pas spécifiques à l’univers des jeunes étudiants finissant leurs études de premier cycle, et sur leur rapport à l’avenir. Qui plus est, ces explications ne viennent pas élucider quelles sont les préoccupations des jeunes Canadiens et ce qui compte pour eux.

---

<sup>42</sup> *Idid.*, p. 224.

<sup>43</sup> Menochelli, 2006, cité dans *Idid*, p. 215.

<sup>44</sup> Gershon, 2017, *op. cit.*, p. 2-3, 8, 26, 159.

## **2.2. Un aperçu des responsabilités des jeunes finissants universitaires**

Les jeunes étudiants s'apprêtant à terminer leurs études de premier cycle doivent assumer plusieurs responsabilités qui peuvent être charnières à ce moment de leur vie, en particulier dans un contexte de désinstitutionnalisation du sens. À vrai dire, les individus peuvent aujourd'hui « tracer leur chemin à travers des voies multiples »<sup>45</sup> : les traditions, les normes et les institutions sont plus diversifiées dans les liens sociaux modernes et ne viennent pas nécessairement définir le sens que les individus peuvent donner aux différents moments de leurs vies. Il s'agit là d'un contraste face à « l'individu sous contrainte » qui, conformément à la sociologie s'étant attardée à la société industrielle, « [était] inséré dans des rapports dits "sociaux" parce que définis en dehors de lui »<sup>46</sup>.

Ceci dit, l'avenir est moins prédéfini qu'avant puisqu'il est possible de faire le choix entre une variété de modes de vie. Les individus se penchent sur eux-mêmes, sur leur identité, afin d'assumer « la réponse aux dilemmes moraux, aux questionnements sur les [différents] modes de vie [possibles], sur la vie parentale, professionnelle ou conjugale »<sup>47</sup>. La liberté de choisir parmi une vaste étendue des possibles peut accroître une part de risques pouvant engendrer un sentiment d'incertitude<sup>48</sup>, tel que je l'ai relevé à l'aide des propos de Christopher Lasch et d'Alain Ehrenberg précédemment.

Les jeunes finissants doivent souvent faire d'importants choix alors qu'ils s'apprêtent à dessiner un avenir où ils sont appelés à réussir, à être heureux et à être soi<sup>49</sup>. J'ai mentionné, dans les paragraphes qui précèdent, qu'une prise de risques est comprise dans les choix que font les individus alors que les institutions ne dictent plus la voie à suivre comme avant. Cette prise de

---

<sup>45</sup> Stéphanie Gaudet, « La responsabilité dans les débuts de l'âge adulte », *Lien social et politiques*, n° 46, automne 2001, p. 72.

<sup>46</sup> Léon Bernier, « La question du lien social ou la sociologie de la relation de contrainte », *Lien social et Politiques*, n° 39, printemps 1998, p. 29.

<sup>47</sup> Gaudet, 2001, *op. cit.*, p. 72.

<sup>48</sup> *Idid.*, p. 72-74.

<sup>49</sup> Guillaume, 1998, cité dans *Idid.*, p. 73.

risques est renforcée par un certain recul de l'offre du filet de sécurité pouvant faciliter l'exploration<sup>50</sup>. Cette prise de risques devient d'autant plus manifeste vers la fin des études de premier cycle, période qui peut représenter un moment transitoire entre les études et le travail. Pour le sociologue Claude Dubar, l'individu est alors projeté dans un rapport au marché du travail<sup>51</sup>. Cette période s'avérerait, d'après lui, une étape importante de socialisation dans les débuts de l'âge adulte – lesquels se produisent habituellement dans la vingtaine – puisque les finissants sont confrontés à leur avenir et doivent faire de multiples choix afin de consolider leur identité en tant qu'adultes<sup>52</sup>.

L'identité étant au cœur des prises de décisions que les individus doivent prendre pour dessiner leur avenir, il semble pertinent d'aborder d'un point de vue identitaire la façon dont les jeunes finissants conçoivent leur avenir et les défis qui les attendent sur le marché du travail. Ceci dit, Claude Dubar affirme que le moment transitoire entre les études et le travail est marquant dans la formation des identités sociales, surtout pour les nouvelles générations de jeunes. L'identité sociale est, comme l'a formulé Dubar, à la fois générée par les activités se produisant à l'intérieur de soi et par les interactions entre un individu et diverses institutions<sup>53</sup>. C'est de ce rapport que découle une première identité professionnelle, un type d'identité sociale, comprenant à la fois « une identité au travail [...], une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, ou mieux, de formation »<sup>54</sup>.

---

<sup>50</sup> Ce recul est mentionné par Gaudet dans *Ibid.* Ehrenberg relate, dans *Le culte de la performance et L'individu incertain* que les individus contemporains sont davantage appelés à être autonomes depuis les années 1980, moment où l'État-providence a changé de figure en France. Je considère que les propos de Gaudet viennent ici montrer que la réalité est comparable au Canada puisque les individus doivent puiser de leur for intérieur afin de trouver une voie qui leur convient. Ehrenberg, 1995, *op. cit.* Puis : Ehrenberg, 2009, *op. cit.*

<sup>51</sup> Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 113 et p. 123.

<sup>52</sup> Gaudet, 2001, *op. cit.*, p. 81. Et également : Stéphanie Gaudet, « Responsabilité et identité dans les parcours d'entrée dans l'âge adulte : qu'est-ce que *répondre de soi* à l'âge adulte ? », *Centre de recherche sociale appliquée*, vol. 42, n° 1, 2005, p. 26.

<sup>53</sup> Gaudet, 2001, *op. cit.*, p. 103.

<sup>54</sup> *Ibid.*

Les étudiants finissant leurs études de premier cycle peuvent ressentir plus intensément ce rapport au marché du travail, songeant à leur avenir, et à l'emploi qu'ils pourront obtenir à partir de leurs accomplissements scolaires. J'ai fait référence, plus haut, aux propos de Gershon et d'Urcioli afin d'illustrer la façon dont les individus procèdent à une marchandisation de plusieurs facettes de leur identité, et ce pour vendre leurs services sur le marché du travail. J'ai également fait référence à Gershon et à Urcioli pour montrer comment ils cherchent à façonner leurs carrières. Le mot d'ordre actuel du contrat de travail ne semble plus la loyauté, mais plutôt la passion. Vers la fin de leurs études de premier cycle, les jeunes étudiants ont certainement déjà cumulé quelques expériences d'emploi. Ils ne sont pas étrangers ni aux façons de charmer les employeurs ni à la plus-value associée aux *soft skills*, comme je l'ai moi-même constaté lors de mes études de premier cycle. Il y aurait une sorte de marchandisation de soi et de flexibilité qui renvoie à certaines valeurs de l'entreprise, à l'instar de l'innovation, de la création, de l'aventure, du travail responsable, de la performance, de la conquête, de la concurrence, voire de l'efficacité. Ces valeurs font partie d'un bassin recoupant, d'après Alain Ehrenberg, l'univers de l'entreprise désormais ubiquiste<sup>55</sup>.

J'ai en outre fait allusion, plus haut, à une désinstitutionnalisation du sens, c'est-à-dire que les individus sont davantage appelés, dans les liens sociaux modernes, à puiser dans leur for intérieur pour décider quels types d'engagement ils souhaitent entretenir avec divers réseaux sociaux et quels sens ils envisagent donner aux institutions. Cela est d'autant plus intéressant désormais que l'institution du travail salarié, dans plusieurs cas, ne signifie plus nécessairement qu'une relation de loyauté s'installe entre les employés et l'employeur. Plus avides de passion et de mobilité, il semble que les individus assument des risques professionnels qui relèvent d'eux, ce qui semble particulièrement pertinent au moment de la fin des études, où l'insertion professionnelle est sans doute envisagée. Comme le remarque Claude Trottier, « l'insertion professionnelle

---

<sup>55</sup> Alain Ehrenberg, « L'âge de l'héroïsme – Sport, entreprise et esprit de conquête dans la France contemporaine », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXXXV, 1988, p. 199-202.

apparaît plutôt comme un processus complexe qui se déroule sur une période où peuvent s'enchevêtrer des situations de recherche d'emploi, d'emploi, de chômage, de formation et d'inactivité »<sup>56</sup>. Ceci dit, on peut supposer que la fin des études de premier cycle, moment où l'individu est confronté à plusieurs prises de décision et où il est dans un rapport au marché du travail, peut se traduire par un rapport à l'avenir incertain, par des inquiétudes et par une certaine anxiété<sup>57</sup>. La démocratisation et la massification des universités peut également renforcer les inquiétudes face à l'avenir puisqu'il y a une compétition entre les diplômés universitaires pour obtenir un emploi qui les passionne réellement, et ceux-ci en sont conscients<sup>58</sup>. Parallèlement à cela, les jeunes Canadiens accordent une importance aux études puisqu'ils souhaitent réussir socialement, avoir une carrière qui les passionne et obtenir un bon salaire<sup>59</sup>.

J'ai précédemment mentionné qu'au sein de la capitale nationale, le taux de chômage a baissé de 20,5 % entre août 2017 et août 2018<sup>60</sup>. Cependant, cela n'empêche pas que les étudiants soient toujours préoccupés par le marché de l'emploi vers la fin de leurs parcours universitaire (de premier cycle, dans le cadre de cette recherche), et ont alors à faire des choix qui comprennent une prise de risques face à leur avenir. La figure de l'entrepreneur, souvent vénérée comme un symbole par excellence de réussite sociale alors que les individus de tout acabit ont à prendre leur place, pourrait-elle, dans ce contexte, s'immiscer dans l'imaginaire et au creux de l'identité sociale des étudiants finissant leurs études de premier cycle?

Erikka Oinonen montre bien, grâce à son enquête menée auprès d'étudiants en sciences sociales, en sciences humaines, en affaires et en administration dans deux universités européennes

---

<sup>56</sup> Claude Trottier, « La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes », *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 7, 2001, p. 8.

<sup>57</sup> Erikka Oinonen, « Under Pressure to Become – From a Student to Entrepreneurial Self », *Journal of Young Studies*, vol. 21, n° 10, 2018, p. 1348.

<sup>58</sup> *Idid*, p. 1352.

<sup>59</sup> Marc Molgat, *Les valeurs des jeunes au Canada : rapport de recherche*, [Livre numérique], Ottawa, Projet de recherches sur les politiques, 2010, p. 22, format sur la bibliothèque électronique canadienne.

<sup>60</sup> Statistique Canada, octobre 2018, *op. cit.*

en 2014-2015, que les étudiants universitaires sont certes sensibilisés – tout en étant critiques à cet endroit – à une marchandisation du soi puisqu’ils se montrent souples et travaillants. Oinonen constate de surcroît que les étudiants ressentent plusieurs inquiétudes puisqu’ils perçoivent un changement dans le contrat de travail qui est davantage à durée déterminée, cela en plus de pressentir des défis en matière de conciliation vie-travail et de bien-être<sup>61</sup>. Cela est également constaté dans un contexte canadien :

« Les types d’emplois occupés par les jeunes ont évolué au cours des 20 dernières années, vers l’occupation de plus en plus d’emplois atypiques, c’est-à-dire temporaires, à contrat, à temps partiel, autonomes, multiples, etc. [...], ce qui peut avoir contribué à diminuer certaines de leurs attentes par rapport à l’emploi. »<sup>62</sup>

À bien regarder le cursus des cours offerts par le programme de développement international de l’Université d’Ottawa, on peut affirmer que la figure entrepreneuriale est un type concret de compétences transmises aux étudiants. Moults étudiants vont l’intérioriser et l’actualiser dans le cadre du programme de premier cycle, notamment à partir de l’étude de la finance du développement international, de la gestion de projets internationaux, et, s’ils le veulent, de l’évaluation de projets internationaux<sup>63</sup>. Ces cours enseignent comment présenter des projets de développement international devant des bailleurs de fonds, quel type de reddition de comptes il faut faire en cours de route, quel est le déroulement privilégié d’un projet donné, etc. Ce type de compétences pourrait certainement mieux guider les étudiants avides de fonder des projets entrepreneuriaux. Le programme de développement international semble, par la combinaison de son regard critique sur la société et de l’enseignement de compétences de gestion de projets, orienter davantage les étudiants vers une forme d’entrepreneuriat social. Comme le notent Brouard, Larivet et Sakka, les entrepreneurs sociaux se distinguent des formes d’entrepreneuriat plus

---

<sup>61</sup> Oinonen, 2018, *op. cit.*, p. 1356-1357.

<sup>62</sup> Molgat, 2010, *op. cit.*, p. 20.

<sup>63</sup> Université d’Ottawa, « B.Sc.Soc. spécialisé en développement international et mondialisation – Programmes et cours », sur le site de l’*Université d’Ottawa*, [En ligne], 2017. [catalogue.uottawa.ca/fr/premier-cycle/bscsoc-specialise-developpement-international-mondialisation/#programrequirements] (Consulté le 28 octobre 2018).

traditionnel puisqu'ils comptent « mettre en œuvre [– parallèlement à leurs occasions d'affaires –] des solutions innovantes répondant à des problèmes sociaux »<sup>64</sup> en faisant de la recherche et du développement et en mobilisant, du mieux qu'ils le peuvent, des citoyens. Qui plus est, les entreprises sociales peuvent obtenir des ressources humaines et financières des gouvernements, de bailleurs de fonds, de bénévoles et de philanthropes. Les compétences acquises dans le cadre du programme de développement international et mondialisation peuvent servir à cet effet.

Des lignes qui précèdent, il me semble important de retenir ce qui suit. Les jeunes finissants en développement international et mondialisation font l'acquisition de compétences pouvant se rattacher à l'univers de l'entrepreneuriat social. Parallèlement à cela, les universités sont, comme plusieurs autres institutions, porteuses du symbole de l'entreprise et d'une variété de discours néolibéraux. Les étudiants sont ainsi sensibilisés et habilités à marchandiser plusieurs facettes de leur personnalité qui peuvent s'avérer des *soft skills*. Cette marchandisation de soi peut recouper certaines valeurs de l'entreprise, à l'instar de l'innovation, de la création, de l'aventure, du travail responsable et de la performance<sup>65</sup>.

Les normes, les traditions et les institutions étant plus diversifiées dans les liens sociaux modernes et ne venant pas forcément définir le sens que les individus peuvent donner aux différents moments de leurs vies, les individus peuvent tracer leur chemin en choisissant parmi une vaste étendue des possibles. Vers la fin de leurs études, ils ont pour charge de prendre plusieurs décisions qui relèvent ainsi d'eux-mêmes, à l'instar du type de mode de vie professionnel qu'ils souhaitent contempler, ce qui peut impliquer une certaine prise de risques. Cette prise de risques n'est plus facilitée par un aussi grand filet de sécurité et peut dès lors susciter des inquiétudes<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> François Brouard, Sophie Larivet et Ouafa Sakka, « Entrepreneurial social et participation citoyenne », *Revue canadienne de recherche sur les OSBL et l'économie sociale*, vol. 1, n° 1, 2010, p. 47 (pour la citation); et p. 50 pour les informations qui suivent.

<sup>65</sup> Oinonen, 2018, *op. cit.*, p. 1356-1357. Puis : Urcioli, 2008, *op. cit.*, p. 224. Et également : Ehrenberg, 1988, *op. cit.*, p. 199-202.

<sup>66</sup> Gaudet, 2001, *op. cit.*, p. 72-74.

Parallèlement à cela, les jeunes Canadiens accordent une importance aux études puisqu'ils souhaitent réussir socialement, avoir une carrière qui les passionne et obtenir un bon salaire. Cependant, les étudiants sont également conscients qu'il y a de plus en plus de compétition entre les diplômés universitaires pour obtenir un emploi passionnant et que les contrats de travail ont bien souvent des durées déterminées. Les décisions qu'ils prennent à ce moment de leur vie, alors qu'ils sont projetés dans un rapport au marché de l'emploi, viennent consolider leur identité en tant qu'adultes<sup>67</sup>.

L'identité étant affectée par les prises de décisions que les individus doivent prendre pour dessiner leur avenir, il semble pertinent d'aborder d'un point de vue identitaire la façon dont les jeunes finissants conçoivent leur avenir et les défis qui les attendent sur le marché du travail. Le sociologue Claude Dubar considère l'identité comme résultante de l'enchaînement de divers processus de socialisation se produisant au cours de la vie d'un individu. L'identité sociale est à la fois générée par les activités se produisant à l'intérieur de soi et par les interactions entre un individu et diverses institutions<sup>68</sup>. Pour Dubar, le moment où l'enfant entre à l'école primaire est un moment décisif où s'entame réellement, bien qu'il y ait la relation entre la mère et l'enfant avant cela, la formation de l'identité sociale : « [C']est bien dans les catégorisations des autres – et notamment celles des partenaires de l'école (ses “maîtres” et ses “copains”) – que l'enfant fait l'expérience de sa première identité sociale. »<sup>69</sup> Cependant, Dubar affirme que le moment transitoire entre les études et le travail est marquant dans la formation des identités sociales, surtout pour les nouvelles générations de jeunes. Pour lui, l'individu est alors dans un rapport au marché du travail. C'est de ce rapport que découle une première identité professionnelle, un type d'identité sociale, comprenant à la fois « une identité au travail [...], une projection de soi dans l'avenir,

---

<sup>67</sup> *Idid.* Puis : Molgat, 2010, *op. cit.*, p. 20 et p. 22.

<sup>68</sup> Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 103.

<sup>69</sup> *Idid.*, p. 112.

l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, ou mieux, de formation »<sup>70</sup>.

Je pense toutefois qu'avec le symbole de l'entrepreneur porté par les universités et par la marchandisation du soi présente sur le marché du travail, il semble pertinent de parler d'identité entrepreneuriale comme un type d'identité professionnelle et pouvant résulter, comme Dubar l'expose, de la socialisation à l'école et au travail. Qui plus est, la prise de décisions que les individus ont à assumer à ce moment de leur vie – c'est-à-dire vers la fin des études universitaires de premier cycle – les place dans un rapport à l'avenir pouvant également influencer les choix qu'ils font et comment ils se positionnent face à l'institution du travail. Cela peut avoir des répercussions sur leurs identités professionnelles et, par extension, entrepreneuriales.

### **2.3. Ma question et ma sous-question de recherche**

Je pose donc, dans le cadre de cette recherche, la question de recherche suivante : Comment la socialisation à l'école et au travail ainsi que le rapport à l'avenir contribuent-ils ou non à la formation des identités entrepreneuriales des jeunes finissants et de diplômés en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa ? Je pose également la sous-question suivante : comment les groupes d'appartenance et de référence des étudiants et diplômés ciblés contribuent-ils ou non à la formation de leurs identités entrepreneuriales ?

Je cherche donc à comprendre les identités entrepreneuriales des étudiants en développement international et mondialisation à l'aune de la socialisation dont ils ont fait l'expérience à l'école, sur le marché du travail; et à l'aune de leur rapport à l'avenir.

Je clarifie, dans le prochain chapitre, les définitions retenues pour les concepts de socialisation à l'école et au travail, de rapport à l'avenir, de groupes d'appartenance et de référence,

---

<sup>70</sup> *Idid.*, p. 113 et p. 123.

d'identité entrepreneuriale et de jeunes finissants. Ces définitions viennent également justifier l'angle d'analyse que j'adopte dans le cadre de cette thèse, fortement inspiré des théories constructivistes. Je présente mon angle d'analyse au cours du chapitre 4.

Le chapitre 5 vient par la suite expliquer ma démarche méthodologique, de nature qualitative.

## Chapitre 3

### Cadre conceptuel

Afin de s'attarder à chacun des concepts présents dans ma question de recherche, c'est-à-dire « comment **la socialisation à l'école et au travail** ainsi que **le rapport à l'avenir** contribuent-ils ou non à la formation des **identités entrepreneuriales des jeunes finissants et diplômés en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa ?** », je passerai en revue une portion de la littérature à ce sujet. Ce passage obligé m'apparaît d'autant plus utile qu'il permet de mieux situer l'originalité de mon approche du problème. Puisque je m'intéresse, dans ma sous-question, à comprendre comment les **groupes d'appartenance et de référence** des étudiants et diplômés ciblés contribuent ou non à la formation de leurs identités entrepreneuriales, je m'attarderai également à ces concepts. Mon but est d'abord de clarifier les enjeux de chacun des concepts utilisés avant d'en donner une définition explicite. Une fois cela fait, je veillerai à élucider, à la fin de ce chapitre, la définition retenue pour chacun de ces concepts, et ce à la lumière de la littérature citée.

#### 3.1. Identité entrepreneuriale : une forme d'identité sociale

Dans son ouvrage *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*, Dubar cherche à fonder une « théorie sociologique opératoire de la construction des identités »<sup>71</sup>. Le sociologue français considère l'identité comme résultante de l'enchaînement de divers processus de socialisation se produisant au cours de la vie d'un individu. Afin de saisir l'aspect évolutif de l'identité, il passe en revue plusieurs théories expliquant les processus de socialisation primaire, de socialisation secondaire ainsi que les déterminismes pouvant en découler<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> *Idid.*, p. 15.

<sup>72</sup> *Idid.*

La particularité de la théorie de Dubar réside toutefois dans son insistance sur la dimension professionnelle de l'identité. Pour lui, la socialisation professionnelle gagne du terrain puisque, entre autres choses, la formation professionnelle est de plus en plus valorisée<sup>73</sup>. Je ferai dès lors dialoguer plusieurs théories qui me permettront, plus tard, de mettre en lumière le concept d'identité entrepreneuriale (une forme d'identité sociale dans cette recherche).

\*\*\*

L'identité sociale est, comme l'a formulé Dubar, à la fois générée par les activités se produisant à l'intérieur de soi et par les interactions entre un individu et diverses institutions<sup>74</sup>. L'approche de Jean Piaget a certainement été fondatrice au regard du développement cognitif et social de l'enfant. Piaget explique qu'au cours de son développement, et donc de sa socialisation, l'enfant s'adapte à des formes cognitives et sociales en processus de complexification. L'enfant assimilera mentalement « les choses et les personnes »<sup>75</sup> présentes autour de lui ; mais il accommodera également ses structures mentales selon les modifications se produisant dans son environnement. Ce développement cognitif sera accompagné d'un développement relationnel au cours duquel l'enfant entrera différemment en relation avec autrui. Piaget met de l'avant, au début des années 1960, six stades de développement où l'on dénote à la fois des dimensions cognitives et sociales. Ces différents stades comprennent le passage de l'égoïsme de l'enfant à l'insertion sociale et professionnelle propre au sixième stade – soit le stade de l'intelligence abstraite<sup>76</sup>.

Je considère toutefois que l'approche de Piaget met peu en lumière le type d'influence que peuvent avoir différents agents de socialisation comme la famille, et surtout l'école ou les pairs. Je

---

<sup>73</sup> *Idid.*, p. 16 et p. 112.

<sup>74</sup> *Idid.*, p. 103.

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>76</sup> À noter de Piaget a été critiqué pour cette théorie des six stades, plusieurs ayant douté du moment d'achèvement du processus de socialisation de l'enfant. Aboutirait-il au moment où l'adolescent parvient à se trouver un emploi ? Qu'arrive-t-il lorsqu'il y a complexification de la transition études-emploi – tel que discuté plus haut ? Il fut discuté, tel que relevé par Dubar, que plusieurs transformations historiques fragilisent les théories développementales de Piaget. Voir : Jean Piaget, *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier, 1984 (1964). Puis : Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 35.

ne souhaite pas, dans le cadre de cette thèse, concevoir l'évolution de l'identité selon différents stades. Je compte plutôt comprendre, de façon générale, comment un étudiant vient consolider son identité et se positionne face à différentes expériences de socialisation à l'école et au travail vers la fin de son parcours universitaire de premier cycle, voire quelques années après sa diplomation. Toujours de façon générale, je compte également m'attarder à l'apport de ses groupes d'appartenance et de référence dans la consolidation de son identité. Il est toutefois possible de voir dans l'approche piagétienne l'importance de marier les dimensions individuelles et sociales de l'identité.

Une étude de Jacques Lautrey, laquelle a des fondements piagétiens, peut éclairer sur l'incidence potentielle des conditions de vie et de travail des parents sur le développement intellectuel de l'enfant. Lautrey émet l'hypothèse, en 1980, qu'il y a différenciation des pratiques éducatives des parents selon ces conditions, qu'il détermine selon la profession, le niveau d'éducation ainsi que les conditions résidentielles. Dans le cadre d'une recherche empirique, le psychologue constate une corrélation positive entre la profession du père et l'avancement de l'enfant dans son développement opératoire. Lautrey cherche donc à comprendre comment la réussite scolaire des enfants peut être liée à des inégalités socio-économiques<sup>77</sup>. L'approche de Lautrey est intéressante du point de vue des déterminismes pouvant découler de la socialisation primaire.

Discuter ainsi des déterminants impose un détour dans l'univers théorique de Pierre Bourdieu. Dans *Le sens pratique*, Bourdieu reprend le terme d'*habitus* et l'explique comme « des systèmes de dispositions durables et transposables » qui sont à la fois produits par le passé de

---

<sup>77</sup> À noter que Jacques Lautrey a d'abord cherché le lien entre les pratiques éducatives des parents et leur statut socio-économique. Lautrey constate que les pratiques éducatives employées par les parents s'avèrent plus stimulantes dans les familles ayant un statut-socioéconomique plus élevé. Il remarque enfin que les enfants davantage stimulés sont en avance par rapport à d'autres dans leur développement opératoire. Jacques Lautrey, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, Presses universitaires de France, 1984.

l'individu et déterminant de ses « pratiques et [de ses] représentations »<sup>78</sup>. Cet *habitus* est hérité des expériences antérieures, de la socialisation de l'individu, et se loge très tôt dans ses façons de faire, de penser et de sentir. Bourdieu pense donc que l'*habitus* oriente généralement les individus vers ce qu'ils pensent pouvoir réussir, cela par rapport à ce qu'ils ont déjà vécu. Il s'agit d'un « processus purement social et quasi magique de socialisation »<sup>79</sup> qui mène généralement à la reproduction d'une position sociale et de son univers de sens.

Cela étant dit, Bourdieu ne prétend pas que l'*habitus* est un obstacle insurmontable à l'ascension ou au changement social. Il y a surtout reproduction de l'univers de sens de l'*habitus* lorsque celui-ci fonctionne dans ses « conditions de production »<sup>80</sup>. Comme l'éclaircit Dubar, il y a deux façons de comprendre comment la reproduction de la position sociale survient chez Bourdieu. La « culture du groupe d'origine », c'est-à-dire l'*habitus*, peut mener à des « inadaptations » chez l'individu lorsqu'il est exposé à des situations qui lui semblent trop inhabituelles. Au fond, les conditions de production se réfèrent, dans un premier temps, à ce qui est appris au cours de l'enfance, comment l'environnement social est alors structuré. L'individu risque d'éprouver des difficultés à s'adapter rapidement à un environnement social différant trop de ce qu'il a incorporé au cours de l'enfance. Ici, les conditions de production de l'*habitus* sont objectives<sup>81</sup>.

Il existe une autre interprétation des conditions de production de l'*habitus*. Cette seconde interprétation a été maintes fois explicitée par Bourdieu. Plutôt que se poser uniquement comme la culture du groupe d'origine d'un seul individu, on parle d'une « orientation de la lignée

---

<sup>78</sup> Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980, p. 88.

<sup>79</sup> *Idid.*, p. 97.

<sup>80</sup> Pierre Bourdieu, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 15, n° 1, 1974, p. 3-42.

<sup>81</sup> Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 66-67. Les mots tirés du texte figurent dans l'extrait cité.

[familiale] »<sup>82</sup>. L'*habitus* se révèle donc comme la trajectoire sociale empruntée par les ascendants d'un individu. On envisage ainsi l'*habitus* de façon diachronique et subjective.

Alors que les universités canadiennes se démocratisent et ouvrent leurs portes à des étudiants de tout acabit, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron rappellent que le système d'éducation n'est pas dénué de rapports de force. Le capital culturel des parents, c'est-à-dire les diplômes scolaires qu'ils ont acquis au cours de leurs vies, affecte positivement la réussite et le parcours scolaire de leurs enfants<sup>83</sup>. D'après ces deux auteurs, le système d'éducation distribue le capital culturel de façon inéquitable entre les classes sociales – d'autant plus que les classes les plus favorisées disposent d'une réserve de ressources financières pour investir dans le capital culturel de leurs enfants et pour se distinguer des classes inférieures<sup>84</sup>.

Il est possible de retenir, des travaux de Bourdieu, que la démocratisation des universités canadiennes ne signifie pas que tous s'adapteront avec facilité à l'environnement universitaire. Les étudiants qui sont les premiers de leur famille à fréquenter un tel milieu devront renoncer à une partie de leur appartenance de classe. Certains étudiants déclassés pourraient éviter certaines avenues et se tourner dès lors vers l'entrepreneuriat. Il est possible de supposer que la trajectoire sociale de la famille d'un individu aura une incidence sur l'investissement des parents dans le capital culturel de leurs enfants, et aussi sur les aspirations de mobilité sociale de ceux-ci.

---

<sup>82</sup> *Idid.*, p. 67.

<sup>83</sup> Girard, et Bastide, « De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'université. La marche d'une promotion de 1962 à 1972 », 1973, cités dans Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 71.

<sup>84</sup> Pierre Bourdieu, et Jean-Claude Passeron, *La reproduction – Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, p. 25. Voir aussi : Pierre Bourdieu, Luc Boltanski, et Monique de Saint-Martin, « Les stratégies de reconversion », *Informations sur les sciences sociales*, vol. 12, n° 5, 1973, p. 61-113.

### 3.1.1. *L'identité sociale au prisme des groupes d'appartenance et de référence*

L'opposition entre groupe de référence et groupe d'appartenance a été introduite par Herbert Hyman pour parler de frustration relative. Je considère toutefois que l'application qu'en fait Merton est plus pertinente à ma recherche.

Robert King Merton a discuté, bien avant Bourdieu, mais à partir d'un tout autre cadre théorique, de socialisation anticipatrice. Pour Merton, il s'agit d'assimiler les valeurs d'un groupe (de référence) auquel un adulte n'appartient pas. Autrement dit, un individu espère se faire reconnaître au sein d'un groupe de référence qui n'est pas son groupe d'appartenance<sup>85</sup>. Cette notion est intéressante puisqu'elle permet d'illustrer la trajectoire sociale d'un individu ainsi que les affects qu'elle suscite chez lui.

Par ailleurs, George Herbert Mead explique plus clairement comment la socialisation contribue à la formation d'une identité sociale – d'un *self*. L'enfant apprend d'emblée à incarner les rôles qui sont joués par ses proches, devenant progressivement son autrui significatif. Pour l'enfant, il s'agit d'imiter librement et spontanément ces rôles en reproduisant des gestes – c'est-à-dire une adaptation à la réaction des autres. Ensuite, l'enfant vivra, le plus souvent après son entrée à l'école, l'apprentissage des règles du jeu et comprendra que l'autrui évoque une « organisation des attitudes sociales » de ses pairs<sup>86</sup>. Dès lors, les normes et les règles s'intègrent à la prise de rôle de l'enfant, qui se constitue peu à peu en un autrui généralisé. Mead indique qu'une dernière étape de la socialisation est de se faire reconnaître en tant que membre de différents groupes, de sentir que l'on y joue un rôle important et reconnu. Il y a là, pour Mead, solidification de l'identité sociale par la relation entre l'identification par autrui et l'identification de soi (*cf.* prochain paragraphe pour les définitions respectives).

---

<sup>85</sup> Hyman, 1942, cité dans Robert K. Merton, « Contributions to the Theory of Reference Group Behavior », avec la contribution de Alice S. Rossi, dans *Social Theory and Social Structure*, New York, The Free Press, 1968, p. 279-334.

<sup>86</sup> George Herbert Mead, *L'esprit, le soi et la société*, traduit de l'anglais par Jean Gazenneuse, Eugène Kaelin, et Georges Thibault, Paris, Presses universitaires de France, 1963, p. 134.

Des lignes qui précèdent, il est possible de dégager que la socialisation est intrinsèquement liée à la formation de l'identité d'un individu. C'est pourquoi je pense que l'approche sociologique de Dubar est ici singulièrement pertinente. L'approche du sociologue repose sur la dialectique de l'identité sociale, à la fois produite par les parcours biographiques des individus et leurs relations avec autrui – ce qu'il appelle la relation identité pour soi/identité pour autrui. Les processus biographiques et relationnels sont liés, mais fonctionnent différemment. Dubar distingue, pour chacun de ces processus, des mécanismes d'identification. Une personne peut être identifiée d'une certaine manière par autrui, or elle peut choisir de s'identifier autrement. Il est donc possible de différencier les *actes d'attribution*, c'est-à-dire que d'autres définissent qui nous sommes ; des *actes d'appartenance* – c'est-à-dire comment nous définissons qui nous souhaitons être. Cette différenciation est connexe à la dialectique des groupes d'appartenance et des groupes de référence, les premiers étant souvent attribués par autrui, et les seconds représentant qui nous souhaitons être<sup>87</sup>.

Contrairement aux psychanalystes qui s'en tiennent à cette opposition sans la lier aux processus de socialisation et à ses rapports de force, Dubar conçoit l'identité comme « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions »<sup>88</sup>. Dubar tente ainsi de jeter un regard sociologique sur l'identité, qu'il considère empiriquement repérable dans les discours des individus.

Bien que l'identité est vécue par un individu à la fois, je la considère liée à des transformations historiques, à l'instar de la marchandisation, de la démocratisation et de la massification des universités; ainsi que d'une désinstitutionnalisation du sens – laquelle peut renforcer la prise de risques comprise dans les décisions que les individus ont à prendre pour

---

<sup>87</sup> Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 106-107.

<sup>88</sup> *Idid.*, p. 105.

dessiner leur avenir – et d’une nouvelle signification du contrat du travail. J’explore, dans le cadre de cette thèse, comment les expériences de socialisation à l’école et au travail ainsi que le rapport à l’avenir des finissants et des diplômés de premier cycle en développement international et mondialisation à l’Université d’Ottawa peuvent contribuer à la formation d’une identité entrepreneuriale. J’explore le tout selon l’approche de Dubar. Autrement dit, je conçois l’identité entrepreneuriale comme un type d’identité professionnelle tel que défini par Dubar. La définition de l’identité professionnelle est, selon Dubar, issue de l’approche du sociologue qui consiste à tenir compte de la socialisation. Ceci dit, il semble nécessaire de s’attarder davantage aux différentes utilisations du concept d’identité professionnelle, particulièrement parce que la dimension professionnelle occupe une place de plus en plus importante au sein des identités sociales<sup>89</sup>.

### **3.2. Une dimension professionnelle de l’identité sociale**

En consultant une portion du corpus portant sur l’identité professionnelle et sur la socialisation professionnelle, je constate que peu de travaux se concentrent sur la formation des identités professionnelles des étudiants.

Bien souvent, on se penche sur le cheminement existentiel d’individus ayant déjà intégré le marché du travail. Lorsque le concept est utilisé pour comprendre le parcours identitaire de l’étudiant en formation, on se limite majoritairement aux domaines professionnels *per se*<sup>90</sup>. À ce sujet, de nombreuses recherches se sont attardées, comme l’avait fait Hughes dans *Men and Their Work* en 1958, aux étudiants en médecine<sup>91</sup>. D’autres, par ailleurs, se sont intéressés à la formation

---

<sup>89</sup> *Idid.*, p. 112.

<sup>90</sup> Je me réfère ici à la distinction entre le monde des emplois, lequel fait plutôt allusion à « l’ensemble des “emplois” (en anglais *Occupations*) reconnus dans le langage administratif, notamment dans les classifications des recensements de l’État »; et les professions – lesquelles se réfèrent aux « “professions” libérales et savantes [...], c’est-à-dire les *learned professions* sur le modèle des médecins et des juristes notamment ». En français, le terme « profession » peut également évoquer la notion de métier qui, comme pour la profession libérale ou savante, est née des corporations – du moins dans le monde occidental. Aujourd’hui, les corporations prennent la forme d’ordres professionnels. *Ibid.*, p. 123.

