

**Les perceptions de la participation des parties  
prenantes dans un processus d'intégration d'unités  
universitaires francophones en situation minoritaire**

by

**Abdoulaye Yoh**

MIE, Université Aix-Marseille II, 1996  
DEA, Université Aix-Marseille II, 1996

Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the  
Requirements for the Degree of  
Doctor of Education

in the  
Educational Leadership Program  
Faculty of Education

© **Abdoulaye Yoh**

**SIMON FRASER UNIVERSITY**

**Spring 2016**

All rights reserved.

However, in accordance with the *Copyright Act of Canada*, this work may be reproduced, without authorization, under the conditions for "Fair Dealing." Therefore, limited reproduction of this work for the purposes of private study, research, criticism, review and news reporting is likely to be in accordance with the law, particularly if cited appropriately.

**Perceptions of stakeholders' participation in a  
process of integrating francophone units in a  
university context in a minority setting**

by

**Abdoulaye Yoh**

MIE, Université Aix-Marseille II, 1996  
DEA, Université Aix-Marseille II, 1996

Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the  
Requirements for the Degree of  
Doctor of Education

in the  
Educational Leadership Program  
Faculty of Education

© **Abdoulaye Yoh**

**SIMON FRASER UNIVERSITY**

**Spring 2016**

All rights reserved.

However, in accordance with the *Copyright Act of Canada*, this work may be reproduced, without authorization, under the conditions for "Fair Dealing." Therefore, limited reproduction of this work for the purposes of private study, research, criticism, review and news reporting is likely to be in accordance with the law, particularly if cited appropriately.

## Approval

**Name:** Abdoulaye Yoh  
**Degree:** Doctor of Education

**Title:** *Les perceptions de la participation des parties prenantes dans un processus d'intégration d'unités universitaires francophones en situation minoritaire*

**Examining Committee:** Chair: Dr Danièle Moore  
Professor

**Dr Diane Dagenais**  
Senior Supervisor  
Professor

---

**Dr Marianne Jacquet**  
Supervisor  
Associate Professor

---

**Dr Cécile Sabatier**  
Internal/External Examiner  
Associate Professor

---

**Dr Jeanne Godin**  
External Examiner  
Professor  
Faculty of Health Sciences and  
Community Services  
University of Moncton

---

**Date Defended:** January 29, 2016

## Ethics Statement



The author, whose name appears on the title page of this work, has obtained, for the research described in this work, either:

- a. human research ethics approval from the Simon Fraser University Office of Research Ethics

or

- b. advance approval of the animal care protocol from the University Animal Care Committee of Simon Fraser University

or has conducted the research

- c. as a co-investigator, collaborator, or research assistant in a research project approved in advance.

A copy of the approval letter has been filed with the Theses Office of the University Library at the time of submission of this thesis or project.

The original application for approval and letter of approval are filed with the relevant offices. Inquiries may be directed to those authorities.

Simon Fraser University Library  
Burnaby, British Columbia, Canada

Update Spring 2016

## **Abstract**

Les francophones en situation minoritaire ont, au niveau universitaire, les mêmes aspirations qu'au niveau scolaire qui ont abouti à des luttes ayant permis aujourd'hui la gestion et le contrôle de leur système scolaire. Dans cette perspective, cette étude vise à comprendre les perceptions de la participation des parties prenantes à un projet d'intégration ayant déraillé de trois unités francophones d'une université majoritairement anglophone pour former une faculté francophone.

À travers une étude de cas de ce projet de proposition d'intégration, où notre porte d'entrée est la question de la participation, nous avons mis à jour, les jeux de pouvoir entre les parties prenantes. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés dans la littérature sur les thèmes du changement organisationnel, des identités et dynamiques des groupes minoritaires, de l'analyse politique dans les organisations pour donner à voir les tensions inter-unités et, la notion de champ de Bourdieu pour interpréter les perceptions de participation entre l'université et la communauté minoritaire francophone. Nos données ont été obtenues par le recours à l'analyse documentaire et aux entrevues semi-dirigées qui ont été interprétées suivant une analyse thématique.

Ce que nous avons trouvé, au fil cette recherche qualitative avec un paradigme constructiviste structuraliste, c'est que les tensions inter-unités dues à la rareté des ressources conjuguées aux tensions université communauté pour le contrôle du champ de l'éducation, ont favorisé le déraillement du processus. En effet, l'université est jalouse de son autonomie et a peur d'une intrusion communautaire qu'elle ne sait pas gérer. Alors que l'université brandit les chiffres et les critères de viabilité dictés selon elle par le gouvernement provincial, la communauté minoritaire francophone voit l'éducation comme un outil d'émancipation et un outil pour contrer l'assimilation. Ce qui clive les positions et entraîne un dialogue de sourds. Autrement dit, les aspirations d'une communauté minoritaire rentrent en collision avec les critères de la majorité. En fait, il se joue en miniature, à l'intérieur de cette université, les enjeux de la dualité linguistique qui a cours dans le pays.

**Mots-clés:** Participation ; université-communauté ; leadership ; situation minoritaire ; pouvoir, identité, changement organisationnel

## Dédicace

*À mon village.*

## Remerciements

Merci à l'inconnu qui passait un jour dans la cour familiale au village et a recommandé à mes parents de me scolariser, eux qui n'ont jamais étudié et qui n'en voyaient pas la nécessité à l'époque. Merci à eux d'avoir accepté de le faire et de continuer de m'apporter leur soutien indéfectible.

Merci aussi au hasard qui a voulu qu'un monsieur du village ait informé mon père que je pouvais prendre la place de sa fille qui avait abandonné l'école, ce qui m'a permis de prendre l'école en marche alors qu'environ un trimestre s'était écoulé.

À tous mes anciens éducateurs que ce soit dans le cadre d'une classe, comme mes maîtres d'école du village, mes professeurs au collège, au lycée à l'université ou en dehors, comme Zimboumboum, mes mamans du village ou de France, merci du fond du coeur. Je vous dirai et redirai, si je vous revois lors de mon prochain voyage, que l'école du village m'a amené loin dans une contrée lointaine, dans une autre université, l'Université Simon Fraser à Vancouver, au Canada où je viens de finir ce travail. Mais, je ne vous ai pas oublié quelque soit le temps passé et la distance qui nous sépare, comment pourrais-je d'ailleurs vous oublier ? Vous qui m'avez nourri et enseigné à ce proverbe africain selon lequel : « Si vous avez traversé la rivière, n'oublie pas celui qui est resté sur l'autre rive ». Sachez que vous avez contribué directement ou indirectement à ce destin dans lequel je continue de me faufiler.

Merci à Diane Dagenais, ma directrice de thèse pour ses encouragements, sa candeur, sa lucidité, et sa méthode maïeutique tout le long de ce travail. Merci à Marianne, ma co-superviseuse pour la pertinence de ses commentaires et à son soutien bienveillant. Vos regards croisés et acérés sur les versions préliminaires du travail m'ont poussé et bousculé dans mes réflexions et m'ont permis de produire cette thèse.

Merci aux membres du jury pour leur temps et leurs précieux commentaires.

À Marie-Louise et à nos deux filles Naila et Malika, merci pour votre présence, votre patience, et votre soutien inconditionnel. Je vous dois une fière chandelle. En fait, ce travail est aussi le vôtre.

## Table des matières

Approval.....	ii
Ethics Statement.....	iii
Abstract.....	iv
Dédicace.....	vi
Remerciements.....	vii
Table des matières.....	ix
Liste des tableaux.....	xiii
Liste des diagrammes.....	xiii
Liste des pseudonymes et des abréviations.....	xiii

<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
Quelques clarifications des concepts de participation et de parties prenantes.....	7
Mise en contexte.....	12
Une histoire de l'éducation dans la province.....	13
Le système scolaire sous fonds de lutte.....	13
Un collège sous la bénédiction des religieux.....	16
L'universitaire ou du déjà vu.....	18
Les politiques récentes en lien avec le français dans la province.....	24
Organisation de la thèse.....	26

## Partie 1. Le Cadre Conceptuel

<b>Chapitre 1. Vers une définition du changement organisationnel.....</b>	<b>29</b>
1.1. Les théories du changement organisationnel.....	30
1.1.1. La théorie du cycle de vie du changement.....	31
1.1.2. La théorie téléologique du changement.....	31
1.1.3. La théorie dialectique du changement.....	32
1.1.4. La théorie de l'évolution.....	32
1.2. Changement et complexité.....	36
1.3. Les acteurs, les initiateurs et les raisons du changement.....	38

<b>Chapitre 2. L'analyse politique des organisations .....</b>	<b>41</b>
2.1. L'analyse multidimensionnelle du pouvoir .....	42
2.2. Le pouvoir selon Foucault .....	44
2.3. Le pouvoir comme une relation .....	45
2.4. Le pouvoir de l'influence.....	48
2.5. Les coalitions et le conflit dans les organisations .....	49
2.5.1. L'analyse des coalitions.....	50
2.5.2. L'analyse du conflit.....	51
2.6. L'analyse par les « champs » de Bourdieu.....	54
2.7. Le processus de prise de décisions en milieu universitaire .....	60

<b>Chapitre 3. Identités et dynamiques des groupes minoritaires .....</b>	<b>67</b>
3.1. Des identités.....	67
3.2. Aux stratégies identitaires .....	72
3.3. Dynamiques des groupes et situations minoritaires .....	75
3.4. Les francophones en situation minoritaire :	
Cas des francophones de cette province .....	79

## **Partie 2. Considérations Méthodologiques**

<b>Chapitre 4. Posture du chercheur, problématique, et méthodologie.....</b>	<b>85</b>
4.1. Notre parcours professionnel et de vie :	
Les chemins de traverse d'un praticien-chercheur .....	85
4.2. La posture de chercheur.....	88
4.3. De la subjectivité du chercheur-praticien.....	91
4.3.1. Quelle est notre implication dans le cas étudié ? .....	94
4.3.2. Quels sont les objectifs d'un praticien-chercheur ? .....	94
4.4. De la posture épistémologique .....	95
4.5. Problématique et questions de recherche .....	97
4.6. Du choix de la recherche qualitative.....	99
4.7. Du choix d'une méthode : L'étude de cas.....	101
4.7.1. Pourquoi l'étude de cas comme choix méthodologique ?.....	101
4.7.2. Les types de cas et la portée de l'étude cas.....	104
4.7.3. Les limites de l'étude cas .....	106
4.8. Des outils de la collecte de données .....	107
4.9. Le profil et sélection des participants à la recherche .....	112
4.10. Le déroulement des entrevues .....	113
4.11. La transcription et le codage des données .....	117
4.12. L'analyse des données.....	121
4.13. L'interprétation des données .....	122
4.14. Les critères de qualité .....	123
4.15. Des considérations éthiques .....	127

## Partie 3. L'interprétation des résultats

### Chapitre 5. Le leadership en situation minoritaire universitaire ..... 131

5.1. Les défis propres aux dirigeants d'entités francophones au sein d'une université anglophone.....	133
5.1.1. Le défi de la langue .....	133
5.1.2. Les espaces : Lieu de cohabitation et de comparaison.....	137
5.1.3. Les critères : Le règne de l'intangible .....	138
5.2. Le rôle de pédagogue.....	141
5.3. Le leadership en milieu universitaire : Qui suis-je, quelle est ma place ?.....	144
5.4. Dans les dédales du politique.....	146
5.4.1. Le médiateur .....	147
5.4.2. L'ambassadeur .....	150
5.4.3. Le militant .....	153
5.5. Leadership du président de l'université .....	154
5.5.1. À la recherche d'une démarche authentique .....	154
5.5.2. La mémoire, l'histoire et le besoin de reconnaissance .....	158
5.6. Vers le <i>communityship</i> .....	159
5.7. Le leadership du projet ou la délicatesse du goût.....	162
5.8. Leadership et participation .....	168

### Chapitre 6. L'interprétation politique..... 172

6.1. Le triomphe du politique .....	172
6.1.1. La bataille dans et aux frontières du champ de l'éducation universitaire en français.....	173
6.1.2. Dans l'arène politique .....	181
6.1.3. À la recherche des alliances et des coalitions .....	185
6.1.4. Tensions fratricides ou les divisions dans la fratrie francophone.....	187
6.1.5. À la recherche d'un fantôme : La confiance .....	190
6.1.6. Des sentiments et des émotions .....	195

<b>Chapitre 7. Les identités et la participation .....</b>	<b>197</b>
7.1. Un symbole des disputes : Le statut académique .....	197
7.2. Sur le financement.....	199
7.3. La communauté francophone vue par l'université : La figure de l'intrus .....	201
7.4. Identités et participation.....	207
<b>Conclusion Générale .....</b>	<b>212</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>224</b>
Annexe. Lettre de consentement.....	245

## Liste des tableaux

Tableau 1	Correspondance théories du changement : Théories des organisations .....	36
Tableau 2	Extraits de discours communauté francophone minoritaire versus discours haute administration de l'université .....	209

## Liste des diagrammes

<i>Diagramme 1.</i>	Configuration des unités avant l'intégration et configuration possible après le changement .....	4
<i>Diagramme 2.</i>	Degré de participation des citoyens aux projets.....	8
<i>Diagramme 3.</i>	Carte conceptuelle .....	11
<i>Diagramme 4.</i>	Récapitulatif des quatre théories du changement .....	33
<i>Diagramme 5.</i>	Schéma de cohérence de la thèse.....	111
<i>Diagramme 6.</i>	Le leader comme un acteur sécant.....	149

## Liste des pseudonymes et des abréviations

Pour des raisons de confidentialité dans un contexte minoritaire, nous avons fait le choix de ne nommer ni la province, ni les lieux en rapport avec cette étude de cas.

