

Les défis de la théorisation ancrée. Échelle d'observation et échelle de contextualisation dans l'analyse de récits biographiques

Stéphanie Garneau, Ph.D.

Université d'Ottawa

Résumé

Depuis quelques années, des auteurs recourent aux notions d'« échelle » et de « contexte » pour revendiquer la légitimité de la variabilité des échelles de contexte d'observation et des effets de connaissance. Des insatisfactions demeurent néanmoins, notamment quant à l'usage du contexte dans les recherches de type qualitatif et inductif. Deux défis interconnectés se présentent en effet au chercheur empruntant une focale d'observation microscopique. Le premier consiste à savoir éviter une simple description brute des faits, tandis que le second implique d'être en mesure de théoriser tout en s'assurant que le modèle d'interprétation offert soit ancré dans la réalité empirique sur laquelle il prétend se fonder. À travers l'exposition d'une démarche d'analyse de récits biographiques, l'article montre comment une réflexion en termes de « contexte », d'« échelle d'observation » et d'« échelle d'analyse », peut aider à identifier et à surmonter les défis de la théorisation ancrée.

Mots clés

ÉCHELLE, CONTEXTE, THÉORISATION ANCRÉE, EFFETS DE CONNAISSANCE, MICRO/MACRO

Note de l'auteure : Les réflexions méthodologiques contenues dans cet article sont issues du projet *Mobilités étudiantes et construction identitaire : étude de cas dans trois universités canadiennes auprès de jeunes en provenance d'un milieu francophone minoritaire*, financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). Si les propos avancés ici n'engagent que leur auteure, ils ne peuvent cependant être entièrement disjoints de tout le travail collectif qui les a précédés. Aussi, je remercie vivement les collègues avec qui j'ai collaboré à cette recherche : Annie Pilote, chercheuse principale du projet et professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Marc Molgat, professeur à l'École de service social de l'Université d'Ottawa et Yvonne Hébert, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Calgary.

Introduction

Les réflexions pour sortir du dilemme macro/micro qui traverse l'histoire des sciences sociales connaissent un renouvellement depuis les deux dernières décennies. Dans les suites des travaux de la *microstoria* développée par des historiens italiens, J. Revel (1996a) rassemble et présente en 1996 les textes de dix anthropologues et historiens sur la question des échelles d'observation et d'analyse. Cet exercice de réflexion sur les échelles est transposé la même année à la sociologie par B. Lahire (1996). Quelques années plus tard, F. Sawicki (2000) complexifie ce cadre de réflexion en proposant une typologie des théorisations à quatre types, selon que leur unité d'observation est plutôt macro- ou microscopique et selon que leur portée théorique est plutôt macro- ou micrologique. Depuis, d'autres sociologues défendent la légitimité de cette vision pluraliste des théories et modes de théorisation (Desjeux, 2004; Grossetti, 2011). Ces publications ont en commun de placer au cœur de leur réflexion l'idée que la réalité sociale fait toujours l'objet d'une construction de la part des chercheurs, que cette construction peut se faire à partir d'échelles d'observation différenciées, et que chaque échelle conduit à des effets de connaissance de portée variable, mais qui ont leur légitimité propre.

La suggestion d'alternatives à l'opposition, pour le dire de manière caricaturale, entre la construction macroscopique de théories universelles et les enquêtes microscopiques aux modélisations jugées parfois sans portée, n'est certes pas nouvelle. Ce fut notamment l'une des intentions des sociologues de l'École de Chicago (Becker, Geer, Hughes, & Strauss, 1961; Garfinkel, 1967), dans la foulée des pragmatistes américains comme W. James, J. Dewey et G. H. Mead, que de donner leur pleine validité aux enquêtes réalisées à partir d'une focale microscopique. L'ouvrage de B. Glaser et A. Strauss paru en 1967, *The discovery of grounded theory*, est sans conteste fondateur à cet effet, proposant un ensemble méthodique de stratégies de recherche qui non seulement permettent une réelle jonction de la théorie aux données empiriques, mais aussi montrent la possibilité de théoriser à partir de données récoltées en recherche qualitative ou sur de « petits terrains » (Sawicki, 2000, p. 144). Des réflexions méthodologiques autour de l'articulation des niveaux micro et macro ont également été entreprises par d'autres chercheurs notoires (Abbott, 2007; Knorr-Cetina & Cicourel, 1981).

Cela dit, bien que les théorisations ancrées aient désormais leur place au soleil dans le monde des sciences sociales, elles présentent encore parfois des difficultés qui peuvent rendre inconfortables ceux-là mêmes qui s'en réclament. C'est de cette dernière manière que nous pouvons lire, selon nous, les regrets de Revel (1996b, p. 25) quant à l'« usage commode et paresseux » du contexte

qui a trop souvent lieu dans les sciences sociales réalisées à un niveau microscopique – usage sur lequel nous reviendrons au cours de cet article. Deux principaux défis se présentent en effet au chercheur choisissant une focale d’observation microscopique (observation en situation, récits biographiques, entretiens semi-dirigés) dans une perspective inductive : 1) celui d’éviter une simple description brute des faits observés, multiples et épars, pour arriver à produire un modèle d’interprétation théorique (une montée en généralité); 2) celui d’éviter, dans cette tentative d’interprétation, de plaquer une théorie préexistante à la réalité empirique observée sans que la montée en généralité apparaisse ancrée dans les données empiriques sur lesquelles elle prétend pourtant se fonder.

Dans cet article, nous tenterons de contribuer à une réflexion sur ces défis en empruntant au cadre de pensée en termes de « contexte » et d’« échelle » évoqués dès l’amorce de notre propos. Bien que les écrits autour des « jeux d’échelles » ne fassent pas école, ils offrent selon nous une entrée supplémentaire et prometteuse pour penser les montées en généralité à partir d’un terrain de recherche qualitative et inductive. Notre intention n’est donc pas de révolutionner la théorie ancrée – nous n’aurions pas cette prétention! – mais d’illustrer, à partir d’une enquête empirique, comment l’opérationnalisation d’une recherche en termes d’échelles et de contextes peut aider à identifier et à surmonter les défis de la théorisation ancrée. Nous tenterons de le faire en prenant appui sur une recherche réalisée auprès d’étudiants en mobilité géographique originaires de milieux francophones minoritaires au Canada, c’est-à-dire hors de la province de Québec, et en exposant plus spécifiquement une démarche d’analyse d’entretiens biographiques.