<sup>91</sup> Everett Cherrington Hughes, *Men and Their Work*, New Orleans, Quid Pro Books, LLC, 2015 (1958), format Kindle.

des juristes, à l’instar de Dan Lortie dans « Laymen to Lawmen: Law, Schools, Careers and Professional Socialization »<sup>92</sup>; voire aux débuts professionnels en soins infirmiers – à l’instar de Fred Davis dans *The Nursing Professions*<sup>93</sup>. Dans ces cas, on cherche à théoriser l’adaptation de l’individu après son insertion dans un milieu professionnel donné. Il existe maintes recherches jetant un regard sur l’identité professionnelle des enseignants en formation, comme le font Christiane Gohier, Christian Alin ou encore Marta Anadón<sup>94</sup>. Or, comme le remarquent ces auteurs, l’enseignement est en voie de professionnalisation au Canada – à l’image de l’Ontario qui possède déjà un Ordre des enseignantes et des enseignants.

Si l’identité professionnelle a été interprétée de multiples façons par maints auteurs, je considère l’approche de Dubar particulièrement pertinente puisqu’elle permet de faire une lecture sociale de l’identité professionnelle, cela en observant comment sa formation est à la fois liée à différents processus de socialisation et comment elle s’inscrit dans un espace-temps bien précis<sup>95</sup>.

Je considère donc qu’il faut faire plus que prendre en considération le statut, les activités et les expériences passées d’un individu, comme Maurice Tardif et Claude Lessard l’ont suggéré en 1999<sup>96</sup>. Il y a plus que les tâches et les épreuves qu’assume et surmonte un individu<sup>97</sup>; plus que la dualité individuel/collectif qui est bien souvent présente dans les théorisations de l’identité (*cf. ci-haut*). Comme bon nombre de ces théorisations, somme toute, je constate que les utilisations du concept d’identité professionnelle peinent à saisir, je crois, l’aspect évolutif du concept d’identité dans un espace-temps bien précis.

---

<sup>92</sup> Dan Lortie, “Laymen to Lawmen: Law, Schools, Careers and Professional Socialization”, *Harvard Educational Review*, No. 29, 1959, p. 325–369.

<sup>93</sup> Fred Davis, *The Nursing Professions: Five Sociological Essays*, Chicago, John Wiley & Sons, 1967, 203 p.

<sup>94</sup> Christiane Gohier, et Christian Alin, *Enseignant-Formateur : La construction de l’identité professionnelle*, L’Harmattan, Collection Éducation et formation, 2001, p. 9-15. Puis : Marta Anadón, *et al.* « Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle », *Revue canadienne de l’éducation*, vol. 26, n° 1, 2001, p. 1-17.

<sup>95</sup> Dubar, *op. cit.*, p. 117-118.

<sup>96</sup> Maurice Tardif et Claude Lessard, *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999, 575 p.

<sup>97</sup> Anne Barrère, *Travailler à l’école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003, 202 p.

Il est toutefois possible de citer, en la matière, les travaux de Christine Gohier et Marta Anadón, lesquels mettent de l'avant une conception qui se rapproche de la théorisation de Dubar. Elles voient l'existence d'une dialectique entre « les représentations objectives du social et la lecture que font les acteurs de leurs propres situations [...] tout en reconnaissant que l'individu est indissociable du contexte dans lequel il évolue »<sup>98</sup>. Je considère cette approche très voisine de celle que je retiens dans le cadre de cette recherche.

### **3.3. L'identité entrepreneuriale**

J'ai précédemment fait mention du symbole victorieux du chef d'entreprise dans les sociétés occidentales. Alain Ehrenberg défend d'ailleurs, dans *Le culte de la performance*, qu'il y a eu « synthèse de la compétition et de la consommation, en mariant un modèle ultra-concurrentiel et un modèle de la réalisation personnelle »<sup>99</sup>. Il me semble très intéressant de s'attarder à l'identité entrepreneuriale des étudiants alors qu'ils ont à assumer eux-mêmes les décisions qui se présentent à eux vers la fin de leurs études, à l'instar du type de mode de vie professionnel qu'ils souhaitent contempler, ce qui peut impliquer une certaine prise de risques. Cette prise de risques n'est plus facilitée par un filet de sécurité et peut susciter des inquiétudes face à l'avenir<sup>100</sup>. Alors que le rapport à l'avenir des étudiants peut ainsi s'avérer incertain, il est intéressant de voir comment le symbole de l'entreprise, laquelle articule ce mariage entre concurrence et autoréalisation au point où l'entrepreneur incarne la figure d'un « héroïsme généralisé »<sup>101</sup>, peut se loger au sein des identités professionnelles des étudiants universitaires de premier cycle en développement international et mondialisation. J'ai précédemment remarqué la présence de la figure entrepreneuriale au sein des universités, d'autant plus qu'il y a une marchandisation du soi

---

<sup>98</sup> Gohier, et Anadón, 2000, citées dans Anadón, *et al.*, 2001, *op. cit.*, p. 4.

<sup>99</sup> Ehrenberg, 2009, *op. cit.*, p. 18.

<sup>100</sup> Gaudet, 2001, *op. cit.*, p. 73.

<sup>101</sup> Ehrenberg, 1988, *op. cit.*, p. 174.

comprise dans le processus de quête d'emploi<sup>102</sup>. Cette marchandisation de soi peut faire ressortir certaines valeurs de l'entreprise, à l'instar d'un sens de créativité, de découverte, d'innovation, de travail responsable, de performance, de conquête, d'efficience, voire de concurrence. Ces valeurs font partie d'un bassin recoupant, d'après Alain Ehrenberg, l'univers de l'entreprise désormais ubiquiste<sup>103</sup>. Je pense toutefois que l'identité entrepreneuriale représente plus que l'incarnation de ces valeurs. La marchandisation de soi recoupe une logique d'action propre au mode des affaires; elle peut peut-être prédisposer, faciliter un virage vers la voie entrepreneuriale. Or, une identité entrepreneuriale pourrait également laisser transparaître une logique d'action à l'extérieur du processus d'embauche. Elle peut se traduire par un rapport affectif au monde des affaires, se logeant dans les appartenances de l'individu.

Il y a également, au sein du programme de premier cycle de développement international et mondialisation à Ottawa, transfert de connaissances pouvant se rattacher au monde entrepreneurial (gestion et évaluation de projets). Il y a donc une pertinence particulière à cibler les finissants ou diplômés de ce programme de premier cycle.

**Qu'entend-on par identité entrepreneuriale ?** En sociologie, on aborde généralement cette notion de deux façons. Comme pour les identités sociales, on peut d'abord concevoir l'identité entrepreneuriale objectivement, c'est-à-dire selon diverses caractéristiques sociodémographiques. Inévitablement, il s'agit donc de dresser le portrait des entrepreneurs – c'est-à-dire les créateurs d'entreprises : qui sont-ils ? L'identité entrepreneuriale, est donc conceptualisée, dans ce cas, selon les caractéristiques sociodémographiques – attribuées – qui peuvent affecter les parcours des entrepreneurs. Après quoi, on dégage des typologies de cette analyse. On peut exemplifier à l'aide de l'approche de Sophie Boutillier et de Dimitri Uzunidis selon laquelle la réussite de l'entrepreneur dépend de facteurs externes à lui comme l'intervention étatique. Ces derniers

---

<sup>102</sup> Urcioli, 2008, *op. cit.*

<sup>103</sup> Les valeurs sont tirées de : Ehrenberg, 1988, *op. cit.*, p. 199-202.

s'affairent à typifier les entrepreneurs selon leurs ressources financières, leurs connaissances et leur capital social (un concept de Pierre Bourdieu)<sup>104</sup>. Ils distinguent ainsi différents types d'entrepreneurs.

Par le passé, la classe d'appartenance s'est révélée comme la caractéristique sociodémographique la plus « susceptible » de teinter les comportements et les choix des entrepreneurs<sup>105</sup>. Les trajectoires d'emploi sont souvent corrélées avec les logiques d'action entrepreneuriales<sup>106</sup>. Il est toutefois possible de mettre ces approches parfois unidimensionnelles en doute puisque, comme l'affirme François Dubet, il y a « émergence d'autres principes d'identification des acteurs »<sup>107</sup>.

Il est possible de parler d'une *identité entrepreneuriale de soi*, laquelle se rapproche de la théorisation que Dubar fait de l'identité sociale. Comme pour les identités professionnelles, les identités entrepreneuriales peuvent découler de « processus subjectifs au moyen desquels les individus tentent de s'approprier leur histoire, d'anticiper des avenir possibles »<sup>108</sup>. J'accorde une importance à cette définition puisqu'elle évoque une jonction entre la socialisation déjà survenue dans la vie d'un individu ainsi que l'anticipation de la suite des choses, potentiellement caractérisée par l'incertitude. Cette dualité m'apparaît fondamentale puisque j'ai rencontré des étudiants vers la fin de leurs études de premier cycle, un moment qui se traduit, tel que déjà mentionné, par l'approfondissement d'une réflexion existentielle. L'étudiant se met à projeter sa place –

---

<sup>104</sup> Sophie Boutillier, et Dimitri Uzunidis, *La légende de l'entrepreneur – Le capital social, ou comment vient l'esprit d'entreprise*, Paris, Éditions Syros, 1999, 151 p.

<sup>105</sup> *Idid.*, p. 13.

<sup>106</sup> Je peux donner, ici, l'exemple des études de Michel Bernasconi, « Les modèles de développement des entreprises high tech »; et de François Hurel, *Start-Up en France, des mythes aux réalités*; cités dans Régis Moreau, « L'identité entrepreneuriale de soi – Le cas de 45 fondateurs d'entreprise de nouvelle technologie », *Revue internationale P.M.E. : économie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, vol. 17, n° 2, 2004, p. 19.

<sup>107</sup> François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1994, p. 68.

<sup>108</sup> Dubar, « Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel », 1998, p. 399, cité dans Moreau, 2004, *op. cit.*, p. 23.

professionnelle entre autres – dans le futur en faisant survenir des éléments, issus de sa propre socialisation, qui le façonnent.

### 3.3.1. *L'identité entrepreneuriale des étudiants universitaires*

Une portion assez importante des études utilisant le concept d'identité entrepreneuriale se limitent à l'univers de l'entrepreneuriat. L'identité entrepreneuriale vise les entrepreneurs déjà établis. En conséquence, les dimensions anticipées ou planifiées de ce type d'identité sont peu ou prou décortiquées. Il me semble particulièrement intéressant de mieux cerner la portée de la figure de l'entrepreneur à l'extérieur du monde entrepreneurial<sup>109</sup>.

Au Canada, une poignée de chercheurs s'intéressent de plus en plus aux intentions et aux valeurs entrepreneuriales des étudiants. Yvon Gasse et Maripier Tremblay ont fait paraître, en 2004, une étude portant sur le potentiel entrepreneurial d'étudiants inscrits à l'Université Laval. Gasse et Tremblay ont mené des entretiens dirigés auprès de 600 étudiants sélectionnés par échantillonnage aléatoire. Environ 3,2 % des étudiants contactés étaient déjà à fonder une entreprise. En outre, plus de 32,5 % des étudiants sondés avaient des plans d'affaires ou envisageaient être travailleurs autonomes plus tard<sup>110</sup>. Dans une autre étude, ces deux auteurs ont cherché à voir comment la culture de différents pays influence les activités entrepreneuriales d'étudiants universitaires. Pour ce faire, ils ont lancé un sondage auprès de 2 053 étudiants

---

<sup>109</sup> Cette recherche ne s'attarde pas sur les étudiants devenus entrepreneurs. Au contraire, j'explore les formes que peuvent prendre les identités entrepreneuriales chez des étudiants finissant leur parcours de premier cycle en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa – ou des diplômés de ce programme. Or, j'ai précédemment mentionné que le programme de développement international et mondialisation peut léguer des compétences qui pourraient se rattacher à l'entrepreneuriat social. Que l'on se comprenne bien, l'entrepreneuriat comme tel ne fait donc pas partie de mes concepts-clés. Je cherche plutôt à comprendre ce que *les valeurs entrepreneuriales et le symbole des entrepreneurs*, c'est-à-dire les individus ayant fondé leurs propres compagnies, suscitent chez les étudiants d'un *point de vue identitaire*.

<sup>110</sup> Yvon Gasse, et Maripier Tremblay, « Entrepreneurship Among Canadian Students: Empirical Study in Relation to the Entrepreneurial Potential », *Faculté des sciences de l'administration – Université Laval*, [En ligne], novembre 2004. [rd.fsa.ulaval.ca/ctr\_doc/default.asp] (Consulté le 27 janvier 2017).

universitaires inscrits en génie et en « affaires et commerce »<sup>111</sup> vivant au Canada, en Tunisie, en France, en Roumanie, en Colombie, en Allemagne ainsi qu'au Royaume-Uni. Les résultats de cette étude montrent entre autres que les activités entrepreneuriales des étudiants peuvent être motivées par une multiplicité de facteurs, à l'instar de l'environnement social d'un individu. Peu importe la culture des répondants, le concept de l'entrepreneuriat est largement connu. Or, il semblerait que les idées associées à la figure de l'entrepreneur et les plans d'affaires des étudiants varient selon les pays.

À l'instar de Falck, Heblich et Luedemann en 2010<sup>112</sup>, quelques auteurs ont cherché à aborder les intentions entrepreneuriales d'étudiants sous l'angle identitaire. Dans « *Identity and Entrepreneurship: Do Schools Peers Shape Entrepreneurial Intentions ?* », Falck, Heblich et Luedemann expliquent que la quintessence de ce type d'intentions, c'est-à-dire un désir de conquête, est une partie intégrante de l'identité des individus et elle se développe selon les expériences des individus. Ils expliquent que la socialisation avec la famille et à l'école peut être marquante dans la constitution d'une forme d'identité entrepreneuriale : « *Considering that identity, along with various skills, results from an individual's socialization at home and in school [...], it seems plausible to assume that an entrepreneurially inclined identity is similarly developed [...].* »<sup>113</sup> Ils se fondent notamment sur les travaux d'Halaby, lequel s'est penché sur les préférences de carrière et stipule que celles-ci sont liées à des dimensions familiales, au parcours scolaire, au genre et aux habiletés cognitives<sup>114</sup>.

---

<sup>111</sup> Traduction libre. Il s'agit d'étudiants inscrits en « Engineering » et en « Business ». Yvon Gasse, et Maripier Tremblay, "Entrepreneurial Beliefs and Intentions: A Cross-Cultural Study of University Students in Seven Countries", *International Journal of Business*, vol. 14, n° 4, 2011.

<sup>112</sup> Olivier Falck, Stephen Heblich et Elke Luedemann, « *Identity and Entrepreneurship: Do School Peers Shape Entrepreneurial Intentions?* », *Small Business Economics*, vol. 39, n° 1, 2012, p. 39-59.

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>114</sup> Charles N. Halaby, « Where Job Values Come From: Family and Schooling Background, Cognitive Ability, and Gender », *American Sociological Review*, vol. 68, n° 2, 2003, p. 251-278.

Qui plus est, les trois auteurs se sont servis de la base de données du *Programme for International Student Assessment* telle que mise à jour en 2006. Cette base de données compile les résultats d'enquêtes menées auprès d'un large échantillon d'étudiants âgés de 15 ans et s'appêtant à terminer leur scolarisation obligatoire au sein de différents pays de l'Organisation de Coopération et de Développement économique (OCDE). Falck, Heblich et Luedemann ont utilisé cette base de données en s'attardant sur une variable mesurant quel emploi (classé selon la classification internationale du type de professions<sup>115</sup>) les étudiants aimeraient occuper à l'âge de 30 ans. Les trois auteurs ont fait croiser cette variable avec l'occupation des parents (toujours selon la même classification). Lors du codage des données secondaires, ils les ont classées de façon à indiquer si les emplois indiqués sont ou non de nature entrepreneuriale. Ils considèrent que tout emploi lié à la direction d'une entreprise, peu importe la taille, est de nature entrepreneuriale – à l'exception d'emplois liés à l'agriculture. Grâce à ces analyses de régression, les auteurs concluent que lorsque les parents occupent des emplois de nature entrepreneuriale, cela peut prédisposer les étudiants à avoir des intentions entrepreneuriales<sup>116</sup>.

D'autres auteurs se sont également attardés à la formation des identités entrepreneuriales des étudiants dans le but de mieux orienter les étudiants vers l'entrepreneuriat. C'est le cas de Nielsen et Gartner en 2017. Ceux-ci pensent qu'il est intéressant d'aborder l'entrepreneuriat chez les étudiants de façon moins linéaire. Ils jugent en outre qu'il est important de s'attarder à l'identité des jeunes au cours de leurs études universitaires puisqu'il s'agit d'un moment où il y a une concentration de questionnements existentiels : « *Students sense of "Who I am" and "Who I am going to become" is highly developed as they go through university.* »<sup>117</sup> Ciblant une université

---

<sup>115</sup> Organisation internationale du travail, « Classification internationale type de professions », *Organisation internationale du travail*, [En ligne], septembre 2004. [[www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/index.htm](http://www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/index.htm)] (Page consultée le 10 novembre 2018).

<sup>116</sup> Falck, Heblich et Luedemann, 2012, *op. cit.*, p. 39-51. Ils rejoignent en cela les conclusions de plusieurs études dans le domaine.

<sup>117</sup> Suna Löwe Nielsen, William B. Gartner, « Am I a Student and/or an Entrepreneur? Multiple Identities in Student Entrepreneurship », *Education and Training*, vol. 59, n° 2, 2017, p. 137.

scandinave, ces auteurs cherchent à cartographier les identitaires des étudiants qui sont déjà entrepreneurs.

Ils présentent quatre types afin d'illustrer la multiplicité de ces trajectoires identitaires. L'étudiant peut, par exemple, concevoir qu'il négocie deux identités mutuellement exclusives – découlant de son engagement à l'école et au sein de son entreprise – afin de s'adapter à des contextes donnés (*identity differentiation*). L'étudiant peut également accorder une grande importance à son identité en tant qu'entrepreneur, et y cède toute la place, potentiellement au détriment de ses études (*identity devouring*). Un autre type mis de l'avant dans cette étude représente une identité d'entrepreneur qui vient plutôt s'emboîter dans une autre, associée aux études (*identity following*). Enfin, le quatrième type met en scène un étudiant qui fait appel à ses deux identités au moment opportun afin de s'adapter (*identity expansion*). Chacun de ces types sont classés selon deux axes, à savoir la pluralité des identités et le degré d'intégration du concept d'entrepreneuriat dans le contexte universitaire de l'étudiant. Ayant utilisé une approche narrative, les deux auteurs illustrent ces quatre types en repassant les expériences des étudiants enquêtés<sup>118</sup>.

Je réalise que les recherches s'intéressant aux intentions entrepreneuriales sont bien souvent produites par les sciences de l'administration ou par le milieu des affaires<sup>119</sup>. Bien souvent, la méthodologie sélectionnée est de nature quantitative. Certains chercheurs ont cherché à aborder les intentions entrepreneuriales sous un angle identitaire, à l'instar de Falck, Hebllich et Luedemann. Ces chercheurs ont démontré, en faisant usage d'une méthodologie quantitative, que les intentions entrepreneuriales d'étudiants terminant leur scolarité obligatoire peuvent être influencées par l'emploi occupé par les parents. La typologie mise de l'avant par Nielsen et Gartner en 2017 est quant à elle intéressante puisqu'elle découle d'une approche qualitative. Or, Nielsen et Gartner

---

<sup>118</sup> *Idid.*, p. 141-143.

<sup>119</sup> Jean-Pierre Boissin, et Sandrine Emin, « Les étudiants et l'entrepreneuriat : l'effet des formations », 2000, cités dans *Idid.*

s'attardent à des étudiants ayant déjà fondé leurs propres compagnies. Qui plus est, toutes les recherches mentionnées tentent de voir comment les universités peuvent mieux outiller les étudiants dans leurs ambitions entrepreneuriales (c'est-à-dire en transmettant des connaissances pour faciliter la création d'entreprises). D'une certaine manière, elles sont malheureusement biaisées pour leur parti pris pour l'identité entrepreneuriale.

Je passerai désormais en revue une portion de la littérature portant sur les étudiants universitaires.

### **3.4. Les étudiants universitaires**

Je considère qu'il est possible de concevoir les étudiants universitaires de diverses manières. S'agit-il de clients universitaires possédant des attentes de services<sup>120</sup>; sont-ils des acteurs stratégiques, visant un objectif à terme; cherchent-ils également à s'actualiser par le biais de leurs études? Qui sont, dans le cadre de cette recherche, les étudiants universitaires ?

En 2008 et en 2012, Hamel, Méthot et Doré menés en 2008<sup>121</sup> et en 2012<sup>122</sup> s'intéressent aux valeurs d'engagement dans les études des collégiens et des étudiants universitaires québécois. Les valeurs sont, pour ces auteurs, de véritables aiguillons pour les étudiants à l'aube, au cours et au terme de leurs études collégiales ou universitaires. Dans le cadre de leurs recherches, les trois chercheurs retiennent une segmentation entre les valeurs expressives – générées par des sentiments ; voire axées sur l'actualisation de soi, l'autonomie et la capacité d'initiative – ainsi que les valeurs instrumentales – décrites comme des moyens pour arriver à des fins, comme des

---

<sup>120</sup> Je fais référence ici à l'ouvrage suivant : Organisation de coopération et de développement économique, *Répondre aux attentes des étudiants*, Paris, Organisation de coopération et de développement économique, 2002, 172 p. doi : 10.1787/9789264276222-fr Or, d'autres auteurs font également référence aux étudiants de cette façon, mais plutôt sous un angle critique. C'est le cas de Freitag, 1995, *op. cit.*; et de Touraine, 1992, *op. cit.*

<sup>121</sup> Hamel, Méthot et Doré, 2008, *op. cit.*, p. 90-104.

<sup>122</sup> Les valeurs peuvent être comprises, dans le cadre de leurs études, comme « le registre du rapport que tout individu entretient avec son action et, par extension, celle d'autrui, et [avec] l'environnement où il évolue ». Jacques Hamel, Gabriel Doré, et Christian Méthot, « L'individualisation des valeurs chez les étudiants », *Éducation et Sociétés*, vol. 2, n° 30, 2012, p. 170.

stratégies employées par les étudiants pour atteindre des objectifs clairs<sup>123</sup>. Les auteurs s'attardent aux collégiens et aux étudiants universitaires puisqu'ils considèrent qu'il s'agit d'un groupe de jeunes disposant d'un bagage de ressources et de compétences pour décider de leur avenir eux-mêmes :

« L'individuation fait tache d'huile, en particulier chez les jeunes dont la trajectoire personnelle s'est d'emblée formée, en raison de leur âge, au gré de la "décomposition des modes de vie de la société industrielle" [...]. Toutefois, en entrant dans la vie adulte, délestés du soutien de leurs parents, les jeunes ne tardent pas à découvrir qu'agir par soi-même se heurte à des contraintes extérieures à leur personne et les amènent à faire preuve d'utilitarisme. Les étudiants, plus que les autres jeunes, semblent bénéficier de la marge de manœuvre requise pour subordonner les contraintes extérieures à leur volonté de se réaliser par eux-mêmes. Richement dotés en ressources et compétences, ils semblent les mieux pourvus pour tirer leur épingle du jeu dans la société du savoir mue par les connaissances issues notamment de la science et de la technique. »<sup>124</sup>

Ces propos viennent rejoindre, selon moi, ce qui a été mentionné dans ma problématique, à savoir que maintes institutions et traditions sont aujourd'hui éclatées, du moins en voie d'effritement par rapport à la société industrielle, et qu'elles définissent de moins en moins la voie à suivre. Les individus ont conséquemment à choisir parmi une vaste étendue d'options s'offrant à eux, et ces décisions relèvent d'eux.

---

<sup>123</sup> Cette segmentation est inspirée, comme le mentionnent les auteurs, des théories de Valérie Erlich et de François Dubet. *Idid.*, p. 170. Puis : Hamel, Méthot, et Doré, 2008, *op. cit.*, p. 92. D'ailleurs, la définition respective des valeurs expressives et instrumentales s'inspire des travaux d'Olivier Galland. Or, il est possible de reconnaître, ici, la segmentation plus classique de Talcott Parsons au sujet des dimensions instrumentales et expressives. Voir : Talcott Parsons, *The Structure of Social Action: A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers*, New York, 1968, 470 p. D'autres auteurs se sont également attardés aux valeurs chez les étudiants à l'instar de : Jacques Roy, *La réussite scolaire dans les cégeps – La contribution des facteurs exogènes à l'éducation*, thèse, Québec, Université Laval, 2013, p. 74. Jacques Roy, *Les cégepiens et la réussite scolaire. Un point de vue sociologique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, p. 37-102. Puis : Chantal Royer, Gilles Pronovost, et Sarah Charbonneau, « Valeurs sociales fondamentales de jeunes Québécoises et Québécois. Ce qui compte pour eux », dans Gilles Pronovost, et Chantal Royer (dirs.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 54.

<sup>124</sup> Hamel, Doré et Méthot, 2012, *op. cit.*, p. 168.

En procédant par analyse factorielle et par analyse de régression, Hamel, Méthot et Doré concluent que les valeurs d'engagement dans les études illustrent un penchant pour l'autonomie de l'individu. À ce sujet, « être autonome signifie pour [les] étudiants [enquêtés] détenir des “compétences de travail” afin d'exercer à leur guise la profession visée par leur programme d'études et de “se réaliser” en ayant les coudées franches »<sup>125</sup>. Comme l'évoquent les auteurs, cette conclusion recoupe les propos de Raymond Boudon dans *Déclin de la morale ? Déclin des valeurs ?*<sup>126</sup>.

Je tiens à rappeler que je m'intéresse, dans le cadre de cette recherche, aux étudiants finissant leurs parcours universitaires, voire aux diplômés de premier cycle (du programme de développement international et mondialisation). Il peut être intéressant de souligner que la fin des études de premier cycle se veut un moment très important de l'entrée dans la vie adulte, à savoir une transition potentielle, ou du moins une réflexion à ce sujet, entre les études universitaires et le marché de l'emploi. L'entrée dans la vie adulte se produit, selon le psychologue américain Jeffrey Jensen Arnett, de 17 à 25 ans. Elle serait caractérisée par une exploration identitaire à la fois en amour et au travail; par une période d'instabilité puisqu'il y a beaucoup de changements sur le plan scolaire, amoureux, professionnel et des conditions de vie; par un sentiment d'être ni adolescent ni adulte; par le souci de soi reposant sur la liberté caractéristique de cette période; et par l'âge des possibilités puisque tout peut encore arriver malgré l'incertitude de l'avenir<sup>127</sup>.

L'entrée dans la vie adulte est structurée par un ensemble de lois, de politiques et de normes sociales, symboliques et scientifiques. Par exemple, les lois canadiennes délimitent l'entrée de

---

<sup>125</sup> Hamel, Méthot et Doré, 2008, *op. cit.*, p. 99.

<sup>126</sup> Dans cet ouvrage, Raymond Boudon fait le point sur la perte de consensus à l'égard des valeurs sociales, complexifiant l'adaptation « dans les différents contextes professionnels et, plus généralement, dans les divers contextes de vie que [traverse] l'individu ». Il y a donc une atomisation des valeurs au point où les institutions familiales et scolaires ne parviennent plus à en assurer la transmission. En conséquence, « les individus arrivent non équipés moralement dans les milieux sociaux ou professionnels » qu'ils fréquentent au cours de leur vie. Raymond Boudon, *Déclin de la morale ? Déclin des valeurs ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002, p. 10.

<sup>127</sup> Arnett, 2004, cité dans Jeffrey Jensen Arnett, « Emerging Adulthood in Europe: A Response to Bynner », *Journal of Youth Studies*, vol. 9, n° 1, 2006, p. 114.

l'âge adulte à 18 ou 19 ans. Or, les politiques encourageant les jeunes à poursuivre des études postsecondaires peuvent retarder leur transition complète sur le marché de l'emploi, laquelle est saillante dans la définition de l'âge adulte puisqu'elle facilite du même souffle une prise en charge financière de l'individu. Cette prise en charge lui permet en retour de s'investir dans d'autres sphères de la vie. Les normes sociologiques se ramifient selon plusieurs perspectives, peuvent entrevoir l'âge adulte sous l'angle des groupes d'individus ou des rôles sociaux (qui, selon la sociologie parsonienne, sont attribués aux adultes qui sont appelés à performer ces rôles sociaux)<sup>128</sup>. Ceci dit, la définition de l'âge adulte comprend plusieurs dimensions.

J'ai fait mention, dans ma problématique, d'une diversification des normes (sociales et symboliques) « définissant traditionnellement l'entrée dans l'âge adulte »<sup>129</sup>. Ces normes « demeurent, mais elles sont moins cohérentes, car elles se sont diversifiées »<sup>130</sup>. La jeunesse et l'entrée dans la vie adulte sont aussi affectées par ces changements et se complexifient. L'entrée dans la vie adulte peut se faire plus tardivement et être définie de diverses manières. La « standardisation de l'âge » se traduisant par les rôles sociaux que les individus se doivent d'assumer selon leur âge, a changé depuis le début des années 1970 en raison d'un « éclatement de certaines institutions telle que le mariage, par le pluralisme des valeurs culturelles, mais aussi par le report de certaines transitions comme la parentalité »<sup>131</sup>. Ceci dit, la jeunesse est sujette à une redéfinition des rôles sociaux qui sont en lien avec la vingtaine, moment où les étudiants que j'ai ciblés dans le cadre de cette recherche terminaient leurs parcours de premier cycle.

En ciblant les étudiants finissant leurs parcours de premier cycle ou les diplômés de premier cycle d'un programme particulier, j'ai décidé de m'attarder à cette seule facette de l'entrée dans la

---

<sup>128</sup> Stéphanie Gaudet, « L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie – Implications pour le développement de politiques », *Projet de recherche sur les politiques*, [PDF], décembre 2007. [publications.gc.ca/collections/collection\_2008/policyresearch/PH4-41-2007F.pdf] (Consulté le 11 novembre 2018), p. 7-10.

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>130</sup> *Ibid.*

<sup>131</sup> *Idid.*, p. 8.

vie adulte, c'est-à-dire au moment ceux-ci finissent leurs études et réfléchissent à ce qu'ils feront pour la suite des choses, notamment sur le marché de l'emploi. Cette période, laquelle se produit au cours de la vingtaine, est charnière puisqu'elle vient permettre une prise en charge (une autonomie et une indépendance) qui a non seulement des implications au chapitre des finances, mais aussi de l'identité. Ce choix rejoint explicitement la théorisation des identités sociales de Claude Dubar. Selon le sociologue, la dimension professionnelle des identités sociales occupe une place de plus en plus importante, notamment pour les jeunes qui sont dans un rapport marquant au marché de l'emploi vers la fin d'un parcours universitaire<sup>132</sup>.

Je m'attarderai désormais à la socialisation à l'école et au travail afin de clarifier ce concept.

### **3.5. La socialisation à l'école et au travail**

Le terme « socialiser » fait son apparition vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle chez Gabriel Tarde et Émile Durkheim. Gabriel Tarde fait allusion à la socialisation telle la transformation de la conscience individuelle par le social. Il y voit un rapport d'imitation entre deux individus « dont l'un, enfant, naît à la vie sociale, et dont l'autre, adulte, déjà socialisé depuis longtemps, lui sert de modèle individuel »<sup>133</sup>. Émile Durkheim, quant à lui, fait référence au terme « socialisation » pour la première fois lors d'une leçon inaugurale prononcée en 1902 à la Sorbonne. Plus tard, Durkheim y fait référence afin de définir l'éducation.

« Que [l'éducation] socialise l'enfant signifie donc qu'elle crée en lui un être nouveau, qu'elle ne se contente nullement de développer une nature dont “ l'homme porte[rait] en lui-même tous les germes ”. [...] [O]n ne naît pas homme, pas même virtuellement, on le devient sous l'influence de l'action sociale, et, singulièrement, par l'effet du pouvoir éducatif. »<sup>134</sup>

---

<sup>132</sup> Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 112.

<sup>133</sup> Gabriel Tarde, « Les lois sociales », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 6, n° 1, 1898, p. 29.

<sup>134</sup> Durkheim, 1902, p. 108, cité dans Éric Dubreucq, « Socialisation », *Le Télémaque*, vol. 2, n° 532, 2017, p. 16. La citation de seconde main provient, ici du chapitre « Pédagogie et sociologie » de l'ouvrage *Éducation et sociologie*.

Comme je l'ai déjà mentionné, l'approche de Jean Piaget envisage la socialisation sous l'angle du développement cognitif. Ses six stades du développement proposé au début des années 1960 comprennent le passage de l'égocentrisme de l'enfant à l'insertion sociale et professionnelle propre au sixième stade – soit le stade de l'intelligence abstraite<sup>135</sup>.

La socialisation peut également être lue sous l'angle des déterminants sociaux, à l'instar de Jacques Lautrey qui s'attarde à la relation entre la profession paternelle et la réussite scolaire de l'enfant<sup>136</sup> ; ou de Bourdieu qui discute d'un *habitus* qui oriente les individus vers ce qui leur semble réalisable<sup>137</sup>. Robert King Merton parle, quant à lui, de socialisation anticipatrice, laquelle se produit lorsqu'un individu cherche à assimiler les valeurs d'un groupe (de référence) auquel il n'appartient pas<sup>138</sup>. Puis, George Herbert Mead aborde la socialisation du point de vue de l'imitation qui permet la constitution d'un autrui significatif ; puis de l'apprentissage de règles permettant la constitution d'un autrui généralisé<sup>139</sup>.

La socialisation est également, chez Dubar, d'une grande importance dans la formation des identités sociales des individus. Pour Dubar, l'entrée à l'école primaire marque le début de la formation de l'identité sociale. La catégorisation des autres ainsi que des partenaires de l'école (des enseignants, professeurs, amis) sont des expériences de socialisation qui contribuent à la formation de l'identité sociale<sup>140</sup>. Ceci dit, Dubar indique que le moment transitoire entre les études et le travail est lui aussi marquant dans la formation des identités sociales, surtout pour les nouvelles générations de jeunes. Pour lui, l'individu est alors dans un rapport au marché du travail. C'est de ce rapport que découle une première identité professionnelle, comprenant à la fois « une identité au travail [...], une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la

---

<sup>135</sup> Piaget, 1984 (1964), *op. cit.*

<sup>136</sup> Lautrey, 1984, *op. cit.*

<sup>137</sup> Bourdieu, 1980, *op. cit.*

<sup>138</sup> Merton, 1968, *op. cit.*, p. 279-334.

<sup>139</sup> Mead, 1963, *op. cit.*, p. 134.

<sup>140</sup> Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 112.

mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, ou mieux, de formation »<sup>141</sup>. La définition de Dubar est celle que je retiens d'emblée dans le cadre de cette recherche lorsque je traiterai l'identité entrepreneuriale.

La socialisation est certes fort importante dans la formation des identités sociales des individus. Cependant, force est également de reconnaître que l'individu ne peut être dissocié du contexte dans lequel il évolue<sup>142</sup>. Puisque je me demande aussi comment le rapport à l'avenir peut influencer la formation des identités entrepreneuriales des étudiants et diplômés ciblés, je m'attarderai désormais à ce concept. Le rapport à l'avenir se veut, dans le cadre de cette recherche, lié au contexte actuel.

### **3.6. Rapport à l'avenir**

Le concept du rapport à l'avenir a déjà été évoqué précédemment. Je m'attarderai particulièrement à des conceptualisations récentes, c'est-à-dire qui datent des années 1970. Alain Ehrenberg a parlé d'un avenir indéterminé reposant sur un recul d'une protection sociale et d'une croissance économique entièrement assurée par la politique<sup>143</sup>. Les observations d'Alain Ehrenberg reposent sur une vaste enquête sur l'individualisme contemporain menée en France avant 1995. J'ai également mentionné que Christopher Lasch, lequel s'est intéressé aux États-Unis à l'époque reaganienne, a traité lui aussi d'une perte de confiance en l'avenir. Or, Christopher Lasch considère que les individus sont appelés à trouver un équilibre émotionnel, un *minimal self*, qui requiert un souci pour soi<sup>144</sup>.

Robert Castel s'est lui aussi attardé à la question de l'avenir en France. Le sociologue explique que dans les années 1960 et au début des années 1970, la vision de l'avenir était

---

<sup>141</sup> *Idid.*, p. 113 et p. 123.

<sup>142</sup> Gohier, et Anadón, 2000, citées dans Anadón, *et al.*, 2001, *op. cit.*, p. 4.

<sup>143</sup> Ehrenberg, 2009, *op. cit.*, p. p. 18.