Les parties prenantes du projet :

CMF : La communauté minoritaire francophone de cette province

U : L'université majoritairement anglophone dans laquelle l'étude a eu lieu

Les trois unités universitaires en situation minoritaire qui devaient faire l'objet d'intégration sont :

Unité A : unité universitaire francophone avec un statut académique et rattachée à une faculté anglophone de cette université

Unité B : unité universitaire francophone n'ayant pas de statut académique et entretient des liens forts avec la communauté minoritaire francophone

Unité C : unité universitaire francophone avec un statut académique et rattachée à une autre faculté anglophone de cette université

## Introduction

Cette recherche porte sur un projet d'intégration de trois unités francophones d'une université majoritairement anglophone qui a déraillé. Plus précisément, nous nous penchons ici sur les perceptions de la participation des parties prenantes de ce projet, y compris celles de la communauté francophone minoritaire. Or, la question de la participation est un enjeu dans les organisations et surtout lorsque celles-ci entretiennent des liens avec des parties prenantes. En effet, faire participer les parties prenantes aux projets de l'organisation instaure un dialogue, augmente le capital social et la respectabilité (Burchell & Cook 2008), la transparence et la confiance mutuelle (Gendron & de la Porte, 2009), tisse le lien social et politique (Bresson, 2014), donne de la reconnaissance (Bresson, 2014), peut même éviter les dénonciations.

Pour les universités, c'est une question de légitimité et d'ouverture (Jonbloed, Enders, & Salerno, 2008), car leur réputation ne se fait plus seulement à l'interne et à travers les diplômés :

The universities' standing, prestige and reputation continue to be determined by internal, disciplinary values and scholarly attainment. However, they are also intimately associated in official thinking with the appropriateness of the services rendered to the community—where that community can be local, regional, national, or even inter-national. (p. 307)

Pour ces auteurs, les universités seront guidées, de plus en plus, par ce qu'ils appellent une évolution vers « la société des parties prenantes » (p. 307).

De même dans les universités, la tendance est à une gestion de plus en plus entrepreneuriale (Jonbloed et al., 2008), une pression à s'engager dans la communauté en général. Or nous disent Jonbloed et al., l'université a plus de

difficultés avec sa troisième mission : l'engagement communautaire car l'université est avant tout une communauté disciplinaire (Jonbloed et al., 2008), l'allégeance des enseignants étant à leur discipline, le pouvoir y étant diffus (Denis, Lamothe, & Langley, 2001 ; Jonbloed et al., 2008). Même si le mot engagement communautaire est protéiforme pour les universités, car elle peut aller de la relation avec les entreprises, les communautés, pour pouvoir offrir la formation expérientielle aux étudiants, de la recherche au personnel académique. Dans cette étude, l'engagement communautaire a lien avec la possibilité de participation de la communauté dans des décisions entourant des projets au sein de l'université qui la touche.

Or, la communauté minoritaire francophone à la différence de certaines entreprises, n'a pas de relation contractuelle avec l'université et pourtant elle veut avoir une place, se faire entendre et s'assurer que ses projets soient une priorité pour une université anglo-dominante qui en a beaucoup d'autres. De même qu'avoir un droit de regard à la destinée de l'éducation en français lui semble être le meilleur choix, l'université brandit en même temps son indépendance vis-à-vis des organismes externes. Les décisions touchant l'éducation universitaire en français, s'apparentent pour la communauté à une participation communautaire à la santé. Si on prend l'analogie avec le domaine de la santé, c'est que la communauté minoritaire se sent désavantagée.

Pour l'université, par contre, s'immiscer dans ses affaires, revient à mélanger l'huile à l'eau, c'est à dire deux entités qui ne vont pas de pair au niveau de leur gouvernance. La position communautaire rentre fatalement en conflit avec la position universitaire d'indépendance et de non immixtion, car pour elle, ni même le gouvernement ne peut lui imposer ce qu'elle a à faire.

En plus de la communauté minoritaire francophone, nous avons aussi dans notre étude, des parties prenantes à l'interne qui sont les unités francophones universitaires et la haute administration de l'université. Ce qui engendre deux types de participation, car à l'interne, le principe qui guide les

discussions est la collégialité alors qu'avec la communauté minoritaire francophone, il faut le réinventer car plus politique.

C'est dans cette situation complexe, où aussi bien l'université que la communauté minoritaire francophone vivent des pressions que nous allons étudier les perceptions sur la participation des parties prenantes lors d'un processus de recommandation pour l'intégration d'unités francophones universitaires en situation minoritaire. Pour la suite, nous utiliserons le terme plus court de projet d'intégration d'unités francophones pour faire référence à ce processus.

Cette université majoritairement anglophone d'une province de l'Ouest du Canada, que nous avons choisie de ne pas nommer pour des raisons de confidentialité, compte en son sein trois unités francophones. Pour ces mêmes raisons de confidentialité dues au contexte minoritaire, nous dénommerons ces unités par les lettres A, B et C (Diagramme 1). Les unités A et C font partie de leur faculté anglophone respective alors que l'unité B n'est attachée à aucune faculté. En 2010, suite à une évaluation critique de l'unité C, un comité de travail était mis sur pied par la haute administration de l'université pour étudier l'intégration de celle-ci avec l'unité B pour en faire une seule entité. Mais, dans un souci de s'assurer une masse critique en vue de créer une faculté francophone, l'idée est venue dès les discussions préliminaires d'intégration des unités B et C, d'y ajouter une troisième unité, l'unité A au projet de création de l'équivalent d'une Faculté francophone sur le campus (Diagramme 1). Mais 1 an plus tard, le projet d'intégration de ces 3 unités pour former une faculté francophone déraillera de façon soudaine au plus grand étonnement de certaines parties prenantes.

En fait, ce projet d'intégration n'est pas une génération spontanée, c'est à dire un projet sans ascendant, un projet qui tombe du ciel. Ce n'est pas non plus un changement épisodique pour reprendre le terme de Weick et Quinn (1999). Il s'inscrit dans la droite ligne d'un changement abouti, il y a 5 ans : celui de la réunification sous le même toit, en lien aussi avec les revendications de la

communauté minoritaire francophone. Initialement, les bureaux des Unités A et C étaient situés dans leur faculté d'attache. Notons que l'unité B s'y trouvait déjà dans l'édifice.

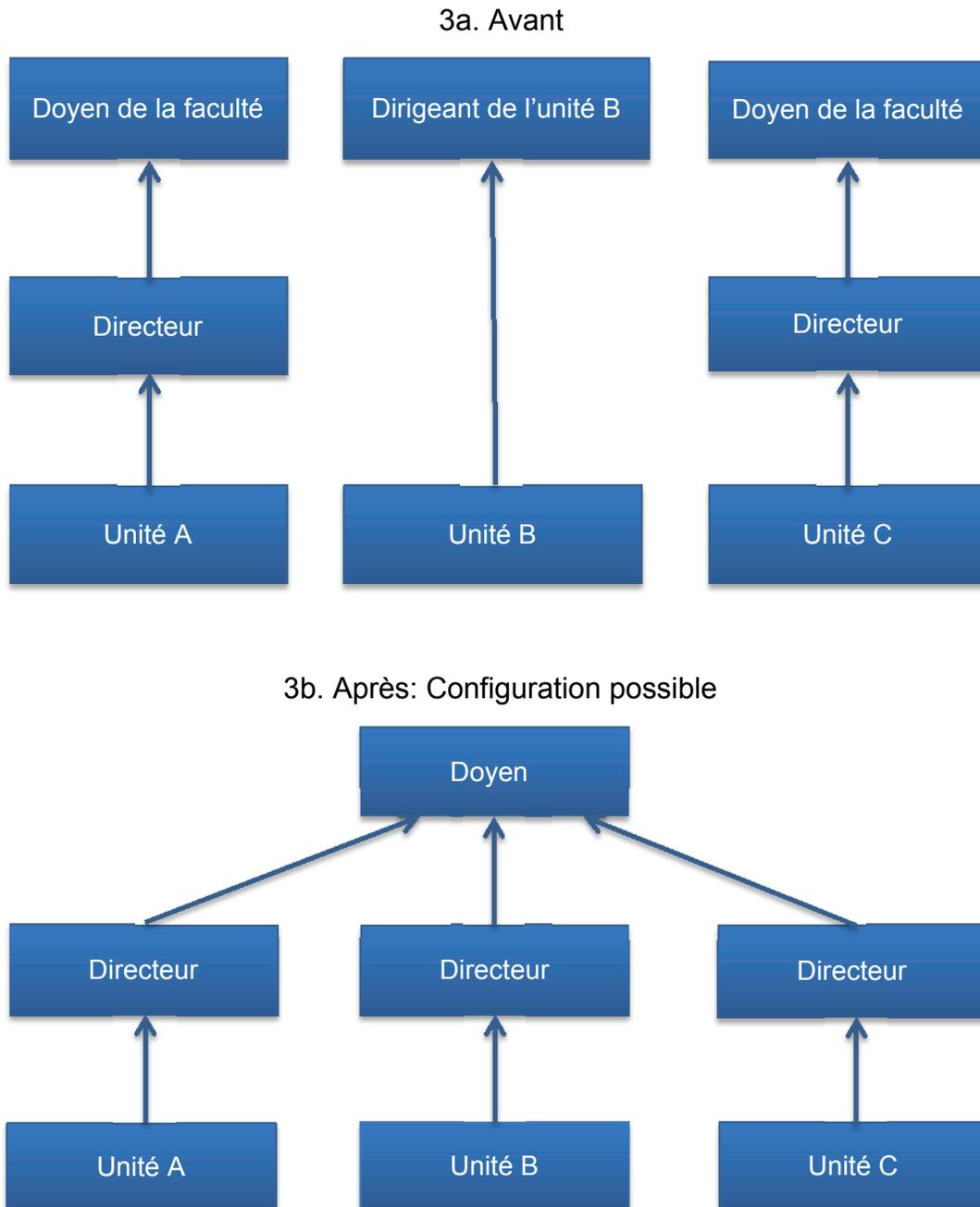


Diagramme 1. Configuration des unités avant l'intégration et configuration possible après le changement

Selon les documents officiels de l'université, le projet d'intégration des trois entités francophones était une suite logique au regroupement dans le même espace physique et avait pour but d'apaiser les tensions entre les unités et répondre aux attentes des étudiants et de la communauté minoritaire francophone par une offre cohérente et de qualité de programmes académiques. Notons qu'il y avait une certaine interdépendance entre les trois unités, car elles ont en partage certains étudiants, certains enseignants, certains locaux et la langue. Voici un extrait du document présenté par le représentant de la haute administration au mois de juillet 2010 au bureau exécutif de cette université pour soutenir et expliquer les raisons de cette intégration :

Numerous task forces over the past several years have recommended integration of these units in order to better serve the U's students and the CMF, to improve coherence and quality of programming offered in French, and to alleviate long-standing tensions among the units. (Document interne, 2010)

Proposer d'effectuer des changements dans un environnement complexe et bureaucratique (Mintzberg, 1982) qu'est le milieu universitaire auquel s'ajoutent des aspirations et des pressions politiques d'une communauté minoritaire, des tensions à l'interne devient un enjeu de taille aussi bien pour les leaders universitaires qui transigent avec des communautés linguistiques minoritaires que pour des leaders communautaires en situation minoritaire. C'est ce qui a éveillé notre intérêt pour ce type de recherche.