La notion de contexte sera entendue dans cet article dans le sens de la définition épurée, mais non moins utile de Glaser et Strauss (1964, p. 670) : « Par “contexte” nous voulons dire que c’est une unité structurelle d’un ordre englobant plus grand que l’autre unité sous la focale »¹ [traduction libre]. Elle est, comme l’indique Lahire (1996), l’une des notions à la fois les plus floues et les plus utiles en sciences sociales, car elle réfère autant au découpage du contexte empirique de l’enquête qu’au statut théorique qu’on lui accorde (explicatif, interprétatif). Aussi, pour les besoins de la démonstration, nous établirons la distinction entre échelle d’observation et échelle de contextualisation. L’échelle d’observation renvoie à la focale micro- ou macroscopique empruntée par le chercheur, et donc au découpage de la réalité empirique qu’il opère et soumet à son investigation (ex. : observe-t-il de près ou de loin?). L’échelle de contextualisation, ou échelle d’analyse, réfère quant à elle à la construction théorique plus ou moins large de l’objet. Aussi une

échelle d'observation micro n'induit pas forcément une petite échelle de contextualisation et inversement, se doter d'un appareillage méthodologique couvrant un large pan de la réalité empirique ne conduit pas systématiquement à une construction théorique de portée générale².

Afin de favoriser une meilleure compréhension des procédures de contextualisation que nous avons mises en œuvre dans cette recherche, et de comprendre comment elles permettent de construire des modèles d'interprétation ancrés dans les données, il importe d'abord de présenter le contexte global dans lequel se trouve la population que nous avons étudiée. En plus d'aider à comprendre le statut épistémologique que nous avons conféré au contexte dans notre démarche, cela permettra de mieux éclairer les pièges qui nous étaient tendus et qui étaient susceptibles de nous empêcher de relever les deux défis nommés plus haut. La table sera enfin dressée pour exposer, à partir d'un récit biographique, la procédure empruntée pour analyser les données et en extirper des éléments d'interprétation.

Le statut épistémologique conféré au contexte

L'objectif général de notre recherche était de comprendre dans quelle mesure l'identité culturelle et linguistique francophone est prise en compte par les étudiants tout au long de leur processus de formation, lequel implique souvent, pour des raisons historiques liées à la rareté de l'offre locale de formations en français et d'emplois, une migration géographique (voir l'Encadré 1).

Au moment de l'entrée sur le terrain, nous avions une connaissance, même toute relative, de notre objet. Nous étions donc déjà avertie des forces macrosociologiques susceptibles de rendre compte du contexte dans lequel s'effectue le phénomène à l'étude – et de l'expliquer. En voici trois principales. L'intérêt sera de déterminer la place qu'elles occuperont dans le plan d'observation des données empiriques.

Construire le contexte dans l'analyse plutôt que déduire l'explication du contexte

Premièrement, la répartition territoriale des communautés francophones canadiennes hors Québec est telle que les jeunes qui en sont issus sont souvent amenés, s'ils désirent poursuivre des études universitaires, à quitter leur région d'origine. De fait, les francophonies minoritaires se trouvent en majeure partie dans des régions situées en périphérie des grands centres urbains et fortement marquées par le secteur primaire de l'économie. Peu de ces communautés francophones minoritaires possèdent un établissement d'enseignement supérieur à proximité et, lorsque c'est le cas, l'offre de programmes en français est souvent limitée, voire inexistante. Aussi, la rareté ou l'absence de programmes d'enseignement en français constitue-t-elle l'une des conditions

Les entretiens biographiques ont été réalisés auprès de 58 étudiants issus de contextes francophones minoritaires au Canada. Étant donné que notre visée était de produire un modèle d'interprétation ancré dans les données empiriques, nous avons donc eu le souci de « choisir des groupes comparatifs substantifs différents » (Glaser & Strauss, 2012, p. 148) en sélectionnant des étudiants originaires d'un milieu francophone minoritaire et inscrits aux trois cycles universitaires, dans des filières variées ainsi que dans trois contextes universitaires et provinciaux différenciés sur les plans démographique et linguistique : l'Université d'Ottawa en Ontario (université bilingue dans une province officiellement anglophone), l'Université de Moncton au Nouveau-Brunswick (université francophone dans une province officiellement bilingue) et l'Université de Calgary en Alberta (université et province officiellement anglophones).

Encadré 1. Encadré méthodologique.

objectives souvent mises de l'avant pour expliquer le départ de leur communauté d'origine des jeunes désireux de poursuivre des études universitaires dans leur langue maternelle (Frenette, 2003; McMullen, 2004).

Le deuxième facteur de détermination des parcours scolaires de ces étudiants renvoie à la question de l'identité culturelle et linguistique. Les jeunes sont tôt incités, notamment par la famille et l'école, à agir activement pour la pérennité du français, menacé de disparition (Castonguay, 2002; Pilote, 2007). Or cette pression sociale s'exerce dans un contexte de mondialisation culturelle et économique où la langue anglaise occupe une place prépondérante, ce qui met nombre d'entre eux devant la nécessité d'un choix difficile : étudier et s'engager ultérieurement dans une profession qui leur permettra de travailler au maintien du français dans les milieux minoritaires ou opter pour un programme universitaire plus en conformité avec leurs aspirations professionnelles et offrant des possibilités de carrière plus grande, mais potentiellement en langue anglaise et en milieu non minoritaire (Pilote & Richard, 2012). Ici encore, l'idée d'une forte détermination, celle des pressions sociales à vouer une allégeance à l'identité collective, pèse sur ces jeunes.

Enfin, les migrations d'étudiants vivant en milieu francophone minoritaire au Canada s'effectuent dans un contexte de recrutement intensif des étudiants de la part des universités, lui-même lié à un mouvement général de rationalisation des dépenses publiques en enseignement supérieur. Aussi, de nombreuses universités se sont dotées d'un ensemble de mesures concrètes visant à accroître leur effectivité opérationnelle et leur « avantage

concurrentiel » par rapport aux autres universités. Les étudiants francophones sont particulièrement visés par certaines universités pour le maintien de leurs effectifs francophones, notamment par celles qui sont susceptibles de perdre leur caractère distinctif et concurrentiel bilingue au profit d'une anglicisation de leur population étudiante (Garneau & Comtois, 2009). Dans cette optique, la scolarisation universitaire de ces étudiants est lourdement influencée par les établissements les plus influents en matière de recrutement.

Rareté de programmes de formation universitaire en français, pressions sociales à maintenir la culture et la langue françaises, mesures intensives de recrutement/rétention d'étudiants francophones par certaines universités... Nous n'avons certes pas épuisé la totalité des conditions vraisemblables dans lesquelles s'effectue le phénomène à l'étude, mais il s'agit d'autant de « contextes » qui peuvent être convoqués avec plausibilité, d'autant d'hypothèses qui sont susceptibles d'être avancées afin de l'expliquer. Si tant est que l'objectif en soit un d'*explication*. De fait, notre approche s'appuyait sur un refus : celui d'une explication déduite d'un contexte conçu préalablement comme déterminant. Le contexte et sa causalité demeureraient des questions ouvertes à induire de l'empirie. Notre conception épistémologique du contexte est donc moins *réaliste* – qui suppose que les contextes pertinents d'action pour l'étude existent en soi dans la réalité et s'imposent d'eux-mêmes aux chercheurs – que *réaliste* et *nominaliste* à la fois. Il y a certes des contextes « réels » qui se présentent aux acteurs sociaux étudiés et donc aux chercheurs, mais le réel est toujours interrogé à partir de points de vue particuliers et nécessite des opérations de construction scientifique (Lahire, 2012).