<sup>144</sup> Lasch, 1984, *op. cit.*, p. 15-16.

généralement positive conséquemment au progrès social et économique hérité des Trente glorieuses. Castel illustre bien qu'en dépit des difficultés connues lors des Trente glorieuses, à l'instar de la conflictualité sociale propre à la grève de 1968, il y avait tout de même une croyance répandue d'un lendemain meilleur<sup>145</sup>.

Dans *La montée des incertitudes*, paru en 2009, Castel note que cette croyance a été bouleversée en quelques décennies par les transformations dans l'ordre du travail : « Aujourd'hui, ce sont les opinions contraires qui prévalent. Les enquêtes sociologiques comme les sondages l'attestent. La crainte de l'avenir l'emporte. [...] L'avenir paraît désormais porteur de davantage de menaces que de promesses. »<sup>146</sup> Les transformations relevées par Castel sont les suivantes : une dégradation de la situation d'emploi dans les années 1970 – par rapport à la fin du capitalisme industriel, c'est-à-dire un « développement du chômage » et une précarisation des situations d'emploi à l'instar des contrats ou des stages instables. Cette première transformation entraîne une modification des protections sociales accompagnant le travail salarié (les protections sociales étant davantage fragmentaires, c'est-à-dire qu'elles ne protègent que partiellement les individus, du moins ceux qui peuvent y accéder) ainsi que les capacités des individus à devenir indépendant (le statut de l'individu). À ce sujet, Castel mentionne ceci :

« [L]orsque ce statut se fissure, et à plus forte raison lorsqu'il se désagrège et disparaît, [c'est] l'individu lui-même qui se fragilise et à la limite se trouve complètement invalidé. C'est le cas du chômeur de longue durée par exemple, et les enquêtes sur le chômage montrent bien que ce ne sont pas seulement des revenus que le chômeur perd, mais que son identité sociale se fissure. C'est aussi le cas du jeune qui galère à la recherche d'un premier emploi et survit au jour la journée d'un peu d'aide sociale, d'un peu d'aide familiale, et parfois de plusieurs expédients plus ou moins légaux. [...] [L]'injonction d'être un individu est aujourd'hui omniprésente dans notre société et presque personne n'y échappe. Mais ces individus n'ont

---

<sup>145</sup> Robert Castel, « Grand résumé de *La montée des incertitudes – Travail, protections, statut de l'individu* », *SociologieS*, [En ligne], 2009. [journals.openedition.org/sociologies/3276#quotation] (Consulté le 15 novembre 2018).

<sup>146</sup> *Idid.*, § 2.

pas les moyens d'être les individus qu'ils voudraient être. Ils sont en défaut de ressources, de supports pour réaliser cette aspiration [...]. Ils sont souvent condamnés à vivre aux abois dans l'incertitude des lendemains, ils ne maîtrisent pas leur présent et ne peuvent pas organiser leur avenir. »<sup>147</sup>

Castel rapporte donc que certains individus ne parviennent pas pleinement à se responsabiliser, à assumer leurs fonctions sociales, en raison de transformations du travail. Les observations de Castel sont-elles valables dans un contexte canadien, et particulièrement chez les jeunes ? Si la situation française n'est plus la même que celle du Canada sur le plan économique, reste que les choix que les jeunes finissants doivent prendre à la fin de leurs études, notamment à l'égard du mode de vie professionnel qu'ils espèrent, comportent leur lot de risques, c'est-à-dire une part d'incertitude<sup>148</sup>.

Nonobstant ce que je viens tout juste d'élucider, certaines recherches sur les jeunes Canadiens indiquent néanmoins que leur rapport à l'avenir est empreint de confiance et d'optimisme. C'est le cas des recherches de la psychologue Chantal Royer. Dans un article portant sur l'avenir des jeunes Québécois de 15 à 19 ans du début des années 2000, celle-ci relate que les jeunes ont un rapport optimiste à l'avenir puisqu'ils entrevoient notamment poursuivre leurs études après le secondaire et pouvoir concilier la vie au travail<sup>149</sup>. Je pense toutefois que, comme Dubar l'explique, la fin des études (de premier cycle, ici) est un moment fort particulier projetant les individus dans un rapport au marché de l'emploi<sup>150</sup>. On peut supposer que les individus sont à tout le moins projetés dans une profonde réflexion quant à leur avenir, notamment professionnel.

Je juge qu'une récapitulation des définitions conceptuelles s'impose afin de mieux clarifier l'angle d'analyse privilégié dans le cadre de cette recherche.

---

<sup>147</sup> *Ibid.*, §21-22.

<sup>148</sup> Gaudet, 2001, *op. cit.*, p. 73.

<sup>149</sup> Chantal Royer, « Les jeunes et leur avenir : une analyse de leurs projets familiaux », *Enfances, familles, générations*, n° 10, printemps 2009, § 8-10. doi : 10.7202/037519ar

<sup>150</sup> Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 113 et 123.

### **3.7. Récapitulation : définitions conceptuelles**

J'ai cherché à parcourir, dans ce chapitre, une portion de la littérature se rattachant aux concepts centraux à ma recherche. Je rappelle que je pose la question suivante : comment la **socialisation à l'école et au travail** ainsi que le **rapport à l'avenir** contribuent-ils ou non à la formation des **identités entrepreneuriales** de **jeunes finissants et de diplômés** de premier cycle en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa? Je pose également la sous-question suivante : comment les **groupes d'appartenance et de référence** des étudiants et diplômés ciblés contribuent-ils ou non à la formation de leurs identités entrepreneuriales ?

⇒ **Socialisation à l'école et au travail** : Comme je l'ai montré, je m'appuie sur la conceptualisation de Dubar puisqu'elle me permet également de définir le concept d'identité entrepreneuriale. La socialisation contribue, chez Dubar, à la formation des identités sociales. La socialisation à l'école s'amorce au moment où l'enfant entame son éducation primaire et se caractérise par les relations avec les pairs, les enseignants, les amis et, plus tard, les professeurs universitaires<sup>151</sup>. Cependant, le moment transitoire entre les études et le travail est aussi, chez Dubar, fort important dans la constitution des identités sociales. Ceci dit, je me suis également attardée aux expériences des participants sur le marché du travail et sur leurs relations avec des collègues et amis rencontrés sur le marché du travail. Cela m'a également permis d'englober une partie de la formation universitaire de certains de mes participants ayant opté pour le programme coop. L'option coop permet aux étudiants d'obtenir des stages à partir de la deuxième année universitaire.

⇒ **Rapport à l'avenir** : J'envisage le rapport à l'avenir à l'aune d'une diversification des normes et des traditions et d'une responsabilisation de l'individu. Puisqu'il est appelé à assumer lui-même les décisions qu'il prend face à son avenir, et donc choisir certains modes de vie parmi

---

<sup>151</sup> Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 112.

une vaste étendue des possibles (liés à l'emploi ou à la famille, par exemple), l'individu peut également être confronté à une certaine prise de risques. Cette prise de risques est de moins en moins facilitée par un filet de sécurité et peut alors susciter des préoccupations, voire des inquiétudes chez des personnes. Ceci dit, les étudiants universitaires sont ainsi dans un rapport à l'avenir qui peut être incertain<sup>152</sup>. L'intégration de ce concept dans ma question de recherche m'a permis d'explorer quelle est la contribution du contexte actuel dans la formation des identités entrepreneuriales des jeunes ciblés.

⇒ **Identité entrepreneuriale** : Je conçois l'identité entrepreneuriale comme une identité professionnelle marquant un penchant pour les valeurs recoupant, d'après Alain Ehrenberg, l'univers de l'entreprise, à l'instar de l'innovation, de la création, de l'aventure, du travail responsable, de la performance, de la conquête, de la concurrence, voire de l'efficience<sup>153</sup>.

⇒ Je conçois en outre les identités entrepreneuriales comme une « projection de soi dans l'avenir », une trajectoire d'emploi anticipée, une identité en milieu de travail, et même la « mise en place d'une formation » fortement liée aux groupes d'appartenance et aux groupes de référence auxquels un étudiant s'identifie<sup>154</sup>. En clair, l'identité entrepreneuriale émane des discours portant sur l'avenir, des expériences vécues en milieu de travail et de la formation de l'étudiant – qui s'étend du primaire jusqu'à l'universitaire, dans ce cas-ci.

⇒ **Finissants du programme de développement international et mondialisation ou diplômés du programme offert par l'Université d'Ottawa** : J'ai mené mon enquête de terrain auprès de jeunes étudiants finissants du programme de premier cycle en développement international et mondialisation ou ayant diplômé du programme offert par l'Université d'Ottawa, qui s'affiche comme « la plus grande université au monde où [il est possible] d'étudier en français, en anglais,

---

<sup>152</sup> Gaudet, 2001, *op. cit.*, p. 73.

<sup>153</sup> Ehrenberg, *op. cit.*, 1988, p. 199-202.

<sup>154</sup> Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 113.

ou les deux »<sup>155</sup>. Ouverte sur le monde, cette université bilingue dessert une population étudiante extrêmement diversifiée, comme je l'ai constaté au cours de mes propres études de premier cycle.

Les étudiants ciblés sont tous dans la vingtaine. J'ai également ciblé des ex-étudiants dans la vingtaine ayant reçu leur diplôme de l'Université d'Ottawa parce que je pensais qu'ils pourraient se remémorer ce qu'ils ressentaient vers la fin de leurs études de premier cycle, voire le renchérir à partir de leurs expériences plus récentes; ce qui a été le cas. J'ai décidé, en ciblant ces étudiants, de m'attarder uniquement à une seule facette de l'entrée dans la vie adulte, c'est-à-dire le moment où ceux-ci finissent leurs études et doivent davantage réfléchir à leur inclusion sur le marché de l'emploi. Il va sans dire que ces décisions prises à ce moment viennent affecter la prise en charge de l'individu par la suite, et ce tant au chapitre financier qu'identitaire<sup>156</sup>. J'ai par conséquent décidé de cibler les étudiants ou diplômés étant passés directement du secondaire à l'université afin de ne pas recruter des professionnels faisant un retour aux études, notamment.

⇒ **Groupes d'appartenance** : Ils sont attribués par autrui. Ils font référence à la définition que les autres se font de nous<sup>157</sup>. Dans le cadre de ma recherche, m'attarder aux groupes d'appartenance des individus m'a permis de comprendre comment les individus se positionnent face à leurs appartenances, notamment familiales (par exemple le plus haut niveau d'éducation des parents). Cela a également été utile pour comprendre comment l'encadrement des parents à l'école pouvait prendre différentes formes selon les appartenances des participants.

---

<sup>155</sup> Université d'Ottawa, « Admission au premier cycle – Bienvenue ! », *Université d'Ottawa*, [En ligne], janvier 2017. [[www.uottawa.ca/admission-au-premier-cycle/](http://www.uottawa.ca/admission-au-premier-cycle/)] (Consulté le 23 janvier 2017).

<sup>156</sup> Gaudet, 2007, *op. cit.*, p. 7-10.

<sup>157</sup> Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 106-107.

⇒ **Groupes de référence** : Ils représentent ce qu'une personne souhaite être, une définition subjective de soi, un groupe que nous aimerions intégrer en tant que membre reconnu de ce même groupe; le groupe auquel on se réfère dans l'identité<sup>158</sup>.

En somme, ces définitions laissent bien entrevoir l'angle d'analyse que j'ai adopté dans cette recherche, laquelle est empruntée d'une approche constructiviste.

---

<sup>158</sup> *Idid*. Puis : Merton, 1968, *op. cit.*, p. 279-334.

## Chapitre 4

### Cadre théorique et stratégie de recherche

En ciblant des finissants ou des diplômés de premier cycle en développement international et mondialisation, je m'intéresse à une dimension de l'entrée dans la vie adulte. La responsabilisation des individus qui est élucidée à travers mon cadre conceptuel se rattache à la sociologie de l'individuation. Qui plus est, les conceptualisations retenues de la socialisation et de l'identité entrepreneuriale s'inspirent, dans le cadre de cette recherche, des théories constructivistes de la socialisation. Ces angles d'analyse viennent en quelque sorte justifier mon choix de l'approche biographique et y sont liés étroitement.

#### 4.1. La sociologie de l'individuation

L'utilité d'une telle sociologie vient répondre à la « fin de l'idée de totalité sociale analytiquement harmonieuse »<sup>159</sup> propre à la pensée sociale classique. Pendant longtemps, la sociologie aurait cherché à passer par les « systèmes organisés de rapports sociaux » pour saisir les conduites individuelles, à l'instar de Durkheim dans son analyse du suicide en 1995<sup>160</sup>. Cependant, la sociologie de l'individuation reconnaît qu'il faut « accorder un nouveau rôle analytique aux expériences individuelles »<sup>161</sup>.

La sociologie de l'individuation se distingue des « conceptions individualisantes de l'analyse sociale », lesquelles se fondent sur une singularisation des trajectoires individuelles et sur l'agentivité consciente et éveillée des individus<sup>162</sup>. Autrement dit, les individus participent

---

<sup>159</sup> Danilo Martuccelli, « Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu moderne? », *Sociologie et sociétés*, vol. 41, n° 1, 2009, p. 19.

<sup>160</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>162</sup> Normand Carpentier et Deena White, « Perspective des parcours de vie et sociologie de l'individuation », *Sociologie et sociétés*, vol. XLV, n° 1, 2013, p. 284.

activement à la construction de leur monde et affinent continuellement leurs définitions d'eux-mêmes. Bien que la sociologie de l'individuation endosse également cette vision des trajectoires individuelles, elle insiste sur l'importance de « rendre compte des manières effectives dont différents processus sociaux, liés à des changements économiques, politiques ou culturels, s'inscrivent dans les existences individuelles »<sup>163</sup>. L'individuation se dénote, selon le sociologue Danilo Martuccelli, selon trois axes. Il y a d'abord une diversification et une multiplication des courants de société découlant d'importantes transformations macrosociales telles que la désindustrialisation et la mondialisation. Le deuxième axe se réfère à l'influence des structures collectives sur les comportements des individus. L'appartenance à des groupes particuliers permet ainsi aux individus de s'adapter aux défis auxquels les individus sont confrontés. Enfin, l'individuation est palpable à travers le cheminement des individus qui se redéfinissent continuellement<sup>164</sup>. Les individus viennent, à travers « les points de passage, les transitions et les ruptures biographiques » jeter un regard introspectif sur leurs expériences afin de donner un sens à leurs mondes et de consolider leur identité<sup>165</sup>.

J'expose, dans ma stratégie de recherche, comment mes choix méthodologiques m'ont permis de faire ressortir le regard introspectif des participants recrutés quant à leurs expériences. Avant d'exposer le tout, je tiens à clarifier quel angle d'analyse se dégage des choix que j'ai faits dans le cadre de cette recherche.

---

<sup>163</sup> Danilo Martuccelli, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Collin, 2006, p. 10.

<sup>164</sup> Martuccelli, 2004, cité dans Carpentier et White, 2013, *op. cit.*, p. 284-285.

<sup>165</sup> *Ibid.*, p. 286.

## **4.2. Une approche constructiviste**

Les théories constructivistes s'opposent aux théories classiques de la socialisation en ce sens qu'elles « mettent en évidence le processus continu de socialisation par la différence qu'[elles] font entre la socialisation primaire et secondaire »<sup>166</sup>. La socialisation primaire se veut le processus d'intériorisation des valeurs de la famille et l'universalisation de ces valeurs. La socialisation secondaire, qui est celle sur laquelle je m'attarde en particulier dans le cadre de cette recherche, est la poursuite de la socialisation des individus déjà socialisés dans d'autres secteurs de la société, à l'instar de l'école.

Le constructivisme en sociologie montre que l'identité se construit tout au long de la vie et n'est pas un processus fermé qui ne se ferait que par la socialisation primaire, puis secondaire. Contrairement à la vision de Durkheim et de Parsons voulant que la socialisation se termine lorsque l'individu franchit l'âge adulte, la compréhension constructiviste de la socialisation admet une forme de fluidité<sup>167</sup>. La période de socialisation semble à ce jour se poursuivre dans les débuts de l'âge adulte, à l'image des « témoignages actuels d'adultes [montrant] à l'évidence leur souci de rester le plus longtemps possible jeunes, voire même adolescents, ne pas finir de grandir [...], toujours en quête de réalisations à parfaire »<sup>168</sup>.

La question identitaire est donc également au cœur de la socialisation secondaire puisque les individus sont exposés aux autres et à la différence. C'est au cours de la socialisation secondaire que l'individu apprend à se définir face à autrui et à s'adapter à des situations diverses<sup>169</sup>. Or, cette même définition de soi est affectée par l'éclatement des normes qui complexifie les prises de

---

<sup>166</sup> Gaudet, 2005, *op. cit.*, p. 28.

<sup>167</sup> *Ibid.*

<sup>168</sup> Jean-Pierre Boutinet, « Introduction – Du développement de la personne à l'individu en friches », dans *L'immaturation de la vie adulte*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, p. 12.

<sup>169</sup> Abdelhak Qribi, « Socialisation et identité. L'apport de Berger et Luckmann à travers "la construction sociale de la réalité" », *Bulletin de psychologie*, vol. 2, n° 506, 2010, p. 133-139.

décisions que les jeunes adultes ont à assumer, d'où la sélection d'une approche biographique comme véhicule méthodologique dans le cadre de cette recherche.

Que l'on se comprenne bien, les théories constructivistes ici citées s'inscrivent dans une approche épistémologique constructionniste, laquelle fait partie des approches ontologiques constructivistes. Une ontologie constructiviste conçoit la réalité telle que construite subjectivement. Pour les constructivistes, ce qui existe est socialement construit. D'un point de vue épistémologique, les constructionnistes pensent que ce que l'on peut savoir au sujet du monde se retrouve dans l'interprétation des expériences vécues des individus<sup>170</sup>.

En m'intéressant à la socialisation à l'école et au travail, je table certainement sur la façon dont les interactions avec les pairs, les enseignants, les amis et, plus tard, les professeurs universitaires peuvent avoir marqué l'individu et contribué à une formation identitaire particulière. Je m'intéresse également, dans une certaine mesure, à l'apport de la socialisation primaire en explorant l'apport des groupes d'appartenance des individus dans cette formation identitaire.

### **4.3. Stratégie de recherche**

En posant la question « comment la socialisation à l'école et au travail ainsi que le rapport à l'avenir contribuent-ils ou non à la formation des identités entrepreneuriales des jeunes finissants et diplômés en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa ? », je fais d'emblée le choix d'une méthodologie qualitative. Je n'aurais pu répondre à cette question en utilisant une approche quantitative puisqu'elle ne m'aurait permis de pouvoir comprendre comment concrètement la socialisation à l'école et au travail peut contribuer à la formation des identités entrepreneuriales. Il en va de même, bien évidemment, pour ma sous-question. Compte tenu de

---

<sup>170</sup> Stéphanie Gaudet et Dominique Robert, *A Journey Through Qualitative Research, From Design to Reporting*, London, Éditions Sage, 2018, p. 34-37.

l'angle d'analyse privilégié dans cette recherche, il me fallait donner une place de premier plan à l'individu et à ses expériences de vie.

En effet, j'ai pu comprendre comment l'individu jetait un regard sur ses expériences antérieures et comment cela affectait sa définition de lui-même. Les participants ont également témoigné, à travers leurs différents rapports à l'avenir, que les décisions à prendre vers la fin des études de premier cycle se traduisent par une certaine indétermination pouvant se solder, chez certains, par une inquiétude.

Cependant, les expériences biographiques des individus viennent mettre en lumière comment les participants ont adopté des logiques d'action différentes afin de palier à ces défis. J'ai pu, en choisissant une approche biographique, faire plus que de colliger des données sur les caractéristiques sociodémographiques de l'individu. Cette approche m'a poussée « à reconstruire le fil des expériences spécifiques au travers desquelles ces propriétés lui sont advenues »<sup>171</sup>. J'ai donc écouté chaque participant me raconter les moments marquants de sa vie jusqu'au moment de l'entretien – ces moments étant liés à l'école et au travail en particulier, et m'expliquer comment ces expériences font désormais partie de qui il est devenu.

Les choix méthodologiques que j'expose, dans le prochain chapitre, sont en lien étroit avec l'angle d'analyse mis de l'avant dans cette recherche. Ces choix m'ont permis de répondre aux questions qui sont au cœur de cette recherche.

---

<sup>171</sup> Frédérique Giroux, Raynaud Aurélien et Émilie Saunier, « Principes, enjeux et usages de la méthode biographique en sociologie », *Interrogations*, n° 17, 2014, p. 3.

## Chapitre 5

### Démarche méthodologique

#### 5.1. Les objectifs

En consultant une portion du corpus portant sur l'identité professionnelle et sur la socialisation professionnelle, je constate que peu de travaux se concentrent sur la formation des identités professionnelles des étudiants. Bien souvent, on se penche sur le cheminement existentiel d'individus ayant déjà intégré le marché du travail. Lorsque le concept est utilisé pour comprendre le parcours identitaire de l'étudiant en formation, on se limite majoritairement aux domaines professionnels *per se*<sup>172</sup>. Je peux citer les exemples du droit, de la médecine, des sciences infirmières, et plus récemment de l'enseignement<sup>173</sup>. Je note également que bon nombre des recherches portant sur les étudiants de niveau collégial ou universitaire utilisent une méthodologie quantitative – voire mixte – et se centrent sur les valeurs d'engagement dans les études<sup>174</sup>, sur la réussite scolaire<sup>175</sup> et sur les valeurs endossées par la jeunesse<sup>176</sup>.

Dans le même ordre d'idées, une portion assez importante des études utilisant le concept d'identité entrepreneuriale se limitent à l'univers de l'entrepreneuriat en tant que tel. Pour elles, l'identité entrepreneuriale vise d'abord les entrepreneurs déjà établis et leur descendance<sup>177</sup>. En conséquence, les dimensions anticipées ou planifiées de ce type d'identité ne sont pas décortiquées. Je réalise aussi que les recherches s'intéressant aux intentions entrepreneuriales des étudiants sont bien souvent produites par les sciences de l'administration ou par le milieu des affaires<sup>178</sup>. Elles ne

---

<sup>172</sup> Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 123.

<sup>173</sup> Pour les exemples fournis, consulter (respectivement) : Lortie, 1959, *op. cit.*; Hughes, 1958, *op. cit.*, p. 325-369; Davis, 1967, *op. cit.*; Gohier et Alin, 2001, *op. cit.*; puis Anadón, *et al.*, 2001, *op. cit.*

<sup>174</sup> Hamel, Méthot et Doré, 2008, *op. cit.*; Hamel, Doré et Méthot, 2012, *op. cit.*; Primon et Frickey, 2002, *op. cit.*

<sup>175</sup> Roy, *op. cit.*, 2015.

<sup>176</sup> Royer, Pronovost et Charbonneau, 2002, *op. cit.*

<sup>177</sup> Voir, notamment Boutillier et Uzunidis, 1999, *op. cit.*; ainsi que Bernasconi, « Les modèles de développement des entreprises high tech »; et Hurel, *Start-Up en France, des mythes aux réalités*; tous deux cités dans Moreau, 2004, *op. cit.*, p. 19.

<sup>178</sup> Boissin et Emin, « Les étudiants et l'entrepreneuriat : l'effet des formations », 2000, cités dans *Idid*.

s'inspirent d'aucune théorie sociologique et ne sont pas, le cas échéant, critiques à l'égard du rayonnement de l'entrepreneur. Bien souvent, la méthodologie sélectionnée est de nature quantitative.

À la lumière de ce qui précède, il me semble pertinent de comprendre quelle est la portée de la figure de l'entrepreneur à l'extérieur du monde entrepreneurial. Mon objectif général de recherche est, ce faisant, d'explorer la formation des identités entrepreneuriales, un type d'identité professionnelle dans le cadre de cette recherche, chez les étudiants finissant leur parcours de premier cycle en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa.

Cette thèse compte également des objectifs théorique, empirique et personnel. Le principal objectif de cette recherche est théorique et vise *une compréhension des formes que peuvent prendre les identités entrepreneuriales chez les étudiants* en développement international et mondialisation à l'aune de leurs expériences de socialisation à l'école, sur le marché du travail et de leur rapport à l'avenir.

L'objectif théorique est lié à l'objectif empirique de cette thèse, c'est-à-dire d'aller à la rencontre de finissants ou de diplômés d'un programme de premier cycle en développement international et mondialisation. Je cible le programme de premier cycle de développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa en raison de la proximité géographique de l'institution ainsi que de ma familiarité avec le programme. Bien que cette même familiarité ait été bénéfique puisqu'elle a facilité le recrutement de participants ainsi que la compréhension du parcours universitaire de ceux-ci, elle a également complexifié le travail de distanciation et de réflexion qu'un chercheur se doit de faire tout au long d'une recherche.

Cela étant dit, les objectifs personnels ont été très importants dans l'élaboration de cette thèse puisque l'objet de recherche suscite ma curiosité.

Je réponds donc à la question suivante : comment la socialisation à l'école et au travail ainsi que le rapport à l'avenir contribuent-ils ou non à la formation des identités entrepreneuriales de jeunes finissants et de diplômés de premier cycle en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa? Je pose également la sous-question suivante : comment les groupes d'appartenance et de référence des étudiants et diplômés ciblés contribuent-ils ou non à la formation de leurs identités entrepreneuriales ?

## **5.2. Les approches méthodologiques**

Puisque j'ai cherché à comprendre les identités entrepreneuriales mises de l'avant par les étudiants en développement international et mondialisation à l'aune de leurs expériences à l'école, sur le marché du travail et de leur rapport à l'avenir, l'approche qualitative ainsi que certains outils de l'analyse par théorisation ancrée ont été empruntés dans le cadre de cette recherche. J'ai également adopté *une approche biographique*<sup>179</sup> lors de l'analyse des données.

Une approche quantitative ne me semblait pas judicieuse pour répondre à ma question de recherche, d'autant plus qu'une large portion de la littérature s'intéressant aux étudiants en sciences sociales semble déjà privilégier une méthodologie quantitative. Une méthodologie quantitative permet surtout de fournir un portrait de la situation, de voir et de comparer les incidences particulières de différentes variables indépendantes – comme le genre ou la langue maternelle – sur une variable dépendante – comme la réussite scolaire ou les intentions entrepreneuriales. Or, elle ne peut donner sens à la réflexion du participant.

Les outils de l'analyse par théorisation ancrée utilisés sont les suivants : un codage initial des données s'avérant davantage descriptif afin de dégager des thèmes; une catégorisation de ces thèmes afin de permettre une compréhension du phénomène à l'étude, laquelle a été faite en faisant

---

<sup>179</sup> Cette approche sera définie un peu plus loin.

ressortir des éléments relevant de l'approche biographique; l'établissement de liens entre les catégories dressées; et l'élaboration d'une interprétation globale se dégageant de mes analyses par la suite<sup>180</sup>.

L'analyse par théorisation ancrée a été créée en critiquant les traditions de recherche davantage déductives, c'est-à-dire qui ne visent qu'à développer des théories à l'aide de déductions logiques plutôt que de données expérimentales<sup>181</sup>. Je pense donc que l'angle d'analyse privilégié par la théorisation ancrée vient rejoindre mon objectif théorique, lequel vise une compréhension des formes que peuvent prendre les identités entrepreneuriales chez les étudiants en développement international et mondialisation à l'aune de leurs expériences de socialisation à l'école, au travail, et de leur rapport à l'avenir.

### **5.3. Outils de collecte privilégiés**

Afin de bien comprendre les identités entrepreneuriales des étudiants en développement international et mondialisation à l'aune de leurs expériences de socialisation à l'école, au travail et de leur rapport à l'avenir, j'ai privilégié, dans le cadre de cette recherche, l'entretien semi-directif et biographique. Ces entretiens ont été menés de façon individuelle. L'entretien semi-directif se situe à mi-chemin entre l'entretien non directif, lequel est généralement constitué d'une seule question d'ouverture afin de laisser toute la place au partage d'expériences et à l'exploration de représentations, de processus de vie, voire d'histoires de vie complètes; ainsi que l'entretien directif, lequel prend la forme d'une suite de questions ouvertes prédéterminées et uniformément demandées de participant en participant<sup>182</sup>. L'entretien semi-directif est généralement structuré de sorte qu'une première grande question est d'abord demandée au participant; et qu'une courte liste

---

<sup>180</sup> Gaudet, et Robert, 2018, *op. cit.*, p. 74.

<sup>181</sup> Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing Company, 2006, p. 3.

<sup>182</sup> Gaudet, et Robert, 2018, *op. cit.*, p. 126-128.

de thèmes à aborder guide ensuite l'entretien afin de s'assurer d'aborder les sujets les plus saillants pour le chercheur. Ce type d'entretien est plutôt flexible puisqu'il peut varier selon les contextes de production. Ce type d'entretien requiert une très bonne capacité d'écoute de la part du chercheur. Celui-ci doit également pouvoir s'adapter au vocabulaire du participant et être en mesure de reprendre ses propos avec attention.

J'ai privilégié cette approche afin de pouvoir laisser la place aux expériences particulières des individus, mais en évoquant tout de même certaines thématiques pertinentes, telles l'école, le travail, l'emploi idéal, le rapport à l'avenir et les compétences. Bien souvent, les participants abordaient ces thématiques – plutôt générales – sans mon intervention, ce qui signifie que les entretiens sont, en tout et partout, assez hétérogènes. La façon dont les entretiens ont été menés a donc été plutôt variable en fonction du vocabulaire employé par le participant et de son degré de volubilité, notamment.

J'ai également privilégié l'entretien biographique puisque je me centre particulièrement sur les événements traversés par les individus et ce qu'ils suscitent chez eux :

« [C]ette méthode de collecte suppose d'attribuer une place importante aux points de vue indigènes dans l'analyse du monde social et aux savoirs pratiques – cognitifs, interprétatifs, symboliques, affectifs, etc. – de ceux qui expérimentent telle ou telle situation. L'objectif est par conséquent de susciter la production d'une parole centrée sur la personne interviewée et rendant compte de fragments de son existence, de pans de son expérience, de moments de son parcours, d'éléments de situation. »<sup>183</sup>

L'entretien biographique demande à « faire évoquer, décrire, réfléchir des périodes de vie des interrogés »<sup>184</sup>, mais aussi de comprendre comment ces périodes de vie affectent la façon dont les individus pensent et agissent :

« Le chercheur [met ainsi] en œuvre une méthode de type biographique [en] allant plus loin qu'une 'simple' analyse de trajectoire sociale, car elle ne se contente pas de collecter des

---

<sup>183</sup> Didier Demazière, « L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens », *Langage et société*, vol. 1, n° 123, 2008, p. 16.

<sup>184</sup> Jean Penneff, « Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française », *Politix*, n° 27, 1995, p. 27.

données sur les propriétés sociales d'un individu [...], mais cherche à reconstruire le fil des expériences spécifiques au travers desquelles ces propriétés lui sont advenues. »<sup>185</sup>

Les entretiens ont été menés entre le 26 novembre 2017 et le 13 février 2018. J'ai rencontré quatre étudiantes et cinq étudiants, ainsi que les parents de quatre de ces étudiants. Les entretiens ont eu une durée moyenne d'une heure et ont, pour la plupart, été menés par *Skype*, *FaceTime* ou *Google Hangout*. Un seul entretien a été mené en face à face dans une salle réservée d'une bibliothèque publique. J'ai dû faire preuve de flexibilité à cet égard puisque la plupart de mes participants étaient à l'extérieur de la région ou du pays au moment de l'entretien; et ont pu tout de même m'accorder de leur temps malgré la distance<sup>186</sup>.

Lors des entretiens menés auprès des étudiants, j'ai utilisé un guide d'entretien afin de bien cibler l'objet à l'étude. J'ai abordé, à l'aide de ce guide, les thématiques suivantes : les moments marquants dans le parcours scolaire de l'étudiant du primaire à l'université, ses expériences sur le marché du travail, sa vision de son propre avenir, son emploi ou son projet professionnel idéal, ainsi que la façon dont il tente de vendre sa candidature devant un employeur.

J'ai également demandé aux participants de m'envoyer leurs *curriculum vitae*. Ces documents m'ont seulement permis de vérifier ma compréhension des entretiens au moment de l'analyse verticale. Les documents présentaient d'ailleurs plusieurs limites, notamment qu'ils n'avaient pas été mis à jour depuis un certain temps chez plusieurs participants. Les *curriculum vitae* m'ont permis de raffiner ma compréhension du parcours de l'étudiant, à l'instar de certains mentions d'honneur qui n'avaient pas été clarifiées lors des entretiens. Cependant, les *curriculum vitae* récapitulaient, dans l'ensemble, ce qui avaient déjà été mentionné par les étudiants lors des entretiens. Une analyse en profondeur des *curriculum vitae* me lançait dans des considérations *ad hoc* m'éloignant parfois de la question identitaire. Cela dit, à un certain niveau, j'aurais pu tirer

---

<sup>185</sup> Giraux, Aurélien et Saunier, 2014, *op. cit.*, p. 3.

<sup>186</sup> Bien souvent, les étudiants ciblés étaient en voyage à l'international, ce qui a justifié l'utilisation de tels logiciels.

plus d'information de ces documents pour évaluer, par exemple, la teneur entrepreneuriale des emplois occupés jusqu'ici. Or, là n'était pas ma question de recherche. Je savais d'expérience que les premiers emplois occupés par les finissants ne reflètent pas toujours le type d'identité professionnelle qu'ils se sont forgés. Il me semblait ainsi plus intéressant de comprendre ce que l'étudiant retirait de ses expériences sur le marché du travail, à l'instar d'un employeur ayant marqué par sa façon de faire. Pour qui voudrait tenter à moyen terme l'application de l'identité entrepreneuriale dans les emplois, l'analyse en profondeur des *curriculum vitae* serait sans doute néanmoins pertinente.

Puis, lors des entretiens menés auprès des parents, les mêmes thématiques ont animé la discussion, mais en focalisant davantage sur le rôle de l'encadrement parental<sup>187</sup>. Je me suis également assurée de poser des questions supplémentaires à l'égard de certaines caractéristiques sociodémographiques si celles-ci n'avaient pas été abordées lors de l'entretien (âge, religion, langue(s) maternelle(s), plus haut niveau de scolarité, plus haut niveau de scolarité des parents, profil professionnel des parents). Les thématiques générales se retrouvant dans mon guide d'entretien sont liées à mon cadre théorique et à mes objectifs de recherche. Le tout a été posé en déployant une approche biographique privilégiant la compréhension d'une réponse à partir de son développement diachronique dans la vie du participant.

Les entretiens avec les parents m'ont permis d'exploiter plus en profondeur les expériences des étudiants. Je n'ai seulement pu rencontrer que les parents de quatre des huit étudiants. Certains des parents n'étaient pas disponibles, ou ne souhaitaient pas participer à ma recherche. Je considère toutefois avoir rencontré les parents des étudiants s'étant montrés davantage volubiles. Bien que les entretiens auprès des parents m'ont permis de puiser de plus amples informations sur la socialisation des étudiants à l'école et au travail, je ne sentais pas que les entretiens conçus avec

---

<sup>187</sup> Pour consulter mes guides d'entretien, veuillez vous référer à l'annexe I.

les étudiants seuls étaient superficiels ou incomplets. Les entretiens parentaux auraient aidé, mais n'étaient pas nécessaires pour répondre à mes questions de recherche.

#### **5.4. Stratégies de recrutement et limites**

J'ai, dans le cadre de cette recherche, fait usage de différentes stratégies d'échantillonnage. J'ai d'abord lancé deux appels de volontaires sur la page Facebook de la Faculté des Sciences sociales de l'Université d'Ottawa et un sur celle de l'Association des étudiants en développement international et mondialisation. J'ai fait paraître ces appels dans les deux langues officielles. Malheureusement, ceux-ci n'apparaissaient pas sur le mur principal des pages visées, ce qui était hors de mon contrôle. En conséquence, personne ne m'a contacté par la suite.