Or, il y a peu d'études en contexte minoritaire francophone dans le domaine de l'administration de l'éducation sur les relations entre une université anglo-dominante et une communauté minoritaire francophone et plus spécifiquement une université anglo-dominante qui a à transiger avec une communauté minoritaire francophone qui a « son unité » son avenir au sein de cette université. En effet, la plupart des études portent sur le domaine scolaire et elles sont traitées suivant l'angle juridique (Aunger, 2014 ; Foucher, 2012, 2014), politique (Cardinal, 1994 ; Cardinal et al., 1988 ; Dudas & Chenard, 2009), ethnolinguistique (Landry & Allard, 1999 ; Landry, 2014). Nous noterons au

niveau de l'administration scolaire, les études sur leadership (Godin et al., 2004, Lapointe, 2002 ; Rocque, 2011).

Nous avons donc décidé d'orienter notre recherche sur ce cas parce que les études en contexte minoritaire touchant le milieu universitaire et le leadership en général et la question de la participation université-communauté et celle inter-unités en particulier sont plutôt rares. De surcroît, comme le cas se situe dans une dynamique majorité-minorité, nous entrevoyons des retombées au delà de la seule communauté minoritaire francophone. Car à travers l'étude de ce cas, c'est peut-être aussi une vision de la construction d'un Canada bilingue qui se trouve interrogée.

Aussi, à partir de ce projet d'intégration des trois entités francophones de l'université ayant dérapé, nous allons reconstruire, à travers les perceptions des parties prenantes de leur participation, les raisons ayant entraîné le déraillement de ce projet d'intégration. Autrement dit nous nous posons la question suivante : Quelles étaient les perceptions de la participation des parties prenantes, y compris celle de la communauté minoritaire francophone ? Comment ont-ils vécu le déraillement du processus ? Quel sens donnaient-ils à ce qui s'est passé ? Ce faisant, nous faisons écho à l'une des interrogations d'un des participants à notre étude : « Comment ça se fait que soudain tout est gros stop, on arrête toutes les discussions et puis c'est fini. Et là, on est tous resté bouche bée et on s'est demandé qu'est ce qui s'est passé ? » (Entrevue 11 avec A10, p. 203). Cette phrase qui traduit l'étonnement, la surprise nous a permis de cadrer notre recherche dans un problème de recherche qui est celui de la participation des parties prenantes dans des projets.

C'est pourquoi, l'objectif de notre étude est, à travers une étude de cas, d'identifier, décrire et interpréter les perceptions de la participation des parties prenantes lors d'un projet d'intégration d'unités francophones en situation minoritaire qui a déraillé. Pour Bresson (2014), la participation comme « action collective peut aussi être désignée comme la « démocratie participative » ; elle revendique que ce soit « le peuple » lui-même (ou, une partie, constituée en

nouveau mouvement social) qui prenne en mains son destin » (p. 13). C'est sur cette définition que nous allons nous appuyer ici. Nous ne cherchons toutefois pas à dire comment cette participation doit se faire.

Pour cette recherche dans le domaine de l'administration de l'éducation, nous nous inscrivons dans les logiques d'action car elles sont flexibles et peuvent combiner l'analyse stratégique et l'analyse structurelle et elles tiennent compte de la multiplicité et de la diversité des interprétations des phénomènes dans les organisations (Bernoux, 2012). Elles partent aussi de l'idée que les universités comme tout autre institution ne sont pas elles-mêmes porteuses de sens, c'est bien par les interactions des acteurs que le sens s'y donne à voir.

En adoptant l'étude de cas comme stratégie de recherche et comme méthodologie de recherche, nous allons, à partir des perceptions des parties prenantes, chercher à reconstruire les raisons qui ont fait déraiser ce projet.

## **Quelques clarifications des concepts de participation et de parties prenantes**

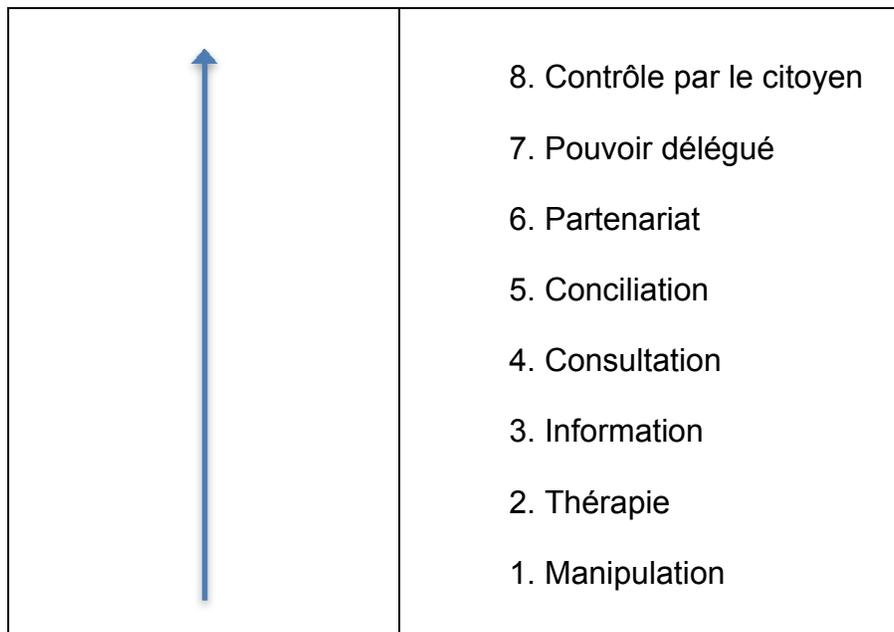
Comme concept utilisé en sciences sociales et surtout en science politique, la participation est ambiguë et plurielle (Bresson, 2014), car derrière se dresse la question fondamentale du partage du pouvoir. Bresson (2014) distingue trois idéaux-types de la participation : la participation comme action publique ; comme action collective et la participation comme mobilisation. La participation comme action publique viendrait d'en haut, de l'autorité publique, celle collective viendrait d'en bas alors que la troisième forme de participation qui est la mobilisation viendrait « d'acteurs défavorisés », que l'on cherche « à faire participer » (p. 14), dans un cadre défini par les autorités.

Pour Bresson (2014), une des figures de la participation comme une lutte et qui s'inscrit dans l'action collective est Saul Alinsky qui dans les années 1930 a conduit un mouvement pour la rénovation d'un quartier pauvre à Chicago. Alors que dans notre cas, la communauté minoritaire francophone veut participer

à la définition du cadre, mais nous dit Bresson (2014), elle est plus en quête de reconnaissance, car elle n'est pas élue dans l'université.

Pourtant [la participation] recherche aussi, dans un pays démocratique, une forme de reconnaissance par le pouvoir politique [élu] et par l'action publique. Compte tenu de cette limite implicite, la participation-action collective est en réalité, assez faiblement légitime pour transformer « vraiment » l'ordre social. (p. 13)

La sociologue américaine Sherry Arnstein a conçu en 1969, huit niveaux dans son échelle de participation (Diagramme 2) qui va de la manipulation, de la consultation qu'elle qualifie de « pouvoir symbolique » (Arnstein cité dans Bresson, 2014, p. 6) jusqu'au contrôle citoyen.



*Diagramme 2.* Degré de participation des citoyens aux projets  
Adapté de Gendron & de la Porte, 2009, p. 5.

Dans notre cas, il ne s'agit pas de participation citoyenne, mais de groupes. Plus précisément, nous parlerons de participation collective au sens politique pour la communauté minoritaire francophone même si elle était représentée par des porte-paroles sur le comité du projet d'intégration. Au sein de l'université, la participation des représentants des unités et de la haute

administration est à interpréter sous l'angle de la collégialité, même si la politique est tout et partout.

On le voit dans l'échelle d'Arstein (1969), la participation a des degrés, elle est située, temporelle et même intergénérationnelle. Par exemple, pour les communautés minoritaires francophones, leur participation d'aujourd'hui peut avoir des répercussions sur eux maintenant et pour les générations à venir.

Une autre notion de notre étude sur laquelle, il faut apporter un éclairage est celle des parties prenantes. Que signifie-t-elle ? Peut-on l'appliquer indistinctement à la communauté minoritaire francophone et aux parties concernées par le projet d'intégration des trois unités universitaires francophones en situation minoritaire ?

Freeman (1984) a popularisé la théorie des parties prenantes. Pour lui, est partie prenante : « tout groupe ou individu qui peut affecter ou est affecté par la réalisation des objectifs d'une organisation » (cité dans Gendron & de la Porte, 2009, p. 3). Mitchell, Agle et Wood (1997) pour leur part, ont développé une théorie de l'identification et de la prégnance des parties prenantes qui dépend de trois attributs : le pouvoir d'exercer de l'influence sur l'organisation, la légitimité de la relation des parties prenantes avec l'organisation et l'urgence de la revendication des parties prenantes. C'est dans cette perspective qu'ils ont d'un point de vue managérial, établi, en fonction des trois attributs précités, une typologie des parties prenantes en sept catégories : les dominantes, les latentes, les dangereuses, les définitives, les discrétionnaires, les dépendantes et celles qui sont en demande. Ces catégories ne sont pas figées et une partie prenante peut augmenter ou baisser de cran en fonction de ses nouveaux attributs. Il reste que dans une perspective critique, l'une des questions à se poser est : qui décide que c'est urgent et pour qui c'est urgent ? Ainsi, l'une des critiques à la théorie des parties prenantes a été portée par Casal (2008). Pour lui, adopter la perspective des parties prenantes, c'est occulter l'histoire, les relations de pouvoir et prendre les acteurs comme des agents économiques.

Les parties prenantes ne sont que des agents économiques, des Homo economicus, essentiellement mus par leurs intérêts, non par des préoccupations identitaires, culturelles, et surtout dénués de toute épaisseur historique et de tout encastrement institutionnel. (p. 12)

En fait, la communauté minoritaire francophone ne se définit pas comme un agent économique, mais plus comme un groupe historique, culturel et linguistique, ou pour reprendre Cazal (2008) « des communautés inscrites dans l'histoire » (p. 11). Aussi, pour la communauté minoritaire francophone nous ne parlerons pas de parties prenantes car la vision contractuelle pose problème. La communauté minoritaire francophone ne se perçoit pas en contrat avec l'université et l'université, non plus, n'a pas signé de contrat avec elle. L'expression de parties concernées semble plus précise pour décrire sa relation avec l'université.

Si à la limite, les unités au sein de l'université peuvent être traitées de parties prenantes, parce que les employés sont dans des relations contractuelles avec l'université, il est par contre inopportun d'appliquer le terme à la communauté minoritaire francophone. Il reste qu'aux yeux des universités, en s'appuyant sur Jonbloed et al. (2008) qui parlent de société de parties prenantes, la communauté minoritaire francophone en est une.