Les pièges de l'observation microscopique par induction

Quatre pièges guettent néanmoins le chercheur qui adopte cette conception épistémologique du contexte tout en s'inscrivant dans une démarche de type qualitatif et inductif. Le premier piège serait de ne faire aucune référence à un contexte, quel qu'il soit. Les analyses apparaîtraient alors complètement décontextualisées et anhistoriques, voire asociologiques. C'est d'ailleurs ce dernier reproche que fait Goffman à l'interactionnisme symbolique lorsqu'il cherche à s'en distancier (Nizet & Rigaux, 2005). Le second piège dans lequel peut tomber l'analyse à partir d'une focale microscopique, que souligne Revel (1996b) lorsqu'il évoque l'usage paresseux du contexte, consiste à utiliser le contexte de manière rhétorique : à se contenter de présenter un contexte général en début de recherche, sans jamais y revenir lors du traitement des données. Il s'agirait, par exemple, de reprendre le tableau précédemment brossé, de l'évoquer au début de la présentation de la recherche pour mieux situer le lecteur, mais de ne plus y faire référence durant l'exposition des représentations

et des comportements qui teintent les parcours des étudiants. Ces deux situations risquent fort d'enfermer le chercheur dans une analyse descriptive des discours ou des pratiques.

Les deux autres pièges de la démarche qualitative et inductive sont de faire un usage « argumentatif » et « interprétatif » du contexte (Revel, 1996b, p. 25). Nous ferions un usage argumentatif du contexte si le phénomène de la migration pour la poursuite d'études universitaires de jeunes Franco-canadiens servait d'« exemplification » (Glaser & Strauss, 2012, p. 87) à l'un des contextes présentés initialement. Le but de l'enquête serait alors de montrer, par exemple, comment le cas singulier des francophonies canadiennes, à travers sa jeunesse étudiante plus spécifiquement, constituerait un cas de figure du phénomène contemporain paradoxal « mondialisation/repli identitaire ». Ici, le chercheur a déjà son cadre théorique en tête et peut se sentir régulièrement contraint de prouver qu'il a bien choisi son terrain afin de défendre son hypothèse, en insistant sur les éléments qui sont utiles pour son propos et en passant les autres sous silence.

Enfin, il y aurait un usage interprétatif du contexte si l'on tirait du général (ex. : une offre limitée de programmes d'enseignement supérieur) des explications de la situation particulière (ex. : le départ pour les études). On assumerait alors plus ou moins consciemment que l'une des forces macrosociologiques évoquées plus haut est la plus agissante parmi toutes les autres possibles, puis on chercherait des illustrations qui y correspondent. Si ces rapports de causalité pourraient tout à fait être démontrés au moyen de données quantitatives, rien n'est moins sûr lorsqu'on travaille sur de petits nombres à l'aide d'une focale grossissante. La complexité des vies ainsi observées donne en effet toujours à voir des éléments qui viennent contrecarrer ce lien de causalité. Que faire de ces cas gênants dans l'analyse? Ici aussi, le travail d'interprétation des comportements n'échappe pas à la reconduction d'une analyse déductive : ou bien on cherche à prouver que l'arrière-plan contextuel privilégié *a priori* s'actualise bel et bien dans la vie concrète des individus étudiés (en faisant fi des exceptions), ou bien on convoque, « lors de sa conclusion, une explication ajoutée après coup provenant d'une théorie logico-déductive » (Glaser & Strauss, 2012, p. 87).

Ces deux derniers usages du contexte ne font pas défaut en soi et la recherche de liens de causalité est loin d'être impertinente en sciences sociales. Ils commencent toutefois à être moins convaincants lorsque, dans une perspective annoncée comme inductive et tenant compte des subjectivités, les interrelations entre les données observées microsociologiquement et le contexte macrosociologique explicatif ne sont pas évidentes ou approfondies lors de la

restitution des résultats. On tente alors bien une montée en généralité, mais le défi n'est pas relevé : on a l'impression qu'une théorie est plaquée artificiellement sur le terrain empirique plutôt qu'ancrée dans les données. Bref, le matériau empirique ne nous dit rien du modèle théorique sollicité pour interpréter la réalité sociale observée.

Notre parti pris était donc de « privilégier l'expérience des acteurs en reconstruisant autour d'elle le contexte (ou plutôt les contextes) qui lui donne sens et forme » (Revel, 1996c, p. 13). Pour éviter de sombrer dans les deux premiers pièges évoqués, et qui risquent de nous conduire à une description infinie et libre de toute détermination sociale des comportements, il nous fallait privilégier l'expérience des acteurs tout en relevant les deux autres défis identifiés plus haut : savoir monter en généralité, et ce, en prenant visiblement appui sur les données récoltées.

Une analyse en deux temps

Nous avons pour cela emprunté un mode d'analyse en deux temps : le premier pour identifier tous les facteurs qui s'imposent aux acteurs sociaux et qui peuvent nous éclairer sur les contextes (changeants) dans lesquels se trouvent les étudiants, et le second pour « mettre de l'ordre » dans ces facteurs, c'est-à-dire pour comprendre la façon dont ils interagissent pour produire des effets différenciés sur les étudiants. Le premier sera illustré ici à partir de l'analyse de l'entretien d'un étudiant, Charles, tandis que le second sera explicité par la restitution du mode de construction d'une typologie des carrières étudiantes. Nous verrons enfin comment ces types de carrières constituent des modèles qui mettent de l'ordre dans ce qui apparaît à première vue chaotique et en quoi ces modèles fournissent un cadre d'interprétation à portée plus générale.

Les actes décisionnels comme unité d'observation

Pour commencer, nous avons pris les actes décisionnels de l'étudiant comme unités d'observation, ainsi que les discours subjectifs auxquels ce dernier fait appel pour expliquer ses décisions. En effet, les situations où des choix doivent s'opérer sont des « lieux » propices afin d'identifier les transactions opérées par l'acteur social avec les éléments de contexte (structures de contraintes et d'opportunités) qui se présentent à lui, tant micro que macro³.

Par acte décisionnel, nous entendons un moment où un étudiant dit avoir été confronté à un obstacle ou à une possibilité, et avoir dû réagir. Aussi, cette unité d'observation ne se réduit pas aux bifurcations, lesquelles sont réservées à des moments de crise « ouvrant un carrefour biographique imprévisible [...] qui induit un changement important d'orientation » (Bidart, 2006, p. 32). Les décisions prises ici peuvent tout aussi bien se rapporter à une bifurcation qu'à un changement plus ou moins attendu, car scandé par l'institution scolaire. En

d'autres termes, elles peuvent donner cours à un parcours imprévisible comme elles peuvent aboutir à une issue prévisible et sans changement brutal dans la vie de l'étudiant. En outre, la « décision » ou le « choix » auquel nous faisons référence n'est jamais conçu comme individuel, aussi intime qu'il puisse paraître. Tout « choix » est social, non seulement en ce qu'il est plus ou moins contraint socialement, mais aussi en ce qu'il implique des interrelations avec autrui (Abbott, 2007, p. 17).