J'y mentionnais mon nom, mes coordonnées, mon domaine d'études, l'objet général de ma thèse, les critères de sélection pour participer, les avantages de faire avancer les connaissances au sujet d'étudiants comme eux en développement international et mondialisation, la durée maximale de l'entretien (une heure et demie), la flexibilité de l'endroit de l'entretien, l'aspect volontaire de celui-ci ainsi que l'approbation de ce projet par le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa. J'ai mené, préalablement à la collecte de données officielle, une entrevue pilote auprès d'une ancienne collègue que j'ai côtoyée à l'université. Cet entretien m'a permis d'estimer la durée de mes entretiens semi-directifs et d'ajuster mon propre positionnement en tant qu'intervieweuse. Elle m'a aussi permis de peaufiner les thématiques et l'ordonnement de celles-ci – bien que je suis demeurée souple en cette matière lors des entretiens. Je ciblais des étudiants en étant à leur dernière année d'études de premier cycle en développement international et mondialisation ainsi que les diplômés de ce programme. Je cherchais aussi à cibler des étudiants ayant reçu l'entièreté de leur éducation en Ontario afin de pouvoir identifier l'influence de certaines politiques ministérielles. J'ai toutefois dû laisser tomber ce dernier critère par la suite des choses,

bien que sept des participants répondent à ce critère. Les autres participants ont reçu une partie de leur éducation en Ontario, ayant déménagé à Ottawa après avoir habité dans une autre province. Je ciblais initialement des étudiants étant passés directement à l'université après le secondaire, cela afin de cibler des étudiants ne s'étant pas inscrits au baccalauréat après avoir travaillé maintes années à temps plein. J'ai également dû laisser tomber ce critère par la suite des choses puisque la réalité géographique de la capitale nationale est telle qu'une portion importante d'étudiants finissants travaille pour le gouvernement fédéral ou au parlement bien avant de graduer de l'université. Ce critère visait davantage à éviter de recruter des professionnels ayant fait un retour aux études afin de faire avancer leur carrière.

Ce qui m'intéresse, dans le cadre de cette thèse, est de comprendre comment la socialisation à l'école et au travail, le rapport à l'avenir des finissants ou diplômés de premier cycle en développement international et mondialisation viennent contribuer ou non à la formation d'identités entrepreneuriales alors qu'ils ont à prendre d'importantes décisions face à leur avenir. La fin des études de premier cycle peut représenter un moment où, comme le formule Dubar, les individus sont projetés dans un rapport au marché de l'emploi<sup>188</sup>. Des individus ayant déjà plusieurs années d'expériences sur le marché de l'emploi et qui ont déjà commencé à façonner leur carrière n'auront pas le même rapport au marché de l'emploi. Ceci dit, il me semblait important de cibler surtout des finissants ou gradés dans la vingtaine pour bien comprendre comment ceux-ci ont pu former une identité entrepreneuriale vers la fin de leurs études, moment qui représente une facette importante des débuts de l'âge adulte<sup>189</sup>. J'ai averti le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa que certains de mes critères de sélection risqueraient de tomber en fonction du recrutement et de l'avancement de la recherche.

---

<sup>188</sup> Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 112.

<sup>189</sup> Gaudet, 2001, *op. cit.*, p. 81.

Cependant, j'ai dû modifier ma stratégie de recrutement puisque je n'avais toujours pas de volontaires après ma première tentative sur *Facebook*. J'ai donc approché l'École de développement international et mondialisation pour que mon appel de volontaires soit envoyé aux étudiants de premier cycle. Fait à noter : l'École ne possède pas les courriels de ses étudiants de premier cycle. L'Association des étudiants en développement international et mondialisation possède toutefois ce répertoire. L'École m'a donc aidé en demandant à l'Association d'envoyer mon appel de volontaires aux étudiantes et aux étudiants de premier cycle en passant par la même association. Cette deuxième stratégie n'a toutefois pas abouti non plus.

Cela dit, je suis allée rencontrer ou ai communiqué avec plusieurs professeurs de l'École : Sanni Yaya, Pierre Beaudet, Marie-Ève Desrosiers, Nuah Makungu Masudi, Ruby Dagher. Ruby Dagher a fait distribuer mon appel de volontaires auprès de réseaux d'étudiants en développement international qu'elle a elle-même tissés. Nuah Makungu Masudi, quant à lui, m'a laissé présenter mon appel de volontaire en personne au début d'un de ces cours de quatrième année. J'ai même fait distribuer mon appel de volontaires à ce moment. Malgré ces efforts, je n'ai toujours pas été contactée par quiconque.

Par le temps que j'épuise toutes ces stratégies, plus de trois mois s'étaient écoulés depuis le début du recrutement. J'ai donc contacté des collègues éloignés que j'ai fréquentés à l'École de développement international et mondialisation afin qu'ils partagent mon appel auprès de leurs anciens collègues et amis du programme. Ces stratégies m'ont permis de rassembler quelques volontaires initiaux, lesquels m'ont ensuite fourni les noms d'autres personnes répondant généralement à mes critères, et qu'ils avaient contactées pour s'assurer de leur intérêt à participer. J'ai donc procédé par effet boule de neige par la suite des choses.

Recruter par effet boule de neige peut avoir ses limites, particulièrement de mener à la participation d'individus provenant des mêmes types de milieux. Des mesures ont été prises afin

de pallier ces limites (voir section 5.10). J'ai éprouvé beaucoup de difficulté à recruter des volontaires malgré mes efforts initiaux. Cela dit, j'ai décidé de procéder ainsi en prenant certaines mesures. J'ai insisté davantage sur l'aspect volontaire des entretiens et sur les droits du participant. J'ai également été attentive au niveau de confort psychologique des participants. Qui plus est, j'ai respecté le choix du lieu et de la date de l'entretien par les volontaires.

### **5.5. Mon échantillon à l'intersection de critères importants**

Malgré les défis que j'ai rencontrés lors du recrutement, je me suis tout de même assurée que mon échantillon réponde à d'importants critères. J'ai, dans le cadre de cette recherche, recruté neuf étudiants ainsi que les parents de quatre de ces étudiants selon un échantillonnage par multi-cas<sup>190</sup>. J'aurais préféré pouvoir rencontrer les parents de tous les étudiants recrutés, or certains n'étaient pas disponibles ou ne voulaient pas participer à ma recherche. Aller à la rencontre des parents m'a permis d'approfondir ce qui avait déjà été abordé dans les entretiens auprès des étudiants, lesquels se sont montrés, à eux seuls, très riches.

Force est également de constater que je visais également à comprendre le phénomène à l'étude à l'intérieur d'un groupe restreint, soit les étudiants finissants ou diplômés du programme de développement international et mondialisation au premier cycle à l'Université d'Ottawa. Je me suis ainsi assurée que les participants soient réellement intéressés à participer et qu'ils disposent d'une compréhension et d'une expérience pertinentes à la lumière mon objet de recherche. Les participants ont notamment prouvé leur intérêt en se montrant curieux à l'égard de ma recherche et en planifiant l'entretien de façon proactive. Certains volontaires m'ont contactée une première fois

---

<sup>190</sup> Alvaro Pires, « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », *Les classiques des sciences sociales*, [PDF], 1997. [[classiques.uqac.ca/contemporains/pires\\_alvaro/echantillonnage\\_recherche\\_qualitative/echantillon\\_recherche\\_qual.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf)] (Consulté le 20 mai 2018).

sans toutefois me répondre par la suite – et ce malgré quelques tentatives de communication. Je n’ai pas cherché à inciter ces volontaires à participer plus amplement.

Au moment de l’analyse, d’ailleurs, je jugeais également que mon échantillon me permettait de brosser un portrait global « à l’intérieur d’un groupe restreint et homogène d’individus »<sup>191</sup>, soit les étudiants finissants ou diplômés du programme de premier cycle en développement international ou mondialisation à l’Université d’Ottawa. Ceci étant dit, j’ai également veillé à ce que mon échantillon soit diversifié à l’interne (diversification interne)<sup>192</sup> : les répondants présentent des profils plutôt variés, ce qui signifie qu’il y a une diversification interne du groupe à l’étude, homogénéisé. Je commençais également à remarquer, lors de ma collecte de données, des récurrences assez importantes m’indiquant que la collecte de plus amples données serait possiblement redondante. J’atteignais ainsi une certaine saturation empirique<sup>193</sup>, laquelle m’a permis de clôturer la collecte de données.

### **5.6. Caractéristiques sociodémographiques des participants**

Entre le 26 novembre 2017 et le 13 février 2018, j’ai rencontré quatre étudiantes et cinq étudiants : Valérie, Caroline, Luc, Kevin, Lauren, Noémie, Thomas, Matthew et Alex. J’ai fait usage de pseudonymes pour ne pas divulguer l’identité de mes participants, au même titre qu’aucune information spécifique ne sera relatée sur leurs parcours de vie. Je cherche à conserver l’anonymat de mes participants. Ces étudiants ont été recrutés à l’aide des stratégies évoquées ci-dessus.

La vaste majorité des interviewés ont reçu toute leur éducation préuniversitaire en Ontario. Cinq des participants sont originaires de petits villages situés soit à l’Est d’Ottawa, dans les

---

<sup>191</sup> Pires, 1997, *op. cit.*, p. 65.

<sup>192</sup> *Idid*, p. 65.

<sup>193</sup> Bertaux, 1981, p. 37, cité dans *Idid*, p. 67.

environs de Toronto ou dans le Nord ontarien. Les autres ont grandi dans des banlieues ou au sein même de villes ontariennes – ou canadienne dans le cas d’une participante. Six des neuf participants ont identifié l’anglais comme langue maternelle, tandis que trois ont identifié le français. Huit d’entre eux détiennent déjà leur baccalauréat en développement international et mondialisation, tandis qu’un seul n’a toujours pas terminé ses études de premier cycle. Qui plus est, tous les participants ont déclaré avoir entre 22 et 26 ans au moment de l’entretien (l’âge moyen était de 24 ans). De tous les participants, trois ont été les premiers de leur famille immédiate à mettre les pieds dans une université canadienne.

J’ai également mené des entretiens auprès des parents de Noémie, Thomas, Caroline et Matthew (deux couples ; une mère ; et un père). Les parents interviewés ont identifié la même langue maternelle que leurs enfants et étaient âgés de 49 à 58 ans. Qui plus est, des six parents, seulement trois ont été les premiers à obtenir un grade d’éducation plus élevé que leurs parents – soit les grands-parents des étudiants enquêtés.

Puisque j’ai fait l’usage d’entretiens biographiques, je présenterai également le parcours spécifique de mes participants entre autres à l’aide de vignettes biographiques dans la description des résultats.

### **5.7. Le déroulement des entretiens**

Tel que discuté précédemment, j’ai contacté des collègues éloignés que j’ai fréquentés à l’École de développement international et mondialisation afin qu’ils partagent mon appel auprès de leurs anciens collègues et amis du programme. Ces stratégies m’ont permis de rassembler quelques volontaires initiaux, lesquels ont ensuite partagé mon appel de volontaires auprès d’autres personnes répondant généralement à mes critères. J’ai donc procédé par effet boule de neige par la suite des choses. Les volontaires avaient ainsi été introduits à l’objectif général de la recherche,

c'est-à-dire d'explorer la formation des identités entrepreneuriales des finissants ou diplômés de premier cycle en développement international et mondialisation. Lorsque les étudiants m'ont approchée par courriel, je leur ai rappelé cet objectif de façon générale. Je leur ai également acheminé un formulaire de consentement rédigé dans la langue de leur choix (en anglais ou en français), lequel détaillait encore une fois l'objectif général de ma recherche, les informations du chercheur, les droits du participant et le déroulement de l'entretien.

C'est en communiquant avec les étudiants que j'ai pu convenir d'un lieu et d'un moment pour mener les entretiens. Tous, à l'exception d'un seul volontaire, ont privilégié un mode de communication virtuel (*Skype, FaceTime, Google Hangout*). Les volontaires étant souvent à l'extérieur de la région, voire du pays, il leur était plus facile de communiquer virtuellement. Ce moyen de communication présente certainement des limites puisque j'ai été privés d'un contact direct avec l'étudiant qui aurait certainement facilité les échanges. Bien que les technologies de communications soient pratiques, elles sont sujettes à des bris. J'ai éprouvé des interruptions momentanées lors de mes appels, ce qui pouvait nuire au suivi des idées échangées. J'ai tenté de prendre des notes en inscrivant des mots-clés dans un cahier pour palier à ces quelques interruptions. Qui plus est, il m'aurait été utile de pouvoir rencontrer les volontaires dans leur domicile puisque j'aurais pu utiliser quelques éléments contextuels de leur environnement de vie. Cependant, j'ai laissé les volontaires choisir le lieu et l'endroit de l'entretien pour des raisons éthiques. Par contre, il a été plus facile, notamment pour ma propre sécurité, de rencontrer les volontaires virtuellement. J'ai aussi rencontré un volontaire dans un local réservé d'une bibliothèque à Ottawa.

Lors des entretiens, j'ai d'abord salué et remercié les répondants. J'ai cherché à discuter un peu avec eux avant de commencer les entretiens, question de bâtir un lien de confiance avec ceux-ci. J'ai ensuite rappelé les éléments importants du formulaire de consentement (confidentialité et

anonymat assurés; droits des répondants, besoin du consentement pour enregistrer l'entretien, etc.) et je me suis assurée que les participants aient pris connaissance de ces formulaires. Ces formulaires avaient été signés et numérisés avant les entretiens, à la fois par les répondants et par moi-même. Je me suis assurée d'obtenir leur consentement pour enregistrer les entretiens. Tous ont donné leur consentement à ce sujet. J'ai privilégié mon téléphone, mis en mode avion, pour enregistrer ces entretiens. Avant de commencer, d'ailleurs je leur ai demandé s'ils avaient des questions et ai répondu en conséquence. J'ai adapté mon mode de communication (langue privilégiée, niveau de vocabulaire, niveau d'empathie) en fonction des répondants afin de renforcer un lien de confiance.

Lors de l'entretien, j'ai initié la conversation en demandant très généralement aux répondants de me parler des moments marquants lors de leur parcours scolaire du primaire à l'université. Je suis partie de là et ai laissé les répondants générer leurs propres réponses sans trop intervenir. Je me suis toutefois montrée empathique lorsque le répondant me parlait d'un moment difficile. Cela dit, j'avais également une liste d'autres thématiques à aborder, que voici : expériences sur le marché du travail, vision de l'avenir, emploi ou projet professionnel idéal, ainsi que façon de vendre sa candidature devant un employeur. J'ai également demandé aux étudiants de m'indiquer leur langue maternelle, leur plus haut niveau de scolarité au moment de l'entretien, le plus haut niveau d'éducation des parents et leur âge. Les étudiants se sont également adonnés à m'indiquer leur région d'origine ainsi que le profil professionnel de leurs parents lors des entretiens. Ces caractéristiques sociodémographiques m'ont en outre permis de juger si je possédais un échantillon diversifié ou non durant la période de recrutement.

Bien souvent, les étudiants répondaient à plusieurs éléments touchant à plusieurs thématiques en même temps, notamment parce qu'ils concilient le travail à l'école et qu'il est difficile de parler d'expériences à l'école sans mentionner cette conciliation. Qui plus est, plusieurs étudiants ont également suivi des programmes coopératifs ou complété des stages professionnels

lors de leurs études. Conjointement à cela, les répondants ont également discuté du type de compétences qu'ils ont pu acquérir en suivant ces programmes professionnels à l'extérieur des compétences visées par leur programme d'études. Certains d'entre eux se montraient très volubiles et ont abordé plusieurs des thématiques rassemblées dans mon guide d'entretien, d'autres répondaient à chaque thématique en vase clos. Les entretiens ont donc des formes différentes puisque je me suis adaptée au niveau de volubilité de chacun. Lors des entretiens, j'ai surtout cherché à relancer la conversation en posant des questions ouvertes et en réitérant ma compréhension globale du parcours de l'étudiant, laquelle pouvait être raffinée par le répondant.

Avant la fin des entretiens, j'ai également demandé aux étudiants de m'envoyer leurs *curriculumms vitae* afin de mieux comparer les compétences que chacun d'entre eux ont mises de l'avant. Je me suis également servi des *curriculumms vitae* afin de valider ma propre compréhension de leur parcours. J'ai raffiné ma compréhension des profils de certains en consultant ces documents<sup>194</sup>. Cependant, les *curriculumms vitae* confirmaient généralement ce qui avaient déjà été récolté lors des entretiens. Tel que déjà mentionné, une analyse en profondeur des *curriculumms vitae* me lançait dans des considérations *ad hoc* m'éloignant parfois de considérations identitaires.

Une fois toutes les thématiques abordées, j'ai fait cesser les enregistrements et ai demandé à l'étudiant s'il avait des questions, des préoccupations. Je me suis assurée qu'il se portait bien et qu'il n'était pas bouleversé. J'ai également, une fois les entretiens terminés, renvoyé les formulaires d'entretien afin de les guider vers le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche pour faire des plaintes des critiques, ce qui n'est pas arrivé, et de les remercier une fois de plus.

J'ai également mené quatre entretiens auprès des parents. J'ai repris les mêmes thématiques, mais en me focalisant davantage sur le rôle de l'encadrement parental<sup>195</sup>. Les entretiens se sont

---

<sup>194</sup> Pour les besoins de ma question de recherche, la pleine utilisation des données des c.v. n'était pas nécessaire et me lançait dans des considérations *ad hoc*.

<sup>195</sup> Pour consulter mes guides d'entretien, veuillez vous référer à l'annexe I.

déroulés de la même manière, mais j'ai dû reprendre les expériences particulières de leur enfant. Avant les entretiens menés auprès des parents, j'ai donc réécouté les entretiens des enfants afin de pouvoir bien diriger mes questions en fonction des expériences particulières de l'étudiant en question. Tous les entretiens avec les parents se sont faits virtuellement. La plupart ont choisi de communiquer ainsi en raison de leur lieu de résidence, souvent situé à l'extérieur de la région de la capitale nationale. Les parents ont admis être extrêmement occupés et préférer l'instantanéité de ce mode de communication. Les entretiens auprès des parents ont également permis de trianguler les données prélevées auprès des étudiants. Cependant, les entretiens menés auprès des étudiants m'apparaissaient à la base très riches.

Durant la collecte de données, j'ai pris des notes et je me suis enregistrée afin de réfléchir aux aspects importants étant ressortis lors des entretiens, et sur les façons d'améliorer ma direction (partielle). J'ai commencé à confronter les propos des participants à ce que j'ai lu dans la littérature et ai commencé à comprendre la complexité de mon objet d'étude. J'ai également réécouté les entretiens en boucle lors de ces séances de réflexion. J'ai pris note de mes intuitions et voix d'analyse. Cela a facilité l'analyse une fois la période de recrutement et de collecte de données terminées. Les entretiens ont été menés entre le 26 novembre 2017 et le 13 février 2018.

### **5.8. L'éthique et la qualité d'une recherche**

Le fait de tenir compte de l'éthique fait partie, selon Sarah J. Tracy, des huit critères permettant d'obtenir une excellente recherche qualitative. Tracy indique ainsi qu'il faut peser chacune de nos actions en tant que chercheur, et met ainsi de l'avant quatre grandes catégories de pratiques : l'éthique procédurale (telle que dictée par d'importantes institutions); l'éthique situationnelle (laquelle est liée au sens de la morale dans le contexte de la recherche); l'éthique relationnelle (c'est-à-dire une conscience de la part du chercheur et de son impact sur autrui); ainsi

que l'éthique de diffusion (à savoir la façon dont les résultats sont partagés une fois la période de collecte terminée)<sup>196</sup>.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai tenu compte de chacune de ces pratiques. J'ai d'abord fait une demande au Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa, laquelle requiert une rigueur. J'ai ainsi dû remplir un formulaire qui me permettrait d'aller faire une enquête sur le terrain. Ces formulaires demandaient d'importantes questions, à l'instar du niveau d'inconfort psychologique qui découlerait de mes entretiens, des mesures que j'allais prendre pour obtenir le consentement des participants, de mon plan d'action pour passer au recrutement. J'ai suivi à la lettre les indications du Bureau et ai également consulté la grille pour l'évaluation éthique tout au long de la recherche. Cette grille passe en revue les éléments importants d'une demande éthique (description claire du projet, processus de recrutement, participation, risques et bénéfices, vie privée, confidentialité et conservation des données, processus de consentement, documents de consentement)<sup>197</sup>.

J'ai aussi cherché à renseigner, dès le premier contact avec le volontaire, sur les objectifs généraux de ma recherche. Je lui ai réitéré maintes fois ses droits en tant que participant volontaire (droit de refuser l'enregistrement de l'entretien, droit de mettre fin à l'entretien à tout moment ou de prendre des pauses, droit de poser des questions, etc.). Évidemment, j'ai enregistré uniquement en ayant le consentement des participants. Tous étaient parfaitement confortables à l'idée d'enregistrer les entretiens. J'ai également avisé les volontaires du fait que les entretiens seraient confidentiels, que je ferais usage de pseudonymes et de généralisation des profils sociodémographiques pour éviter de divulguer leur identité (*deductive disclosure*)<sup>198</sup>.

---

<sup>196</sup> Sarah J. Tracy, « Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research », *Qualitative Inquiry*, vol. 16, n° 10, 2010, p. 846-847.

<sup>197</sup> Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa, « CÉR – Grille pour l'évaluation éthique », *Université d'Ottawa*, [PDF], 2018. [[research.uottawa.ca/ethics/sites/research.uottawa.ca/ethics/files/grille\\_devaluation\\_du\\_cerweb2018.pdf](https://research.uottawa.ca/ethics/sites/research.uottawa.ca/ethics/files/grille_devaluation_du_cerweb2018.pdf)] (Consulté le 1<sup>er</sup> janvier 2018).

<sup>198</sup> Tracy, *op. cit.*, p. 846-847.

Je signalais, dans mon formulaire de consentement, toutes ces informations, également accompagnées de mes stratégies de sauvegarde des données. Je m'engageais à sécuriser ces données dans l'ordinateur personnel de l'étudiante-chercheuse. Celui-ci peut être déverrouillé par l'étudiante uniquement. Je n'ai d'ailleurs pas partagé les données brutes avec quiconque. Puisque j'ai rédigé des fiches à la main, tous ces documents ont été verrouillés dans un classeur privé.

Je me suis constamment posé la question, dès le premier jour du recrutement, à savoir si mes objectifs de recherche en valaient la peine, s'ils étaient moralement justifiables. Au moment des entretiens, j'ai été très attentive à tout inconfort psychologique pouvant survenir chez l'étudiant. Cela est arrivé à quelques reprises, et j'ai cherché, lors des moments de silence, à faire preuve d'empathie et à rappeler au participant qu'il n'avait pas à poursuivre s'il ressentait trop d'inconfort. J'ai aussi cherché à adapter ma gestuelle afin de montrer un souci pour autrui.

Il était très important pour moi d'établir un lien de confiance tout au long de l'entretien, ce que j'ai cherché à faire en respectant le rythme et les limites des participants. J'ai aussi cherché à mémoriser les thématiques de mon guide d'entretien afin de ne pas avoir à regarder ailleurs et afin de pouvoir me concentrer pleinement sur le participant. Lorsque j'avais à consulter mon guide, je le faisais au moment opportun en expliquant ce que je faisais : « Pardonnez-moi, je vais seulement vérifier quelques notes afin de m'assurer de ne rien oublier. » J'ai aussi cherché à minimiser la prise de notes durant l'entretien. Cependant, j'ai tout de même noté quelques mots-clés tout en adaptant ma gestuelle, et ce surtout lorsque j'avais des questions pour l'étudiant et ne voulais pas les oublier.

Avant de présenter mes résultats, je me suis questionnée à savoir de quelle manière il serait préférable de rédiger le tout. Je souhaitais éviter d'interpréter les propos des participants de façon biaisée et ai continuellement cherché à questionner ma position en tant que chercheuse. Qui plus

est, je n'ai pas décrit les anecdotes particulières des individus. J'ai plutôt cherché à généraliser ces expériences, à en dégager les grands traits, afin de ne pas caricaturer les participants.

### **5.9. L'analyse**

Mes méthodes d'analyse se calquent bien évidemment aux approches méthodologiques employées. Tel que déjà mentionné, j'ai employé des outils de l'approche par théorisation ancrée, à savoir un codage initial, une catégorisation à l'aide d'éléments biographiques et l'établissement de liens entre ces catégories. J'ai ensuite cherché à dégager une théorie de cette analyse. J'aimerais toutefois passer en revue la façon dont j'ai analysé les données à la lumière des approches retenues.

La richesse d'une recherche dépend de la qualité des analyses verticale, horizontale et théorisante. Au cours de l'analyse, d'ailleurs, il est extrêmement important de retourner au contexte de production des sources. Lors de l'analyse verticale, il faut s'assurer de « condenser » l'information qui est pertinente à une question de recherche donnée tout en respectant la richesse du matériel obtenu<sup>199</sup>. Pour ce faire, force est de retenir les données contradictoires pour bien saisir la complexité de l'objet de recherche.

Je l'ai dit, j'ai d'abord écouté plusieurs fois chacun des entretiens en boucle afin de bien les saisir. J'ai tenté de porter attention, en écoutant ces entretiens, aux tons employés par les répondants, aux moments de silence, aux questions que je posais, à mon manque de souplesse. Dans les premiers entretiens, j'ai posé des questions parfois avec trop d'insistance. Par exemple, j'ai posé, à quelques reprises, des questions fermées et ai remarqué que les étudiants répondaient d'abord à l'affirmative, mais avec hésitation. J'ai ainsi revisité la façon dont je relançais les questions, notamment en reprenant les propos des participants : « Pourquoi dites-vous cela? Que

---

<sup>199</sup> Gaudet et Robert, *op. cit.*, 2018, p. 174-175.

voulez-vous dire par *x*? » J'ai donc ajusté ma position en tant que chercheuse en réécoutant les entretiens.

Après cela, j'ai dressé des fiches pour transcrire mes entretiens biographiques. Sur chaque fiche, je notais les caractéristiques sociodémographiques de l'étudiant, son pseudonyme, la date et le lieu de l'entretien. J'ai ensuite retranscrit ces entretiens un à un, à la main. Ce système m'a permis d'identifier le matériel à l'étude. Même une fois ces entretiens retranscrits, toutefois, j'ai cherché à retourner aux enregistrements afin de réécouter certains passages, et toujours revenir au contexte de production. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle j'ai privilégié une transcription manuscrite. L'usage de certains logiciels peut mener à une distanciation entre le contenu et le contexte des entretiens. Le fait de transcrire chacun des entretiens à la main m'a permis de s'approprier le contexte de production une fois de plus.

J'ai, une fois les entretiens écoutés en boucle et transcrits, identifié des thèmes illustrant bien les biographies de chacun en me posant les questions : « de quoi est-il question au juste [ici]? Quel thème précis est soulevé? »<sup>200</sup>. Ces questions m'ont permis de mettre à l'écart mes propres préconceptions et de bien décrire le contenu des entretiens. C'est à partir de là que j'ai identifié des thèmes<sup>201</sup>, lesquels sont évoqués dans mon chapitre de description et de discussion des résultats. Chacun de ces thèmes sont saillants à la lumière de mes entretiens. Certains se retrouvent dans quelques entretiens seulement, mais étaient prédominants dans les expériences des individus en question. Pour identifier ces thèmes, justement, j'ai utilisé des mots qui résumaient bien les propos

---

<sup>200</sup> Pierre Paillé et Alex Mucchielli, « Choisir une approche d'analyse qualitative ». Dans Pierre Paillé et Alex Mucchielli (dirs.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 13-22.

<sup>201</sup> Voici les thèmes en question : inspiration provenant des parents; distinction des parents qui ne travaillent que pour l'argent; compréhension des parents face au contexte des universités; attentes des parents liées à leur rapport au marché de l'emploi; valorisation à l'école; cynisme envers l'éducation formelle; importance accordée au parascolaire; valeur du travail acharné; importance accordée à des groupes non professionnels; rapport positif à la possession d'un emploi stable malgré les obstacles bureaucratiques; insistance des parents sur la discipline à l'école; recherche d'un emploi correspondant aux valeurs préconisées par l'étudiant; absence de valeurs entrepreneuriales dans les emplois idéaux; compétences liées aux expériences de l'entrepreneuriat mises de l'avant; rapport à l'avenir préoccupé; rapport à l'avenir affirmé.

des étudiants. Par exemple, beaucoup d'étudiants ont mis l'accent sur l'importance qu'ils accordaient aux expériences internationales. Les propos relatifs à cette thématique pouvaient prendre plusieurs formes, mais devaient au moins se rattacher à une envie d'en découvrir davantage sur le monde, de prendre conscience des réalités internationales. Je n'ai donc pas cherché à cibler des passages comprenant certains mots puisque la plupart du temps, la simple présence de certains mots n'étaient pas suffisante pour marquer l'évocation d'un thème particulier.

Puisque la conceptualisation que Dubar fait de l'identité professionnelle est pertinente dans le cadre conceptuel de cette thèse (voir le chapitre 3), et sans conteste liée aux thématiques présentes dans mon guide d'entretien, je juge important de mentionner les méthodes d'analyse mises de l'avant par ce sociologue. En 2004, Dubar et Demazière ont mis de l'avant l'analyse structurale des entretiens biographiques, laquelle se centre sur la parole en faisant ressortir des séquences (une chronologie professionnelle dans ce cas), des actants (les personnes qui apparaissent dans le discours) et des propositions argumentaires (jugements de l'interviewé par rapport à son discours)<sup>202</sup>. Bien que l'analyse structurale ait ses bienfaits, elle est davantage adaptée aux entretiens biographiques non dirigés<sup>203</sup>. Cependant, j'ai choisi de mener des entretiens biographiques semi-dirigés, tel que déjà justifié, et considère également avoir pu faire ressortir ces éléments à partir de mon analyse thématique.

J'ai ainsi identifié, dans un carnet de notes, les thèmes propres à chaque entretien. Je notais systématiquement les moments (à la seconde près) où ces thèmes survenaient dans les entretiens. Qui plus est, cette façon de procéder m'a permis de retourner très facilement écouter les entretiens afin de me remémorer la mise en mots. C'est de cette façon que j'ai condensé les thèmes identifiés lors de l'analyse verticale. Comme l'évoque Paillé, « il est d'usage d'aller au-delà de la

---

<sup>202</sup> Gaudet, et Robert, 2018, *op. cit.*, p. 178.

<sup>203</sup> Didier Demazière et Claude Dubar, « Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité », *Temporalités*, vol. 3, 2005. [[journals.openedition.org/temporalites/452](http://journals.openedition.org/temporalites/452)] (Consulté le 10 mai et le 10 août 2018).

dénomination par thèmes (analyse thématique) (première étape plus descriptive de la recherche) vers un travail à l'aide de catégories conceptualisantes (étape plus interprétative) »<sup>204</sup>.

Afin de procéder à l'analyse horizontale, j'ai longuement cogité à la relation entre chacun des thèmes afin de mieux cibler « les conditions sociales, culturelles et symboliques nous permettant de comprendre le phénomène à l'étude »<sup>205</sup>. J'ai d'ailleurs dû, à cette étape de la recherche, retourner à mes fiches maintes fois, afin d'intégrer certains éléments que j'avais oubliés (notamment l'importance de la formation des parents, faisant partie de leur encadrement). J'ai pu, en retraçant la présence des thématiques dans les entretiens, faire émerger certains éléments biographiques m'ayant permis de créer ces catégories conceptualisantes.

J'ai finalement privilégié une analyse typologique pour bien mener mon analyse théorisante. J'ai dû, à cette étape, confronter les idées fortes que j'avais puisées de la littérature à mes données. Ce retour m'a permis de mettre de l'avant des observations qui n'étaient pas déjà présentes dans la littérature.

Dans le cadre de cette thèse, j'ai privilégié une typologie cartographiée puisqu'elle permet de « relier les significations typiques » en les positionnant selon des axes<sup>206</sup>. Ce faisant, ma typologie est constituée de deux axes, à savoir le rapport à l'avenir préoccupé ou affirmé; ainsi que la présence ou l'absence de valeurs entrepreneuriales dans l'emploi idéal. J'y reviendrai.

### **5.10. Les limites de mes choix méthodologiques**

Ces choix méthodologiques apportent avec eux plusieurs limites. J'ai exploré les types d'identités entrepreneuriales qui sont mises en relief par des étudiants d'un programme particulier et d'une université canadienne particulière. Il aurait été intéressant de sélectionner un entretien non

---

<sup>204</sup> Paillé et Mucchielli, *op. cit.*, 2012, p. 13-22.

<sup>205</sup> Gaudet et Robert, *op. cit.*, 2018, p. 184.

<sup>206</sup> Didier Demazière, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues », *Presses universitaires de France*, vol. 4, 2013, p. 340.

directif et de laisser toute la place aux participants. Je devais toutefois aborder certaines thématiques saillantes dans le cadre de cette recherche. L'entretien directif aurait peut-être permis d'homogénéiser les entretiens et de faciliter le traitement des données, mais n'aurait pas respecté mon approche biographique.

J'ai procédé par appel de volontaires, puis ensuite par effet boule de neige. Je suis consciente que ces stratégies de recrutement peuvent présenter des limites : l'effet boule de neige peut mener à la participation d'individus provenant des mêmes types de milieux. J'ai toutefois pris certaines mesures afin d'éviter ce genre de scénarios. Les participants ayant fait circuler mon appel de volontaires auprès de leurs propres connaissances ne fréquentaient pas réellement ces personnes. Il s'agissait plutôt d'étudiants qu'ils avaient connus en travaillant à l'Université d'Ottawa. Qui plus est, j'ai tout de même constaté, dans mon échantillon certes homogénéisé, une certaine hétérogénéité.

La façon dont les entretiens se sont déroulés représente également une autre limite assez importante. Les individus ciblés ont tendance à voyager énormément en raison de la facette internationale de leur programme de formation. J'ai ainsi mené tous mes entretiens, à l'exception d'un seul, à l'aide de *Skype*, de *FaceTime* et de *Google Hangout*. Dans tous les cas, je n'ai pu pénétrer le milieu de vie des étudiants ou des diplômés ciblés, ce qui aurait pu me permettre d'intégrer d'autres méthodes de collecte de données, à l'instar de l'observation des environs. Il aurait également pu être utile de rencontrer les parents au sein de leur domicile afin d'avoir des pistes de réflexion quant à la classe d'appartenance et quant à diverses dynamiques de mobilité sociale. À vrai dire, la plupart des interviewés – les étudiants/diplômés ainsi que leurs parents – ont privilégié un mode de communication indirect, étant souvent très occupés, à l'extérieur de la région d'Ottawa-Gatineau, voire à l'international pour un stage ou pour un voyage personnel.

J'aurais potentiellement pu, lors du codage, recourir à certains logiciels à l'instar d'*Excel*, de *Dedoose* ou de *NVivo*. Peut-être que ces logiciels auraient accéléré l'identification de thèmes lors de l'analyse verticale, et auraient pu faciliter la condensation des données. J'aurais certainement pu retracer plus facilement la présence de thématiques dans certains des entretiens. Cependant, l'utilisation de ces logiciels aurait également laissé présager une plus grande distanciation face au contexte de production des sources.

Il aurait pu être intéressant de privilégier d'autres outils d'analyse lors de l'analyse verticale et horizontale. D'autres approches – phénoménologique, discursive ou narrative – auraient potentiellement pu être sélectionnées. J'ai privilégié l'approche de la théorie ancrée puisque ces outils me permettaient de bien condenser les données telles qu'elles étaient. Plusieurs des volontaires préféraient faire l'entretien en anglais, qui est ma seconde langue officielle. Il m'aurait ainsi été plutôt difficile de procéder à une analyse discursive afin d'identifier les oppositions présentes dans le langage, les différents niveaux de vocabulaires, l'organisation du texte. Je ne suis pas en mesure de capter les subtilités langagières en anglais. Une analyse phénoménologique aurait été centrée sur l'expérience brute et directe d'un phénomène, et aurait davantage été centrée sur l'empirique. Je cherchais cependant à dégager une compréhension du phénomène à l'étude, et j'ai ainsi cherché à créer des catégories conceptualisantes. Une analyse narrative aurait, enfin, été extrêmement intéressante. Cependant, les outils sélectionnés de l'analyse par théorisation ancrée m'ont permis d'intégrer des thèmes identifiés dans les entretiens menés auprès des parents et des *curriculum vitae*. Les thématiques ont cet avantage d'identifier non seulement ce dont il est question dans les extraits, mais aussi de démontrer la teneur qualitative et affective des propos<sup>207</sup>.