La carte conceptuelle (Diagramme 3) de la participation a été conçue à partir des réflexions suivantes :

- Le degré de participation peut entraîner soit la suspicion soit la confiance. Le contraire de la participation, c'est d'être écarté du processus de prise de décisions. En milieu universitaire, la collégialité est le principe en place alors que cela ne s'applique pas à la communauté minoritaire francophone qui est externe à l'université.
- Un leadership est nécessaire pour assurer une participation des parties prenantes. Il est divisé en deux parties, soit le leadership du comité du processus en lien avec le leadership d'une université transigeant avec des groupes minoritaires et le leadership d'une unité universitaire entretenant un lien fort avec la communauté minoritaire francophone. Nous avons fait le choix et étudierons le leadership en actes dans la partie des résultats plutôt qu'une analyse théorique du leadership.



Diagramme 3. Carte conceptuelle

- Derrière la participation se jouent des enjeux de pouvoir qui passent par l'analyse politique. C'est là où nous mobilisons la notion de champ de Bourdieu (1985, 1990, 1993) sur le « qui a le droit de participer » de même que l'analyse du pouvoir par les coalitions (Crozier & Friedberg, 1977, Cyert & March, 1963 ; Morgan, 2009).
- Qui est autorisé à participer renvoie également à l'identité des participants et à leurs rôles. C'est là que le statut académique devient

un élément discriminant entre les deux Unités A et C qui l'ont et l'unité B qui ne l'a pas. De même entre l'université et la communauté minoritaire francophone, l'enjeu est la langue pour cette dernière.

Enfin nous avons introduit du mouvement dans notre champ conceptuel, matérialisé par le cercle, car, même si le projet a dérapé, les parties prenantes, consciemment ou inconsciemment, entrevoyaient du changement. En effet, comme l'enseigne Bergson (2013), la réalité n'est pas discontinuité, mais mobilité et c'est l'effort à faire si l'on veut être proche et décrire cette réalité avec des concepts statiques.

## **Mise en contexte**

Le contexte fournira les clés pour comprendre la situation de notre étude et plus largement le contexte global de l'éducation en milieu minoritaire. Il s'élabore autour de l'histoire de l'éducation scolaire, collégiale et universitaire dans la province. Pour comprendre notre cas qui se situe en milieu universitaire, il est nécessaire de se référer à l'histoire de l'éducation scolaire en français dans la province. En effet les deux secteurs, universitaire et scolaire, en situation minoritaire, ont plus qu'ailleurs, partie liée. Les deux secteurs font partie du continuum en éducation, ils font partie des chaînons de la complétude institutionnelle (Breton, 1964). Par ailleurs, ce sont en général, les mêmes acteurs de la communauté qui défendent les deux secteurs. C'est dans cette perspective qu'une partie du contexte sera dévolue à l'histoire de l'éducation scolaire dans la province, une histoire plus longue, plus riche et plus fragile à la fois.

## **Une histoire de l'éducation dans la province**

### **Le système scolaire sous fonds de lutte**

L'éducation en français a toujours été au cœur des préoccupations des francophones de la province, déjà à leur rencontre de 1912, les enjeux de l'éducation en français font partie de leurs chantiers comme le notent Lapointe et Tessier (1986) : « Les grands thèmes retenus furent la colonisation, le cours primaire en français, la venue d'enseignants du Québec et l'établissement d'écoles normales bilingues et catholiques » (p. 211).

Car en une situation minoritaire, l'école est vue comme une arme contre l'assimilation, la disparition de sa race comme le déclare, un leader de la communauté, en 1919, à la convention des Commissaires d'école franco-canadiens de la province :

Nos adversaires savent, comme nous le savons nous-mêmes, que l'influence de l'école est toute puissante. Du maintien de l'école dépend l'avenir de notre race. Si nous voulons que nos enfants conservent l'idéal français, si nous voulons qu'ils parlent et qu'ils aiment la langue française, il est nécessaire qu'ils l'apprennent à l'école ; car une langue qui ne s'enseigne pas à l'école est une langue appelée à disparaître ; une langue qui ne se lit pas, qui ne s'écrit pas, est une langue appelée à s'oublier. (cité dans Lapointe & Tessier, 1986, p. 217)

S'il parle d'adversaires en 1919, c'est que 10 ans plus tôt en 1909, la province proclamait l'anglais comme la seule langue d'enseignement même si l'usage du français était permis au primaire. Plus précisément expliquent Lapointe et Tessier (1986), l'anglais était la seule langue d'instruction durant les heures de classe à l'exception du français que l'on pouvait utiliser comme langue d'instruction en première année. Dans les autres niveaux, l'enseignement du français se limitait à 1 heure par jour. Une demi-heure d'enseignement de la religion dans la langue maternelle était aussi autorisée, portant ainsi à 90 minutes d'enseignement en français par jour de la deuxième à la douzième

année. Rappelons qu'à la fondation de la province en 1905, l'enseignement en français était permis.

L'un des plus grands enjeux en situation minoritaire est la démographie. Car c'est elle qui semble asseoir la pression politique des groupes minoritaires et déterminer l'octroi d'institutions et de services dans sa langue. Conscient de son faible poids démographique, la communauté voulait pouvoir compter sur l'immigration francophone, toutefois, leur souhait allait être contrarié par les politiques d'immigration du pays qui favorisaient les britanniques. James A. Smart, sous-ministre de l'immigration n'a pas hésité à dire en 1902 : « qu'il fallait plus de sang britannique si l'on ne voulait pas assister à la francisation du Dominion par la multiplication rapide de sa population française » (cité dans Lapointe & Tessier, 1986, p. 73).

Ce type de politique nationale a des conséquences lourdes sur les francophones vivant en situation minoritaire. Analyser ainsi l'histoire de la province n'est pertinent que si elle s'inscrit dans celle du Canada. En 1870, les francophones représentaient 50% de la population de l'ouest du Canada. En 2010, les francophones de la province, dont la langue maternelle est le français ne représentaient que 1,9% de la population. Par ailleurs, 5% de la population pouvait s'exprimer en français et le taux d'assimilation était de 70%. Notons aussi que la population francophone est plus urbaine et vieillissante.

La route vers l'affirmation de sa langue et de sa culture pour les francophones a été parsemée d'embûches pour les forcer à l'assimilation. En témoigne la présence du Ku Klux Klan dans la province qui, en 1927, protestait contre l'enseignement du français, le port d'habit religieux et la présence de crucifix dans les écoles. Les lois du gouvernement étaient nourries par l'opposition de certains leaders protestants anglophones à l'enseignement du français comme le souligne Denis (2006) : « Even then, many English-speaking Protestant leaders demanded, in the media, through political parties, Protestant churches and volunteer organizations, the complete elimination of French-language instruction and religious symbols » (p. 89).

Pour Denis (2006), l'éducation dans la province est marquée par des revers et des gains fragiles et face à ces revers la communauté n'est pas restée les bras croisés et a opposé de la résistance face à l'hégémonie de la majorité anglophone. Par exemple, en 1925, lorsqu'elle a été privée de ressources pour ses écoles, l'organisation représentant les francophones, créée en 1912, s'est organisée pour offrir les cours : « When the Department of Education refused to provide a program or resources for the teaching of French, the CMF organized its own program in 1925 and finally obtained departmental approval three years later but still without government resources » (p. 90).

En fait, dans ces années-là, pour Denis (2006), l'organisme porte parole des francophones jouait également le rôle d'un ministère de l'éducation pour les francophones. De même, en 1965, dans une des villes de la province, les élèves francophones ont déclenché une grève pour avoir de cours de catéchèse en français.

Les francophones ont également en mémoire ce qui est appelé la leçon de BB (pseudonyme). En 1982, une école de cette localité dont l'enseignement était en français, sera fermée 3 ans après son ouverture parce que le Conseil ne l'a pas doté en ressources suffisantes. En d'autres mots, les administrateurs l'ont laissé mourir. C'est pourquoi la gestion et le contrôle de leurs écoles deviennent aux yeux des francophones, un élément incontournable de leurs revendications (Denis, 2006). Même si la province a permis l'enseignement en français en 1967, il a fallu attendre jusqu'en 1990 pour voir l'arrêt Mahé confirmer la gestion scolaire par les francophones. Une des conséquences de cet arrêt est l'adoption le 2 juin 1993 de la loi 39 attribuant la gestion scolaire aux francophones de la province.

Denis (2006) nous rappelle aussi le cas d'une autre ville où, en 1997, un conflit a éclaté entre les communautés parce que les commissions scolaires anglophones refusaient le transfert de personnel ou de matériel de même que le partage des locaux avec la nouvelle école francophone. Les francophones auront finalement droit à de nouvelles classes construites par le gouvernement

comme le reconnaissait la loi. C'est ce qui fait dire à Denis (2006) que même si la loi donne raison à la minorité, la majorité va lui concéder le minimum et que la lutte pour le positionnement est permanente entre les groupes majoritaires et minoritaires :

Hegemony is a never-ending process rather than a permanent condition or structure. It is established and maintained through institutions, but it has to be, re-established, re-created, and extended to new domains over time as groups resist, change, and new generations assume positions of leadership and power in both the dominant and oppressed groups. (p. 88)

Le coup de grâce a été porté à l'éducation scolaire en français par la loi de 1931 proclamant l'anglais comme la seule langue d'enseignement de la province. Conjugué aux effets du rationnement de 1909 (Lapointe et Tessier, 1986) évoqué plus haut, où le français est servi, comme une ration alimentaire en temps de guerre, à la dose, de 1 heure par jour, cette loi a eu sans contredit des conséquences qui résonnent encore aujourd'hui sur l'éducation en français dans la province. Au niveau scolaire, c'est donc plus d'un siècle de luttes, de combats qui sont à inscrire dans l'histoire de l'éducation en français de la province. Il ne s'agit pas de dire qu'il n'y a pas eu des avancées, des victoires, mais force est de reconnaître qu'elles ont été obtenues au prix de luttes. Autrement dit, la lutte constitue la trame de fond de l'analyse du développement de l'éducation scolaire dans la province. La naissance du secteur collégial a suivi un autre rythme, un autre ton que nous allons entrevoir maintenant.

### **Un collège sous la bénédiction des religieux**

Au niveau collégial, le seul collège francophone de la province ouvrira ses portes en 1918, la même année où la province abolissait l'enseignement des autres langues y compris le français dans les écoles. Le Collège sera affilié à l'Université d'Ottawa de 1920 jusqu'en 1968.

Comme le voulaient ses bâtisseurs, le Collège a joué un rôle clé pour la formation des élites francophones non seulement de la province, mais de l'ouest

du pays. En effet, pour l'évêque dont le collège porte le nom et qui a apporté sa bénédiction à sa construction: « une minorité sans élite valait moins qu'une armée sans commandant » (cité dans Lapointe & Tessier, 1986, p. 274).

En 1920, la gestion du collège sera confiée à la Congrégation des religieux qui, selon Lapointe et Tessier (1986), ont fait un véritable don de soi, ne recevant « qu'une rémunération symbolique . . . pour leurs services » (p. 280).

Dans la vision de cette Congrégation, l'enseignement ne devait pas être uniquement technique mais préparer l'individu à la vie. Une vision déclinée dans la devise du Collège qui est : « Schola discere vitam », « C'est par l'école qu'on se prépare à la vie » (p. 278). Pour Lapointe et Tessier (1986), il semblait pour certains parents, que le cours classique offert aux étudiants du Collège ne leur réservait pas de débouchés à l'exception de la prêtrise, de la médecine ou du droit. Alors que pour la Congrégation des religieux, le Cours classique formait des généralistes mais aussi pour « une vie de catholique convaincu » (p. 277). Lapointe et Tessier (1986) nous rappellent que les cours techniques demandés par les parents comme le commerce et l'agriculture ont été introduits dans le milieu des années 1920, mais ont dû être abandonnés en raison de la sécheresse de 1931-1939.