Les transactions (Barth, 1981), pour leur part, impliquent deux niveaux d'analyse. Elles peuvent se faire au niveau macrosocial, par exemple avec les politiques étatiques, les politiques et règles de fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur, ainsi que les normes des marchés du travail. Elles peuvent aussi se faire au niveau microsociale. Elles mettent alors en scène des négociations avec des croyances et des significations propres à l'univers de l'étudiant, souvent différentes des logiques institutionnelles ou structurelles. Les transactions se concrétisent donc par les négociations que l'étudiant fait avec autrui (qu'il soit abstrait ou incarné dans des individus concrets) ainsi qu'avec lui-même.

Plus précisément, c'est en mettant en relation les décisions et leurs justifications que les paramètres – tant micro que macro – qui participent au phénomène à l'étude et avec lesquels l'individu transige et interagit se dévoilent. Au regard de notre problématique, nous avons porté notre attention sur les décisions prises en matière : 1) de formation (choix de programme); 2) de langue de formation (français, anglais, bilingue); et 3) d'établissement (incluant les références à la ville et à la province). Cela n'exclut pas leur interconnexion potentielle avec les autres univers sociaux constitutifs de la vie (familial, amoureux, de travail, etc.). Dans l'ordre, nos tâches ont donc été : 1) d'examiner les « choix » effectués par les étudiants dans les trois dimensions évoquées et qui sont repérables objectivement, tant pour le chercheur que pour la personne interrogée; 2) de nous attarder au discours justificatif et au sens que donnent les étudiants à ces « choix »; 3) de restituer les dimensions habilitantes et contraignantes du contexte, c'est-à-dire le répertoire des ressources qui semblent disponibles aux yeux des étudiants – et, en creux, celles qui n'apparaissent pas accessibles – au moment des décisions. Pour les besoins de la démonstration, nous avons choisi ici de focaliser notre attention sur un seul entretien, de manière à y décortiquer adéquatement les actes décisionnels. L'entretien de Charles est intéressant à cet effet puisqu'il implique plusieurs de ces moments où des décisions se sont imposées à lui.

L'exemple de Charles⁴

Charles est né et a grandi dans un petit village francophone situé au nord-ouest du Nouveau-Brunswick. Après ses études secondaires, il s'inscrit en sciences sociales à l'une des antennes de l'Université de Moncton, à une centaine de kilomètres de son village⁵. Quand nous l'avons rencontré, il venait de commencer des études de doctorat à l'Université d'Ottawa (située à plus de 700 km de sa région d'origine) et non sans avoir entretemps changé à plusieurs reprises de domaines d'études. Intéressons-nous pour commencer à sa décision de rester au Nouveau-Brunswick :

Ce qui s'est produit, c'est que je devais venir à Ottawa après ma douzième année. Le problème est que j'avais fait une demande d'admission en [nom de programme]. [...] Ensuite, je pense que je n'avais pas été accepté parce que c'est très contingenté. J'avais décidé de travailler un an [...] pour me ramasser des sous et pouvoir retourner aux études éventuellement, sauf que je m'étais blessé un bras et je ne pouvais plus travailler. Je me souviens être allé à [l'université] après la date limite d'admission. Je suis allé les voir pour savoir si je pouvais m'inscrire et ils m'ont dit qu'il n'y avait pas de problème. Dans une petite université, un étudiant de plus ou de moins ça ne change pas grand-chose.

Ici, nous constatons qu'une contrainte institutionnelle d'un côté (fort contingentement du programme d'études à l'Université d'Ottawa), une opportunité institutionnelle de l'autre (flexibilité quant aux dates limites d'admission de l'Université de Moncton), mêlées à des aléas de la vie (accident de travail), sont trois éléments qui l'ont poussé à s'inscrire – de manière précipitée – au campus le plus près de chez lui. Quand nous lui demandons s'il avait envisagé d'autres universités pour ses études, Charles nous conduit vers un autre facteur institutionnel qui a un caractère structurant sur les parcours géographiques des étudiants francophones vivant hors Québec : celui d'une année de scolarité préalable exigée par les universités du Québec en guise de « mise à niveau » des étudiants qui ne sont pas passés par le cégep⁶, à laquelle il refusait de se soumettre.

Cela dit, le contexte dans lequel Charles a fait ses choix d'établissement d'enseignement supérieur ne se réduit ni à la dimension objective et institutionnelle du phénomène (contingentement, cours préalables exigés au Québec...), ni à son accident. Lorsque nous interrogeons un peu plus avant Charles sur les raisons de ce choix entre Moncton et Ottawa, qu'il nous présente comme étant l'alternative quasi exclusive pour tout étudiant néo-

brunswickois francophone, nous obtenons des informations sur d'autres éléments qu'il a considérés dans sa volonté d'aller à Ottawa :

Je crois que ce qui a réveillé mon intérêt, c'est qu'il y a plusieurs personnes de [nom du village] qui étaient parties à Ottawa et qui réussissaient bien. [...] Qu'ils se trouvent du travail, ils réussissent à voyager et avoir une vie un peu plus dans le domaine qui m'intéresse. [...] Lorsque tu viens de [nom du village], les gens disent que tu ne sortiras jamais de [nom du village]. Il y a un aspect très négatif, mais les gens qui venaient à Ottawa réussissaient. Il y avait une opportunité en venant ici et inconsciemment, il y a l'idée que si je viens ici, je peux réussir moi aussi. Ce n'est pas que je ne pouvais pas ailleurs, mais ici je peux étudier en français et il n'y avait pas le blocage que j'avais l'impression d'avoir au Québec face aux équivalences. Il y a toujours la question que le Québec n'est pas tellement aimé chez nous, aussi, surtout depuis 1995...

La réputation de l'Université d'Ottawa, une représentation négative du milieu d'origine associée à des ambitions personnelles d'ascension sociale et de « réussite », la possibilité d'étudier en français, une répugnance à étudier dans une province dont les vellétés de souveraineté politique sont jugées menaçantes par une grande partie de la population, surtout francophone, du Nouveau-Brunswick... Il s'agit d'autant de facteurs d'ordres objectif et subjectif qui structurent le parcours de mobilité et de formation de Charles et que l'on trouve dans de nombreux autres récits biographiques.

Pour mieux comprendre les conditions dans lesquelles la décision ultérieure de quitter le Nouveau-Brunswick pour l'Ontario a été prise, il est essentiel de scruter également la manière dont Charles explique son, ou plutôt ses choix de filière de formation.