La typologie mise de l'avant se veut aussi une représentation d'une réalité complexe. Je considère qu'il est difficile de bien rendre compte de l'étendue des identités entrepreneuriales de

---

<sup>207</sup> Paillé et Mucchielli, *op. cit.*, 2012, p. 13-22. Puis : Gaudet et Robert, *op. cit.*, 2018.

la population ciblée, particulièrement à la lumière des limites mentionnées ci-dessus. Ceci dit, ma typologie n'est pas parfaite. Elle vient ajuster ma compréhension des formes que peuvent prendre les identités entrepreneuriales, qui sont définitivement plurielles. La typologie proposée vient répondre à ma question de recherche. Je souhaite enfin mentionner que cette recherche a pris beaucoup de temps à configurer. J'avais des intérêts assez vastes et il a été difficile de développer une question de recherche à la base.

Toutes les limites ici énumérées justifient le besoin de plus amples recherches sur les types d'identité entrepreneuriale de toutes sortes.

## **Chapitre 6**

### **Présentation des résultats**

Au cours de ce chapitre, je décris les résultats que j'ai pu colliger à l'aide de mes entretiens biographiques. Je structure ces résultats selon les thématiques de mon guide d'entretien, à savoir l'expérience scolaire des participants, leurs diverses expériences sur le marché du travail, leur emploi idéal, leur rapport à l'avenir ainsi que les façons dont ils tentent de se vendre dans un contexte professionnel.

#### **6.1. Description des résultats**

Je tiens à rappeler que les entretiens se sont déroulés de sorte que j'ai lancé la discussion en demandant à l'étudiant de me faire part de ses expériences marquantes à l'école du primaire à l'université. Certains participants se sont montrés extrêmement volubiles et ont rapidement touché à plusieurs des thématiques se retrouvant dans mon guide d'entretien<sup>208</sup>. Cependant, d'autres se sont montrés plus réservés et j'ai dû intervenir afin d'aborder chacune des thématiques afin de bien répondre à ma question et à ma sous-question de recherche, à savoir :

J'ai également demandé aux étudiants de m'acheminer leurs *curriculumms vitae* afin d'obtenir de plus amples informations au sujet des compétences que chacun d'entre eux met de l'avant. Cependant, les *curriculumms vitae* n'ont pas été, comme je l'ai mentionné dans mon chapitre de méthodologie, aussi utiles que je l'aurais espéré pour de multiples raisons. Par exemple, certains *curriculumms vitae* n'avaient pas été mis à jour depuis plusieurs années. Les entretiens auprès des parents se sont avérés, quant à eux, d'excellents compléments d'information. Ils m'ont permis d'approfondir ce qui avait déjà été discuté lors des entretiens, sans toutefois révéler de nouveaux résultats. Les entretiens menés auprès des étudiants étaient déjà, à la base, très complets. Lors des

---

<sup>208</sup> Pour consulter mes guides d'entretien, veuillez vous référer à l'annexe I.

entretiens menés auprès des parents, j'ai utilisé le même guide d'entretien, mais en me centrant davantage l'encadrement parental<sup>209</sup>. Je décris, dans les prochaines lignes, ce que la voix des étudiants m'a révélé. Je tâcherai également de faire allusion aux résultats provenant des entretiens menés auprès des parents, mais en indiquant ce changement de voix.

### 6.1.1. *Expériences marquantes lors du parcours scolaire de l'étudiant*

Une fois le moment venu de discuter de leur parcours scolaire et des raisons pour lesquelles ils auraient été attirés vers le programme de développement international et mondialisation, la vaste majorité des étudiants ont rapidement mis l'accent sur un désir profond d'en apprendre davantage sur le monde, lequel serait survenu au cours de leur adolescence. La plupart ont eu au moins une expérience internationale au cours de leurs études secondaires. Ces expériences ont éveillé une soif de « faire quelque chose pour aider les gens » (Caroline, 30 minutes et 47 secondes), et surtout d'être conscient qu'il y a un monde bien plus grand que le Canada. Beaucoup d'étudiants ont ainsi voyagé, au cours de leur secondaire, en Amérique latine, dans les Caraïbes ou en Afrique<sup>210</sup>. La plupart auront eu, au cours de leurs voyages, un premier aperçu du monde du développement. Ils auront notamment aidé à la construction de puits, de maisons, voire donné des cours de langues à des écoliers. Ces expériences auront renforcé leur envie de « voir le tiers-monde » (Noémie, cinq minutes et deux secondes), de porter attention aux rouages de l'international :

« J'ai toujours adoré voyager. Apprendre des nouvelles cultures, ça m'enrichissait plus. » – Valérie, deux minutes et 12 secondes

---

<sup>209</sup> Pour consulter mes guides d'entretien, veuillez vous référer à l'annexe I.

<sup>210</sup> Je tiens à mentionner que plusieurs des participants ont assisté, au cours de leurs études secondaires, à un voyage *Me to We* au Kenya. Force est de constater que la publicité qui est faite à l'endroit des voyages *Me to We* semble avoir été reprise dans le discours des participants, du moins dans les souvenirs qu'ils en conservent. L'accent est fortement mis sur la possibilité de prendre conscience du monde environnant, d'avoir un sens du devoir accompli, d'aider des communautés dans un effort de développement durable. Me To We, "Kenya", *We Charity*, [En ligne], 2018. [[www.metowe.com/volunteer-travel/corporate-trips/kenya/](http://www.metowe.com/volunteer-travel/corporate-trips/kenya/)] (Consulté le 10 mars 2018).

Les parents interviewés ont également abordé le tout :

« *When Thomas came back, he said: "I wanna change the world and be the change".* » – Mère de Thomas, cinq minutes 15 secondes

« Caroline avait fait un stage dans une école et puis elle a beaucoup gardé les enfants et aimait beaucoup les enfants. Elle avait choisi comme parcours de devenir enseignante, mais là c'était : "Qu'est-ce que je fais comme baccalauréat ? Y'a pas vraiment une matière comme telle qui me passionne, je veux aller en enseignement, mais je veux faire mon bac en quelque chose..." Elle avait fait un voyage humanitaire avec un groupe de l'école au secondaire et ça l'avait vraiment passionnée, donc c'est comme ça qu'elle a décidé de faire son bac en développement international. [...] Finalement, elle nous a dit qu'elle aimait beaucoup le développement, pis que c'était là où elle voulait s'en aller. Je l'avais vu tout de suite quand elle est revenue de voyage parce qu'elle avait été passionnée par ça. Elle en avait parlé longuement. » – Mère de Caroline, huit minutes et 29 secondes

Cette importance accordée à l'international, aux voyages et à une sensation d'un monde plus grand que soi a été mentionnée en parallèle à de nombreuses expériences parascolaires, lesquelles auront été marquantes pour la plupart des participants. Tous ont, à quelques exceptions près, commencé très tôt à faire du bénévolat, ce qui était même, pour certains, plus formateur que toute expérience scolaire. Caroline (deux minutes et 57 secondes), par exemple, mentionne que « l'éducation formelle, c'est moins [elle]. » Elle explique, comme plusieurs participants, toujours avoir été inspirée par des professeurs engagés à l'extérieur des cadres scolaires. Elle donne également l'exemple d'une des personnes avec qui elle a travaillé au cours de ses études de premier cycle :

« Elle avait juste un diplôme collégial, mais ça ne l'empêchait pas d'être bonne dans ce qu'elle faisait. J'ai compris qu'il ne fallait pas nécessairement un diplôme pour travailler fort et devenir quelqu'un. C'était à un temps où j'avais de la difficulté à l'école, et je me demandais si j'allais pouvoir continuer en développement. » – Caroline, 15 minutes et 17 secondes

Noémie (25 minutes et 28 secondes), relate ce qui suit, se remémorant un constat important qu'elle aurait eu plus jeune, alors qu'elle s'était absentée de l'école pour quelques jours en raison d'un rhume :

« J'ai réalisé que je pouvais quand même m'éduquer sans être à l'école. Je voulais pas être coincée dans

### **Capsule n° 1**

Valérie est diplômée du programme de développement international et mondialisation et détient désormais un poste à durée limitée au sein du gouvernement fédéral. Originnaire de l'est d'Ottawa, elle a longtemps voyagé avec sa famille. Elle a étudié en français toute sa vie et a rapidement découvert un goût pour plusieurs matières comme l'histoire, la politique, l'économie et le droit. Son choix d'étudier en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa s'est fait dans un esprit de continuité, cherchant à poursuivre ses études en français, dans ses domaines d'intérêt, et à proximité de sa famille. À l'école comme à l'université, elle s'est surtout concentrée sur ses études.

Aujourd'hui, elle se dit chanceuse d'avoir un emploi au gouvernement et tisse un lien entre sa formation universitaire et les fonctions qu'elle assume. Elle dit ne pas vouloir se partir en affaires pour le moment, jugeant les risques financiers trop élevés.

ma réalité directe. Je me trouvais égoïste de pas savoir ce qui se passait dans le monde et j'ai réalisé que je voulais partir, en apprendre plus. Je considère vraiment que j'apprends plus hors de l'école. » –Noémie, 23 minutes et 34 secondes

La plupart des participants ont donc une inclination pour le bénévolat et se sont rapidement engagés dans des associations étudiantes, dans de conseils scolaires, dans des équipes sportives ; ont participé à des activités communautaires tantôt organisées par les paroisses ou par les mairies. Une minorité d'entre eux se sont également engagés politiquement au sein de comités consultatifs auprès de ministres ; ou au sein de groupes environnementaux.

La vaste majorité des participants lient leur désir de changer le monde et d'aider autrui à une influence parentale. La plupart se souviennent donc de leurs parents qui étaient très impliqués au sein de la communauté, notamment catholique ou politique. Dans certains cas, les parents encourageaient explicitement leurs enfants à donner de leur temps

bénévolement.

« J'ai toujours aimé aider les gens et c'est toujours quelque chose que j'ai voulu faire. Mes parents ont toujours été comme ça, aider les autres. Si tu peux aller faire du bénévolat... j'ai toujours adoré faire du bénévolat. Mes parents m'ont toujours encouragée à en faire. » – Valérie, six minutes et six secondes

*« Everything starts with good parents. They are very very active. My father is an extravert, my mother is not super introvert. He was in politics and started his own NGO. My mother has always been a rock who enabled us to do a lot of things. »* – Alex, quatre minutes et 45 secondes

Cela dit, tous ont d'emblée dépeint leur parcours scolaire en mettant l'accent sur des expériences vécues parallèlement à l'école – qu'il s'agisse de voyages, de temps consacré à des causes de toutes sortes, et par extension de leur désir d'aider autrui. Or, la plupart ont éventuellement retracé un intérêt marqué pour les sciences humaines, pour certaines d'entre elles, ou du moins pour certaines matières offertes à l'école secondaire. Quelques-uns ont même associé cet intérêt à une faiblesse dans des matières comme les mathématiques et les sciences.

*« My mom always challenged me, she always wanted me to be challenged, but I was never good in maths. I failed my maths once, but I saw the economics as a way of understanding maths in real world terms. So I felt that that was a way to challenge myself. [...] I always wanted to study history and drama because those were the subjects that I really enjoyed and came really easily to me. Looking at the international development program, it was something that I was interested in and I felt like some of the international development courses could come easier to me just because of the humanity side of it, but then I would be challenged by the economics. »* – Thomas, neuf minutes et cinq secondes

## **Capsule n° 2**

Noémie a grandi à l'extérieur de l'Ontario toute son enfance, jusqu'à ce qu'elle décide de déménager sans sa famille immédiate à Ottawa pour faire ses études universitaires. Elle fait surtout ressortir de son expérience préuniversitaire son rapport au multiculturalisme, lequel l'aurait fortement poussée à découvrir le monde. Issue d'une famille francophone qui valorisait beaucoup la lecture et le bilinguisme, elle aura étudié à la fois en français et en anglais. Jeune, elle tient à s'engager dans de nombreux projets à l'école malgré le rejet de certains groupes parascolaires. Elle fonde aussi un groupe de mentors à son école secondaire, en plus d'être impliquée dans de nombreuses activités sportives. Elle commence à voyager sans ses parents au secondaire et a sitôt la piqûre. Vers la fin de son secondaire, un professeur l'encourage à participer à un concours pour obtenir un emploi étudiant très contingenté offert à Ottawa. Elle est sélectionnée. Au cours de ses études universitaires, elle multiplie encore les expériences de voyage et possède de nombreux emplois. Elle développe également un goût pour les études en santé, cherchant toujours à aider les autres. Ses parents considèrent ce trait en lien avec les origines catholiques de la famille. Possédant aujourd'hui son grade universitaire de premier cycle, elle travaille dans un centre de recherche et songe à faire une maîtrise en santé pour assurer son plein épanouissement professionnel. Ses parents, que j'ai également rencontrés, disent avoir veillé à ce que leurs enfants fassent des études universitaires payantes. Ils dépeignent le parcours de Noémie avec beaucoup de brio et sont très confiants dans le futur de leur fille.

Certains, disant ne pas avoir choisi un programme spécifique dans un esprit de diversification, ou n'étant pas tout à fait convaincus de ce qu'ils voulaient faire, ont même admis être attirés par la généralité du programme de développement international et mondialisation :

« J'ai bien aimé mes cours en douzième année. J'avais des cours d'économie, de droit, de politique ainsi que d'histoire. J'ai adoré ça, donc ça a marqué mon chemin pour aller en développement international. [...] J'ai choisi le programme de développement international et mondialisation parce que je ne savais pas qu'est-ce que je voulais faire avec ma vie. [...] Je savais pas dans quelle direction je voulais aller, et puis je trouvais que c'était une bonne opportunité d'ouvrir ces portes à tout, mais aussi de comprendre une différente façon de voir le monde, pas juste nord-américain, mais aussi la globalisation. » – Valérie, quatre minutes et deux secondes

« *I guess I became interested in politics and development was related to that.* » – Luc, dix minutes et 40 secondes

La généralité du programme aura donc été un point de séduction pour certains étudiants enquêtés. Or, il semble également que la description du programme a joué un rôle dans le choix des étudiants.

« *I think honestly just having a program called International Development and not first year general arts sounds sexy. I think it makes students sign up for that.* »

– Luc, 15 minutes et deux secondes

« Je regardais les cours de quatrième année et ça m'intéressait beaucoup. »

– Valérie, 12 minutes et 30 secondes

Les étudiants enquêtés semblent donc avoir choisi le programme de développement international et mondialisation en raison d'un désir de s'ouvrir sur le monde – voire en raison du type de savoir qui leur serait transmis durant leur parcours – plutôt que dans un esprit de formation professionnelle spécifique. Tous ont systématiquement répondu obtenir le soutien de leurs parents en leur annonçant leur choix de parcours. Dans certains cas, les étudiants ont lié ce soutien avec une part d'ignorance des parents face au programme.

« *My parents did not know much about the program. It is a blessing and a curse. My father would be proud of me if I was [sic] a janitor, so he was simply proud of me going to school.* » – Lauren, 13 minutes et 21 secondes.

À l’instar des parents de Noémie, la plupart des parents semblaient toutefois soutenir le choix de leur enfant, considérant qu’il s’agissait d’un programme prometteur pour le futur :

« Y’a pas de perte de temps comme dans des programmes où ça ne mène rien après. On a poussé pour qu’elle en ait pour son argent parce que y’a beaucoup d’années qui peuvent être perdues à l’université. Tu peux perdre ton temps longtemps. Par exemple, en lettres ou en arts, t’as rien après et tu fais pas plus d’argent que quelqu’un qui a son secondaire. Tu as des positions d’entrée. Tu devrais faire plus d’argent après quatre ans, et ça devrait être pareil après une maîtrise. » – Parents de Noémie, dix minutes et 16 secondes

Valérie fait allusion à un encadrement similaire de la part de ses parents, lesquels n’ont pas voulu participer à la recherche :

« Mes parents voulaient vraiment que je sois heureuse, mais aussi que je pense à un futur, faire quelque chose qui me rendrait heureuse, mais qui peut payer... *pay the bills* ! Donc vraiment d’être consciente de pas aller dans quelque chose qui oui me rendrait heureuse, mais qui n’a pas vraiment de futur, donc vraiment de prendre quelque chose qui me rendrait heureuse et qui pourrait m’ouvrir plus de portes. [...] Je suis aucunement musicale, mais t’sais c’est comme : “Va pas en musique, c’est pas pour toi...” »  
– Valérie, sept minutes

### **Capsule n° 3**

Caroline a grandi dans le nord de l’Ontario. Plus jeune, elle devait travailler avec persévérance et ténacité pour réussir à l’école. Elle se sera impliquée très tôt au sein de sa communauté d’enfance, suivant l’exemple de sa mère et de professeurs très engagés par le biais de l’Église. Elle multipliera donc les activités dans le but d’aider autrui et gagnera une bourse pour son implication au secondaire. Adolescente, elle fera un voyage avec son école où elle sera initiée à l’aide au développement. À ce moment dans sa vie, Caroline envisage devenir enseignante, mais ne sait pas dans quel domaine faire son baccalauréat. À son retour, elle est convaincue de vouloir le faire en développement international et mondialisation, et sélectionne l’Université d’Ottawa pour poursuivre ses études en français. Elle cherche également à s’éloigner de sa ville natale. Elle déménage sans ses parents, qui la soutiennent et la considèrent endurcie par ses épreuves scolaires. Au cours de ses premières années d’études à l’université, elle est charmée par le programme et abandonne ses ambitions de devenir enseignante. Elle souhaite travailler en développement international. Elle commence alors à cumuler ses premières expériences de travail formelles, et une fois diplômée enchaîne de multiples expériences de travail contractuelles à l’international, dans le domaine du développement. Elle fait peu de sous, mais préfère obtenir un travail qui lui ressemble. Elle se dit réticente à l’idée de se partir en affaires, mais serait prête à aider un *start-up*. Elle vit aujourd’hui à l’étranger, loin de ses parents. Ceux-ci lui souhaitent du bonheur, mais peinent à comprendre comment leur fille peut vivre avec autant d’incertitude.

Cependant, dans des cas rares, le soutien des parents est accompagné d'une légère déception, notamment parce que ceux-ci auraient vu leur enfant aller dans une autre direction, plus payante. C'est notamment ce que Kevin explique, en songeant au soutien de ses parents :

*« I am sure my parents had in the back of their minds that I'll make way less money than in investment and banking, but they seemed okay with it. »* – Kevin, quatre minutes et trois secondes

#### **Capsule n° 4**

Luc est originaire d'une petite ville ontarienne. Au secondaire, il fait un échange à l'international qui l'initie aux enjeux globaux. Il développe ainsi un intérêt pour les voyages et cherche à comprendre pourquoi le monde est tel qu'il est. Sa langue maternelle étant l'anglais, il se décide à apprendre le français à l'université, ce qui l'attire dans la capitale ottavienne. À l'Université d'Ottawa, il sera un étudiant exemplaire. Il s'inscrira au programme coop et se fera offrir des postes très édifiants. Il se souciera beaucoup de son programme universitaire et s'engagera dans de nombreuses causes étudiantes, en plus de participer à un cours de recherche terrain à l'international. Aujourd'hui, il fait un stage bien payé dans une organisation internationale reconnue et se dit toujours fasciné par la théorie du développement. Après avoir fait une maîtrise en économie pour avoir des compétences plus attrayantes aux yeux des employeurs, il n'éjecte pas la possibilité d'entamer des études doctorales et caresse toujours le rêve de changer le monde. Il ne se voit pas en affaires, mais valorise beaucoup ce que les entrepreneurs sociaux sont en mesure d'accomplir à ce jour.

Les parents de Caroline viennent bien montrer comment de telles préoccupations ont pu se manifester. Ils expriment ici avoir songé au salaire et à la sécurité d'emploi de leur fille en apprenant son choix de programme :

*« Au début, on n'a pas pensé à sa carrière après et qu'elle aurait de la misère, qu'elle ferait pas beaucoup d'argent. C'est devenu vrai aujourd'hui. [...] Nous ça fait plusieurs années qu'on est dans le même emploi, et y'a une certaine sécurité d'emploi. Y'a un bon salaire, on monte l'échelle salariale. Y'a une pension qui nous attend ; on a des bénéfiques. Je reconnais qu'aujourd'hui, on n'est plus dans la même génération et que les emplois changent souvent. Nous autres, on trouve ça déstabilisant pour nous. Si on était dans cette situation, on se sentirait insécures. [...] Ce n'est pas idéal, mais on veut qu'elle soit heureuse. »*  
– Parents de Caroline, 17 minutes et six secondes

Cela dit, les parents préfèrent laisser leur enfant prendre ses propres décisions pour qu'il soit heureux, mais sont nécessairement préoccupés par l'avenir professionnel de celui-ci. Certains auront davantage insisté sur l'importance de choisir un programme ouvrant des portes, tandis que d'autres ont simplement laissé leur enfant prendre son envol. Qu'ils l'aient fait ou non aura certainement marqué l'étudiant.

Les étudiants sont tous d'avis qu'il ne suffit pas de s'éduquer à l'école, mais qu'il faille également des expériences parallèles. Or, plusieurs considèrent vraiment avoir été enrichi par le programme de développement international et mondialisation. Luc, Noémie, Valérie, Caroline et Thomas ont décrit leur parcours avec un certain enthousiasme et disent avoir particulièrement aimé leurs apprentissages, le type de valeurs qui leur ont été transmises, voire les opportunités offertes au sein du programme.

En revanche, Alex, Lauren, Kevin et Matthew ont développé un certain cynisme envers l'éducation ou pour le monde du développement. Dans certains cas, il y a constat que l'aide au développement ne parvient plus à changer le monde, et qu'il y a peut-être d'autres façons de s'y prendre. Certains ont ainsi réalisé que les choix de consommation des Occidentaux ont des répercussions assez directes sur les pays visés par l'aide au développement, et que de chercher à les modifier serait une façon d'avoir un impact positif sur ces pays :

*« My perspective of development definitely changed a lot to the point where now I don't think I will work in the field of international development, and I think that is the case of many of the colleagues I've studied with. I have just become more critical of international development throughout the program. It made me think back of my exchange in another country and made me realize that we were not as effective as we could have been. It pushed me away from the practice. [...] Later, I was interested in corporate social responsibility more than international development, so not so much how we could help other countries, but how we, as consumers or we, as businesses in the West, have a more positive impact on developing countries. » – Kevin, 13 minutes et 15 secondes*

D'autres sont également devenus critiques face à l'éducation universitaire, préoccupés par la pertinence de leur formation sur le marché du travail :

*« I think that the school system, especially the postsecondary, is flawed. It is really within the capitalist framework. From someone who does not come from a lot of money, I have \$40,000 in debt, and I feel that a lot of skills that I do have that make me employable [...] have nothing to do with my degree. [...] I think that education should be democratized, especially for basic things like financial literacy or entrepreneurial skills. I agree, everything is a business, but the amount of money they are charging students is actually an injustice. The education system is so outdated, it is outrageous. The workforce is really changing and universities are not preparing students for that. [...] Just from a general survey in my*

*head, friends of mine who graduated are struggling to find jobs, and so a lot of them are just going back to school to do graduate studies, spend more money. It is fair if you want to do it, but I think a lot of them actually do it to grant some time to figure it out.* » – Lauren, 25 minutes et 34 secondes

Ce genre de constat sera fortement lié à l'emploi idéal des étudiants. Par ailleurs, l'encadrement des parents au regard de l'éducation de leur enfant vient, comme je l'expose dans le prochain chapitre, affecter les identités entrepreneuriales de l'étudiant. Ce type d'encadrement s'est révélé très important dans le parcours scolaire des participants, auquel je fais référence dans chacune des vignettes biographiques. Somme toute, le parcours scolaire vient également éclairer la façon dont ils se positionnent face à leur avenir et à diverses valeurs entrepreneuriales. Je passerai dès lors

en revue les expériences d'emploi telles que décrites par les participants.

### 6.1.2. *Expériences sur le marché du travail*

En explorant ce que les étudiants font ressortir de leurs expériences professionnelles, j'ai remarqué que le travail était, pour eux, fort important. La vaste majorité des étudiants ont commencé à travailler très tôt dans

#### **Capsule n° 5**

Matthew a grandi en banlieue de Toronto et a fréquenté deux écoles publiques ontariennes avant d'en arriver à l'Université d'Ottawa. Au cours de ses études, il ne sera pas particulièrement doué ni pour les mathématiques ni pour les sciences « pures ». Il préférera donc assez rapidement les sciences sociales. Lors du secondaire, il s'enregistre pour des études au *Teachers' College*, mais hésite en raison des « débouchés infructueux ». Il fait un voyage *Me to We* au cours de ses études secondaires, comme plusieurs. Lorsqu'il sélectionne l'Université d'Ottawa, il se dit d'emblée attiré par la ville de son *alma mater*. Il y aurait, à Ottawa, de nombreuses opportunités d'emploi. Matthew commence à travailler très jeune, dans les restaurants comme dans des organisations à but non lucratif. Au cours de ses études, il se déniche un emploi étudiant au gouvernement à l'aide du Programme fédéral d'expérience de travail étudiant. Après sa diplomation, il sera embauché de façon permanente. Il décrit son avenir de façon plutôt optimiste, se sachant capable de trouver un emploi lorsqu'il lui en faut un. Pour l'instant, Matthew qualifie sa situation de stable. Or, il prévoit quitter cet emploi prochainement afin de s'aventurer dans le monde des *start-ups*. Lorsque j'interroge son père, celui-ci fait ressortir la sociabilité de son fils. Matthew, dit-il, préfère, assumer des fonctions qu'il aime véritablement. Il n'accorde pas beaucoup d'importance au salaire.

leur vie et dans toutes sortes de domaines (à titre de gardienne, de commis à la courtoisie, d'adjoint à la recherche au gouvernement ou à l'université), cherchant à faire un peu de sous ici et là. Les cas rares n'ayant pas travaillé avant l'université ont certainement donné de leur temps

bénévolement avant cela. En général, les étudiants disent que c'est en travaillant beaucoup, et en faisant le « sale boulot » (Lauren, 12 minutes et 12 secondes ; Noémie, 25 minutes et 43 secondes) qu'ils ont appris « la valeur du travail acharné » (Thomas, 17 minutes et quatre secondes). Ces expériences ont permis aux étudiants, en général, d'acquérir de multiples compétences de savoir-être en milieu de travail, qu'il s'agisse d'une compréhension du fonctionnement bureaucratique, de l'incorporation des comportements à adopter au sein d'une équipe de travail, d'un sens de la débrouillardise, d'une capacité d'adaptation aux différentes dynamiques de travail, voire de l'utilisation étendue de logiciels tels que *Microsoft Outlook* ou *Microsoft Excel*. C'est ce qu'exemplifie Luc ici :

*«I got really good at Excel, which is really good to know, frankly. [...] I think you do learn a lot just being in places and seeing how things work. Even if you don't get to be in the coolest stuff. I mean obviously you are an intern, you don't get to do the really cool stuff, but people downplay how much you learn just by being around and knowing how offices work. It means that when you apply for other jobs, you hit the ground running, you know how Outlook invitations and all that crap kind of go. I think it is not a technical skill, but it is useful to know. You also get practice at job interviews. There is this whole ritual of things that are not related to what you are studying that are incredibly practical.»* – Luc, 28 minutes et 10 secondes

Au cours de leurs études universitaires, la majorité des participants ne s'inscriront pas au programme coopératif parce qu'ils ont déjà d'autres emplois plus intéressants, parce qu'ils ne

### **Capsule n° 6**

Thomas vient d'un village rural en Ontario. Dès un très jeune âge, Thomas sera impliqué dans de très nombreuses activités parascolaires. Sa mère, que j'ai interviewée, me signale combien son fils est entreprenant. « Celui-ci n'a jamais été paresseux », souligne-t-elle. Dans son village d'enfance, de nombreuses personnes espéraient qu'il devienne pasteur à l'Église anglicane. Passionné par le théâtre et par l'histoire, il songe longtemps à devenir enseignant d'anglais. Il change toutefois d'idée après son retour d'un voyage *Me to We* en Afrique, au cours duquel une organisatrice le renseigne sur le programme de développement international et mondialisation. Il se décide à déménager sans sa famille, à Ottawa, une ville qui l'attire pour sa petitesse. Au cours de ses études universitaires, Thomas sera très actif au sein de l'association étudiante de son programme ainsi qu'au sein de la communauté ottavienne. Il dit travailler depuis toujours, en particulier au service à la clientèle. Au cours de ses études universitaires, il s'inscrira au Programme fédéral d'expérience de travail étudiant puisqu'il n'arrive à maintenir d'assez bonnes notes pour répondre aux critères du programme coop. Il parvient à se trouver un emploi au gouvernement, lequel il conservera. Après sa diplomation, il sera embauché de façon permanente. Thomas a récemment fondé sa propre compagnie, laquelle lui permet de faire usage de sa créativité. Il travaille donc à temps plein et consacre beaucoup d'énergie à ses activités entrepreneuriales. Il insiste beaucoup sur la valeur du travail acharné.

### Capsule n° 7

Kevin est originaire de Montréal, mais a déménagé à Ottawa vers la fin de son éducation primaire. Au secondaire, il sera inscrit à une école catholique. Il se dit particulièrement doué pour les mathématiques, pour la comptabilité et pour les sciences « pures », ce qui le poussera initialement vers le domaine des finances et du secteur bancaire. Ce plan initial fera l'affaire de sa famille. Alors qu'il prévoyait entamer ses études dans un programme d'affaires internationales avec une mineure en finances, il ira faire un échange dans une autre province canadienne ainsi qu'en Afrique. Au cours de son voyage, il se découvre une passion véritable pour les enjeux globaux et décide, à son retour, d'opter pour le développement international et la mondialisation à l'Université d'Ottawa. Sa famille soutiendra ce choix, même si elle sera légèrement déçue de cette bifurcation. Son expérience à l'Université d'Ottawa ne sera pas ce qu'il attendait. Au cours de ses études universitaires, il mène de nombreuses activités parascolaires, mais admet ne pas se trouver particulièrement bon étudiant. Il est inscrit au programme coop et parvient à se trouver plusieurs emplois au gouvernement. Il y est plus tard embauché de façon permanente, après sa diplomation. Ayant toujours été très entreprenant, vendant toutes sortes de produits dès un très jeune âge et pour faire de l'argent, il se tourne vers la responsabilité sociale des entreprises et cofonde une compagnie d'envergure sociale. Il voit, dans l'entrepreneuriat, un sens de l'innovation et de direction qu'il ne parvient à trouver dans son emploi au gouvernement. Il dit conserver cet emploi en guise de plan B : il s'agit d'un filet de sécurité afin d'éviter la faillite. Or, il caresse le rêve de se consacrer pleinement à son entreprise, sa vraie passion.

répondent pas aux critères du programme (notes trop faibles) ou, dans des cas plus rares, parce qu'ils ont sciemment fait le choix de se concentrer sur leurs études uniquement. Qu'ils aient eu accès à des opportunités de stages au sein du programme coopératif ou non, tous ont toutefois tenté de multiplier les expériences d'emploi au cours de leurs études. Qui plus est, qu'ils aient apprécié leur parcours universitaire ou non, les participants décrivent généralement leurs expériences de travail telle une part très importante de leur éducation.

Thomas et Matthew le démontrent bien :

*« We focus a lot on the discourse and on understanding people's point of view. I think it is important to gain experience outside the program. [...] I have always been taught the value of hard work and having employable skills. I realized it when I started university and most of my colleagues never worked before. If I was not going to be in co-op, I had to work through university to have a solid resume. »* – Thomas, 16 minutes et 35 secondes

Une large part d'étudiants ont également tenté de se trouver un emploi au gouvernement fédéral par le biais du Programme fédéral d'expérience de travail étudiant. Les étudiants qui ont fait ce choix de parcours jugent que les emplois au gouvernement

fédéral sont garants d'un confort et d'une sécurité financière.

*« The government is very good for settling. »* – Matthew, 27 minutes et 21 secondes

« *Having a full-time job allows me to make other decisions that might be more financially risky for somebody who did not have a full-time job.* » – Thomas, 23 minutes et deux secondes

La mère de Thomas a également indiqué la même chose :

« *I have worked at the same company for [more than 20] years. Thomas has better benefits than I do.* »  
– Mère de Thomas, 34 minutes et 59 secondes

Pour certains étudiants, la stabilité que leur procure un emploi au gouvernement vient avec certains points négatifs : ceux-ci ne se plaisent pas toujours dans ce qu'ils font, se disent déçus du fonctionnement bureaucratique. Qui plus est, plusieurs mentionnent le manque de créativité et d'innovation dans leur emploi au gouvernement.

« Des fois, c'est ridicule. On dirait qu'on ne comprend pas toujours *the big picture*. Des projets que ça fait trois mois que tu travailles dessus et [qu'on annule], ça me frustre. » – Valérie, 27 minutes et deux secondes

« *The public sector is very un-innovative. That is the barrier in the public sector.* » – Matthew, 24 minutes et 26 secondes

Ces aspects négatifs ont poussé certains participants à fonder leur propre entreprise tout en conservant leur emploi au gouvernement fédéral.

« *I was always interested in entrepreneurship and being able to influence a project on my own way, whereas working for an organization or for the government you are more or less following orders and executing. I like to take strategic decisions and assume leadership roles.* » – Kevin, 16 minutes et 45 secondes

« *I needed a creative outlet because in my job, I don't get to be that creative. It came naturally. I was enjoying it so much that I thought creating a company would be great.* » – Thomas, 23 minutes et trois secondes

D'autres étudiants disent ainsi vouloir trouver un emploi correspondant à leurs valeurs, à leur désir de changer le monde – sous le mode entrepreneurial pour certains et pour d'autres non. Pour ces étudiants, travailler sous des modalités entrepreneuriales est très important malgré une certaine incertitude financière.

« *The end goal, what success would look like, would be happiness and making impact, whether it is working for myself, for my own company and social innovation doing something, or maybe it is working*

*for another organization. Whichever way I can add most value to the world, that is the way I see my career going. Entrepreneurship is just one method or one tool to get there. I am still testing out what is the best fit for me.* » – Lauren, 27 minutes et 19 secondes

« Quand j’ai gradué de l’Université d’Ottawa, c’était très positif pour moi. [...] J’ai fait un stage avec une grosse organisation internationale. C’était une expérience plus négative ! Je peux t’en parler pour deux jours ! J’ai fait un stage non payant, mais ça m’a beaucoup marquée d’une façon... je dirais... c’est devenu un positif, mais c’était plus négatif. Cette organisation, c’était une grosse machine, donc beaucoup de bureaucratie à l’intérieur. Je trouve que j’étais souvent juste dans le bureau pour faire des sourires aux gens. Ils me donnaient pas beaucoup de travail, j’étais souvent questionnée sur mes compétences, mais je pensais que j’en avais un petit peu ! [...] J’étais prête à apprendre. C’était très difficile pour moi parce que je me trouvais souvent avec rien à faire, mais je me faisais aussi souvent rappeler de l’occasion qu’on m’avait donnée, pis comment chanceuse que j’étais pour être là. Pis j’ai travaillé dans un environnement où les gens travaillent beaucoup seuls, parce qu’ils travaillent très fort pour être où ils sont qu’ils veulent pas te donner de l’ouvrage, tu sais ce que je veux dire ? Ouais... D’une façon positive, je pense que ça a renforcé mon vouloir de travailler plus avec des petites organisations, avec un *staff* plus petit, où je pourrais avoir des connexions avec, ou dans un environnement où je serais proche avec le *staff*. Dans mon poste actuel, ça fait trois mois que j’suis ici, et j’ai passé six mois à l’international [pour cet autre stage], et je dirais que j’ai déjà des connexions plus intimes maintenant que j’avais là-bas. Mais en même temps, cette organisation-là c’est une sécurité pour les gens aussi. Une fois que tu rentres dans une organisation comme ça, tu te fais donner tellement de choses ! Le salaire est très confortable ; souvent ils vont te donner une maison, des chars, tout est fourni pour toi. C’est très difficile de penser comme ça aussi, c’est très attirant en même temps. Vivre à l’international, c’est pas facile. Sans ta famille, ton support, pour avoir des choses comme ça qui sont très faciles à atteindre, c’est très attirant. Ça joue avec mes valeurs. Est-ce que je sacrifie [sic]... est-ce que je continue dans cette voie-ci, par exemple quand j’étais là pour six mois, ils voulaient me garder, j’ai aucune idée pourquoi, mais ils voulaient me garder plus longtemps !!! Je me suis dit : je peux rester, pis ça va me donner plus de connexions, peut-être que ça va même mener à quelque chose ; ou je peux juste dire non, que c’est pas moi. » – Caroline, 41 minutes et 36 secondes

Le père de Matthew mentionne que pour son fils, trouver un emploi correspondant à ses valeurs semble plus important que le salaire :

*« There is an average income that everyone needs. [...] But once you’ve got that income and a little bit more, then the number really does not matter that much. I am sure that if you offered Matthew \$200,000 a year for a job that he really does not like in manufacturing [for example] or \$50,000 a year for a job that he enjoyed, he’d take the 50. »* – Père de Matthew, 33 minutes et 20 secondes

Toujours du côté des parents, j'ai remarqué que la plupart ont encouragé leurs enfants à travailler fort et les ont soutenus dans leurs durs labeurs.