Si un événement a autant marqué l'histoire de cette province, c'est bien la sécheresse entre 1931 et 1939. Elle a bouleversé son économie et donc sa démographie. Les francophones ont vu un exode de leur population. La disette et le marasme économique ont poussé plusieurs colons à l'exode vers les villes et les salaires des enseignants ont été presque divisés par 3 (Lapointe & Tessier, 1986). La sécheresse a aussi eu un effet sur le recrutement des élèves du seul collège francophone de la province. Pour comprendre l'ampleur de la sécheresse, indiquons que la province par son immensité, une superficie équivalente à celle d'un pays comme la France, est l'endroit où la nature règne, où elle est tout et dicte tout.

Pour Lapointe et Tessier (1986), en raison des distances, la plupart des étudiants qui fréquentaient le Collège provenaient du sud de la province où est localisé le Collège. Le nord qui abritait la majorité de la population francophone a, à un moment donné, réclamé d'avoir son propre collège. C'est ainsi qu'un autre collège fut créé dans le nord. Dès son avènement, la Congrégation des religieux du premier collège n'était pas autorisée à faire du recrutement dans le nord. C'est dire que le Collège, en plus, de la crise économique due à la sécheresse et la deuxième guerre mondiale, a pâti au niveau du recrutement, de cette rivalité entre le sud et le nord. Le collège du nord, en raison du peu d'étudiants, finira par être transformé à partir de 1974 en un centre de traitement pour alcooliques (Lapointe & Tessier, 1986).

N'ayant pas d'appui légal solide, le secteur universitaire qui contient les luttes du secteur scolaire, semble être en éternel recommencement.

### **L'universitaire ou du déjà vu**

À l'instar d'autres congrégations religieuses, la Congrégation qui était à la base de la fondation du premier collège francophone de la province, a eu l'idée de créer un collège bilingue rattaché à l'université. Pour mémoire, dans les provinces voisines et dans certaines provinces où le français est une langue minoritaire, c'est ce modèle d'établissement d'enseignement géré par les religieux qui va mener à la création de collèges ou d'universités francophones ou bilingues.

En 1965, une proposition est même signée par le vice principal d'alors de cette université pour la création d'un collège bilingue. Était également prévu dans le collège bilingue, un centre culturel pour assurer un milieu de vie en français, de même l'assignation de résidences en français pour créer une immersion totale en français. L'université proposait que la Congrégation coupe son affiliation historique avec l'Université d'Ottawa.

La proposition impliquait la construction du collège bilingue dans une grande ville de cette province par la Congrégation des religieux, à travers une

levée de fonds. Mais cette dernière n'a pas les moyens financiers car affaiblis par la perte de fidèles parmi la nouvelle génération. Elle comptait plutôt sur l'université et ne veut pas prendre le risque de fermer le premier collège sans un engagement ferme de l'université comme l'écrit le vice principal :

If the [Congregation of the Religious] are to be expected to make the initial commitments in all of this: establishing the [Bilingual College] and closing out the university programme that they have been operating since 1918, they should be given some assurance that the long-term objectives being sought are those which were set out in the previous memorandum. (Document interne, 1966)

Face à un manque d'engagement ferme de l'université, et faute de bailleur de fonds substantiel pour un collège, le projet sera dilué et en lieu et place d'un collège bilingue, c'est un projet plus modeste, un centre bilingue qui sera créé en 1968.

Le Centre ne recevait pas de financement de base des gouvernements. Ses « cours » étaient enseignés par des professeurs d'autres facultés. Dans les faits, au niveau de l'enseignement universitaire crédité, le Centre jouait le rôle de courtier en négociant l'offre des cours en français auprès d'autres facultés de l'université. À la faveur de la Commission sur le Biculturalisme et le Bilinguisme de 1967, et la loi sur les langues officielles adoptée en 1969, ses revenus provenaient de la formation linguistique des fonctionnaires, des services de traduction et d'interprétation simultanée. Le Centre fonctionnera comme cela jusque dans les années 1980 (Document interne, 1990).

Notons que les années 1980 vont être marquées par des décisions importantes sur l'avenir des groupes minoritaires dans le pays. Surtout la Charte des droits et libertés de 1982, et son article 23 qui garantit le droit aux minorités de langues officielles un enseignement dans leur langue. C'est pourquoi, la Charte est considérée pour les francophones en situation minoritaire comme leur clé de voûte.

Une autre entité, appelons le Centre 2.0, née par la suite d'un concours de circonstances et d'une volonté politique, reprendra une partie du mandat du Centre initial. En pleine discussions des accords du Lac Meech, la province se proclame unilatéralement unilingue car le père Mercure avait gagné sa cause en Cour suprême du Canada pour une contravention pour excès de vitesse et s'être vu refusé un procès en français. Plus précisément, rappelle Auger (2010), le Père Mercure « a demandé que son plaidoyer soit inscrit en français, que son procès soit tenu en français, et que cinq lois pertinentes, dont le *Vehicle Act*, lui soient fournies en français » (p. 10).

Comme le bilinguisme n'était pas enchâssé dans la constitution de la province, celle-ci pouvait, selon la décision de la Cour suprême, se déclarer unilingue anglophone, c'est ce qu'elle fit deux mois après la décision de la Cour Suprême. Comble d'ironie, il a fallu voter cet unilinguisme en français et en anglais pour qu'il soit légal (Auger, 2014).

Pour faire avaler la pilule de la décision du gouvernement de la province, ne pas froisser davantage les francophones, et ne pas porter de l'ombre aux discussions du Lac Meech, le gouvernement fédéral va faire un cadeau politique de presque 63 millions dans une entente à la province principalement pour l'éducation en français, la traduction de certaines lois et la reconstruction du Collège francophone détruit par un incendie en 1988 (Denis, 2006). C'est l'Entente auxiliaire entre le Canada et la province signée le 14 juin 1988. En vertu de cette entente, le gouvernement fédéral octroie 32 millions de dollars à l'université dont 10 millions pour la construction d'un bâtiment, qui est aujourd'hui le symbole du français sur le campus. C'est ce qui fait dire au participant A11 que « Nous sommes le bébé si vous voulez, de la politique de l'accord du Lac Meech, vraiment » (Entrevue 12 avec A11, p. 228). Si le Centre 2.0 est le bébé du Lac Meech, nous ajouterons que son père est le Père Mercure. Comme c'était un « cadeau », la demande de financement a été faite de façon précipitée, le gouvernement provincial a en fait, selon le participant A11, donné 10 jours à l'université pour préparer sa demande de financement. Autrement dit, la

proposition de l'université ne reposait pas sur des besoins identifiés à l'avance mais il s'agissait de répondre à une offrande urgente, de présenter une demande face à la manne financière qui tombait du gouvernement fédéral.

La contribution financière du gouvernement fédéral permettra la création du Centre 2.0 dédiée à l'enseignement du français et d'autres langues, en effet, pour donner un avantage compétitif aux Canadiens, il a été décidé d'y enseigner d'autres langues que le français comme le stipule l'Entente de 1988: « (Le Centre 2.0) fournira un enseignement dans d'autres langues, pour améliorer la compétitivité de la province sur les marchés internationaux » (Document interne, 1988).

Mais la création du Centre 2.0 n'a pas l'adhésion de l'organisme porte parole de la communauté comme le rapportent Guindon et Haentjens (1990) : « Ils (la communauté) craignent qu'il devienne une institution multilingue dans laquelle le français recevrait le même traitement que les autres langues ethniques de la province » (p. 2). Plus fondamentalement, la communauté ne croit pas que le Centre 2.0 soit voué à répondre aux besoins de la population francophone. Ainsi, l'organisme boycottera le Centre 2.0 et refusera de nommer des membres sur son Conseil d'administration.

Certaines personnes de la communauté francophone finiront par appuyer le projet de création car estimaient-ils, selon Guindon et Haentjens (1990), que :

Sans être parfait, ce moyen leur apparaît comme le seul pouvant contribuer, de façon immédiate, à l'amélioration de la situation dans le domaine de l'enseignement. Il vaut mieux à leurs yeux, exploiter de la façon la plus efficace possible les structures existantes que cultiver les ambitions dont les retombées sont pour le moins incertaines.» (p. 2)

Les années 1990 marquent, nous l'avons déjà souligné, les luttes des francophones de la province pour la gestion de leurs écoles. Cette lutte sur le terrain scolaire a aussi laissé peu d'énergie pour la question de l'universitaire en français car la communauté ne pouvait pas suivre deux lièvres en même temps.

L'Entente de 1988 prendra fin en 1998, mais déjà en 1993, le financement annuel pour les opérations a commencé à baisser drastiquement. Comme une coïncidence, 1993 voit l'installation d'un nouveau Bureau dédié aux langues internationales dans le bâtiment qui abrite le Centre 2.0. Dès lors, le Centre 2.0 devient responsable des langues internationales. Le programme English as a Second Language (ESL) y déménagera également en 1995. À partir de là, c'est le programme ESL qui nourrissait le Centre 2.0. Pour l'Université, l'argent de ces programmes est nécessaire pour assurer les services en français, un argument réfuté par la communauté francophone qui y voit là la primauté des intérêts financiers sur leurs besoins éducatifs.

L'année 1995 représente aussi l'année de clivage entre deux unités francophones de cette université. En effet, c'est cette année-là que l'université décidera de transférer les cours de français de niveau 100 à 104 de l'unité C au Centre 2.0. Ce qui tendra les relations entre les deux et créera un froid entre les deux unités, comme le souligne le rapport 2001 de l'évaluation du Centre 2.0.

En 2000, une revue interne du Centre 2.0 est effectuée. Et au niveau des objectifs fixés du développement de la communauté francophone dans l'Entente de 1988, c'est plutôt le constat d'échec. La colocation de l'enseignement de l'anglais langue seconde et des langues internationales et du français dans une situation minoritaire, s'est faite au détriment de la dernière comme le rapporte l'analyse critique de 2001 : « In the eyes of many, the development of ESL and language instruction has been to the detriment of the advancement of Francophone education and outreach » (Document interne, 2001).

Dans le même rapport, l'université reconnaissait que de sectionner l'enseignement des cours crédités de français entre deux unités, était un échec même si cela avait été des cours de mathématiques ou d'histoire :

The shared governance model for the French courses taught in the [Building] has failed. The teaching of French cannot continue as it is with the introductory courses taught in one place and the more advanced courses in another any more than a similar arrangement

would work the teaching of mathematics or history. (Document interne, 2001)

Suite à cette une revue interne, le Centre 2.0 est dissous et ne reste physiquement que l'édifice. Ses programmes seront repartis entre le département des langues internationales nouvellement créé et le Centre de formation continue hérite du programme ESL. Comme un retour à la case de départ, l'unité C retrouve, en 1999, ses cours de français et, en 2002, tous les autres cours crédités de français offerts par le le Centre 2.0 ainsi que les postes d'instructeurs à temps plein y sont transférés.

Le démembrement du Centre 2.0 tel que l'indique le rapport final de l'évaluation a été très éprouvant pour les parties concernées : « The process has been, at times, extremely difficult and very emotional as we have struggled together to seek a solution that best meets the needs of the parties involved and is in the best long-term interests of the University » (Document interne, 2002).

La communauté francophone a suivi de près la fermeture du Centre 2.0 et c'est aussi à la lumière de l'échec de ce Centre qu'elle se dit qu'on ne l'y prendra plus. Consciente de la précarité de son financement, la communauté par la voix d'un de ses comités demande un engagement de l'université : « En bout de ligne, le (Comité) veut s'assurer de l'engagement de l'Université envers l'éducation postsecondaire en français, indépendamment des fonds gouvernementaux » (Document interne, 2002).

En 2003, à la faveur des Ententes Canada-Communauté, l'unité B naît des restes du Centre 2.0 et cette fois l'accent est mis sur le développement de la communauté francophone. Comme une cathédrale que l'on reconstruit, l'unité B prendra la relève. Comme ses prédécesseurs, il n'a pas de financement de base des gouvernements. Sous sa forme actuelle, l'unité B est donc le dernier-né des 3 entités francophones de l'université. L'unité A a été créée en 1982 et l'unité C en 1971. Nous considérons l'unité A comme une unité car elle est dirigée par un directeur et a son personnel.