C'était clair [que j'irais à l'université], mais je ne savais pas ce que je voulais faire. Étant donné, de l'école... Je n'avais pas d'autres choix de cours que les sciences. La plupart de mes amis sont devenus aujourd'hui ingénieurs ou médecins. À ma connaissance, je suis le seul qui a choisi les sciences sociales pour mes études. Durant mes deux années à l'Université de Moncton [...], j'ai changé à tous les semestres de programme. Je n'avais aucune idée de ce que je voulais faire plus tard. [...] Je voulais voir ce qu'était l'histoire, la science politique et la sociologie.

Charles explique que son intérêt pour les sciences humaines et sociales lui vient de son père :

Mon père recevait le journal et très jeune je le lisais. La plupart des gens de mon coin ne le font pas. [...] Étant donné que mon père enseignait [...] aussi au secondaire, il y a eu plusieurs livres [...] qui traînaient à la maison.

Ici, nous avons quelques indices sur l'environnement scolaire et familial dans lequel Charles a grandi. Mais ce ne sont pas les seuls éléments ayant déterminé son choix, ou plutôt ses tergiversations, quant à son programme d'études. Voici comment il explique sa décision, lorsqu'il était encore au Nouveau-Brunswick, de laisser tomber les sciences sociales pour un autre programme :

j'avais changé parce que c'est toujours l'idée de ne pas avoir d'emploi. [...] Ensuite, il y avait aussi le fait que mon grand-père a une compagnie [...] qu'il a léguée à ses enfants. Maintenant, c'est mes oncles et mes tantes qui veulent prendre leur retraite, alors ils se retirent de l'entreprise et moi j'aurais eu l'opportunité de travailler au niveau de l'entreprise. D'où l'intérêt d'aller étudier en [nom du programme]. Il y avait une certaine sécurité qui était là. [...] Il faut dire qu'à l'époque, [...] lorsque j'ai choisi d'étudier en [nom du programme], j'avais une copine avec qui j'ai passé deux ans et éventuellement tu fais des projets. [...] Elle voulait demeurer dans la région. [...] Je m'étais alors fait des projets pour demeurer dans la région.

Ainsi, lorsque Charles s'est vu refusé à l'Université d'Ottawa et qu'il s'est inscrit précipitamment à l'Université de Moncton, il a dû choisir tout aussi rapidement une filière d'études. Il a d'abord opté pour son principal intérêt transmis par son père, avant de changer pour une filière qui lui est progressivement apparue plus prometteuse afin de rester dans la région (auprès de son amie de l'époque) et de prendre la relève de l'entreprise familiale. Ici, l'observation de ces actes décisionnels nous informe encore des paramètres macrosociaux qui interviennent dans les choix effectués par les étudiants (ex. : les faibles débouchés professionnels en sciences sociales dans la région), mais aussi de l'entremêlement de la sphère scolaire avec les autres sphères de la vie des étudiants (petite amie, entreprise familiale).

En outre, la restitution chronologique des différents actes décisionnels au cours d'un parcours revivifie sa dimension processuelle. Les changements survenus sur la plan objectif du parcours de Charles (ex. : « fréquentation » de plusieurs filières d'études, fin de la relation amoureuse) opèrent des transformations dans le plan subjectif des représentations (consolidation de sa vocation pour les sciences sociales et de son désir premier de partir à Ottawa).

Ce changement subjectif conduit à son tour à une lecture différente du contexte et des ressources disponibles. À ce titre, Lahire (1998) a bien montré que le contexte pouvait jouer un rôle « comme structure de sélection, comme filtre offrant la possibilité à certains schèmes de s'activer (de "s'exprimer", de "s'épanouir"), mais fermant aussi toute possibilité d'"expression", d'"actualisation" à d'autres schèmes » (p. 69). Dit autrement, le contexte social peut donner libre cours à l'actualisation de dispositions, comme il peut les mettre en attente. C'est ce qui s'est produit chez Charles. L'environnement universitaire et économique dans lequel ce dernier a grandi, plutôt axé sur les sciences pures et l'exploitation de matières premières, a inhibé pendant un moment son intérêt pour les sciences sociales pourtant transmis par son père. Il lui a fallu explorer en vain d'autres domaines de formation et vivre un événement dans sa vie intime (une rupture amoureuse) pour que ses dispositions pour les sciences sociales et des études longues acquises dans l'environnement familial soient pleinement assumées et pour qu'il « voit » de nouveau la possibilité de partir pour l'Université d'Ottawa.

Ces illustrations sont tirées des choix de l'établissement d'enseignement supérieur et du programme d'études. Mais les actes décisionnels concernant la langue d'enseignement sont tout aussi révélateurs. Avant le départ de sa région d'origine et la poursuite de ses études universitaires, Charles s'inquiétait du maintien du fait français au Canada et tenait à étudier dans sa langue maternelle. Maintenant qu'il a appris d'autres langues, il considère que « c'est une ouverture en acceptant autre chose que juste se renfermer ». Son identification à la francophonie a changé, ce qui lui permet désormais, conscient des exigences du milieu académique où il souhaite faire carrière, d'envisager la possibilité de faire un postdoctorat aux États-Unis.

L'identification des différents paramètres qui entrent dans les décisions de Charles semble toutefois, pour l'heure, qualifier une situation bien singulière. Aussi nous sommes-nous attachée, dans un deuxième temps, à mettre de l'ordre dans l'ensemble des facteurs subjectifs et objectifs qui semblent intervenir dans la production des parcours scolaires des étudiants. Pour ce faire, nous avons dégagé des formes de carrière par l'« agrégation » et la « comparaison » (Darmon, 2008) de ces données d'un répondant à l'autre.

La construction d'une typologie des carrières étudiantes

Le concept de carrière, qui désigne « aussi bien les faits objectifs relevant de la structure sociale que les changements dans les perspectives, les motivations et les désirs de l'individu » (Becker, 1963/1985, p. 47), nous a semblé tout indiqué pour tenir compte de l'influence mutuelle, dans la durée, du micro et du macro. Conformément à la tradition interactionniste de l'École de Chicago

(Becker, 1963/1985; Goffman, 1968; Hughes, 1996), le concept de carrière n'est pas entendu dans le sens de carrière professionnelle, mais renvoie plutôt, dans le vocabulaire de Hannerz (1983), au développement d'un « mode de vie » (p. 334) qui évolue avec le temps, dans ce cas-ci d'un « mode de vie » étudiant. Ainsi, les conditions objectives dans lesquelles se trouve l'étudiant ont des effets sur les manières dont il se réfère et s'engage subjectivement dans ses études. Inversement, la manière dont il s'engage subjectivement dans ses études lui fait ressentir et voir certaines conditions objectives comme allant de soi ou non, l'installant plus ou moins durablement dans une forme de carrière étudiante plutôt qu'une autre⁷.