« J'suis fière de ce que Noémie fait. On peut pas toujours avoir les jobs qu'on veut. Le marché du travail, c'est pas comme l'école ! Les politiques du bureau, les exigences du marché. C'est une ouverture sur le monde adulte. [Et plus tard, en parlant de l'ensemble des expériences d'emploi de Noémie :] C'est tout important ces expériences-là pour savoir ce que t'aimes dans la vie. » – Mère de Noémie, 24 minutes et cinq secondes

« *Thomas was never lazy. He always worked. There was also a lot of people who relied on him. [...] I am very proud of my son.* » – Mère de Thomas, 22 minutes et 45 secondes

Bien que les parents se sont montrés généralement très soutenant du parcours professionnel de leur enfant, ceux-ci ont tout de même eu une influence importante sur leurs enfants. Ces influences ressortent surtout dans les conceptions des étudiants. Encore une fois, l'encadrement des parents rend souvent compte des idéaux professionnels des étudiants, des compétences qu'ils valorisent et de leur façon de se préparer à leur avenir. J'explore désormais cette question des idéaux professionnels, représentant les groupes de référence professionnels chez les étudiants enquêtés.

### 6.1.3. *Emploi idéal*

Les étudiants interviewés ont fait ressortir diverses ambitions de vie. Lorsque je leur ai demandé quel serait leur emploi idéal – nonobstant leur perception du possible, la plupart se sont mis à décrire les raisons pour lesquelles ils se dirigeraient vers certains emplois. J'ai ainsi remarqué un désir très récurrent d'aider autrui, de contribuer à changer le monde. Les façons d'y arriver, toutefois, varient en fonction des expériences de chacun.

Les propos de Caroline, de Thomas et de Noémie le montrent bien :

« Je veux travailler près des gens : c'est ce que j'ai appris. Je veux faire du développement inclusif, par le bas. » – Caroline, 23 minutes et 43 secondes

« *I want to be working for people. I want to be helping other people.* » – Thomas, 33 minutes et deux secondes

« *I would like to tweak some rule in the system, but also looking for concrete actions.* » – Luc, 37 minutes et 20 secondes

« Je me demande jamais la question, mais je sais que je dois travailler avec et pour le monde. » – Noémie, 50 minutes et 30 secondes

Cela dit, la plupart des étudiants conservent le motivateur principal les ayant poussés vers le développement international : un désir de changer la façon dont le monde fonctionne afin d'aider autrui. En fonction de l'expérience scolaire de chacun, laquelle a en quelque sorte dessiné une étendue des possibles, certains songent à poursuivre leurs études afin d'accéder à des emplois requérant des grades supérieurs. Ces quelques étudiants ont eu beaucoup de succès à l'école et ont ainsi pu accéder à des opportunités d'emploi assez contingentées. Ces étudiants envisagent donc pouvoir être sélectifs dans le type d'emplois qu'ils auront plus tard, à l'instar de Noémie :

« *I have the right to be picky.* Je veux travailler dans mon domaine. » – Noémie, 16 minutes et 25 secondes

D'autres, n'ayant pas nécessairement réussi de façon aussi notable, ou ayant été déçus du cursus scolaire, optent

pour l'entrepreneuriat. L'idéal, pour ces participants, est donc d'obtenir du succès dans leurs démarches entrepreneuriales. Ces derniers justifient le tout en insistant sur l'actualisation de soi, une ambition d'avoir le pouvoir de changer les choses, voire la sensation de penser différemment, lorsque propriétaire d'une entreprise :

### Capsule n° 8

Alex vient d'une ville rurale en Ontario et a toujours été très proche de la cause environnementale. Son père, impliqué en politique, et sa mère, qui a toujours travaillé très fort, l'ont poussé à avoir de fortes convictions politiques. En cinquième année, Alex participe à un programme formant les jeunes sur toutes sortes d'enjeux environnementaux et sociaux. Ce programme sera très marquant pour lui. Il choisira le programme de développement international, pensant devenir analyste économiste ou intervenant en secours d'urgence à l'international. Il choisira l'Université d'Ottawa afin d'apprendre le français. Au cours de ses études universitaires, il songe à abandonner, ne parvenant à s'épanouir pleinement. Il poursuit toutefois jusqu'à la fin et ajoute une mineure en économie à son cursus. Alex ne fera pas le programme coop, mais travaillera pour le gouvernement durant une session universitaire. Il détestera son expérience, se disant très mauvais dans les « emplois de bureau ». Jeune, Alex commence très tôt à travailler dans le domaine de la restauration. Aujourd'hui, il est le propriétaire d'une compagnie qui en est à ses débuts. Il ressent beaucoup d'incertitude dans ce qu'il fait, mais ne se voit pas faire autre chose de sa vie. Il accorde une grande importance au pouvoir de changement des grandes entreprises et rêve de voir sa compagnie grandir. Il aborde sa compagnie telle une tentative de redonner aux communautés.

*« There is definitely this notion of successful prowesses. I watched a lot of fantastic people all my life work really hard. [...] There are very few chances you get to, not that Canada has a big class system, but there is a financial class system of course, and there are very few chances you get to throw yourself into a different echelon of power, truthfully. I think there is always the David and Goliath, and if we could be both, that'd be f\*ing great. [...] We are already in a field that I think has positive externalities. [...] I think we could have a positive effect on people's health, and if that could be reinvested in the communities we work with, that'd be awesome! [...] In an ideal world, I'll never have to fill a job application again. »*

– Alex, 38 minutes et 48 secondes

*« I would definitely like to help a start-up because I know that I would not have the capacity to start my own. I could not have solo an idea. But I am attracted to start-ups because I think businesses have the power and the autonomy to do major things. »* – Matthew, 30 minutes et cinq secondes.

*« I am definitely planning on leaving the government. I am not passionate about my job at the government and would like to focus full time on my company; and we could do so much if we were both working full time. »* – Kevin, 29 minutes et 21 secondes

D'autres, cherchant toujours à aider les autres, se complaisent des emplois auxquels ils pensent pouvoir accéder. Pour certains, donc, l'entrepreneuriat est inadmissible en raison des risques financiers qui y sont sous-jacents.

*« Ça sonne vraiment bizarre, mais je me suis toujours dit que si je gagnais la loterie, je lâcherais tout puis je me partirais une ONG. [...] C'est quelque chose que je me suis toujours dit. [...] Oui, je sais que c'est très difficile, mais avec les bons partenaires et le financement, ça peut se faire. Par contre, partir quelque chose sans avoir de financement, c'est très très difficile, donc en ce moment ce serait absolument non. »*

– Valérie, 37 minutes et trois secondes

Cela dit, bien que plusieurs participants disent vouloir aider autrui, certains accordent beaucoup d'importance à l'ensemble d'avantages sociaux et espèrent avoir un emploi qui leur permettra de bien vivre. Souvent, les parents soutiennent beaucoup ce type d'idéal également. La mère de Thomas explique le tout ici :

*« I think that Thomas should stay at the government for the benefits, and I wish him to take his retirement early so that he can do what we wants. »* – Mère de Thomas, 31 minutes et cinq secondes

D'autres étudiants cherchent surtout à se sentir bien dans ce qu'ils font, conscient de ce à quoi ils auront peut-être à renoncer.

« En développement, tu ne sais jamais quand tu vas commencer à faire de l'argent. Tu ne sais pas quand l'organisation va pouvoir m'embaucher, mais j'ai un vouloir de travailler avec eux. C'est difficile quand t'as une famille qui est tout à propos de sauver de l'argent, avoir une pension et un char. [...] Je crois que tu devrais aimer ce que tu fais. Mon père fait un travail que personne veut avoir. Il est content parce que ça aide sa famille. Il revient avec l'argent. Pour moi, c'est de croire dans l'organisation. » – Caroline, 29 minutes et 45 secondes

J'ai pu comprendre, dans le cadre de cette recherche, que les étudiants se positionnent face à leurs appartenances, lesquelles viennent ou non se loger dans leurs idéaux professionnels. Tout dépend de la perception que les étudiants ont, par exemple, de la profession qu'exercent ou exerçaient leurs parents. Les conceptions de l'emploi idéal sont fortement liées avec celles que les étudiants ont de leur futur, lesquelles j'explorerai dès lors.

#### 6.1.4. *Conception du futur*

Ici, les étudiants ont généralement répondu de deux manières. La plupart d'entre eux se disent optimistes face à leur avenir, mais avec certaines réserves. Bien souvent, ceux-ci se basent sur les opportunités qui se sont déjà présentées à eux pour répondre d'une telle manière. Les expériences déjà survenues dans la vie des étudiants viennent donc expliquer comment l'individu se positionne face à son avenir.

*« I am definitely optimistic, but there are a few advantages that I have. Like so many degrees, it is difficult having a degree in International Development and Globalization and finding a job. Just because you care about these issues and know how important it is, it does not mean that there is an industry of people handing out great jobs. I was becoming aware of that, I am not sure at which point I really thought about it, but even then I was trying my best by doing the co-op thing and right after I graduated in International Development, I did a masters in economics. I had quantitative skills that I kind of used to head my best. [...] I am optimistic because I had really good marks at uOttawa, which meant that I got good co-ops. By definition, not everyone can have better marks than everyone else, so that makes me lucky just by being myself. I took a few steps and I pursued technical skills in economics. I made it a lot easier. [...] »* – Luc, 19 minutes et 24 secondes

« Quand j'étais sur le chômage, j'ai senti de l'insécurité, que je n'avais pas de qualités tangibles, que oui je suis capable de faire de la recherche, mais qui ne peut pas en faire ? J'étais capable de gentillesse, mais qui ne sera pas gentil en voulant quelque chose ? Oui, j'en connais un peu sur le développement international, mais tout le monde disent [sic] qu'ils connaissent un peu sur le développement international, c'est assez commun. Je me sentais moins spéciale, disons, et j'ai pris ça au sérieux parce que j'ai décidé de prendre une approche biologique en développement international. [...] Maintenant, je suis positive par rapport à mon avenir professionnel parce que là je suis dans un bon domaine. »

– Noémie, 40 minutes et 23 secondes

« Je pense que ce que j'ai fait comme emploi dans la dernière année a démontré que je suis capable de faire autre chose et que je veux apprendre. [...] J'ai un *assignment* d'un an en ce moment. Par contre, j'ai eu une entrevue cette semaine. C'est sûr qu'en ce moment, ma vie est chamboulée, un peu partout, mais l'autre position [dont il était question] à l'entrevue, c'était une position très haute. Ça m'intéresserait beaucoup. Il se peut qu'il y ait des positions avec mon équipe [actuelle]. [...] Oui, ça fait peur de penser aux prochaines années, mais je ne suis pas inquiète. » – Valérie, 10 minutes et 37 secondes

« *I guess I would say that I feel really comfortable with my future right now, having a full-time job.* »

– Thomas, 20 minutes et quatre secondes

Cela dit, il la plupart des étudiants se fondent sur ce qu'ils ont été en mesure d'accomplir pour anticiper ce qui s'en vient, et la plupart n'entretiennent pas un rapport incertain à l'avenir. Autrement dit, l'incertitude est

évincée à condition que le présent soit prometteur. Or, quelques étudiants ont également admis

### Capsule n° 9

Lauren a été adoptée et a été élevée en banlieue de Toronto dans un milieu qu'elle qualifie de modeste. En décrivant sa jeunesse, elle se remémore à quel point sa famille n'a pas beaucoup de sous. Elle ressentira, à l'aube de ses études universitaires, le besoin de prendre son envol, cherchant à comprendre comment les gens privilégiés mènent leur vie. Elle se dit passionnée par les enjeux sociaux et globaux depuis toujours, cherchant sa place dans le monde. Elle avoue avoir envisagé une carrière en sciences infirmières, mais les plans achoppent en raison d'une difficulté à performer en sciences. Elle fait un voyage *Me to We* au cours de ses études secondaires et s'inscrit par la suite au programme de développement international et mondialisation. Elle pense que le programme sera formateur pour son option coop. Au cours de ses études universitaires, elle constate rapidement ne pas pouvoir changer le monde. Elle est frappée par une vidéo sur les ateliers clandestins et se décide à fonder une compagnie afin de s'attaquer au problème. Elle ne s'inscrit pas au programme coop pour se dédier complètement à sa compagnie, qu'elle fermera plus tard. Elle fondera par la suite une autre compagnie et mettra ses études de premier cycle en suspens. Après plusieurs sessions d'études universitaires, elle se retrouve avec une dette qu'elle n'est pas en mesure de justifier pleinement, jugeant que sa véritable éducation a été acquise sur le marché du travail. Elle est très proactive dans sa façon de parler. Aujourd'hui, elle travaille à la fois pour sa compagnie ainsi que pour une autre organisation. Elle ne pense pas pouvoir travailler au gouvernement.

toujours ressentir une certaine incertitude face à leur avenir. Ces étudiants, moins nombreux, estiment que l'incertitude fait partie intégrante de leurs choix professionnels.

*« I do recognize that there are a lot of risks in entrepreneurship, and I am fortunate enough to have a government job as a back-up plan. » – Kevin, 29 minutes et 50 secondes*

« Est-ce que je suis nerveuse face à mon avenir financier ? En développement, tu ne sais jamais quand tu vas commencer à faire de l'argent. [...] Je n'ai pas encore eu de jobs vraiment payantes et c'est une réalité pour les gens en développement international et mondialisation. T'as un diplôme, mais t'es pas capable de travailler dans ton domaine ! » – Caroline, 29 minutes et 55 secondes

*« I don't think my future is positive or negative. I'd say it is very uncertain because of the entrepreneurial lifestyle. [...] Entrepreneurship has its ups and downs. It is a pretty lonely road, but a very rewarding one. » – Lauren, 26 minutes et 50 secondes*

*« It does get pretty terrifying, but I was pretty bad at day jobs and I feel that I can add more value to the world doing what I do. [...] Sometimes, you look at your bank account and realize there is nothing there; this client you were counting on just said no for no good reason at all and they don't even realize how bad it is going to hurt you because you can't let them know that; because you have to be proud and persevere. [...] Honesty is so important, even though lies buy you time. [...] We, entrepreneurs, we lie constantly about what we do. We are lying that we are bigger than we are, that we are more capable than we are. It does not rectify things, but everyone does it. That is just the nature of start-ups. » – Alex, 47 minutes et 13 secondes*

Force est donc de constater que les étudiants basent leurs conceptions de l'avenir sur les défis ou sur les opportunités ponctuant déjà leur vie du moment. Comme je l'analyse au cours du prochain chapitre, certains étudiants parviennent à vivre avec l'incertitude et font des choix plus risqués que d'autres, davantage attirés par l'aspect d'une vie sécurisée. Les raisons justifiant ces choix de vie sont fortement liées aux expériences de socialisation de chacun (p. ex. comment les individus ont été encadrés à l'école, s'ils ont été des étudiants accomplis et comment ils se positionnent face à leurs appartenances). J'y arriverai tout juste après cette dernière sous-section.

### 6.1.5. *Présentation de soi*

Lorsque je leur ai demandé comment ils tentaient de se vendre dans un contexte professionnel, notamment lors d'une entrevue pour un emploi, les étudiants interviewés m'ont montré qu'ils mettent de l'avant leurs compétences personnelles, bien avant celles qu'ils ont acquises au cours de leur parcours en développement international. Cela dit, la plupart ont souligné combien il est important de bien interagir avec l'employeur. C'est exactement ce que j'ai relevé dans ma problématique, à l'aide des propos de Gershon et d'Urcioli, au sujet d'une marchandisation du soi.

*« I would say that being social, getting along with my co-workers is really important, even though it is hard to convey in an interview. »* – Luc, 50 minutes et 34 secondes

*« La première chose... moi je suis nerveuse, pis moi je le sais : they are doing the whole scanning, the whole evaluation pis y m'ont même pas entendu parler encore. Donc habituellement, I crack a joke. C'est la première chose que je fais ou je donne un compliment. [...] Ça soulage tout le monde, et ils se disent : "Ok, she is human." »* – Noémie, 57 minutes et cinq secondes

D'autres ont en outre mentionné qu'ils se vendent en mettant leur débrouillardise, leur capacité d'adaptation ainsi que leur polyvalence de l'avant. Les étudiants vantent généralement leur capacité à faire des statistiques quantitatives. Il ne s'agit pas, d'après eux, d'une compétence commune. Bien souvent, il y a tentative de se distinguer en évoquant un véritable dévouement au travail visé.

J'ai enfin remarqué que les quatre étudiants de mon corpus possédant une petite compagnie – en plus d'un autre emploi plus formel ou non – cherchent à parler de leurs démarches entrepreneuriales. Ces étudiants se servent ainsi de ce sujet de discussion afin de montrer qu'ils travaillent de nombreuses heures de travail, qu'ils sont aptes à penser différemment et à faire preuve de leadership.

*« [The fact that I am an undergrad] is almost an added value because it shows that I think outside the box. I am not valuing my worth based on a system that is in place for only certain people to win. So I say that I am an undergrad, but that I have accomplished a lot being only my age. The skills that I have as an entrepreneur is being able to adapt. It is something that is not taught in school. [...] I usually just let my*

*results speak for themselves. People can talk the talk, but they don't walk the walk. Everyone can have confidence, but speaking results has more volume.* » – Lauren, 28 minutes et 45 secondes

Les compétences qui sont importantes pour les étudiants enquêtés ne se retrouvaient pas nécessairement dans *leurs curriculum vitae*, qui se sont révélés finalement de moindre utilité dans l'analyse de mes données. De plus, certains étudiants n'avaient pas mis à jour leur c.v. depuis plusieurs années. Je me suis toutefois servi de ceux-ci afin de vérifier ma compréhension des expériences des individus. Dans le cas de Noémie et de Luc, la consultation de leurs c.v. respectifs m'a également fait comprendre qu'ils avaient reçus des mentions d'honneur assez notoires qui n'avaient pas été explicitées dans les entretiens, peut-être par souci de modestie.

\*\*\*

À la lumière des témoignages des participants, j'ai pu identifier quatre types d'identités entrepreneuriales. Ces types sont fortement liés à la socialisation des individus interviewés – à l'encadrement de leurs parents, aux opportunités qui se sont présentées au cours de leurs études et de leurs expériences d'emploi, voire à la facilité de chacun à réussir. Ces types se déclinent tant dans les valeurs qui sont repérables dans le discours des participants que dans les compétences qu'ils mettent de l'avant. Je juge que ces types offrent un portrait d'ensemble de la population que j'ai ciblée, soit les finissants de premier cycle en étant à leur dernière année en développement international et mondialisation ainsi que les diplômés du programme.

Les neuf capsules ou vignettes biographiques présentées au cours du dernier chapitre se déclineront en quatre types d'identités entrepreneuriales. J'ai remarqué que les étudiants dont le père ou la mère possède une formation universitaire de deuxième ou de troisième cycle (au-delà du baccalauréat) ont généralement un rapport à l'avenir plus affirmé que d'autres. Les entretiens menés auprès des parents ayant complété une maîtrise ou un doctorat m'ont permis de comprendre que ceux-ci sont, dans l'ensemble, très conscients des bienfaits d'une formation universitaire, et

cela au-delà des débouchés professionnels. Ils sont en mesure de comprendre le contexte des universités d'aujourd'hui. J'ai ainsi constaté que tous les étudiants dont les parents – ou au moins un des deux parents – possèdent une maîtrise ou un doctorat (Luc, Matthew et Alex) présentent un rapport à l'avenir affirmé. À l'inverse, les parents possédant des formations collégiales ou de premier cycle universitaire – lesquelles sont généralement plus axées, chez mes participants, sur des formations professionnelles telles que l'enseignement ou le service à la clientèle – ont davantage valorisé l'éducation pour sa valeur ajoutée sur le marché de l'emploi. Ces étudiants semblent d'ailleurs plus préoccupés par leur avenir.

En fonction du parcours de chacun, et plus particulièrement des groupes d'appartenance de chacun, les identités entrepreneuriales ne seront pas les mêmes. Je présente ces identités à l'aune du rapport à l'avenir, des valeurs entrepreneuriales et de l'emploi idéal de l'étudiant – lequel représente en quelques sortes son groupe de référence en matière d'emploi. Les étudiants ayant été fortement valorisés à l'école, notamment parce que leurs parents ont poussé leurs enfants à être curieux, à lire, à réussir et à se discipliner – semble dégager une plus grande confiance. Ils iront notamment à la rencontre de professeurs et de directeurs de programmes, par exemple, lesquels les guideront et leur fourniront d'importantes opportunités. C'est le cas de Luc et de Noémie, qui ont navigué dans le système scolaire avec facilité et confiance.

D'autres étudiants, à l'instar de Valérie, auront plutôt grandi en s'attachant à des groupes d'appartenance non professionnels et non scolaires. Que l'on se comprenne bien : ces groupes peuvent être très diversifiés et se rapporter, par exemple, à la famille, à des groupes politiques, à des groupes musicaux, voire à des groupes sportifs. Or, si l'étudiant semble d'emblée attaché à un groupe d'appartenance non professionnel et non scolaire, il cherchera souvent à occuper un emploi lui permettant d'harmoniser plusieurs vies ; une professionnelle ; et une autre qui se rattache à ce groupe d'appartenance. Bien évidemment, l'étudiant a ses ambitions professionnelles et souhaite

être un employé accompli, mais cela ne doit pas empiéter sur les activités de son groupe d'appartenance premier.

D'autres étudiants, tels que Kevin et Thomas, se meuvent dans plusieurs emplois. Motivés par la valeur du travail acharné, souvent préoccupés par la question de l'argent et de l'épargne, ils ne peuvent se contenter de travailler pour un autre. Les parents de ces étudiants auront transmis ces valeurs, accordant eux-mêmes beaucoup d'importance à l'argent ; et ayant toujours très bien vécu. Ils se meuvent dans leur emploi avec insatisfaction et ont besoin de s'investir dans des projets parallèles pour exploiter leurs réelles passions. Nonobstant cette insatisfaction, cet emploi leur est essentiel pour survivre puisqu'ils accordent beaucoup d'importance à l'aisance financière. Ils aimeraient pouvoir s'adonner plus sérieusement à leurs projets entrepreneuriaux, ambition qui fait son entrée dans leurs groupes de référence en matière d'emploi ; mais craignent ne pas pouvoir vivre aisément. Les valeurs de leurs groupes d'appartenance les ramènent à l'ordre et, par extension, viennent justifier la conjonction de plusieurs emplois.

Je compte enfin Alex, Lauren, Caroline et Matthew qui sont tous prêts à affronter un avenir incertain afin de matérialiser au mieux leurs emplois idéaux. Ces étudiants sont profondément motivés par leurs passions. Ils savent quels types d'emplois ils ne veulent pas. Ces contre-exemples professionnels sont liés à une profonde adéquation ou une profonde inadéquation entre leurs groupes d'appartenance et leurs groupes de référence en matière d'emploi. Autrement dit, les étudiants prennent exemple de leurs parents, ayant été fortement inspirés par leurs accomplissements professionnels ; ou chercheront à faire tout l'inverse. Dans les deux cas, l'effet de ces positionnements sera une présence de valeurs entrepreneuriales au sein de l'emploi idéal de l'étudiant.

Ces quatre grandes distinctions forment les types d'identités entrepreneuriales découlant de ma recherche. Je présente, au cours du prochain chapitre, les formes particulières de chacun des types ici décrits.

## Chapitre 7

### **Discussion des résultats : Vers une typologie des identités entrepreneuriales**

Des lignes qui précèdent, il est possible de dégager un certain patron. Les étudiants enquêtés sont influencés par le type de formation des parents et, par extension, par leur rapport au marché de l'emploi. J'ai remarqué que les parents ayant complété une formation universitaire de deuxième ou de troisième cycle (baccalauréat ou maîtrise) ont tendance, du moins chez mes participants, à mieux comprendre le contexte des universités d'aujourd'hui. Autrement dit, les parents ayant complété une telle formation comprennent généralement que certains programmes de sciences sociales ne sont pas uniquement destinés à préparer au marché de l'emploi et qu'un baccalauréat ne garantit pas nécessairement un travail dans un domaine bien défini. Ces parents semblent donc avoir mieux outillé leurs enfants à affronter leur avenir, et cela en dépit d'une certaine ambiguïté des débouchés professionnels notamment en développement international et mondialisation.

Les parents possédant, à l'inverse, une formation secondaire, collégiale ou de premier cycle universitaire, lesquelles ont davantage servi, chez mes participants, à préparer au marché de l'emploi, semblent davantage avoir valorisé l'éducation comme une façon d'obtenir des emplois très bien payés. Les parents de ce type ont ainsi contribué à la formation d'attentes face au programme de développement international et mondialisation. Vers la fin de leurs études de premier cycle – ou après avoir complété celles-ci – ces participants seront, dans l'ensemble, plus préoccupés face à leur avenir. Que l'on se comprenne bien : les parents possédant une formation secondaire, collégiale ou universitaire de premier cycle ont également pu encadrer leurs enfants ; les encourager à s'investir dans leurs études et tenter de pousser la réussite scolaire. Cependant, ceux-ci peuvent avoir influencé leurs enfants de manière particulière dans leur rapport à l'avenir. Notons que l'encadrement des parents rend souvent compte des idéaux professionnels des étudiants, du type de compétences qu'ils valorisent et du rapport à l'avenir que leur enfant préconise tout au long de ses études. Qui plus est, l'encadrement des parents jette de la lumière sur

les expériences scolaires de l'étudiant. Si les parents ont, par exemple, insisté sur la valeur de l'éducation d'un point de vue plus formateur (donne une discipline, permet d'avoir une pensée critique, etc.), l'étudiant aura été plus enclin à multiplier les expériences parascolaires, et surtout à interagir avec les membres du corps professoral. C'est de cette manière que certains étudiants pourront, par le capital social qu'ils tisseront chemin faisant, accéder à des opportunités qui les aideront à se tailler une place plus ou moins idéale sur le marché du travail. Cela sera surtout vrai chez les étudiants ayant été valorisés par des enseignants ou par des professeurs.

Cette dimension de l'éducation des parents n'est pas la seule affectant les identités entrepreneuriales de l'étudiant. En fait, certains étudiants cherchent à se distinguer de leurs parents puisqu'ils les auront toujours vu travailler sans passion. D'autres chercheront davantage à prioriser les activités se rattachant à des groupes d'appartenance non professionnels. Chacune de ces positionnements affectera le classement des étudiants au sein de ma typologie. Je verrai, plus précisément, les traits d'ensemble expliquant pourquoi l'étudiant semble avoir un rapport préoccupé ou affirmé face à l'avenir et pourquoi il chercherait aussi à incorporer des valeurs entrepreneuriales à son emploi idéal. La typologie que je présente est fortement liée à trois dimensions concomitantes, à savoir le rapport à l'avenir, les valeurs entrepreneuriales ainsi que l'emploi idéal des étudiants.

J'ai favorisé ces trois dimensions, qui semblent peut-être relever de caractéristiques plutôt individuelles. Or, je lie celles-ci aux conditions sociales au sein desquelles les étudiants ont grandi, tel que précédemment décrit. Autrement dit, j'estime que les types d'identités entrepreneuriales présentées au cours du présent chapitre ne sont pas le résultat de différences strictement individuelles, mais bien du type de socialisation reçu par l'étudiant. J'aurais pu explorer davantage comment la classe d'appartenance affecte la formation de différentes identités entrepreneuriales.

Malheureusement, la classe d'appartenance n'est pas ressortie de façon suffisamment claire dans les témoignages des participants. J'ai donc décidé de ne pas typifier les étudiants à partir de cela.

J'aurais également pu faire ressortir, dans mon analyse, comment l'appartenance religieuse des différents participants se mêle aux types d'identités entrepreneuriales relevés. J'ai constaté que certains participants provenant de petites communautés se sont engagés très tôt à faire du bénévolat, bien souvent en passant par l'Église. Ces communautés étaient, d'après les témoignages des participants, très actives. Le bénévolat était valorisé et encadré par les communautés religieuses. Il a cependant été difficile de discerner des récurrences à cet égard puisque plusieurs étudiants provenant de petites communautés rurales disaient ne pas s'impliquer bénévolement en raison de leurs racines religieuses, mais plutôt en raison de convictions personnelles. Qui plus est, il a été difficile de comprendre comment les différentes appartenances religieuses affectent l'engagement des étudiants et leur désir de redonner à la communauté. J'aurais pensé, par exemple, que les participants de confession catholique auraient peut-être eu un rapport plus pudique à l'argent, cherchant par exemple à prioriser le don de soi. À l'inverse, certains participants de confession protestante auraient pu chercher à travailler davantage et faire plus d'argent, conformément aux axiomes de la thèse de Max Weber dans *l'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Les témoignages des participants ne correspondaient toutefois pas avec cette thèse. Je n'ai donc pas intégré la question religieuse dans les types identifiés.

Dans cette veine, j'aurais également pu faire une analyse différenciée en fonction de la langue maternelle ou de la région d'origine (banlieue vs région rurale), mais n'ai pas constaté de grandes différences, une fois de plus. Certains étudiants ayant choisi de faire l'entièreté de leur parcours scolaire en français ont fait ressortir, par moments, une certaine insécurité linguistique<sup>211</sup>,

---

<sup>211</sup> Voir, à ce sujet, les travaux récents mais étoffés de Brigitte Murray. Sa thèse de maîtrise offre un aperçu exhaustif sur le rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire. Brigitte Murray, *Le rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire*, thèse de maîtrise, Ottawa, Université d'Ottawa, 2016, 185 p.

mais sans réelles récurrences. La plupart des étudiants étaient, d'ailleurs, soit anglophones ou parfaitement bilingues, et donc n'avaient pas de difficulté à fonctionner sur le marché du travail.

Dans une recherche ultérieure, il serait très intéressant d'explorer l'apport de chacune de ces dimensions à l'aide d'une méthodologie mixte, c'est-à-dire à la fois qualitative et quantitative. Je rapporterai le tout dans les limites de ma recherche.

### **7.1. La contribution des entretiens auprès des parents**

Les entretiens avec les parents m'ont permis d'explorer davantage leur encadrement à l'école et leur positionnement face au marché du travail. Cependant, ils n'ont pas vraiment affecté le classement des étudiants dans ma typologie puisque les entretiens menés auprès des étudiants avaient déjà exploré ces dimensions. Cela dit, les entretiens auprès des parents m'ont permis de valider certains témoignages des participants. Force est de constater que j'ai seulement pu rencontrer les parents de cinq étudiants sur neuf ; or je n'estime pas que cela ait affecté le classement de ma typologie. J'estime également que la thématique de l'encadrement parental a été explorée en profondeur dans les entretiens auprès des étudiants<sup>212</sup>.

\*\*\*

À la lumière des résultats, la voie entrepreneuriale semble être associée à énormément d'incertitudes. Lorsque l'étudiant présente un rapport affirmé à l'avenir – en raison d'expériences de socialisation particulières, l'entrepreneuriat survient plutôt telle une façon de se réinventer. Lorsque le rapport à l'avenir est affirmé, justement, l'entrepreneuriat fait surface lorsque les options déjà disponibles sur le marché de l'emploi ne permettent pas à l'étudiant de matérialiser

---

<sup>212</sup> En outre, je tiens à rappeler que les c.v. se sont avérés, comme je l'ai déjà mentionné, de moindre utilité. Certains n'avaient pas été mis à jour depuis plusieurs années. Les c.v. m'ont toutefois permis, du moins ceux qui étaient à jour, de valider l'enchaînement des expériences des individus. Ils se sont révélés utiles chez Noémie et Luc puisqu'ils m'ont fait réaliser que ceux-ci avaient reçu d'importantes mentions d'honneur, ce qui n'avait pas été mentionné clairement dans les entretiens.

pleinement son emploi idéal. Cependant, d'autres étudiants espèrent obtenir un emploi stable et sécuritaire afin de s'épanouir dans leur vie personnelle. Chaque étudiant dispose, relativement à ses expériences de vie, d'un rapport préoccupé ou affirmé face à l'avenir. Ce rapport vient influencer la formation de l'emploi idéal de chacun.

Cette dynamique entre rapport à l'avenir, emploi idéal et valeurs entrepreneuriales est le fondement des types d'identités entrepreneuriales que je présente plus bas. L'étudiant ayant un rapport préoccupé à l'avenir se forme un emploi idéal qui diffère de celui d'un étudiant ayant un rapport affirmé à l'avenir. Bien souvent, l'étudiant ayant un rapport préoccupé à l'avenir a du mal à envisager ou à se contenter de ses activités entrepreneuriales. Le mode de vie entrepreneurial ne peut constituer un emploi idéal en raison de l'incertitude qui y est comprise. Il est une sorte de plan B, que tous ne semblent pas être capables d'emprunter cependant.

Je suis consciente que la typologie que je mets de l'avant présente un certain débalancement puisque quatre étudiants font partie du type passionné. En raison de la très petite taille de mon échantillon, laquelle est également liée à mon accès limité à des ressources de toutes sortes, certains des types rassemblent plus d'étudiants que d'autres. Je ne présume aucunement que les étudiants rassemblés sous un type sont tous pareils. Au contraire, des différences se constatent même entre ces étudiants. Il est tout de même possible de voir comment l'étudiant en vient à se situer par rapport aux deux axes en fonction de son parcours. Néanmoins, les grands traits des étudiants rassemblés sous un type s'harmonisent.

### Types d'identités entrepreneuriales

	Rapport à l'avenir préoccupé	Rapport à l'avenir affirmé
<b>Présence de valeurs entrepreneuriales au sein de l'emploi idéal</b>	Le type prévoyant Kevin et Thomas	Le type passionné Lauren, Caroline, Matthew et Alex
<b>Absence de valeurs entrepreneuriales dans l'emploi idéal</b>	Le type conciliant Valérie	Le type valorisé Noémie et Luc

Un rapport à l'avenir préoccupé se traduit par beaucoup d'incertitude chez l'étudiant. Cette incertitude inquiète et pousse parfois l'étudiant à adopter des stratégies pour sécuriser son avenir. Bien souvent, un rapport à l'avenir préoccupé pousse l'étudiant à opter pour un emploi stable, notamment à l'intérieur de grandes organisations ; parfois au détriment de certains de ses idéaux professionnels. Un rapport à l'avenir affirmé peut être constaté lorsque l'étudiant reconnaît et accepte l'incertitude potentielle de son avenir, ou encore qu'il se montre plutôt confiant à l'égard de son avenir, très souvent convaincu de ses chances de trouver l'emploi de ses rêves. S'il ne parvient pas à trouver ce qu'il cherche sur le marché du travail, il est prêt à mettre des valeurs entrepreneuriales de l'avant.

L'étudiant qui n'hésite pas à incorporer des valeurs entrepreneuriales à son emploi idéal est en quête d'innovation, de création, d'aventure, de travail responsable, de performance, de conquête, de concurrence, voire d'efficacité. Ces valeurs sont ressorties de façon aléatoire lors des entretiens, et ce sans mon intervention. Si l'étudiant a un rapport à l'avenir préoccupé, il cherchera à créer des projets entrepreneuriaux tout en possédant un emploi stable. Or, s'il possède un rapport à l'avenir affirmé, l'étudiant sera en mesure de se dévouer pleinement dans ce type de projets. Le désir d'incorporer de telles valeurs est, tout comme le rapport à l'avenir, formaté par la socialisation de

l'individu. Ces dimensions ne sont pas le résultat de caractéristiques psychologiques. Elles sont, au contraire, socialement conditionnées.