Dès sa création, l'unité B entretient de liens étroits et privilégiés avec la communauté francophone, en témoigne notamment la présence sur l'un de ses comités de l'organisme porte-parole de la communauté. Y siègent également, des représentants de Canadian Parents for French, du Conseil scolaire francophone, du gouvernement fédéral, d'étudiants francophones et des Unités A et C. De par son mandat provincial, c'est à l'unité B que les francophones de la province s'identifient le plus. Ils le considèrent comme « leur unité ».

Elle fait également partie des réseaux de la francophonie canadienne. L'unité B, on le voit, peut être qualifiée de système complexe en raison des fortes interactions entre les acteurs, notamment entre elle et la communauté francophone, et par la diversité des comportements dynamiques de ses acteurs (Bérard, 2010 ; Morin, 2005 ; Sterman, 2000).

L'unité B a une autre singularité, car, contrairement à la plupart des institutions postsecondaires francophones en milieu minoritaire, legs des églises catholiques ou d'une volonté politique et communautaire (Dudas & Chenard, 2009), l'histoire de la création de son ancêtre, le Centre 2.0, reposait, avant tout, comme nous l'avons souligné plus haut, sur un souci d'apaisement de la communauté francophone après la victoire de la Cause du Père Mercure et la décision subséquente de la province, de proclamer l'anglais comme la seule langue officielle.

## **Les politiques récentes en lien avec le français dans la province**

Récemment une autre cause, la Cause Caron pendait devant la Cour suprême du Canada. Du nom d'un automobiliste albertain qui conteste son infraction de la circulation. Pour n'avoir pas cédé le passage à un autre automobiliste à une intersection en 2003, il reçoit une contravention. Parce que la contravention était rédigée uniquement en anglais, il la contestera. Cette cause, quel qu'en soit la décision de la Cour suprême, aura des conséquences

sur le statut du français dans l'Ouest du Canada. En effet, elle s'appuie, selon Aunger (2014), sur la Proclamation royale de 1869 qui garantissait les « droits et privilèges civils et religieux » (cité dans Aunger 2014, p. 84) des habitants de ce qu'on appelait la Terre de Rupert et le Territoire du Nord-Ouest qui comprenaient l'Alberta et la Saskatchewan et dont les lois étaient bilingues. En fait, le Canada a annexé ce Territoire équivalent à trois quarts de sa superficie en 1870 en garantissant les droits acquis dans ce Territoire. Autrement dit, avant leur entrée en 1905 dans la Confédération canadienne, la Saskatchewan et l'Alberta, adoptaient et publiaient leurs lois en anglais en français. Pour les avocats des gouvernements de l'Alberta et de la Saskatchewan, la Proclamation royale est un document politique et n'a pas de portée légale (Aunger, SRC, 2015). En fait, pour Aunger (2015), les préjugés à l'égard du français pourraient évoluer dans le pays si l'on reconnaissait et enseignait ce pan d'histoire dans lequel ce n'est pas Ottawa qui a fait du Canada un pays bilingue depuis 1969, mais même l'Ouest du pays était déjà bilingue.

Vivre en milieu minoritaire, c'est vivre constamment avec la peur de l'assimilation. C'est pourquoi, la question du français, sa place est un enjeu de taille. Dans une réponse à l'université en 2001, la communauté lançait un véritable cri du cœur :

Pour la communauté, l'objectif primordial de toute initiative postsecondaire en français est de contribuer à l'épanouissement de la collectivité [francophone] en assurant le développement de son leadership futur. Pour ce faire, il est impératif que les jeunes ayant effectué leurs études primaires et secondaires en français puissent demeurer [francophones de la province] de cœur et de culture durant leurs études postsecondaires. Deux axes stratégiques se dessinent : créer un milieu de vie francophone à l'intérieur d'une institution d'enseignement postsecondaire et maximiser l'offre de cours offerts en français au niveau postsecondaire. (Document interne, 2001)

Pour elle, l'assimilation est en fait une atteinte au cœur de sa jeunesse et donc de son cœur.

En définitive, pour la communauté francophone en situation minoritaire, l'éducation scolaire et l'éducation universitaire en français sont les deux faces d'une même réalité. Toutefois, alors que le financement de l'une est géré par l'Article 23, l'autre est livrée aux subventions, aux cadeaux, bonbons épisodiques du gouvernement fédéral et surtout aux politiques de la province et aux engagements de l'université pour lesquels, il faut prendre en compte la démographie de la population francophone et de sa population étudiante.

## **Organisation de la thèse**

Notre thèse est divisée en trois parties. La première partie est consacrée au cadre conceptuel dans lequel nous évoquerons, conséquemment à la carte conceptuelle (Diagramme 3), le concept du changement organisationnel dans le Chapitre 1 pour arriver à faire correspondre celui-ci avec les métaphores de l'organisation (Morgan, 2009) y compris l'analyse politique. Le Chapitre 2 portera justement sur la métaphore politique de l'organisation et ce que cela veut dire en termes de pouvoir, de conflits et de coalitions. Enfin, puisque notre étude met en jeu la communauté minoritaire francophone, le troisième chapitre examinera la question des identités et celles de la dynamique des groupes minoritaires. La deuxième partie de notre travail sera entièrement dévolue à la méthodologie. Ainsi dans le Chapitre 4, nous préciserons tour à tour, notre posture de praticien-chercheur, la problématique de l'étude, la méthode de collecte de données, les outils d'analyse et d'interprétation de données. La dernière partie de la thèse exposera les résultats de notre étude. À cet effet, nous donnerons à entendre les perceptions des parties prenantes sur le leadership en situation minoritaire dans un contexte université-communauté, ce qui sera l'objet du Chapitre 5. Puis, thème omniprésent dans notre étude, nous traiterons, au Chapitre 6, de la politique dans tous ses états. Dans cette interprétation politique qui comprend, outre l'analyse des champs de Bourdieu (1985, 1990, 1993) et l'analyse des coalitions (Crozier & Friedberg, 1997 ; Friedberg, 1997 ; Morgan, 2009), le cas de la confiance organisationnelle et personnelle en lien avec la participation des

parties prenantes. Enfin, le dernier chapitre de cette étude lèvera le voile sur la notion des identités dans une perspective de participation des parties prenantes à ce projet d'intégration d'unités francophones.

Nous sommes amenés à parler du changement organisationnel, même si l'intégration des trois unités francophones n'a pas été proposée car derrière les discussions, il y avait chez les parties prenantes, les perceptions du changement, une odeur de changement. Autrement dit, la perspective du changement a affecté leurs perceptions. D'autre part, le concept de participation doit se comprendre dans un environnement qui lui-même est en changement, donc une participation mobile, en mouvement.

## **Partie 1.**

### **Le Cadre Conceptuel**

Parce que notre recherche se situe dans un cadre de restructuration organisationnelle, il nous semble pertinent, pour échafauder et construire notre cadre conceptuel, de faire un tour d'horizon des théories du changement organisationnel. Par ailleurs, comme nous pensons que le changement n'est pas tant du ressort de l'organisation que des liens entre les acteurs qui la composent, et qui la pilotent pour donner corps au changement, il est nécessaire de leur donner la voix afin de saisir leurs perceptions. En fait, que recouvre la notion de changement organisationnel ?

## Chapitre 1.

### Vers une définition du changement organisationnel

Pour Van de Ven et Poole (1995), le changement est le passage, pour un type d'événement, d'un état A à un état B dans le temps où l'on constate une modification à l'état B.

Change, one type of event, is an empirical observation of difference in form, quality, or state over time in an organizational entity. The entity may be an individual's job, a work group, an organizational strategy, a program, a product, or the overall organization. (p. 512)

Cette définition plutôt managériale est incomplète si l'on ne fait pas appel à la définition philosophique et sociologique pour lesquelles le changement est un processus continu, dynamique, sans fin, et à l'issue incertaine, indéterminée.

Pour Bergson (2013), le changement est un « fantôme » après lequel nous courons en le pensant immobile. Donc, nous ne pourrions le saisir :

Si le changement, qui est constitutif de toute notre expérience, est la chose fuyante dont la plupart des philosophes ont parlé, si l'on y voit qu'une poussière d'états qui remplacent des états, force est bien de rétablir la continuité entre ces états par un lien artificiel ; mais ce substrat immobile de la mobilité, ne pouvant posséder aucun des attributs que nous connaissons—puisque tous sont des changements—recule à mesure que nous essayons d'en approcher : il est aussi insaisissable que le fantôme de changement qu'il était appelé à fixer. (pp. 173-174)

Pour le saisir, il faut l'appréhender comme un tout indivisible. Car notre illusion à voir le changement en états fixes nous vient de notre rapport au temps. Pour Bergson (2013), la division entre le passé et le présent est arbitraire. En effet, c'est nous qui décidons de ce que nous abandonnons dans le passé ou de

ce qui conserve un intérêt présent. « En un mot, notre présent tombe dans le passé quand nous cessons de lui attribuer un intérêt actuel » (p. 169)

C'est pourquoi Bergson (2013) parle d'un "présent qui dure" pour exprimer un présent débarrassé des préoccupations pratiques que nous faisons. Bergson (2013) reconnaît que de découper la réalité et cette façon d'analyser le changement est pour notre propre utilité et nous amène à nous intéresser aux états du changement que le changement proprement dit.

Pour le sociologue Alter (2000) par exemple, c'est l'entre-deux du changement qui est à analyser. « Ce que l'on peut décrire et analyser n'est finalement rien d'autres qu'un flux de transformations, jamais terminées, jamais vraiment spécifiques les unes par rapport aux autres » (p. 119).

Pour la sociologie donc, le changement n'est jamais fini, l'état B n'est pas l'étape ultime. Cette définition du changement a l'avantage de prendre en considération des changements non aboutis comme se veut le sujet de notre étude. Si comme le note aussi Alter (2000), l'organisation doit être vue comme une « trajectoire », alors comment cerner un phénomène mouvant alors que les outils à la disposition du chercheur sont plutôt statiques, c'est là l'une des difficultés du chercheur. Pour des raisons de simplification et de méthodologie, nous allons cadrer et prendre une photo de cette trajectoire entre deux instants : le moment où le projet d'intégration a été annoncé et le moment où il a officiellement avorté.

## **1.1. Les théories du changement organisationnel**

La littérature sur le changement organisationnel est foisonnante. Mais, nous retiendrons les travaux effectués par Van de Ven et Poole (1995) pour leur largesse et leur profondeur. Les deux auteurs, après avoir revu plus de 200 000 titres de revues académiques, parcouru 2 000 résumés et lu attentivement 200 articles en sont arrivés à 4 théories de changement organisationnel auxquelles ils associent des moteurs du changement. Inspirées des concepts et métaphores

des disciplines comme la biologie, l'écologie, les sciences du développement de l'enfant, ces théories sont : la théorie du cycle de vie, la théorie dialectique, la téléologie et la théorie de l'évolution du changement.

### **1.1.1. La théorie du cycle de vie du changement**

Associée à la métaphore du vivant, l'organisation, selon les tenants de cette théorie, tout comme l'humain, passe à travers des phases ou étapes de développement : la naissance, la croissance, la maturité, le déclin ou la disparition. On compte parmi eux des auteurs comme Piaget (1975) avec ses phases de développement de l'enfant, Kimberly et Miles (1980) et le développement organisationnel.

### **1.1.2. La théorie téléologique du changement**

Pour cette théorie, c'est l'objectif que s'est donné l'organisation qui guide son changement. Le changement peut donc être la finalité de l'organisation. Berger et Luckmann (1986) et la construction sociale ; March et Simon (1958) et le processus de prise de décisions ; March et Olsen (1976) et l'apprentissage adaptatif, sont les figures de proue de cette théorie.