C'est donc à partir d'une première lecture flottante des entretiens que nous avons construit une typologie des formes de carrière. Deux dimensions ressortaient de cette première lecture : 1) la manière dont les étudiants faisaient « leurs choix » (programme, langue, établissement) en matière d'études universitaires (semblent-ils prioriser un choix sur les autres, par exemple la langue sur le programme, ou ces choix s'influencent-ils mutuellement?); 2) la manière dont ces choix s'ajustaient ou non les uns par rapport aux autres dans le temps (dans quelle mesure les choix offrent-ils une certaine cohérence, pour l'étudiant, dans la durée?).

Si certains étudiants pouvaient faire office de figures exemplaires pour un type spécifique de carrière – ce qui est néanmoins toujours, nous le rappelle Weber (1965), une utopie –, ce n'était pas le cas de l'ensemble des personnes que nous avons rencontrées. En effet, pour certaines le parcours accolait plutôt deux types ou plus, selon le moment de leur biographie. Aussi, au cours de cette première étape de construction inductive de la typologie, nous avons pris soin de distribuer les étudiants dans la typologie en fonction du type auquel ressemblait le plus leur parcours (Schnapper, 1999). Cette distribution des étudiants en fonction du type de carrière auquel ressemblait majoritairement leur parcours a servi au travail d'élaboration de la typologie : si le parcours d'un étudiant ne pouvait entrer dans aucun des types émergents, cela signifiait qu'il fallait affiner encore la typologie. Une fois notre instrument typologique construit (il s'est arrêté à trois types), il a constitué une grille de lecture permettant de retourner aux entretiens et d'en peaufiner les analyses. Il a ainsi pu aider à classifier des portions de carrières, et donc à reconnaître les changements de type de carrière au sein d'un même parcours⁸. *Surtout, comme nous le verrons, il a permis de déterminer les configurations de paramètres sociaux qui entraînent dans la production de chacun des types des carrières.* Avant que nous ne développions plus avant ce dernier point, voyons brièvement les trois types de carrière qui ont émergé de l'analyse.

Le premier type de carrière étudiante en est une *d'hésitation*. Les parcours des étudiants qui y correspondent montrent que la décision prise dans l'une des trois dimensions retenues pour l'analyse prime et tend à déterminer les autres – ex. : étudier en français, choisir une université près du domicile familial, etc. En outre, ces décisions semblent entrer en tension ou ne pas trouver de cohérence aux yeux de l'étudiant (en gros, il n'est pas à l'aise dans ses études), et ce, tout au long de ses décisions ultérieures. Les étudiants dont le parcours se rapproche le plus de cette forme n'ont pas de projet scolaire défini et progressent à tâtons. Ces étudiants souhaitent à tout prix faire des études en français, généralement parce qu'il s'agit de la langue qu'ils maîtrisent le mieux, sinon la seule. D'autres éléments d'ordre ni scolaire ni professionnel interviennent au premier plan dans la détermination de leur filière et de leur lieu d'études : suivre une amie, ne pas quitter le domicile familial, etc. Le début du parcours de Charles correspond à ce type de carrière.

La seconde forme renvoie à la carrière *avisée*. Les étudiants qui développent ce type de carrière ont également un choix qui prédomine sur les autres, et il s'agit de celui qui concerne le choix du programme d'études. Contrairement au type précédent, toutefois, les autres décisions semblent s'harmoniser avec ce choix et même le conforter au fil du temps, souvent grâce à un projet professionnel relativement bien défini. Les jeunes qui y correspondent ont des ambitions professionnelles importantes et particulièrement claires. Ils aspirent généralement à bien gagner leur vie, ce qui les conduit vers les filières d'études les plus prometteuses sur les plans économiques ou de la sécurité d'emploi. Si le français n'est pas totalement dénué de poids, il est secondaire par rapport aux choix du programme d'études et de l'établissement d'enseignement supérieur. C'est le prestige associé au programme et l'établissement qui importe le plus. La seconde phase du parcours de Charles correspond à ce modèle.

Enfin, le troisième type de carrière est, à défaut d'un terme plus approprié, *articulé*. Cette carrière étudiante donne à voir une étroite articulation entre la langue de formation, le programme d'études et le choix des établissements, si bien que nous ne saurions dire laquelle des trois dimensions prime dans les décisions et dans la construction progressive des parcours universitaires. En d'autres termes, les étudiants qui développent ce type de carrière choisissent des filières, des universités et des langues de formation qui leur permettront éventuellement de travailler auprès ou pour les communautés francophones hors Québec. Lorsqu'ils rencontrent certaines embûches contrevenant à leurs aspirations initiales, les réaménagements qu'ils font de leur projet d'études ne sacrifient pas à leur fort sentiment d'appartenance culturelle et linguistique, qui demeure le support sous-jacent à leurs choix.

Précisons que ces trois formes de carrière ne doivent en aucun cas être hiérarchisées les unes par rapport aux autres. En outre, bien que leur construction repose sur un premier classement des étudiants rencontrés, les modèles ainsi construits se détachent ensuite des individus concrets qui les ont inspirés pour servir d'outil d'analyse des « activités » (Becker, 2002; Darmon, 2003b) et des paramètres sociaux qui influent sur ces logiques d'activités. En effet, une fois la typologie bien établie et les étudiants distribués dans chacun des idéaux types en fonction de celui qui semblait le plus correspondre à leur parcours, nous avons pu étudier attentivement les caractéristiques sociales qui paraissent réunir les étudiants d'un même type de carrière.

Ainsi, dans les carrières *d'hésitation*, nous retrouvons très généralement des étudiants aux origines sociales modestes. Il s'agit souvent d'étudiants du premier cycle qui n'ont pas des intentions d'études longues ni de projet professionnel clair. Ils disposent de peu de ressources personnelles et familiales pour décrypter les offres des universités et des marchés du travail et n'ont pas des rendements scolaires particulièrement élevés. En raison de leur méconnaissance du système scolaire, ils sont peu accompagnés de leurs parents ou fratries dans leurs choix d'études et dans la construction progressive de leur identité professionnelle. Ils sont plus sujets à être influencés par les mesures institutionnelles de recrutement et par l'offre locale d'emplois. Dans les carrières *avisées*, on observe plus souvent des étudiants qui sont à l'approche de leur entrée sur les marchés du travail. Pour eux, l'origine sociale influe dans deux sens : ou bien ils proviennent de familles fortement scolarisées où les études universitaires font partie de l'ordre des choses, ou bien ils sont d'origine très modeste et ils aspirent à une ascension sociale par la réussite scolaire. Ils sont dans des filières prometteuses pour lesquelles ils n'hésitent parfois pas à s'endetter, ils sont bons élèves et obtiennent nombre de bourses d'excellence. Enfin, les carrières *articulées* donnent également à voir des étudiants aux origines sociales différenciées. On les trouve le plus souvent aux 2^e et 3^e cycles et en sciences humaines et sociales, là où ils peuvent produire un mémoire ou une thèse sur des questions touchant les réalités des minorités francophones. Ils ont généralement de très bons résultats à l'école et ont un bagage important de ressources et de compétences accumulées.