\*\*\*

### **7.2.1. Le type conciliant**

Ce qui caractérise le type conciliant est son désir de concilier son emploi à des activités de nature non professionnelles qui sont, pour l'individu de ce type, tout aussi – sinon plus – importantes pour lui. Ces activités de nature non professionnelles se rattachent à un groupe d'appartenance non professionnel à l'instar de la famille, de groupes politiques, de groupes religieux, sportifs, musicaux ou autre. Ces activités sont cruciales chez l'étudiant qui a appris à concilier toute sa vie. L'emploi idéal de ce type compte donc un trait majeur : il doit permettre à l'individu de poursuivre ses activités comme il l'a toujours fait.

Cela étant dit, le type conciliant cherche à obtenir un emploi qui est plus ou moins lié à sa formation en développement international. Il est prêt à sacrifier certaines caractéristiques, à l'instar du pouvoir décisionnel et de l'autonomie, au profit d'une stabilité financière et d'un horaire suivant les normes du travail. Bien qu'il y ait des dynamiques de travail qui déplaisent, l'étudiant se satisfait de ce qu'il fait. Celui-ci aura ainsi tendance à privilégier les conditions de vie qu'il pourrait obtenir à long terme avant toute chose. L'étudiant de type conciliant est à la recherche d'un emploi stable et bien rémunéré qui comprend de multiples bénéfices. Ces bénéfices permettent à l'étudiant de se projeter dans un avenir prospère et confortable.

L'importance que le type conciliant accorde à la sécurité de son avenir est fortement liée à ses expériences de socialisation. Chemin faisant, il aura développé un attachement profond envers un groupe non professionnel qui demeurera, à l'âge adulte, prioritaire dans sa vie. Rappelons comment

Valérie a décidé, par exemple, d'étudier en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa afin de pouvoir garder le contact avec sa famille :

« J'avais pensé à [d'autres universités que l'Université d'Ottawa et d'autres programmes que le développement international et mondialisation], mais la charge de travail aurait été très grande et je ne me sentais pas prête. C'était surtout que c'était très loin de ma famille, et ma famille est très importante pour moi. » – Valérie, 16 minutes et 17 secondes

Ce type parvient donc à s'actualiser à l'extérieur de son emploi et ne ressent pas le besoin de créer des projets connexes pour ce faire. Qui plus est, les besoins de conciliation de cet étudiant se traduisent par une préoccupation financière qui fera surface au moment de sa transition études-emploi. Cela dit, ses choix devront tout de même lui assurer un avenir prospère et confortable. À l'aube de ses études universitaires, le type conciliant fait son choix de programme dans un esprit de diversification de compétences, cherchant à s'assurer une place sur le marché du travail après sa diplomation.

L'idée de « se partir en affaires » n'est pas envisagée par l'étudiant, à condition qu'une situation miraculeuse lui permette d'évincer le risque compris dans un tel projet. La sécurité d'emploi et l'absence de risque sont prioritaires pour l'étudiant conciliant. Je présenterai comment les étudiants qui suivent se distinguent du présent type.

L'identité entrepreneuriale est, chez le type conciliant, mise en veille. Elle n'est ni considérée, ni nécessaire à l'atteinte des objectifs professionnels de l'étudiant. Certes, l'étudiant songe tout de même aux types de projets qu'il pourrait fonder de façon hypothétique, mais ces pourparlers ne sont pas des pistes d'action. Ce type possède un rapport à l'avenir préoccupé en raison de ses besoins de conciliation vie-travail. Ces mêmes besoins sont liés à la façon dont il a été élevé. Toute sa vie, l'individu de type conciliant se sera investi dans un groupe d'appartenance non professionnel qui demeurera une priorité à l'âge adulte. Cherchant à concilier avant toute chose, cherchant un emploi lui permettant de mener sa vie ainsi, l'étudiant ne cherchera pas à incorporer des valeurs entrepreneuriales à son emploi idéal, pouvant se contenter d'un emploi stable. Celui-ci

parviendra, conséquemment à ses appartenances très ancrées, à s'actualiser à l'extérieur de son emploi. Il s'agit là d'une caractéristique propre à ce type.

### **7.2.2. Le type valorisé**

Le type valorisé a la particularité d'avoir confiance en son avenir puisqu'il semble avoir été valorisé à l'école – en plus d'avoir été valorisé par sa famille, bien entendu. Encadré par des parents insistant sur la réussite scolaire, il sera initié à la lecture et à la discipline. Les parents ayant insisté sur la réussite scolaire semblent d'ailleurs, dans le cadre de cette recherche, être eux-mêmes dans un rapport de proximité avec le système d'éducation au Canada. Rappelons d'ailleurs que Noémie et Luc ont tous deux des parents enseignants qui ont fait de l'éducation une priorité dès le primaire.

Ici, l'insistance des parents sur la réussite scolaire laisse sa trace dans le positionnement de l'étudiant face aux institutions primaires/élémentaires, secondaires et universitaires. Ce positionnement vient expliquer, le cas échéant, comment ce dernier se comporte à l'intérieur du système scolaire. Les bonnes notes de l'étudiant lui permettront de se distinguer de la masse. L'étudiant se fera valoriser par des enseignants et par des professeurs qui le guideront et le conseilleront judicieusement, notamment à vivre certaines expériences professionnelles pour solidifier son avenir. L'étudiant développera ainsi une compréhension de ses compétences et du monde du travail. Partout où il passera, il aura la confiance ainsi que la vision pour se tisser un réseau de contacts. De fil en aiguille, il sera de moins en moins préoccupé face aux prochaines étapes, se croyant apte à braver les obstacles. Puis, voyant que leur enfant performe bien à l'école, les parents encourageront les voyages en solo à l'international au cours de l'adolescence.

Une autre particularité du type valorisé tient dans son désir de se distinguer d'autrui, conformément au reste de son parcours, afin de se tailler une place de prédilection sur le marché du travail. Il cherchera ainsi à acquérir des compétences en dehors du développement international

et mondialisation pour s'assurer une place de prédilection sur le marché du travail. Je reprends ces citations de Luc et de Valérie qui illustrent bien ce désir de distinction :

*« Like so many degrees, it is difficult having a degree in International Development and Globalization and finding a job. Just because you care about these issues and know how important it is, it does not mean that there is an industry of people handing out great jobs. I was becoming aware of that, I am not sure at which point I really thought about it, but even then I was trying my best by doing the co-op thing and right after I graduated in International Development, I did a masters in economics. I had quantitative skills that I kind of used to head my best. [...] I am optimistic because I had really good marks at uOttawa, which meant that I got good co-ops. By definition, not everyone can have better marks than everyone else, so that makes me lucky just by being myself. I took a few steps and I pursued technical skills in economics. I made it a lot easier. [...] »* – Luc, 19 minutes et 24 secondes

« Quand j'étais sur le chômage, j'ai ressenti de l'insécurité, que je n'avais pas de qualités tangibles, que oui je suis capable de faire de la recherche, mais qui ne peut pas en faire ? J'étais capable de gentillesse, mais qui ne sera pas gentil en voulant quelque chose ? Oui, j'en connais un peu sur le développement international, mais tout le monde disent [sic] qu'ils connaissent un peu sur le développement international, c'est assez commun. Je me sentais moins spéciale, disons, et j'ai pris ça au sérieux parce que j'ai décidé de prendre une approche biologique en développement international. [...] Maintenant, je suis positive par rapport à mon avenir professionnel parce que là je suis dans un bon domaine. » – Noémie, 40 minutes et 23 secondes.

Cela dit, l'étudiant n'aspire pas à se tailler n'importe quelle place sur le marché du travail. Celle-ci doit correspondre à ses ambitions de vie et doit surtout déboucher sur une carrière proportionnelle au curriculum étoffé de l'étudiant. Il cherchera un emploi qui lui permettra de « changer le monde » et « d'aider les autres » tout en vivant aisément. L'étudiant est à la recherche de cet emploi qui lui permettra de faire exactement ce qu'il comptait faire à l'aube de ses études universitaires. Ce dernier est, à vrai dire, très conscient des compétences qu'il a acquises, ce qui, je crois, formate ses ambitions professionnelles.

Chez les étudiants interviewés de type valorisé, l'identité entrepreneuriale est non professionnelle. Son aisance relative sur la scène scolaire lui permet de s'investir dans de multiples causes. L'étudiant s'habitue rapidement à mener un train de vie assez occupé qui l'habilite à

surmonter de nombreux défis. Il sera ainsi l'auteur de nombreux projets parallèlement à ses études. Il lui semble naturel d'entreprendre des projets ici et là, notamment dans l'arène des associations étudiantes. Du coup, l'étudiant arbore certaines valeurs entrepreneuriales, à commencer par un désir d'apporter de nouvelles idées, d'innover. Or, celui-ci ne cherche pas à mêler ces valeurs à son statut professionnel puisqu'il se pense capable de trouver ce qu'il cherche sur le marché du travail. Puisque l'étudiant a toujours su relever des défis avec brio, entre autres puisqu'on l'aura poussé à réussir à l'école, il ne conçoit pas son avenir de façon incertaine. Faisant partie d'une certaine élite étudiante, il se pense au contraire apte à trouver un emploi correspondant à ses critères sans avoir à en dessiner lui-même les paramètres. Le succès de l'étudiant a ainsi délimité une vaste étendue des possibles professionnels qui est étroitement liée à son optimisme pour la suite des choses.

### **7.2.3. Le type prévoyant**

La particularité de ce type réside dans la multiplication de ses stratégies d'emploi. C'est le seul type qui se meut dans plusieurs réalités parallèles, travaillant à la fois pour un employeur et à ses propres comptes. Les parents de ces étudiants auront, dans l'ensemble, fortement sensibilisé quant au travail acharné et au sens de l'épargne. J'ai remarqué, dans le cadre de cette recherche, que les parents des étudiants de type prévoyant valorisent la prospérité financière. Kevin et Thomas ont tous deux très bien vécus et sont habitués à un standard de vie. Force est également de constater que leurs parents ont complété des formations collégiales ou de premier cycle universitaire et ont, dans l'ensemble, davantage valorisé l'éducation comme un moyen d'accéder à des meilleurs salaires a posteriori. Autrement dit, les valeurs de leurs groupes d'appartenance les ramènent à l'ordre et, par extension, viennent justifier la conjonction de plusieurs emplois.

En conséquence, l'étudiant qui correspond à un type prévoyant travaille énormément. Au cours de son cheminement scolaire, il se dévoue à de nombreuses causes, notamment au sein

d'associations étudiantes. Il développe lui aussi une piqûre du voyage au cours de son adolescence. Ses parents le poussent à relever de nombreux défis, appuyant son travail acharné. N'ayant pas reçu l'encadrement parental du type valorisé, il ne parviendra toutefois pas à solidifier sa vision de l'avenir en se faisant conseiller par des enseignants ou par des professeurs. Il sera donc confronté à une étendue des possibles professionnels restreinte.

L'étudiant se dira même déçu de son parcours universitaire et de la généralité des connaissances transmises. Cela dit, l'étudiant table tout particulièrement sur l'importance du travail et enchaîne une variété d'emplois. Vers la fin de ses études universitaires, il privilégie l'obtention d'un emploi stable, cherchant à s'assurer un avenir sûr. Cependant, cet emploi ne lui permettra pas de s'épanouir pleinement. Il conservera donc son emploi principal tout en ayant d'autres projets de nature entrepreneuriale. Ces projets seront essentiels dans la vie de l'étudiant puisqu'ils lui permettront d'exploiter sa créativité et d'avoir un pouvoir de changement sur la société.

Cela dit, l'étudiant travaille de très longues heures par semaine en raison d'un besoin de jongler plusieurs emplois. Ce besoin est fortement lié à son rapport préoccupé à l'avenir, transmis par ses parents. L'emploi principal de l'étudiant ne lui permettant pas de s'actualiser pleinement, il recherche autre chose. Dans ce cas-ci, il s'agit d'un projet entrepreneurial qui ne représente toutefois pas une voie suffisamment fiable pour lui. La faillite étant redoutée, celui-ci conserve son emploi. Or, l'étudiant bénéficie énormément de ses projets de nature entrepreneuriale puisqu'ils font partie de son emploi idéal. Il aimerait pouvoir avoir à la fois des avantages sociaux, l'assurance d'un avenir confortable ainsi que la possibilité d'être créatif et d'innover de jour en jour. L'étudiant jongle ainsi plusieurs emplois pour matérialiser son emploi idéal du mieux qu'il le peut.

*« I do recognize that there are a lot of risks in entrepreneurship, and I am fortunate enough to have a government job as a back-up plan. » – Kevin, 29 minutes et 50 secondes*

Sans multiplier de nombreux projets, l'étudiant serait malheureux. Or, sans la certitude que lui procure son emploi principal, l'étudiant n'aurait pas l'étoffe pour affronter les obstacles du

quotidien. Ce dernier élément vient illustrer l'identité entrepreneuriale qui est, chez le type prévoyant, mitoyenne. L'emploi idéal de l'étudiant est, autrement dit, partiellement matérialisée puisque les valeurs transmises par ses groupes d'appartenance renforcent son rapport préoccupé à l'avenir. Ce même rapport pousse l'étudiant à opter pour la voie entrepreneuriale parallèlement à d'autres plans professionnels plus stables.

Qu'en est-il du type passionné ? Quels sont les paramètres ayant préparé l'étudiant à affirmer son rapport à l'avenir à l'extérieur d'une valorisation scolaire ? Sous quelles formes se manifestent les valeurs entrepreneuriales de l'étudiant passionné ?

#### **7.2.4. Le type passionné**

Contrairement aux trois premiers types d'étudiants, le type passionné cherche absolument à trouver un emploi qui lui correspond, et cela en dépit du salaire ou des conditions d'emploi. Celui-ci a un rapport affirmé à l'avenir, mais comment cela se traduit-il concrètement ?

Le type passionné souhaite travailler pour quelque chose qui l'anime. Il a généralement éprouvé un peu plus de difficulté à l'école. N'ayant pas réussi à l'école comme les étudiants de type valorisé, il témoigne avec une certaine indifférence de son parcours scolaire, préférant mettre l'accent sur les apprentissages faits en marge de l'école. Dans certains cas, le type passionné décrit son parcours scolaire de façon très critique. Ce rapport critique de l'étudiant face au système scolaire est fondamentalement lié à son penchant pour un monde plus concret où il est possible de travailler près des gens, d'accomplir une variété de tâches et d'avoir un pouvoir de changement environnant. L'étudiant se dit souvent déçu de son expérience à l'université, jugeant ne pas vraiment avoir été préparé au « vrai monde ». En raison de son rapport plutôt critique au système universitaire, celui-ci ne parvient pas à accéder aux opportunités qui se sont présentées aux étudiants de type valorisé.

L'étudiant doute ainsi de l'utilité des apprentissages théoriques et valorise davantage les apprentissages qu'il aura faits par lui-même. Il s'inspire de personnes marquantes, de ses propres lectures, de voyages, d'emplois divers ou même de projets entrepreneuriaux. Dans son discours, l'étudiant fait ressortir les relations sociales qu'il a pu tisser en cours de route. Il veut contribuer à la société en se dévouant à un travail qui le passionne profondément et souhaite appartenir à son équipe de travail :

« D'une façon positive, je pense que ça a renforcé mon vouloir de travailler plus avec des petites organisations, avec un *staff* plus petit, où je pourrais avoir des connexions avec, ou dans un environnement où je serais proche avec le *staff*. » – Caroline, 41 minutes et 36 secondes.

Parallèlement, l'étudiant peut se remémorer des emplois qui ne lui auront pas plu en raison de la répétitivité des tâches assignées et d'un manque de pouvoir d'action. Les emplois de bureau ne conviennent souvent pas à cet étudiant puisqu'ils ne lui permettent pas une pleine actualisation de soi. Le type passionné sait quel type d'emploi il veut puisqu'il a beaucoup expérimenté sur le marché du travail. Ayant multiplié les emplois plus jeune – à l'instar d'emplois au service à la clientèle, sur le campus universitaire ou au sein du gouvernement fédéral – celui-ci réalise progressivement ne pas pouvoir travailler dans certains milieux. L'étudiant est en quête d'un emploi animé où il y a possibilité d'exercer une diversité de tâches.

L'étudiant passionné cherche également à avoir un pouvoir de changement social qu'il lie à son intérêt pour les enjeux globaux. Cet intérêt, lequel l'aura poussé à se lancer en développement international et mondialisation en premier lieu, aura fait son entrée dans ses propres projets. L'importance de s'attaquer à un problème social et d'innover est sans cesse réitérée par l'étudiant. Il cherche à diriger ou à participer à un projet d'envergure. Dans certains cas, il possède déjà son entreprise sociale. Dans d'autres, il songe à aider un *start-up*.

L'étudiant de type passionné est prêt à « sacrifier » une qualité de vie afin de mener un train de vie qui le passionne réellement. L'étudiant arbore certaines ou plusieurs valeurs entrepreneuriales, à commencer par le besoin d'avoir un pouvoir de changement environnant.

*« It does get pretty terrifying, but I was pretty bad at day jobs and I feel that I can add more value to the world doing what I do. [...] There is definitely this notion of successful prowesses [in having your business]. I watched a lot of fantastic people all my life work really hard. » Plus tard, l'interviewé explique qu'il aimerait pouvoir laisser sa trace de par son pouvoir de changement : « Things don't change so much in terms of relationships, but other things change. It's all about leaving a legacy that is adapted to the times. » – Alex, 50 minutes et 20 secondes*

Il a un goût profond pour l'aventure. Bien souvent, il aime pouvoir diriger lui-même ses projets plutôt que d'accomplir des fonctions qui lui sont assignées. L'étudiant est attiré par la proactivité du monde entrepreneurial et peut même incarner l'efficacité. Dans certains cas, il aime trouver des solutions rapidement, cherche à accomplir les tâches en un minimum de temps possible. L'étudiant évoque même un désir de laisser sa trace. La présence de ces valeurs au sein de son emploi idéal vient toutefois avec beaucoup d'incertitude. L'étudiant qui arbore ces valeurs ne cherche pas à éviter l'incertitude, au contraire : il l'assume. Celle-ci peut certes générer beaucoup d'anxiété ou d'inquiétudes chez l'étudiant, mais il en est ainsi. L'étudiant préfère vivre de cette façon afin de privilégier ce qui le passionne avant tout.

J'ai explicité sous quelles formes se manifeste l'identité entrepreneuriale chez le type passionné. Or, qu'est-ce qui vient expliquer, d'un point de vue social, la formation d'une telle identité entrepreneuriale ? Les étudiants ayant relaté que leurs parents travaillent d'emblée pour le salaire qu'ils gagnent, notamment pour faire vivre leur famille, pour s'assurer une retraite confortable et pour payer les factures, ont démontré une volonté de trouver un emploi des plus passionnants en évitant, préférablement, la reproduction des façons de faire de leurs parents. De la même manière, les étudiants ayant vu leurs parents travailler sans relâche, dans des conditions assez incertaines – notamment en raison d'horaires très variables, ne souhaiteront pas faire comme eux. La formation d'un idéal professionnel est, chez ces étudiants, fondée sur une dissonance entre leurs groupes de référence et leurs groupes d'appartenance – dans le sens mertonien des termes. Il ne suffit pas, cela dit, de contribuer à son propre bien-être ou à celui d'une famille éventuelle, comme certains parents le font ; il faut absolument avoir un impact positif sur la société. Les parents

servent parfois de contre-exemples puisqu'ils ventilent des idéaux professionnels auxquels l'étudiant n'adhère pas. Ces idéaux sont bien souvent axés sur la prospérité et sur la sécurité financière, ce qui n'est pas suffisant pour lui.

Dans le cadre de cette thèse, Lauren et Caroline ont évoqué un conflit entre leurs groupes d'appartenance et leurs groupes de référence. Celles-ci ont expliqué ne pas vouloir travailler par obligation comme leurs parents, possédant tous des formations secondaires, professionnelles ou collégiales. Elles ont toutes deux décrit les professions de leurs parents en laissant transparaître leur désir profond de ne pas se retrouver dans pareille situation. Citons, par exemple, Caroline lorsqu'elle décrit le métier plutôt manuel de son père :

« Je crois que tu devrais aimer ce que tu fais. Mon père fait un travail que personne veut avoir. Il est content parce que ça aide sa famille. Il revient avec l'argent. Pour moi, c'est de croire dans l'organisation. »  
– Caroline, 29 minutes et 45 secondes<sup>213</sup>

Lauren et Caroline ont d'ailleurs un rapport moins affirmé à l'avenir qu'Alex et Matthew. Or, stimulées par le conflit dont il est ici question, elles affirment leur avenir nonobstant l'incertitude. Cette même dissonance vient justifier la présence de valeurs entrepreneuriales au sein de l'emploi idéal de l'étudiant ; il s'agit d'un moyen d'en faciliter la création lorsque les voies conventionnelles – c'est-à-dire les emplois disponibles sur le marché du travail – ne suffisent pas.

Cela dit, le type passionné peut aussi avoir été inspiré par ses parents qui ont toujours entrepris énormément. Les participants ayant plutôt mis l'accent sur la passion que leurs parents ressentent à l'endroit de leurs emplois prendront exemple de ceux-ci. Bien souvent, l'emploi idéal de ces étudiants sera fondé, dans ce cas, sur leurs groupes d'appartenance. Par conséquent, cette correspondance entre groupes d'appartenance et groupes de référence en matière d'emploi a une

---

<sup>213</sup> J'ai compris plus tard que Caroline cherchait à faire une différence et à croire dans le mandat de l'organisation. Elle souhaite appartenir à cette organisation.

influence particulière sur l'identité entrepreneuriale de l'étudiant. L'étudiant cherchera à reproduire ce qu'il a appris, mais n'aura pas eu les mêmes opportunités qu'un étudiant de type valorisé. Il cherchera, par exemple, à s'impliquer politiquement comme ses parents, voire à travailler dans le même domaine qu'eux. Parviendront-ils à matérialiser le tout sans passer par la voie entrepreneuriale ? Non, et c'est, encore une fois, l'encadrement particulier des parents face au cheminement scolaire de leurs enfants qui va le déterminer<sup>214</sup>. Les parents auront davantage prôché l'importance de s'attarder aux enjeux globaux et de s'adonner à des causes sociales et auront montré à l'étudiant qu'il faut espérer une forme de changement social. Dans ce cas-ci, il sera très important pour l'étudiant de laisser sa trace. Avoir grandi auprès de personnes très actives l'aura, en ce cas, prédisposé à reproduire les façons de faire qu'il aura observées au cours de sa socialisation.

Je constate toutefois que certains participants vont réaliser, chemin faisant, qu'il est difficile, du moins, sans passer par la voie entrepreneuriale, de matérialiser leur emploi idéal. Cette réalisation, qui relève de l'étendue des possibles professionnels telle que perçue par l'étudiant, semble liée au type d'encadrement scolaire des parents. Il s'agira, pour certains, d'avoir les outils et les aptitudes pour faire du réseautage, voire pour optimiser les chances de se trouver, *a posteriori*, un emploi idéal sur le marché du travail. N'ayant pas reçu le même encadrement que le type valorisé, et n'ayant pas été valorisé comme lui au sein du système scolaire, le type passionné sera alors souvent porté à incorporer des valeurs entrepreneuriales au sein de son emploi idéal.

Qu'il cherche à reproduire les façons de faire de ses parents ou qu'il cherche à se distinguer de ceux-ci, l'étudiant passionné est le type le plus susceptible de devenir entrepreneur. Le type passionné arbore ainsi une identité entrepreneuriale instrumentale. Celle-ci est un vecteur lui

---

<sup>214</sup> J'aimerais souligner, au passage, que je ne prétends aucunement que tous les étudiants interviewés sont d'emblée guidés par des valeurs expressives, pour reprendre les termes utilisés par Hamel, Méthot et Doré. J'avance plutôt que l'emploi idéal des participants a été influencé par les façons de faire de leurs parents. Hamel, Méthot et Doré, 2008, *op. cit.*

permettant de réaliser son emploi idéal. On remarque, chez celui-ci, un rapport affirmé à l'avenir, lequel est fortement lié à son désir de s'impliquer – s'il ne l'est pas déjà – dans le monde entrepreneurial.

### **7.3. Retour sur les quatre types**

Chez tous les types identifiés, la voie entrepreneuriale est conçue telle une incertitude. Il ne s'agit d'une façon de matérialiser, lorsque l'étudiant est en mesure d'affirmer son avenir, son emploi idéal. Ceux qui choisissent de s'y aventurer, à l'instar des types prévoyants et passionnés, disent faire face à une part de risque et sont plus enclins à assumer l'incertitude de leur avenir. J'ai constaté que l'affirmation de l'avenir est, dans l'ensemble, liée à la formation scolaire des parents. Or, cette affirmation peut aussi être liée à la valorisation de l'étudiant à l'école – laquelle permet d'élargir l'étendue des possibles sur le marché du travail.

Dans ma typologie, je croise le rapport à l'avenir, l'emploi idéal ainsi que les valeurs entrepreneuriales des étudiants. J'ai, au cours du dernier chapitre, discuté des emplois idéaux des participants et de leur formation. Ces emplois idéaux doivent-ils s'harmoniser à la vie de l'étudiant, lequel accorde une importance particulière à un groupe d'appartenance non professionnel (type conciliant) ? Ces emplois idéaux s'insèrent-ils partiellement dans la vie de l'étudiant préoccupé par son avenir (type préoccupé) ? Ces emplois sont-ils solidifiés par un parcours scolaire valorisé (type valorisé) ? Représentent-ils une dissonance ou une correspondance tout entière entre les groupes de référence et d'appartenance de l'étudiant qui ne reçoit pas une validation à l'école (type passionné) ? Chacun de ces traits particuliers explique la forme des identités entrepreneuriales des quatre types présentés.

Tous ont, en fonction de leur bagage, un désir de se réaliser pleinement. Chez le type conciliant, cette réalisation n'a pas à provenir de son emploi, ce qui explique la raison pour laquelle son

identité entrepreneuriale est mise en veille. Chez le type prévoyant, cette identité est mitoyenne puisque celui-ci a été habitué à un certain niveau de vie ; et parce qu'on lui a appris l'importance de l'épargne et du travail acharné. Chez le type valorisé, cette identité est non professionnelle puisque celui-ci se sait capable, à l'aune de son parcours scolaire, d'accéder à des emplois correspondant à ses idéaux sur le marché du travail. Chez le type passionné, enfin, cette identité est instrumentale puisqu'elle permet à l'étudiant de matérialiser son emploi idéal, à court d'options sur le marché du travail.

À l'exception des étudiants rassemblés sous le type passionné, la plupart des participants cherchent à obtenir un emploi en passant par les options disponibles sur le marché du travail. Conformément à ce qu'Alain Ehrenberg met de l'avant dans *Le culte de la performance*, la figure entrepreneuriale se veut, chez les étudiants interrogés de type passionné exclusivement, une solution pour affronter les inégalités et l'exclusion<sup>215</sup>.

Les étudiants arborent des valeurs entrepreneuriales pour pouvoir matérialiser leurs vraies passions. C'est ce que les types prévoyant et passionné – et, dans une certaine mesure, le type valorisé – ont démontré. Or, chez les types conciliant, valorisé et prévoyant, l'idée de vivre selon certains standards (avoir accès à divers avantages sociaux ; stabiliser sa vie pour élever une famille ; obtenir un salaire suffisant pour vivre aisément, etc.) semble l'emporter sur le mode de vie entrepreneurial et son univers de conquête. La plupart des étudiants ne semblent donc pas embarquer pleinement dans « le bateau de l'entreprise »<sup>216</sup>.

Chez le type conciliant, le rapport à l'avenir est préoccupé puisqu'il souhaite mener un train de vie stable et compatible avec sa vie non professionnelle, laquelle est une source d'actualisation. En raison de ce rapport préoccupé à l'avenir et de son attachement à un groupe d'appartenance non professionnel, ce type d'étudiant ne met pas de l'avant des valeurs entrepreneuriales. L'emploi

---

<sup>215</sup> Ehrenberg, 2009, *op. cit.*, p. 244.

<sup>216</sup> *Idid*, p. 242.

idéal de ce type d'étudiant est, autrement dit, fortement influencé par son rapport préoccupé à l'avenir.

Chez le type valorisé, il y a affirmation de l'avenir puisque son succès à l'école lui aura permis d'accéder à des emplois relativement prestigieux, compte tenu des emplois que les autres types d'étudiants auront obtenus au cours de leurs études. L'étudiant aura longuement songé à un emploi idéal et aura cherché à acquérir des compétences alléchantes pour pouvoir accéder à cet emploi. Qui plus est, l'étudiant aura entrepris de nombreux projets sans toutefois chercher à capitaliser ceux-ci. L'étudiant arbore plusieurs valeurs entrepreneuriales, à commencer par un désir d'innover ; or celui-ci ne pense pas à incorporer ces valeurs à l'emploi qu'il aura plus tard. Son succès scolaire a délimité une vaste étendue des possibles professionnels. Conscient de ses privilèges, lesquels l'auront en quelque sorte immunisé à l'incertitude, l'étudiant ne cherchera pas à s'aventurer dans la voie entrepreneuriale.

Chez le type prévoyant, il y a d'abord et avant tout un besoin de travailler davantage et de s'adonner à un projet qui le passionne véritablement. Dans ce cas-ci, l'étudiant met de l'avant de multiples valeurs entrepreneuriales à l'instar d'un besoin d'innover et de diriger. L'étudiant ne met toutefois pas de l'avant de telles valeurs dans le but d'éviter l'incertitude de son avenir, mais bien parce qu'il ressent le besoin de faire autre chose. Le type prévoyant est déjà salarié, mais met de l'avant de multiples valeurs entrepreneuriales afin de consolider son emploi idéal. Cet idéal est un hybride entre un emploi stable et un mode de vie entrepreneurial. Nonobstant ces ambitions qui l'ont déjà poussé à se partir en affaires, le type prévoyant ne se dit pas prêt à tout abandonner pour se dévouer pleinement à son entreprise, à condition que celle-ci fasse fureur du jour au lendemain. Cela dit, le type prévoyant a un rapport préoccupé à l'avenir.

Chez le type passionné, les valeurs entrepreneuriales sont définitivement incorporées à l'emploi idéal. Il s'agit du type qui est le plus susceptible de fonder une entreprise et d'en faire son emploi

principal. Cela dit, il est extrêmement important pour ce type d'étudiants de s'adonner à un emploi qui le passionne profondément, au sein duquel il est possible d'accomplir une variété de tâches et de travailler près des gens. Il s'agit là de valeurs entrepreneuriales qui sont très visiblement priorisées par les étudiants de type passionné. Force est de constater, enfin, que l'étudiant passionné incorpore de multiples valeurs entrepreneuriales à son emploi idéal parce qu'il ne se voit pas travailler autrement.

## Chapitre 8

### Conclusion

#### 8.1. Synthèse

À l’instar d’Alain Touraine et de Michel Freitag, certains sociologues jettent un regard critique sur l’état des universités occidentales, lesquelles sont désormais tenues de préparer les nouvelles générations de travailleurs<sup>217</sup>. Celles-ci doivent, par la force des choses, suivre des tendances larges et s’harmoniser aux exigences du marché de l’emploi<sup>218</sup>. Vers le début des années 1960, l’Organisation de coopération et de développement économique émettra un objectif de démocratisation de l’enseignement supérieur visant à « élargir la base sociale de l’enseignement supérieur »<sup>219</sup>. Cet élargissement a certes conduit à plusieurs vagues de massification des universités, entraînant du même coup une diversification ainsi qu’une massification progressives des populations universitaires<sup>220</sup>. De plus en plus d’individus provenant d’une diversité de groupes sociaux ont accédé à l’enseignement supérieur. L’Université d’Ottawa est aujourd’hui vestige de ces transformations : en automne 2015, 42 800 étudiants s’y étaient inscrits<sup>221</sup>.

Parallèlement à ces transformations, j’ai relaté que les individus d’aujourd’hui sont appelés à choisir eux-mêmes quels types de modes de vie ils souhaitent contempler – lesquels sont de plus en plus hétérogènes puisqu’il y a éclatement des normes dans les liens sociaux modernes. Les jeunes, vers la fin de leurs études de premier cycle, sont appelés à se pencher sur eux-mêmes, sur leur identité, afin de se projeter dans leur avenir et doivent choisir parmi une vaste étendue des possibles, ce qui peut engendrer une prise de risques. La marge de manœuvre semble également s’effriter puisqu’il n’y a un recul de l’offre du filet de sécurité<sup>222</sup>. Cette prise de risques devient

---

<sup>217</sup> Touraine, 1992, *op. cit.*, p. 22.

<sup>218</sup> Freitag, 1995, *op. cit.*

<sup>219</sup> Papadopoulos, 2011, *op. cit.*, p. 85-86.

<sup>220</sup> Charle, et Verger, 2012, *op. cit.*, troisième partie.

<sup>221</sup> Universités Canada, « Effectifs d’automne 2015 à temps plein et à temps partiels aux universités canadiennes », 2015.

<sup>222</sup> Gaudet, 2001, *op. cit.*, p. 72-74.

d'autant plus manifeste vers la fin des études de premier cycle, période qui représente un moment transitoire entre les études et le travail, ou du moins une réflexion à ce sujet<sup>223</sup>. Cette période s'avérerait, d'après lui, une étape importante de socialisation dans les débuts de l'âge adulte – lesquels se produisent habituellement dans la vingtaine – puisque les finissants sont confrontés à leur avenir et doivent faire de multiples choix afin de consolider leur identité en tant qu'adultes<sup>224</sup>.

Les étudiants en développement international et mondialisation, un programme spécialisé des sciences sociales, se retrouvent dans un axe du savoir qui résiste encore aujourd'hui à une pleine harmonisation avec les valeurs du marché – ou qui ne vise pas strictement à préparer les étudiants au marché de l'emploi. Cependant, ils sont tout de même sensibilisés et habilités à marchandiser plusieurs facettes de leur personnalité qui peuvent s'avérer des *soft skills*<sup>225</sup>, lesquelles sont survenues dans la présentation de soi décrite par les participants. Ceci dit, comment s'assurer une place sur le marché du travail alors qu'énormément d'individus possèdent aujourd'hui des diplômes de premier cycle, une conséquence des transformations mentionnées plus tôt ? Puis, comment se tailler une place sur le marché du travail alors que les formations en sciences sociales ne préparent pas exclusivement l'étudiant à y exercer une fonction particulière ?

J'ai posé, dans le cadre de cette recherche, la question suivante : comment la socialisation à l'école et au travail ainsi que le rapport à l'avenir contribuent-ils ou non à la formation des identités entrepreneuriales de jeunes finissants et de diplômés de premier cycle en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa? Je pose également la sous-question suivante : comment les groupes d'appartenance et de référence des étudiants et diplômés ciblés contribuent-ils ou non à la formation de leurs identités entrepreneuriales ?

---

<sup>223</sup> Dubar, 2010, *op. cit.*, p. 113 et p. 123.

<sup>224</sup> Voir aussi : Gaudet, 2001, *op. cit.*, p. 81. Et également : Gaudet, 2005, *op. cit.*, p. 26.

<sup>225</sup> Urcioli, 2008, *op. cit.*, p. 211-228.

Je peux donc dire que les étudiants interviewés mettent de l'avant différents types d'identités entrepreneuriales. J'ai répertorié, dans le cadre de cette thèse, quatre types d'identités entrepreneuriales produites par la rencontre de trois dimensions centrales : le rapport à l'avenir de l'étudiant, son emploi idéal ainsi que ses valeurs entrepreneuriales (s'il y a lieu). Ces trois dimensions sont, bien évidemment, socialement conditionnées. Elles sont produites par les expériences de l'étudiant. J'ai compris qu'au-delà des défis que vivent les étudiants, leurs appartenances sont fondamentales dans la formation de leurs emplois idéaux ou de leurs groupes de référence professionnels. Puis, le rapport à l'avenir des jeunes adultes ciblés dans cette recherche est certes marqué par de nombreuses préoccupations et par une sorte d'injonction à prendre sous peu d'importantes décisions. Cependant, la socialisation à l'école et au travail ainsi que le positionnement face aux appartenances vient mettre en lumière les logiques d'action des participants, c'est-à-dire les solutions qu'ils élaborent pour palier certaines incertitudes, ici professionnelles, de l'entrée dans la vie adulte.