À la différence de la théorie du cycle de vie du changement organisationnel, le changement ne suit pas un code génétique, il suit la « créativité » des acteurs qui le composent. Pour se réaliser, le changement requiert la coopération volontaire des acteurs. Ces acteurs ont la liberté d'impulser le changement qu'ils souhaitent. Toutefois, cette liberté, n'est pas infinie, totale, car l'organisation a des limites imposées par ses ressources et son environnement. Une fois l'objectif atteint et le changement produit, l'organisation ne reste pas à cet état. Les acteurs peuvent reconstruire d'autres objectifs en se basant sur des faits passés (Weick, 1979). On le voit, le changement, ici, ne suit pas une trajectoire définie une fois pour toute. On peut parler plutôt, selon Van de Ven et Poole (1995), de « chemins possibles ».

### **1.1.3. La théorie dialectique du changement**

D'inspiration hégélienne, cette école de pensée voit dans la société une multitude d'organisations avec des forces et valeurs différentes qui se font concurrence en vue d'avoir le contrôle. Le changement intervient lorsque les forces et valeurs entrent en confrontation pour remettre en cause le statu quo. Pour Van de Ven et Poole (1995), alors que le statu quo représente la stabilité, son remplacement par la synthèse ou l'antithèse est le changement.

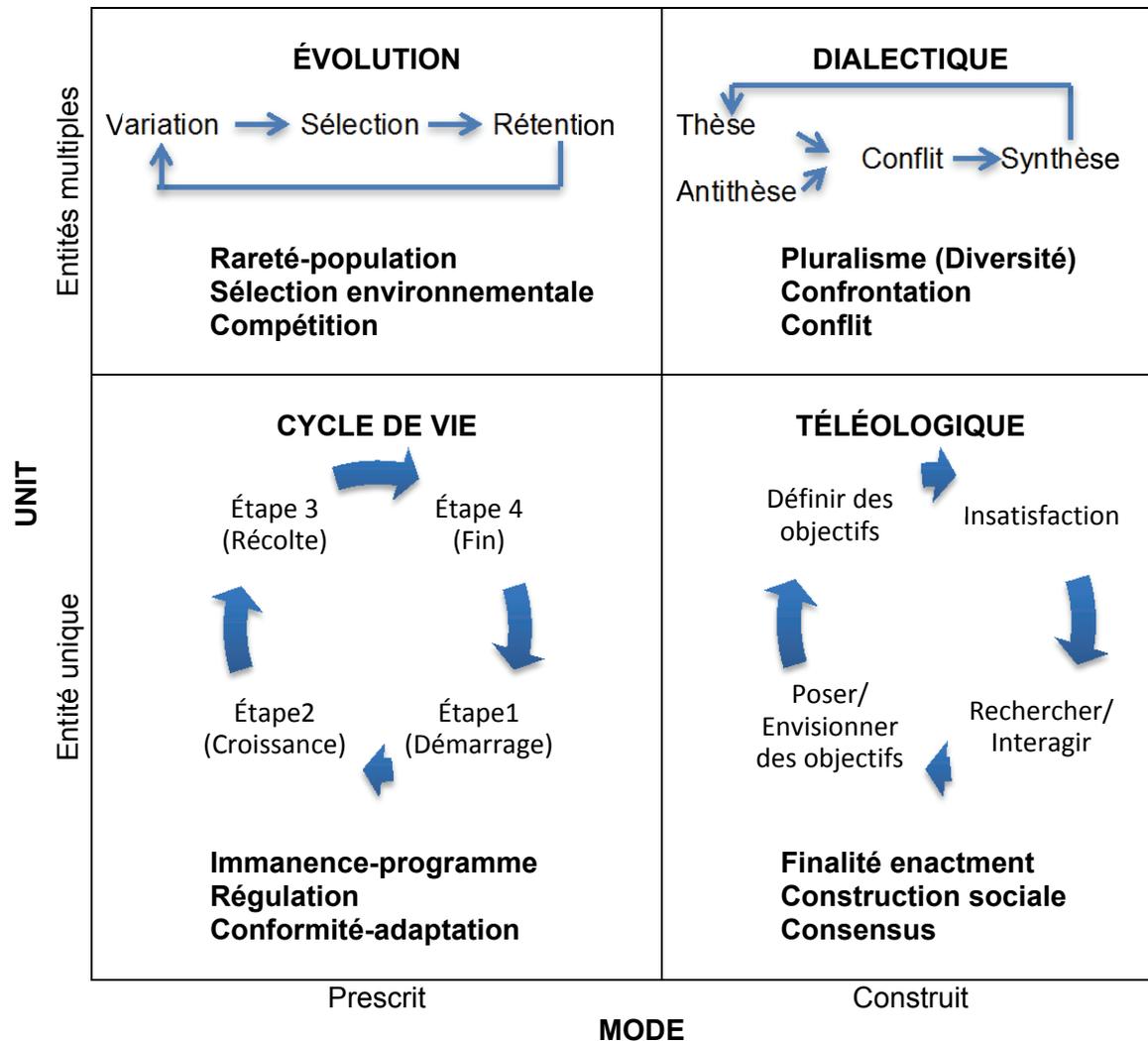
### **1.1.4. La théorie de l'évolution**

Pour cette théorie, le changement se fait à travers un cycle, (la variation, la sélection et la rétention). En fait, les organisations se battent pour les ressources rares et seules les meilleures survivent. Pour Hannan et Freeman (1977), l'environnement sélectionne les organisations capables de vivre à même les ressources disponibles dans l'environnement. Les adeptes de cette théorie se classent en darwiniens et en lamarckiens.

Autant pour les darwiniens comme Hannan et Freeman (1989), les traits sont hérités à travers un processus intergénérationnel autant les lamarckiens voient dans l'apprentissage et l'imitation, l'acquisition de ces mêmes traits. Van de Ven et Poole (1995) notent qu'au niveau des organisations l'explication lamarckienne du changement est plus indiquée que celle du darwinisme strict. Des auteurs comme Burgelman (1991), Singh et Lumsden (1990), Weick (1979) figurent parmi les lamarckiens.

Les quatre théories du changement (Diagramme 4) vont se distinguer selon le mode et le nombre d'entités impliqués dans le changement. Le changement peut être sous un mode construit ou prescrit. Il est prescrit lorsque le changement se fait suivant une direction donnée, de façon incrémentale tout en s'adaptant. Ce changement a été nommé, par Watzlawick, Weakland et Fisch (1974), un « changement de premier ordre ». Dans le mode construit, le changement est imprévisible, discontinu. L'unité de changement fait référence au

nombre d'entités impliquées dans le changement. Le changement peut avoir lieu au sein d'une seule entité ou impliquer plusieurs organisations.



*Diagramme 4.* Récapitulatif des quatre théories du changement  
Adapté de figure 1 (p. 520), van de Ven, A. H., & Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review* 20(3), 510-540.

Pour Van de Ven et Poole (1995), la théorie du changement téléologique opère dans le cas où il y a une seule entité car elle nécessite un consensus entre ses membres. De même, la théorie du cycle de vie au changement se vit au sein d'une seule unité. Les auteurs reconnaissent, toutefois que les changements en cours dans ces unités peuvent être influencés par leurs interactions avec d'autres unités. Mais pour eux, parce qu'il y a des règles guidant les interactions,

lorsque le changement implique plusieurs unités simultanément, les théories dialectique et de l'évolution devraient être convoquées. « However, if researchers decide to examine processes of change between several distinct organizational entities, they move to either a dialectical or evolutionary theory, because they must specify laws, rules, or processes by which the entities interact » (p. 522).

À l'épreuve du terrain et en raison de la complexité des organisations, les auteurs remarquent qu'une seule théorie ne peut expliquer à elle seule, les changements intervenus, mais plutôt leur complémentarité, leur interdépendance. Par exemple, Poole (1983, 1985) et Poole et Roth (1989) combinent la théorie téléologique à celle du cycle de vie pour expliquer les comportements observés lors des décisions prises en groupe.

C'est aussi en combinant trois théories : le cycle de vie, la téléologique et l'évolution que Weick (1979) arrive à sa théorie du changement dynamique des organisations suivant trois phases : l'*enactement*, la sélection et la rétention.

Pour Weick (1979), en phase d'*enactement* ou de variation, les acteurs perçoivent et interprètent le changement dû à l'environnement qui les entoure, par exemple, un changement sur le marché (un changement de la demande par exemple dans le domaine de l'éducation). Ces acteurs vont influencer l'organisation qui à son tour influence l'environnement. On dit que l'organisation « enacte » l'environnement. Vient ensuite, la phase de la sélection où les acteurs trient leurs interprétations du changement en prenant en compte le contexte. Enfin, à la phase de rétention sont stockées les significations pour former une mémoire partagée qui serait l'équivalent de la « culture » de l'organisation.

Ces significations et perceptions peuvent entraîner des prophéties auto-réalisatrices. En effet, si les perceptions partagées vont dans le sens du changement, un cercle vertueux peut se créer. Le rôle du dirigeant, suivant cette approche, est de comprendre ces significations et représentations et agir en réponse à ces significations.

Pour nous, ces quatre théories du changement renvoient à quatre théories des organisations. L'organisation est tantôt vue sous la métaphore de l'organisme (Morgan, 2009), dans ce cas, la théorie de l'évolution du changement organisationnel est associée à la théorie de la contingence des organisations ; tantôt vue comme une arène politique (Bolman et Deal, 1996 ; Morgan, 2009), faisant appel à la théorie dialectique du changement.

En effet, comme une organisation munie d'un code génétique, la théorie du cycle de vie du changement évoque également la routine dont parle Morgan (2009) à propos des organisations mécanistes, réglées elles aussi comme une machine et dont « La vie devient souvent routinisée avec la précision d'un mouvement d'horlogerie. » (p. 12). La théorie téléologique du changement nous rappelle la création de la réalité sociale dans la métaphore de l'organisation comme culture à travers l'affichage des symboles de l'organisation, les récits, les rituels. C'est aussi, comme le souligne, Morgan (2009) une invitation à communier et à partager les valeurs de l'organisation : « Des valeurs communes, des croyances communes, une signification commune, une compréhension commune et la fabrication d'un sens commun, voilà différentes façons de décrire une culture » (p. 133).

La théorie dialectique du changement qui voit l'avènement du changement à travers les conflits correspond, d'une certaine manière, à une partie de l'analyse politique de l'organisation faite par Morgan (2009) selon laquelle, autant le conflit peut être déchirant et pénible, autant, il est aussi un catalyseur du changement : « (Le conflit) peut parfois être douloureux pour l'organisation, mais il fait beaucoup pour stimuler l'apprentissage et promouvoir le changement » (p. 199).

Enfin, la théorie du cycle de vie du changement, semble aller selon nous à la théorie de la contingence évoquée par Morgan (2009) dans la métaphore écologique de l'organisation. En effet, pour Morgan (2009) à la suite de Lawrence et Lorsch (1967), la contingence répond à la question de l'adaptation de l'organisation à son environnement. Ainsi, faisant appel à la théorie

darwinienne, par l'effet de sélection, seules perdurent les organisations les plus fortes :

C'est ainsi que l'environnement s'avère le facteur critique dans la détermination des organisations qui vont réussir, et celles qui vont périr, la « sélection » des concurrents les plus forts s'effectuant par l'élimination des plus faibles. (p. 58)

Au total, même si la concordance est sommaire et brève, nous avons essayé d'accéder aux portes des différents types d'organisations, selon Morgan (2009) à travers les fenêtres des différentes théories de changement (van de Ven & Poole, 1995).

Voici, récapitulé dans le Tableau 1, ci-dessous, notre tentative de faire correspondre les théories du changement et avec celles des organisations.

*Tableau 1 Correspondance théories du changement :  
Théories des organisations*

Théories du changement	Théories des organisations
Cycle de vie	Mécaniste
Téléologique	Culture
Dialectique	Arène politique
Évolution	Contingence

Si la force de ces quatre théories du changement est leur caractère analytique, force est de reconnaître avec les auteurs eux-mêmes, leur réductionnisme. Car comment arriver à faire contenir dans quatre boîtes, les raisons et les catalyseurs d'un changement ? C'est en cela, que nous proposons de faire appel au concept de complexité.