À l'exemple du vécu de Charles, plusieurs étudiants présentent un début de carrière d'hésitation et, au fur et à mesure que s'opèrent des transformations de conditions objectives – et subjectives –, ils développent une carrière avisée ou articulée. Cela dit, nous avons repéré tous les cas de figure possibles : des étudiants qui ne connaissent aucun changement de carrière, d'autres qui commencent par une carrière articulée et aboutissent, au moment de l'entretien, à une carrière d'hésitation, etc. Ces trois types de carrière ne sont pas des cas

typiques ou exemplaires, mais les parties d'un modèle qui donne à voir un ensemble de propriétés explicatives tant micro- que macrosociales des parcours et portions de parcours scolaires : 1) l'origine sociale de la famille; 2) les ressources acquises de l'étudiant; 3) les mesures institutionnelles de rétention/recrutement/attractivité; 4) l'offre locale de programmes de formation; 5) l'offre locale d'emplois; 6) la filière de formation; 7) le niveau d'études. Chaque type de carrière met au jour une configuration singulière de ces paramètres sociaux.

Mais comment, concrètement, cette procédure d'analyse permet-elle d'articuler le plan microscopique de l'observation à un plan théorique?

Le passage d'une échelle d'observation micro à une échelle de contextualisation plus large

En vertu de l'approche empruntée, la question n'était plus tant de savoir quels sont les facteurs structurels qui exercent un effet sur les parcours de formation des étudiants vivant en contexte francophone minoritaire que d'affirmer que l'effet de ces grandes « causes » macrosociologiques est rarement direct, qu'il est plutôt « médiatisé par des structures intermédiaires, mésoscopiques » (Rosental, 2002, p. 155), structures intermédiaires que les types de carrière mettent au jour. Prenons pour exemple l'offre éducative locale limitée que nous avons évoquée comme contexte macrosociologique influant sur les parcours universitaires des étudiants vivant en contexte francophone minoritaire. Si ce facteur de détermination peut être pertinent à l'échelle macroscopique pour expliquer statistiquement « l'exode » des jeunes franco-canadiens de leur région d'origine, il perd une partie de sa signification à l'échelle microscopique. Ce « contexte » a pourtant bien des effets, mais ils sont différenciés en fonction des étudiants et de leur histoire. Dans le cas de Charles, l'accent mis sur les sciences pures par les institutions éducatives de sa région pèse lourdement dans la première partie de son parcours, lorsque pour diverses raisons il cherche à rester dans sa région d'origine. Mais cet effet est médiatisé par d'autres paramètres d'ordre microsociologique, soit le fait qu'il a une petite amie dans la région et qu'il a la possibilité de prendre la relève de l'entreprise familiale. En conséquence de l'interrelation de ces différents paramètres, il se voit « empêché » d'embrasser franchement ses intérêts intellectuels et sa carrière étudiante s'inscrit temporairement dans l'hésitation. En revanche, les autres étudiants de la région dont les intérêts répondent favorablement à des enseignements centrés sur les sciences pures, ou ceux qui dans leur vie personnelle et familiale ne se sentent pas tenus de rester dans la région et sont même encouragés à partir, ressentent moins de contraintes et

peuvent un peu plus aisément composer un projet de formation en fonction de leurs intérêts et aptitudes.

De même, si les mesures institutionnelles de recrutement s'appliquent à tous les étudiants, ce sont ceux qui ont des origines sociales privilégiées – ou ceux qui ont su, malgré un faible capital culturel initial, accumuler des ressources – qui savent le mieux les déjouer ou se les approprier pour les bénéfices de leurs aspirations scolaires et professionnelles. Les autres tendent plutôt à faire leur choix d'établissement en fonction des conseils fournis par les divers acteurs du monde de l'éducation, voire par l'offre d'une bourse de rétention/recrutement, plutôt qu'en fonction du programme de formation qui leur sied le mieux. De fait, l'identification des carrières d'hésitation, en mettant au jour les effets singuliers de certaines actions institutionnelles de rétention, nous a permis de mettre en doute la transparence des informations divulguées aux étudiants par les différents services d'orientation de certaines provinces, en amont de leur projet de formation universitaire. La ligne de conduite semble être d'orienter les élèves du secondaire vers l'université locale, en dépit du fait que le programme de formation qui correspondrait le mieux à leurs compétences et intérêts n'y soit pas dispensé (Garneau, Bouchard, & Pilote, 2013). Suivant les autres paramètres en jeu, l'étudiant peut ainsi être orienté vers une formation offerte localement mais qui ne lui convient pas, et voir sa carrière s'inscrire toujours plus avant dans l'hésitation. Le modèle d'interprétation fourni par la typologie permet donc de rompre avec une approche surplombante qui poserait *a priori* un contexte « réel » au phénomène étudié, pour miser sur les modalités pratiques, concrètes et plurielles de ses effets.

Conclusion

En montrant les éléments de contexte qui interagissent dans la production de chacun des types de carrière, la typologie permet de relever les éléments de niveau intermédiaire, localisé, qui « filtrent » les effets d'autres paramètres, notamment les plus macrosociologiques. Elle n'est certainement pas le seul mode d'analyse qui permet d'éviter de stagner au niveau de la description ou de théoriser sans liens apparents avec les données empiriques récoltées, mais elle présente des avantages heuristiques allant dans ce sens. Dans cette perspective, en effet, les « contextes » mentionnés au début de cet article (rareté de l'offre éducative en français, pressions de la communauté, actions institutionnelles...) deviennent des facteurs qui interagissent avec d'autres dans la construction de formes de carrière étudiante. La construction de contextes pluriels de carrière n'est donc rien d'autre qu'un effort d'organisation du réel qui contourne les pièges d'une analyse surplombante du

phénomène quand l'approche prétend être inductive et reposer sur de « petits » terrains. L'échelle de contextualisation – la modélisation – ainsi produite est certainement moins large (et donc à portée moins générale) que ce n'est le cas dans d'autres enquêtes, mais le modèle a néanmoins une portée générative dans la mesure où il peut s'appliquer aux étudiants qui se trouvent dans d'autres situations « minoritaires » sur le plan de l'identité culturelle.

Notes

¹ « By “context” we mean it is a structural unit of an encompassing order larger than the other unit under focus » (Glaser & Strauss, 1964, p. 670).

² Lors de la présentation de son tableau à quatre types, qu'il obtient en croisant les plans théoriques (à portée plus ou moins générale) et méthodologiques (« petits » ou « grands » terrains) de toute recherche, Sawicki (2000, p. 148) montre par exemple comment Alain Touraine part de mobilisations spécifiques comme mai 1968 et le mouvement occitan (échelle microscopique) pour développer un nouveau modèle de conflictualité sociale propre à la société postindustrielle (échelle de contextualisation générale). À l'inverse, il cite le travail de Daniel Galaxie, lequel se base sur un nombre mesuré et circonscrit de variables statistiques (terrain macro) pour produire un modèle d'explication de l'intérêt pour la politique basé sur le sentiment subjectif d'autorité et d'obligation (construction théorique micro du problème) (Sawicki, 2000, p. 148-149).