Chez certains étudiants, justement, l'identité entrepreneuriale n'est tout simplement pas nécessaire. Ces étudiants cherchent à concilier leur vie à leur emploi en raison d'un attachement très profond à un groupe d'appartenance non professionnel. Ils ont tendance à envisager la figure de l'entrepreneur de façon lointaine et n'adhèrent pas vraiment aux valeurs entrepreneuriales en raison de leur emploi idéal. Cet idéal est fondé sur un besoin de concilier.

D'autres étudiants, ayant vécu des expériences très valorisantes à l'école comme à l'université, arboreront une identité entrepreneuriale non professionnelle. Ils se diront inspirés par divers entrepreneurs et chercheront à innover. Ils afficheront certaines valeurs entrepreneuriales, mais en marge de leurs ambitions de carrière. Ils auront confiance dans leur capacité de trouver un emploi idéal en exploitant les options déjà disponibles sur le marché du travail et affirmeront ainsi leur avenir.

D'autres, plus préoccupés face à leur avenir en raison de valeurs familiales axées sur la prospérité financière, l'épargne ainsi que le travail acharné, arboreront une identité entrepreneuriale mitoyenne, n'osant pas se tremper pleinement dans l'univers entrepreneurial. Ils adhéreront à plusieurs valeurs entrepreneuriales à commencer par celle du pouvoir d'action et du travail responsable, en symbiose avec les valeurs de leurs groupes d'appartenance. Ceux-ci auront tendance à jongler leurs emplois à diverses activités entrepreneuriales, ce qui caractérisera l'emploi idéal de ce type.

L'étudiant procède, ici, à l'incorporation de multiples valeurs entrepreneuriales au sein de son emploi idéal : innovation, autonomie, leadership, flexibilité, pouvoir décisionnel, pouvoir d'action. Toutes ces valeurs sont compatibles avec le groupe de référence professionnel de l'étudiant, lequel est soit motivé par un désir profond de ne pas travailler par obligation comme ses parents ; ou de prendre exemple de ceux-ci à l'aune de leur amour pour leur carrière. L'emploi des parents est, chez ces étudiants, saillant dans la formation de leur propre emploi idéal. C'est du moins ainsi qu'ils viennent le justifier. Ces étudiants n'auront pas particulièrement été valorisés à l'école ou à l'université et chercheront donc à élargir leurs options de carrière en passant par la voie entrepreneuriale. Autrement dit, la voie entrepreneuriale est conçue telle une façon de consolider l'emploi idéal chez l'étudiant de type passionné.

À la lumière des résultats colligés, ceux qui choisissent la voie entrepreneuriale disent faire face à une part de risque et sont plus enclins à assumer l'incertitude de leur avenir. J'ai constaté que l'affirmation de l'avenir est, dans l'ensemble, liée à la formation scolaire des parents. J'ai remarqué, le cas échéant, que les parents possédant une formation universitaire de deuxième ou de troisième cycle ont généralement mieux préparé leurs enfants au contexte des universités occidentales – et que les étudiants en question se montrent moins préoccupés face à leur avenir que

d'autres. Or, le rapport à l'avenir peut aussi être liée à la valorisation de l'étudiant à l'école – laquelle permet d'élargir l'étendue des possibles sur le marché du travail.

## **8.2. Limites de recherche**

Bien évidemment, je me dois d'énumérer les limites de cette recherche. J'ai, dans le cadre de cette recherche, exploré les types d'identités entrepreneuriales qui sont mises en relief par des étudiants d'un programme particulier et d'une université canadienne particulière. Puisque j'ai procédé par appel de volontaires, puis ensuite par effet boule de neige, je suis consciente que l'échantillon obtenu n'est pas nécessairement représentatif de la population ciblée, c'est-à-dire les étudiants finissant leurs parcours de premier cycle en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa ainsi que les diplômés dudit programme. J'ai toutefois constaté, lors de mes entretiens, saturation des données. Cela dit, je pense que les données prélevées dans le cadre de cette recherche sont un aperçu des types d'identités entrepreneuriales des individus ciblés. J'ai pu constater un rayonnement de la figure entrepreneuriale chez ces individus, mais n'ai pas pu capter toutes les singularités de la population ciblée. Il serait très intéressant de mener, à l'aide de ressources financières plus abondantes que celles dont je disposais, des recherches plus approfondies sur les individus ciblés, voire de les comparer à d'autres groupes d'étudiants.

La façon dont les entretiens se sont déroulés représente également une autre limite assez importante. Les individus ciblés ont tendance à voyager énormément en raison de la facette internationale de leur programme de formation. J'ai ainsi mené tous mes entretiens, à l'exception d'un seul, à l'aide de *Skype*, de *FaceTime* et de *Google Hangout*. Dans tous les cas, je n'ai pu pénétrer le milieu de vie des étudiants ou des diplômés ciblés, ce qui aurait pu me permettre d'intégrer d'autres méthodes de collecte de données, à l'instar de l'observation des environs. Il aurait également pu être utile de rencontrer les parents au sein de leur domicile afin d'avoir des pistes de réflexion quant à la classe d'appartenance et quant à diverses dynamiques de mobilité

sociale. À vrai dire, la plupart des interviewés – les étudiants/diplômés ainsi que leurs parents – ont privilégié un mode de communication indirect, étant souvent très occupés, à l’extérieur de la région d’Ottawa-Gatineau, voire à l’international pour un stage ou pour un voyage personnel. J’ai pu explorer l’encadrement parental en profondeur, certes mais ne disposais pas d’éléments non discursifs afin d’appuyer les témoignages de mes participants.

Je pense que les limites ici énumérées justifient le besoin de plus amples recherches sur les types d’identité entrepreneuriale de toutes sortes.

### **8.3. Prospectives de recherche**

La richesse des témoignages recueillis prépare le terrain pour d’éventuels sujets de recherche connexes. Certes, il y a un certain rayonnement de la figure entrepreneuriale lorsque les expériences des individus ciblés – qu’il s’agisse d’un encadrement parental ayant poussé le surpassement de soi, le travail acharné et l’importance de l’argent ; ou encore d’un parcours scolaire ne s’étant pas particulièrement distingué de la moyenne, limitant les possibilités sur le marché du travail – les poussent à chercher une actualisation professionnelle qui s’étend au-delà d’un emploi bien rémunéré. Or, qu’en est-il pour les individus étudiant en sciences sociales, lesquels font également l’acquisition de compétences très générales ? J’ai notamment vu que les interviewés ont, dans le cadre de cette recherche, cherché à se distinguer d’autrui en raison de la généralité des compétences transmises par leur programme de premier cycle. Autrement dit, il peut y avoir, dans la transmission de compétences générales, formation d’une incertitude face à l’avenir. Je ne présume pas pouvoir prédire le rapport à l’avenir d’étudiants en sciences sociales, au contraire : je pense plutôt qu’il y a lieu de questionnements plus profonds sur la formation des identités entrepreneuriales d’étudiants ou de diplômés de tout acabit.

Je crois, le cas échéant, qu'il serait très intéressant de comparer des étudiants inscrits dans une diversité d'universités canadiennes, surtout en priorisant la comparaison entre plusieurs villes et régions. Je soupçonne que le contexte géographique a joué un rôle très important dans la formation de mes données : la région d'Ottawa-Gatineau compte moult employeurs importants, à commencer par le gouvernement fédéral. Le gouvernement fédéral offre certainement ces emplois de bureau garantissant prospérité et qualité de vie à long terme ; une option très alléchante qui semble l'emporter souvent sur la voie entrepreneuriale. Dans bien des cas, les étudiants n'ont même pas eu à s'en faire puisqu'ils sont parvenus à faire leur entrée au gouvernement avant leur diplomation. Cela ne signifie pas qu'ils ne songeront plus jamais à parcourir le monde des affaires, comme je l'ai constaté. Je note toutefois que plusieurs étudiants n'ont jamais vraiment eu à faire de plans de carrière puisqu'ils avaient déjà leur place sur le marché du travail. En est-il ainsi pour d'autres étudiants finissant un programme similaire à l'extérieur de la région d'Ottawa-Gatineau ? Le rapport à l'avenir de plusieurs étudiants interviewés n'est peut-être pas représentatif de celui d'autres étudiants n'ayant pas accès à des offres d'emploi aussi alléchantes que celles d'une organisation comparable au gouvernement fédéral. Autrement dit, sans ces offres d'emploi du gouvernement fédéral, les étudiants incorporeraient-ils davantage des valeurs entrepreneuriales à leur emploi idéal ? Une étude comparative permettrait d'élucider le rôle d'un contexte géographique particulier dans la formation des identités entrepreneuriales.

L'intégration d'analyses quantitatives pourrait également être judicieux afin d'évaluer l'influence de certaines variables – notamment géographiques – sur la formation des identités entrepreneuriales. Il serait également intéressant, dans une recherche ultérieure, de faire une recherche longitudinale permettant de suivre plusieurs participants pour voir l'évolution de leur rapport à l'incertitude, et comment cette évolution affecte le déploiement de leurs identités entrepreneuriales.

Dans le cadre de cette recherche, les témoignages de mes participants semblent indiquer que la voie entrepreneuriale est celle qui permet de s'actualiser pleinement face aux inégalités de tout ordre, mais pour les étudiants de type passionné uniquement<sup>226</sup>. Force est de constater que la plupart des étudiants interviewés ne conçoivent pas la voie entrepreneuriale d'une telle manière. Or, cette voie peut permettre à l'individu de se réinventer – ou de s'actualiser davantage – lorsque les options disponibles – à l'instar d'emplois au gouvernement fédéral – ne suffisent pas. Il est intéressant de voir qu'en dépit de la présence d'emplois stables dans la région de la capitale nationale, les identités entrepreneuriales permettent tout de même aux individus de mener des vies un peu plus calquées sur leurs rêves et sur leurs passions. En fondant des projets en dehors du marché du travail, en songeant à innover ou diriger, en s'investissant dans une entreprise à temps plein ou à temps partiel, les individus interviewés subviennent eux-mêmes à des besoins de tout ordre. La comparaison de finissants inscrits dans plusieurs universités canadiennes permettrait d'explorer davantage les formes que peuvent prendre les identités entrepreneuriales chez les étudiants universitaires en sciences sociales.

Cela étant dit, je pense que dans le contexte étudié, la qualité de vie semble souvent l'emporter sur les identités entrepreneuriales. Y a-t-il, donc, un effet générationnel contrecarrant le rayonnement tout puissant de la figure entrepreneuriale ? Au Canada, en 2018, les jeunes générations d'étudiants priorisent-ils le goût de l'aventure, de la conquête, de l'innovation avant toute chose ; ou favorisent-ils une option professionnelle, peu importe les fonctions qui y sont comprises, pour la sécurité d'emploi, le confort financier, et pour pouvoir vivre aisément à long terme ? La réponse permettrait certainement de mieux saisir la réalité dans laquelle baignent les étudiants en sciences sociales de nos jours, voire de problématiser davantage le rôle des universités occidentales.

---

<sup>226</sup> Ehrenberg, 2009, *op. cit.*, p. 244.

## Annexe I Guides lors des entretiens

### *Entretiens menés avec les étudiants*

- 1) Parcours scolaire du primaire à l'université
    - ⇒ Je cherche à comprendre le parcours du participant du primaire à l'université ; et
    - ⇒ les expériences qui l'aurent, chemin faisant, marqué.
  - 2) Expériences passées en milieu de travail
    - ⇒ Cette dimension me permet de dresser la liste des expériences passées que l'étudiant a vécues en milieu de travail ; et
    - ⇒ Ce qu'il en a retiré.
  - 3) Rapport à l'avenir
    - ⇒ Je tente de voir comment l'étudiant conçoit son avenir, qu'il s'agisse d'une vision plus pessimiste ou optimiste.
    - ⇒ Cette dimension explore somme toute la vision que l'étudiant se fait du futur et les raisons expliquant cette vision.
  - 4) Groupes de référence en matière d'emploi
    - ⇒ Je demande à l'étudiant de décrire un projet professionnel idéal, voire un emploi idéal.
  - 5) Présentation de soi en contexte professionnel
    - ⇒ Il s'agit ici, d'explorer comment le participant se met en valeur dans un contexte d'offre d'emploi.
    - ⇒ Je peux notamment parler des compétences que le participant met de l'avant et les raisons pour lesquelles il considère cela vendeur.
  - 6) Caractéristiques sociodémographiques
    - ⇒ Questions concernant le sexe, le plus haut niveau d'éducation des parents et la langue maternelle
- 

### *Entretiens menés auprès des parents*

- 1) Parcours scolaire du primaire à l'université
  - ⇒ Je demande aux parents de décrire le parcours de leur enfant du primaire à l'université.
  - ⇒ Je demande également comment les parents ont orienté leur enfant au cours de son parcours éducatif ; s'ils ont soutenu certains choix plus que d'autres, par exemple.
- 2) Rapport à l'avenir
  - ⇒ Il s'agit de voir comment les parents conçoivent l'avenir de leur enfant de façon assez générale.
- 3) Expériences passées en milieu de travail

- ⇒ Je tente de voir, ici, comment les parents ont orienté leur enfant au cours de ses expériences passées en milieu de travail ;
- ⇒ Comment ils conçoivent ses expériences antérieures, à l'instar de ce qu'il en retire – d'après eux.

#### 4) Groupes de référence en matière d'emploi

- ⇒ Je demande aux parents quel serait l'emploi qu'ils verraient attribuer à leur enfant plus tard ; et
- ⇒ pour quelles raisons.

#### 5) Caractéristiques sociodémographiques

- ⇒ Questions concernant le sexe, le plus haut niveau d'éducation des parents et leur langue maternelle

## BIBLIOGRAPHIE

- ANADÓN, Marta, *et al.* « Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 26, n° 1, 2001, p. 1-17.
- ARON, Raymond. *Les étapes de la pensée sociologique*, Paris, Éditions Gallimard, 1976 (1967), 659 p.
- ARNETT, Jeffrey Jensen. « Emerging Adulthood in Europe: A Response to Bynner », *Journal of Youth Studies*, vol. 9, n° 1, 2006, p. 111-123.
- BARRÈRE, Anne. *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003, 202 p.
- BECKER, Gary S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. 3<sup>e</sup> éd. (1964), Chicago, The University of Chicago Press, 1993, 412 p.
- BERNIER, Léon. « La question du lien social ou la sociologie de la relation de contrainte », *Lien social et Politiques*, n° 39, printemps 1998, p. 27-32.
- BOUDON, Raymond. *Déclin de la morale ? Déclin des valeurs ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002, 128 p.
- BOURDIEU, Pierre. « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 15, n° 1, 1974, p. 3-42.
- BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude PASSERON. *La reproduction – Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, 279 p.
- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980, 480 p.
- BOURDIEU, Pierre, Luc BOLTANSKI, et Monique de SAINT-MARTIN. « Les stratégies de reconversion », *Informations sur les sciences sociales*, vol. 12, n° 5, 1973, p. 61-113.
- BOUTILLIER, Sophie, et Dimitri UZUNIDIS. *La légende de l'entrepreneur – Le capital social, ou comment vient l'esprit d'entreprise*, Paris, Éditions Syros, 1999, 151 p.
- BOUTINET, Jean-Pierre. « Introduction – Du développement de la personne à l'individu en friches », dans *L'immaturité de la vie adulte*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, p. 5-24.
- BROUARD, François, Sophie LARIVET et Ouafa SAKKA. « Entrepreneurial social et participation citoyenne », *Revue canadienne de recherche sur les OSBL et l'économie sociale*, vol. 1, n° 1, 2010, p. 46-64.
- CARDINAL, Mario. *Paul Gérin-Lajoie : L'homme qui veut changer le monde*, Montréal, Éditions Libre Expression, 2007, 488 p.

- CARPENTIER, Normand et Deena WHITE. « Perspective des parcours de vie et sociologie de l'individuation », *Sociologie et sociétés*, vol. XLV, n° 1, 2013, p. 279-300.
- CASTEL, Robert. *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Éditions du Seuil, 2009, format Kindle.
- CHARLE, Christophe, et Jacques VERGER, *Histoire des universités, XXII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 2012, 336 p.
- COULON, Alain. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica, 2005, 240 p.
- DANZIGER, Sheldon, et David RATNER. "Labor Market Outcomes and the Transition to Adulthood", *The Future of Children*, vol. 20, n° 1, 2010, p. 133–158.
- DAVIDSON, Percy Erwin et Hobson Dewey ANDERSON. *Occupational Mobility in an American Community*, Stanford, Stanford University Press, 1937, 203 p.
- DAVIS, Fred. *The Nursing Professions: Five Sociological Essays*, Chicago, John Wiley & Sons, 1967, 203 p.
- DEMAZIÈRE, Didier. « L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens », *Langage et société*, vol. 1, n° 123, 2008, p. 15-35.
- DEMAZIÈRE, Didier. « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues », *Presses universitaires de France*, vol. 4, 2013, p. 333-347.
- DREWES, Torben, et Philip GILES, « Les diplômés en sciences humaines et sociales et le marché du travail », *L'emploi et le revenu en perspective*, vol. 2, n° 7, 2001, p. 28-35.
- DUBAR, Claude. *La crise des identités - L'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses universitaires de France, 2007, 239 p.
- DUBAR, Claude. *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2010, 251 p.
- DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1994, 272 p.
- DUBET, François, et Danilo MARTUCELLI. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil, 1994, 348 p.
- DUBREUCQ, Éric. « Socialisation », *Le Télémaque*, vol. 2, n° 532, 2017, p. 15-26.
- EHRENBERG, Alain. *Le culte de la performance*, Paris, Hachette Littérature, 2009, 323 p.
- EHRENBERG, Alain. « L'âge de l'héroïsme – Sport, entreprise et esprit de conquête dans la France contemporaine », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 85, 1988, p. 197-224.

- EHRENBERG, Alain. *L'individu incertain*, Paris, Hachette Littératures, 1995, 315 p.
- FALCK, Olivier, Stephen HEBLICH et Elke LUEDEMANN. « *Identity and Entrepreneurship: Do School Peers Shape Entrepreneurial Intentions?* », *Small Business Economics*, vol. 39, n° 1, 2012, p. 39-59.
- FREITAG, Michel. *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Montréal, Nuit blanche éditeur, 1995, 299 p.
- GALLIEN, Monic. *L'influence du statut de première génération, du parcours scolaire, et de la participation étudiante sur le succès universitaire*, thèse, Ottawa, Université d'Ottawa, 2016, 123 p.
- GASSE, Yvon, et Maripier TREMBLAY. "Entrepreneurial Beliefs and Intentions: A Cross-Cultural Study of University Students in Seven Countries", *International Journal of Business*, vol. 14, n° 4, 2011.
- GAUDET, Stéphanie, et Dominique ROBERT. *A Journey Through Qualitative Research, From Design to Reporting*, London, Éditions Sage, 2018, 325 p.
- GAUDET, Stéphanie. « La responsabilité dans les débuts de l'âge adulte », *Lien social et politiques*, n° 46, automne 2001, p. 71-83.
- GAUDET, Stéphanie. « Responsabilité et identité dans les parcours d'entrée dans l'âge adulte : qu'est-ce que répondre de soi à l'âge adulte ? », *Centre de recherche sociale appliquée*, vol. 42, n° 1, 2005, p. 25-50.
- GÉRIN-LAJOIE, Paul. *Combats d'un révolutionnaire tranquille*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1989, 378 p.
- GERSHON, Ilana. *Down and Out in the New Economy: How People Find (or Don't Find) Work Today*, The University of Chicago Press, Chicago, 2017, 304 p.
- GIRAUX, Frédérique, Aurélien, RAYNAUD, et Émilie SAUNIER. « Principes, enjeux et usages de la méthode biographique en sociologie », *Interrogations*, n° 17, 2014. [[www.revue-interrogations.org/Principes-enjeux-et-usages-de-la](http://www.revue-interrogations.org/Principes-enjeux-et-usages-de-la)]
- GLASER, Barney G., et Anselm L. STRAUSS, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing Company, 2006 (1967), 270 p.
- GOHIER, Christiane, et Christian ALIN. *Enseignant-Formateur : La construction de l'identité professionnelle*, L'Harmattan, Collection Éducation et formation, 2001, 304 p.
- GRANOVETTER, Mark. *Getting a Job – A Study of Contacts and Careers*, The University of Chicago Press, Chicago, 1995, 259 p.
- HALABY, Charles N. « Where Job Values Come From: Family and Schooling Background, Cognitive Ability, and Gender », *American Sociological Review*, vol. 68, n° 2, 2003, p. 251-278.

- HAMEL, Jacques, Christian MÉTHOT, et Gabriel DORÉ. « Valeurs et engagements dans les études supérieures au Québec », *Agora Débats/Jeunesse*, vol. 4, n° 50, 2008, p. 90-104.
- HAMEL, Jacques, Gabriel DORÉ, et Christian MÉTHOT. « L'individualisation des valeurs chez les étudiants », *Éducation et Sociétés*, vol. 2, n° 30, 2012, p. 167-182.
- HOGGART, Richard. "Unbent Springs: A note on the Uprooted and the Anxious—Scholarship Boy", dans *The Uses of Literacy: Aspects of a Working-Class Life*, London, Penguin Books, 2009 (1957), p. 262–287.
- HUGHES, Everett Cherrington. *Men and Their Work*, New Orleans, Quid Pro Books, LLC, 2015 (1958), format Kindle.
- LACROIX, Robert, et Louis MAHEUX. *Les grandes universités de recherche – Institutions autonomes dans un environnement concurrentiel*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2015, 326 p.
- LASCH, Christopher. *Un refuge dans ce monde impitoyable – La famille assiégée*, traduit de l'anglais par JOLY, Frédéric, Paris, François Bourin Éditeur, 2012, 411 p.
- LASCH, Christopher. *The Minimal Self. Psychic Survival in Troubled Times*, New York, W.W. Norton & Company Inc., 1984, 317 p.
- LAUTREY, Jacques. *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, Presses universitaires de France, 1980, 283 p.
- LEMIEUX, Cyril. « Problématiser », Dans PAUGAM, Serge (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, Presses universitaires de France, 2010, p. 27-51.
- LORTIE, Dan. "Laymen to Lawmen: Law, Schools, Careers and Professional Socialization", *Harvard Educational Review*, n° 29, 1959, p. 325–369.
- MARTIN, Eric, et Maxime OUELLET. « Quel rôle doit jouer l'université dans la société québécoise ? Du naufrage de l'Université à la Barbarie », dans MEUNIER, E.-Martin (dir.), *Le Québec et ses mutations culturelles : six enjeux pour le devenir d'une société*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2016.
- MARTUCCELLI, Danilo. *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Collin, 2006, 480 p.
- MARTUCCELLI, Danilo. « Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu moderne? », *Sociologie et sociétés*, vol. 41, n° 1, 2009, p. 15-33.
- MCLAUGHLIN, Mireille, Rachid BAGAOUI, et Isabelle LEBLANC. « Francophonie et socioéconomie : quelles théories et quelles pratiques ? », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 38, 2013, p. 11-21.

- MEAD, George Herbert. *L'esprit, le soi et la société*, traduit de l'anglais par GAZENNEUSE, Jean, Eugène KAELIN, et Georges THIBAUT, Paris, Presses universitaires de France, 1963, 329 p.
- MERTON, Robert K. « Contributions to the Theory of Reference Group Behavior », avec la contribution de ROSSI, Alice S., dans *Social Theory and Social Structure*, New York, The Free Press, 1968, p. 279-334.
- MEUNIER, E.-Martin, et Sara-Ève VALIQUETTE-TESSIER. « Les Universités catholiques bilingues de la ville d'Ottawa : le casse-tête des appartenances », dans Anne GILBERT (dir.), *Ottawa, ville francophone*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, à paraître.
- MILLET, Mathias. *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003, 253 p.
- MOLGAT, Marc. *Les valeurs des jeunes au Canada : rapport de recherche*, [Livre numérique], Ottawa, Projet de recherches sur les politiques, 2010, format sur la bibliothèque électronique canadienne.
- MOREAU, Régis. « L'identité entrepreneuriale de soi – Le cas de 45 fondateurs d'entreprise de nouvelle technologie », *Revue internationale P.M.E. : économie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, vol. 17, n° 2, 2004, p. 11-42.
- MURRAY, Brigitte. *Le rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire*, thèse de maîtrise, Ottawa, Université d'Ottawa, 2016, 185 p.
- NIELSEN, Suna Løwe, William B. GARTNER. « Am I a Student and/or an Entrepreneur? Multiple Identities in Student Entrepreneurship », *Education and Training*, vol. 59, n° 2, 2017, p. 135-154.
- OINONEN, Eriikka. « Under Pressure to Become – From a Student to Entrepreneurial Self », *Journal of Young Studies*, vol. 21, n° 10, 2018, p. 1344-1360.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, *Répondre aux attentes des étudiants*, Paris, Organisation de coopération et de développement économique, 2002, 172 p. doi : 10.1787/9789264276222-fr
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI. « Choisir une approche d'analyse qualitative ». Dans PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI (dirs.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 13-22.
- PAPADOPOULOS, George S. "The OECD Approach to Education in Retrospect: 1960–1990", *European Journal of Education*, vol. 46, n° 1, 2011, p. 85–86.
- PARSONS, Talcott. *The Structure of Social Action: A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers*, New York, 1968, 470 p.
- PENEFF, Jean. « Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française », *Politix*, n° 27, 1995, p. 25-31.

- PIAGET, Jean. *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier, 1984 (1964).
- PONTBRIAND, Annie, Marie-Eve TURCOTTE, et Martin GOYETTE. « Passage à la vie adulte des jeunes autochtones : la redéfinition identitaire comme enjeu d’insertion sociale », dans GALLANT, Nicole, et Annie PILOTE (dirs.), *La construction identitaire des jeunes*, Québec, Presses de l’Université Laval, 2013, p. 145-164.
- PRIMON, Jean-Luc, et Alain FRICKEY. « Les manières sexuées d’étudier en première année d’université », *Presses de Sciences Po*, vol. 4, n° 48, 2002, p. 63-85.
- QRIBI, Abdelhak. « Socialisation et identité. L’apport de Berger et Luckmann à travers “la construction sociale de la réalité” », *Bulletin de psychologie*, vol. 2, n° 506, 2010, p. 133-139.
- RIOUX, Marcel. *La culture comme refus de l’économisme. Écrits de Marcel Rioux*, Montréal, Les Presses de l’Université de Montréal, 2010, 586 p.
- ROCHER, Guy. « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d’Histoire politique*, vol. 12, n° 2, 2004, p. 117-128.
- ROYER, Chantal, Gilles PRONOVOST, et Sarah CHARBONNEAU. « Valeurs sociales fondamentales de jeunes Québécoises et Québécois. Ce qui compte pour eux », dans PRONOVOST, Gilles, et Chantal ROYER (dirs.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l’Université du Québec, 2004, p. 49-69.
- ROYER, Chantal. « Les jeunes et leur avenir : une analyse de leurs projets familiaux », *Enfances, familles, générations*, n° 10, printemps 2009. doi : 10.7202/037519ar
- ROY, Jacques. *La réussite scolaire dans les cégeps – La contribution des facteurs exogènes à l’éducation*, thèse, Québec, Université Laval, 2013, 378 p.
- ROY, Jacques. *Les cégepiens et la réussite scolaire. Un point de vue sociologique*, Québec, Presses de l’Université Laval, 2015, 220 p.
- SCHULTZ, Theodore W. “Investment in Human Capital”, *The American Economic Review*, vol. 51, n° 1, 1961, p. 1–17.
- TARDE, Gabriel. « Les lois sociales », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 6, n° 1, 1898, p. 14-37.
- TARDIF, Maurice, et Claude LESSARD. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999, 575 p.
- TOURAINÉ, Alain. *Critique de la modernité*, Paris, Les Éditions Fayard, 1992, 510 p.
- TRACY, Sarah J. « Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research », *Qualitative Inquiry*, vol. 16, n° 10, 2010, p. 846-847.

TROTTIER, Claude. « La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes », *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 7, 2001, p. 5-22.

URCIOLI, Bonnie. « Skills and Selves in the New Workplace », *Journal of the American Ethnological Society*, vol. 35, n° 2, p. 211-228.

VUOLO, Mike, Jeylan T. MORTIMER, et Jeremy STAFF. « Adolescent Precursors of Pathways From School to Work », *Research on Adolescence*, vol. 24, n° 1, 2014, p. 145–162.

#### COMMUNICATIONS

VERONIS, Luisa, Sara-Ève VALIQUETTE-TESSIER, et Jean-François CHAPMAN. « Newcomer Volunteering: A Contradictory Path Toward Integration and Participation », Communication dans le cadre de la conférence *Shaping Immigration to Canada: Learning from the Past and a Vision for the Future*, The Westin Ottawa, le vendredi 2 décembre 2016.

#### SOURCES DES DONNÉES SECONDAIRES

MINISTÈRE DE LA FORMATION DES COLLÈGES ET DES UNIVERSITÉS, GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO. « Histoire de l'effectif à temps plein selon la langue maternelle (national et international) : Inscription automne », *Enrolment Headcounts*, 2014, feuille 1.

#### WEBOGRAPHIE

AFFAIRES UNIVERSITAIRES. « Les étudiants de première génération se déroulent bien », *Affaires universitaires*, [En ligne], 3 novembre 2015. [[www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/les-etudiants-de-premiere-generation-se-debrouillent-bien/](http://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/les-etudiants-de-premiere-generation-se-debrouillent-bien/)] (Consulté le 10 septembre 2016 et le 23 janvier 2017).

BIOSECRETS, “Press”, *Biosecrets*, [En ligne], 2017. [[www.biosecrets.ca/pages/the-press](http://www.biosecrets.ca/pages/the-press)] (Consulté le 23 janvier 2017).

BUREAU D'ÉTHIQUE ET D'INTÉGRITÉ DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA, « CÉR – Grille pour l'évaluation éthique », *Université d'Ottawa*, [PDF], 2018. [[research.uottawa.ca/ethics/sites/research.uottawa.ca.ethics/files/grille\\_devaluation\\_du\\_cerweb2018.pdf](http://research.uottawa.ca/ethics/sites/research.uottawa.ca.ethics/files/grille_devaluation_du_cerweb2018.pdf)] (Consulté le 1<sup>er</sup> janvier 2018).

CASTEL, Robert. « Grand résumé de *La montée des incertitudes – Travail, protections, statut de l'individu* », *SociologieS*, [En ligne], 2009. [[journals.openedition.org/sociologies/3276#quotation](http://journals.openedition.org/sociologies/3276#quotation)] (Consulté le 15 novembre 2018).

DEMAZIÈRE, Didier et Claude DUBAR. « Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité », *Temporalités*, vol. 3, 2005. [[journals.openedition.org/temporalites/452](http://journals.openedition.org/temporalites/452)] (Consulté le 10 mai et le 10 août 2018).

- GASSE, Yvon, et Maripier TREMBLAY. « Entrepreneurship Among Canadian Students: Empirical Study in Relation to the Entrepreneurial Potential », *Faculté des sciences de l'administration – Université Laval*, [En ligne], novembre 2004. [rd.fsa.ulaval.ca/ctr\_doc/default.asp] (Consulté le 27 janvier 2017).
- GAUDET, Stéphanie. « L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie – Implications pour le développement de politiques », *Projet de recherche sur les politiques*, [PDF], décembre 2007. [publications.gc.ca/collections/collection\_2008/policyresearch/PH4-41-2007F.pdf] (Consulté le 11 novembre 2018).
- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO. « Impact : Stratégie de l'Ontario pour l'entrepreneuriat social », *Gouvernement de l'Ontario*, [En ligne], 2018. [www.ontario.ca/fr/page/impact-strategie-de-lontario-pour-lentrepreneuriat-social#section-5] (Consulté le 17 juin 2018).
- GOUVERNEMENT DU CANADA. « Accueil », *Gouvernement du Canada*. [En ligne], 2015. [www.guichetemplois.gc.ca/accueil-fra.do] (Consulté le 22 mars 2016).
- GOUVERNEMENT DU CANADA. « Effectif de la fonction publique fédérale par province et période d'emploi », sur le site du *Gouvernement du Canada*, [En ligne], mars 2017. [www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/innovation/statistiques-ressources-humaines/effectif-fonction-publique-federale-region-geographique-periode-affectation.html] (Consulté le 7 octobre 2018).
- HEWITT, Ted. « Marchés de l'emploi au Canada », *Affaires universitaires*, [En ligne], 19 juin 2013. [www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/marches-de-l-emploi-au-canada/] (Consulté le 12 février et le 20 novembre 2016).
- ME TO WE. « Kenya », *We Charity*, [En ligne], 2018. [www.metowe.com/volunteer-travel/corporate-trips/kenya/] (Consulté le 10 mars 2018).
- ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL. « Classification internationale type de professions », *Organisation internationale du travail*, [En ligne], septembre 2004. [www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/index.htm] (Consulté le 10 novembre 2018).
- PIRES, Alvaro. « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », *Les classiques des sciences sociales*, [PDF], 1997. [classiques.uqac.ca/contemporains/pires\_alvaro/echantillonnage\_recherche\_qualitative/echantillon\_recherche\_qual.pdf] (Consulté le 20 mai 2018).
- STATISTIQUE CANADA. « Enquête sur la population active, septembre 2018 », sur le site de *Statistique Canada*, [En ligne], octobre 2018. [www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181005/dq181005a-fra.htm] (Consulté le 8 octobre 2018).
- STATISTIQUE CANADA. « Tableau 7 – Caractéristiques de la population active selon la région métropolitaine de recensement, moyennes mobiles de trois mois, données désaisonnalisées », sur le site du *Quotidien*, [En ligne], octobre 2018. [www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181005/t007a-fra.htm] (Consulté le 8 octobre 2018).

- UNIVERSITÉ D'OTTAWA. « Admission au premier cycle – Bienvenue ! », *Université d'Ottawa*, [En ligne], janvier 2017. [[www.uottawa.ca/admission-au-premier-cycle/](http://www.uottawa.ca/admission-au-premier-cycle/)] (Consulté le 23 janvier 2017).
- UNIVERSITÉ D'OTTAWA. « Bourses », *Université d'Ottawa*, [En ligne], 2016. [[www.uottawa.ca/aide-financiere-bourses/bourses](http://www.uottawa.ca/aide-financiere-bourses/bourses)] (Consulté le 10 décembre 2016).
- UNIVERSITÉ D'OTTAWA. « B.Sc.Soc. spécialisé en développement international et mondialisation – Programmes et cours », sur le site de l'*Université d'Ottawa*, [En ligne], 2017. [[catalogue.uottawa.ca/fr/premier-cycle/bcsoc-specialise-developpement-international-mondialisation/#programrequirementstext](http://catalogue.uottawa.ca/fr/premier-cycle/bcsoc-specialise-developpement-international-mondialisation/#programrequirementstext)] (Consulté le 28 octobre 2018).
- UNIVERSITÉ D'OTTAWA. « Comprendre son programme de premier cycle », *Université d'Ottawa*, [En ligne], 2016. [[www.uottawa.ca/comprendre-son-programme-de-premier-cycle/](http://www.uottawa.ca/comprendre-son-programme-de-premier-cycle/)] (Consulté le 22 novembre 2016).
- UNIVERSITÉ D'OTTAWA. « Saisir le succès : comment nos diplômés en sciences sociales ont-ils bâti leur carrière ? », *Université d'Ottawa*, [En ligne], 2017. [[alumni.uottawa.ca/fr/parlons-sociologie-anthropologie](http://alumni.uottawa.ca/fr/parlons-sociologie-anthropologie)] (Consulté le 10 mars 2017).
- UNIVERSITÉS CANADA. « Coops et stages », *Universités Canada*, [En ligne], 2015. [[www.univcan.ca/fr/priorites/coop-et-stages/](http://www.univcan.ca/fr/priorites/coop-et-stages/)] (Consulté le 22 novembre 2016).
- UNIVERSITÉS CANADA. « Effectifs d'automne 2015 à temps plein et à temps partiel aux universités canadiennes » *Universités Canada*, [En ligne], 2015. [[www.univcan.ca/fr/universites/statistiques/effectifs-par-universite/](http://www.univcan.ca/fr/universites/statistiques/effectifs-par-universite/)] (consulté le 11 décembre 2016).
- UNIVERSITÉS CANADA. « Recherche et innovation », *Universités Canada*, [En ligne], 2016. [[www.univcan.ca/fr/priorites/recherche-et-innovation/](http://www.univcan.ca/fr/priorites/recherche-et-innovation/)] (Consulté le 22 novembre 2016).