³ Pour plus de détails quant à cette procédure d'analyse, voir Barth (1981) et la démonstration qu'en fait Rosental (1996).

⁴ Entretien UO4, 6 août 2008. Les informations personnelles concernant Charles (il s'agit d'un pseudonyme) ont été masquées et anonymisées.

⁵ L'Université de Moncton, seule université francophone du Nouveau-Brunswick, est située au sud-est de la province du Nouveau-Brunswick, à environ 400km du village d'origine de Charles. Elle possède deux antennes : l'une à Edmundston et l'autre à Shippagan.

⁶ Les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep) sont une spécificité toute québécoise introduite au cours des années 1960-1970. On y dispense des formations techniques de trois ans menant au marché du travail ou des formations générales de deux ans obligatoires pour entrer à l'Université.

⁷ Ainsi pouvons-nous avoir des carrières de déviance (Becker, 1985), des carrières « morales du malade mental » (Goffman, 1968, p. 177-225), des carrières militantes (Collovald, 2002; Fillieule & Mayer, 2001), des carrières anorexiques (Darmon, 2003a), des carrières spatiales (Garneau, 2006), des carrières de réfugiés (Tcholakova, 2012).

⁸ Pour l'usage de la typologie aux fins de l'observation de transformations dans le temps, voir Pilote et Garneau (2011).

Références

- Abbott, A. (2007). Mechanisms and relations. *Sociologica*, 2, 1-22.
- Barth, F. (1981). *Process and form in social life : selected essays of Fredrik Barth* (Vol. 1). London : Routledge and Kegan Paul.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Éditions A.- M. Métailié. (Ouvrage original publié en 1963).
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), 29-57.
- Castonguay, C. (2002). Assimilation linguistique et remplacement des générations francophones et anglophones au Québec et au Canada. *Recherches sociographiques*, 43(1), 149-182.
- Collovald, A. (Éd.). (2002). *L'humanitaire ou le management des dévouements. Enquête sur un militantisme de « solidarité internationale » en faveur du Tiers Monde*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Darmon, M. (2003a). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La Découverte.
- Darmon, M. (2003b). Transformer les individus en activités. Dans M. Darmon (Éd.), *Devenir anorexique. Une approche sociologique* (pp. 79-103). Paris : La Découverte.
- Darmon, M. (2008). La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 2(82), 149-167.
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fillieule, O., & Mayer, N. (2001). Devenirs militants. Introduction. *Revue française de science politique*, 51(1-2), 19-25.
- Frenette, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe?* Ottawa : Direction des études analytiques, Statistique Canada.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

- Garneau, S. (2006). *Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation. Une comparaison sociologique des carrières spatiales et des socialisations professionnelles d'étudiants français et québécois* (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière Lyon 2, France.
- Garneau, S., Bouchard, C., & Pilote, A. (2013). Enquête sur les carrières scolaires des étudiants francophones du Nouveau-Brunswick : offre locale de formations, orientation scolaire et ressources sociales. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 361-385.
- Garneau, S., & Comtois, J. (2009). Les jeunes franco-ontariens et l'accès à l'enseignement supérieur à l'heure de l'université entrepreneuriale. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 15(1), 144-173.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1964). Awareness contexts and social interaction. *American Sociological Review*, 29(5), 669-679.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2012). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit.
- Grossetti, M. (2011). L'espace à trois dimensions des phénomènes sociaux. Échelles d'action et d'analyse. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3466>
- Hannerz, U. (1983). La ville en scène : les contes de Goffman. Dans U. Hannerz (Éd.), *Explorer la ville : éléments d'anthropologie urbaine* (pp. 254-300). Paris : Minuit.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : EHESS.
- Knorr-Cetina, K., & Cicourel, A. (Éds). (1981). *Advances in social theory and methodology : toward an integration of micro- and macro- sociologies*. Boston : Routledge & Paul Kegan.
- Lahire, B. (1996). La variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales HSS*, 2, 381-407.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.

- McMullen, K. (2004). *La distance serait-elle une entrave à l'accès aux études postsecondaires? Questions d'éducation*. Ottawa : Statistique Canada.
- Nizet, J., & Rigaux, N. (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris : La Découverte.
- Pilote, A. (2007). Construire son identité ou reproduire la communauté? Les jeunes et leur rapport à l'identité collective. Dans M. Bock (Éd.), *La jeunesse au Canada français* (pp. 83-112). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Pilote, A., & Garneau, S. (2011). La contribution de l'entretien biographique à l'étude des temporalités multiples des carrières universitaires. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2, 51-74.
- Pilote, A., & Richard, C. (2012). La migration des jeunes francophones en situation minoritaire : le dilemme d'étudiants franco-ontariens. Dans L. Guilbert (avec la coll. de B. Doyon-Gosselin, M. Pâquet, M. Pastinelli, & A. Pilote) (Éd.), *Les mouvements associatifs dans la francophonie nord-américaine* (pp. 201-217). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Revel, J. (Éd.). (1996a). *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*. Paris : Gallimard/Le Seuil.
- Revel, J. (1996b). Micro-analyse et construction du social. Dans J. Revel (Éd.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience* (pp. 15-36). Paris : Gallimard/Le Seuil.
- Revel, J. (1996c). Présentation. Dans J. Revel (Éd.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience* (pp. 7-14). Paris : Gallimard/Le Seuil.
- Rosental, P.- A. (1996). Construire le « macro » par le « micro » : Fredrik Barth et la *microstoria*. Dans J. Revel (Éd.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience* (pp. 141-159). Paris : Gallimard/Le Seuil.
- Rosental, P.- A. (2002). Pour une analyse mésoscopique des migrations. *Annales de démographie historique*, 2(104), 145-160.
- Sawicki, F. (2000). Les politistes et le microscope. Dans M. Bachir (Éd.), *Les méthodes au concret* (pp. 143-164). Amiens : Presses universitaires de France/CURAPP.
- Schnapper, D. (1999). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. Paris : Presses universitaires de France.

Tcholakova, A. (2012). *En quête de travail, enjeux de reconnaissance et remaniement identitaire : approche comparée France-Bulgarie de carrières professionnelles de réfugiés* (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière Lyon 2 / Nouvelle Université Bulgare.

Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

Stéphanie Garneau est sociologue et professeure agrégée à l'École de service social de l'Université d'Ottawa. Elle est l'auteure d'une thèse sur les carrières de socialisation professionnelle d'étudiants en mobilité dans le contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Elle effectue également plusieurs autres recherches sur les migrations et les processus de minoration et consacre certains de ses travaux à des réflexions méthodologiques (Recherches sociologiques et anthropologiques, 2, 2011).