## **1.2. Changement et complexité**

Pour Prigogine et Stengers (1984), des bifurcations peuvent se produire rendant tout modèle déterministe caduc. En fait, un changement prescrit et un

changement construit peuvent se renforcer, se neutraliser, ou produire des effets inattendus. C'est dans cette même veine que s'inscrivent Miller, Greenwood et Hinings (1999). Ils parlent de chaos et de continuité.

Pour eux, alors que les travaux normatifs (Kanter, 1983, 1989 ; Senge, 1990) sur le changement font des recommandations sur le pilotage du changement, les travaux universitaires empiriques (Mintzberg & McHugh, 1986 ; Pettigrew, 1985) et les travaux conceptuels (Cyert & March, 1963 ; Hannan & Freeman, 1984) cherchent avant tout à faire avancer la connaissance sur le sujet. Pour les travaux empiriques et théoriques, il n'est pas question de savoir si le changement est bon, nécessaire ou comment le gérer, il s'agit de dire que les changements sont imprévisibles, désordonnés et souvent non planifiés : « Ces études, comme beaucoup d'autres, mettent l'accent sur la complexité, l'imprévisibilité et le désordre des changements organisationnels à grande échelle » (p. 159).

Pour Miller et al. (1999), en raison de la structure rigide des organisations et de l'interdépendance de ses secteurs, le changement est plus difficile à orchestrer dans les organisations : « Le changement est ainsi difficile à initier parce que tous les éléments sont bien en place et se soutiennent les uns les autres » (p. 159).

Pour eux, le changement est difficile parce qu'il rabat les cartes quant à la répartition des ressources et les postes occupés. Dans notre étude, de façon prosaïque la perspective de cette répartition des tâches planait sur les discussions : « Le changement modifie la répartition des ressources, insécurise les dirigeants et entraîne des conflits en matière d'allocation des ressources. Il remet également en question les normes institutionnalisées et modifie les attentes » (Miller et al., 1999, p. 160).

C'est en cela que les travaux universitaires tiennent compte des aspects politiques du changement. De même notre étude est un exemple où le changement n'est pas facile à mener comme le soulignent Miller et al. (1999) :

« Les écrits universitaires, quant à eux, s'attachent davantage à montrer combien les processus de changement sont longs, ardues et difficilement contrôlables, et ne cachent pas les conséquences politiques désagréables qui peuvent en découler » (p. 161).

La présence des groupes d'intérêts dans l'organisation et autour de l'organisation rend le changement plus imprévisible et ardu :

Selon nous, les différences qui séparent les écrits normatifs des écrits empiriques reposent sur la façon dont les auteurs envisagent les contextes organisationnels, prennent en compte les divers groupes d'intérêt au sein des organisations et appréhendent le pessimisme caractéristique de la recherche universitaire. (Miller et al., 1999, p. 160)

Les différences entre les perspectives universitaires et normatives reposent en fait sur deux conceptions opposées. D'un côté, la conception technocratique dévoue au leader le rôle et la compétence pour effectuer le changement. Elle voit dans la résistance au changement, une anomalie, une incohérence pour l'organisation. De l'autre, pour la vision critique et politique, effectuer un changement pourrait signifier, à l'occasion, la préservation des intérêts du système. Consciente de la permanence du changement, elle met l'accent sur les acteurs du terrain, leur autonomie. La vision politique fait non seulement la part belle aux acteurs, elle leur donne aussi la voix.

### **1.3. Les acteurs, les initiateurs et les raisons du changement**

Cette section du changement nous intéresse à plus d'un titre, car nous faisons le pari que le changement ne peut se faire sans acteurs, l'acteur pouvant être individuel ou collectif. Alors que dans la vision classique du changement organisationnel, les principaux acteurs sont les dirigeants, les employés de l'organisation, pour Miller et al. (1999), le changement peut même partir d'un chaos. Ici, s'ajoute une autre particularité, celle de la présence de la

communauté minoritaire francophone. Cette partie fait écho également au concept de la participation de ces acteurs dans le processus de changement organisationnel. Au niveau des raisons du changement Gouldner (1959) et Mintzberg (1986) notent le manque de cohérence dans la configuration de l'organisation, c'est aussi ce qui a été invoqué dans le document officiel motivant le projet d'intégration des trois unités francophones.

En somme, si nous acceptons, qu'en réalité, les acteurs avaient dans leurs têtes la perception d'un découpage arbitraire des états du changement, c'est-à-dire un avant et après l'intégration, alors cette partie est nécessaire, car elle entrevoit des questions comme : comment cette perception des parties prenantes a-t-elle affecté les discussions sur le comité du projet de changement? De même, en nous installant entre l'entre deux, comme nous l'invite le sociologue Alter (2000), nous sommes à même d'interpréter les coups, les stratégies, des parties prenantes même s'il ne s'agit pas d'interpréter la mise en place d'un projet abouti. Avec Alter (2000), nous pouvons tenir compte de la fluidité, de la mobilité chère à Bergson (2013) et décrire la bataille qui a eu lieu bien avant, en amont.

La notion de temps introduite par Bergson (2013) dans le changement est pertinente à notre cas ici. En effet, en recommandant de « ne jamais isoler le présent du passé qu'il traîne avec lui » (p. 175), car le passé ne passe pas et survit, « le passé se conserve lui-même automatiquement » (p. 170), quelles seront les implications en termes d'histoire et d'histoires pour les communautés minoritaires francophones ? Un passé qui fait corps avec le présent instruit justement ce présent. Un passé qui n'est pas passé ne veut pas dire qu'on ne cherche pas à transformer et à réécrire ce passé.

Nous avons aussi fait le choix de ne pas nous attarder sur la description des différents types d'organisations, car ce qui nous intéresse, en bout de ligne, ce sont les liens entre les organisations, car c'est au travers des liens que la participation, les tensions se sont données à voir. Comme ces tensions sont

inhérentes à l'organisation que ce soit à l'interne qu'avec l'extérieur, il était nécessaire de comprendre l'organisation à travers la fenêtre politique. Notons que la perception du changement dans notre étude de cas n'est pas seulement de type dialectique car nous avons vu que le changement mêle plusieurs facteurs et se conjugue avec la complexité. Mais, les forces en présence dans le changement de type dialectique et sa correspondance avec l'arène politique évoquée dans le Tableau 1 nous permet de faire la transition vers l'organisation vue sous l'angle politique.

## Chapitre 2.

### L'analyse politique des organisations

Évoquer la dimension politique de l'organisation, c'est reconnaître avec Bolman et Deal (1996), que quelque soit la moralité des acteurs en place, des alliances, des coalitions se nouent dans les organisations :

Les caractéristiques de l'approche politique n'attribuent pas le jeu de la politique à l'égoïsme, la myopie ou l'incompétence des individus. Elles avancent que, quelque soient les acteurs, l'interdépendance, la différence, la rareté et les relations de pouvoir déboucheront forcément sur une activité politique. (p. 161)

Dans cette perspective, il ne s'agit pas d'attribuer un jugement de valeur au pouvoir, le considérer comme bon ou mauvais, il s'agit, en fait, selon eux, de se poser la question suivante : « Comment chaque groupe articule-t-il ses préférences et comment mobilise t-il le pouvoir afin d'obtenir ce qu'il veut ? » (Bolman & Deal, 1996, p. 165).

Rosset (2013), critique justement ceux qui pourfendent le pouvoir dans la mesure où ceux-ci ont tendance à penser que la fin du pouvoir entraînerait la fin du malheur des hommes. Voici l'histoire du marin Pencroff dans l'Île mystérieuse de Jules Verne que reprend Rosset :

. . . des colons sont naufragés et passent de longues années solitaires dans une île sauvage. À un moment donné, un des personnages fait remarquer : « Encore une chance qu'on ait la santé ! Et le marin Pencroff de répondre : « pourquoi serions-nous malades puisqu'il n'y a pas de médecin ? (p. 39)

Pour lui, le pouvoir est dans le pouvoir lui-même et il ne donne à se voir qu'à travers ses représentations.

L'analyse politique des organisations revêt des enjeux du pouvoir. Elle sied bien à notre organisation car les universités à l'instar des hôpitaux, sont dites des organisations pluralistes, complexes (Denis, Lamothe, & Langley, 2001, Denis, Langley, & Rouleau, 2004 ; Musselin, 2012 ; Weick, 1976) ou des anarchies organisées (Cohen, March, & Olsen, 1972), car les lieux de pouvoir sont diffus. De cette complexité de l'intérieur s'ajoutent dans notre cas, les relations avec l'organisme porte parole de la communauté francophone dans le cadre de cette recherche. Cet organisme est, par définition, un organisme politique. Donc, s'il est vrai qu'il faut étudier l'organisation universitaire en soi, pour nous, il est plus judicieux d'y ajouter les relations entre l'université et l'organisme représentant la communauté francophone. En effet, de la rencontre de ces deux pôles, le pouvoir peut se trouver à la fois exacerbé et diffus. C'est donc à la fois à une analyse multidirectionnelle du pouvoir (Astley & Sachdeva, 1984 ; Bacharach & Lawler, 1980), foucauldienne (Foucault, 1993), relationnelle (Crozier & Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1997), structuro-relationnelle (Bourdieu, 1977a, 1977b, 1987, 1991, 2001 ; Morgan, 2009) à laquelle nous allons nous atteler.

## **2.1. L'analyse multidimensionnelle du pouvoir**

Pour Astley et Sachdeva (1984), appréhender les ressorts du pouvoir passe par l'étude de ses trois sources qui sont interconnectées à savoir le pouvoir investi dans une autorité, la capacité d'obtenir et de contrôler des ressources de son environnement et la position centrale occupée dans un réseau de relations.

Parmi les auteurs ayant étudié la forme classique du pouvoir investi dans une personne occupant une fonction officielle, on peut citer Blau et Schoenherr (1971), Gouldner (1954), et Morgan (2009). Ici, c'est le titre ou la fonction qui confère au détenteur, une légitimité et un pouvoir dans l'organisation.

Les tenants du pouvoir relié aux ressources voient ces ressources comme venant de l'extérieur de l'organisation. On peut citer, parmi ces ressources, les ressources financières, l'information. Les figures de proue de cette analyse sont Pfeffer et Salancik (1978). Par exemple, pour Salancik et Pfeffer (1974), la capacité d'une unité universitaire à obtenir des subventions et des contrats à l'extérieur dépend de son pouvoir au sein de l'université.

Pour Rouleau (2011), les tenants de l'approche ressources s'inscrivent dans les théories de la contingence et dans une vision déterministe du pouvoir. C'est la ressource qui confère le pouvoir. Ainsi le pouvoir d'une unité dans une organisation est liée à sa dépendance en ressources par rapport aux autres ou parce qu'elles sont les seules à opérer certaines fonctions (Hickson, Hinings, Lee, Schneck, & Pennings, 1971 ; Pfeffer, 1981). La possibilité de vivre ou de s'adapter à l'incertitude venant de l'environnement (Pfeffer, 1981) est aussi considérée comme une ressource du pouvoir.

Rouleau (2011) nomme, entre autres Freeman, Roeder, et Mulholland (1980), Hickson et al. (1971), Tichy et Fombrun (1979) comme les représentants de la conception du pouvoir lié à une position centrale dans une configuration où les unités de l'organisation sont en réseaux. Pour ces auteurs, c'est parce que certains individus sont dans le nœud qui permet à l'organisation de fonctionner, qu'ils deviennent indispensables et acquièrent du pouvoir.

Astley et Sachdeva (1984) reconnaissent que le pouvoir ne s'exerce pas en silo, uniquement par la hiérarchie, le contrôle des ressources ou la position centrale occupée dans un réseau. Aussi, ils effectuent des couplages en combinant par exemple la hiérarchie avec le contrôle des ressources ou en faisant évoluer les trois sources du pouvoir concomitamment. Mais ils reconnaissent que leur modèle est statique.

Au total, leur analyse du pouvoir est structurelle et statique et ne peut cerner, un pouvoir en mouvement, fuyant, qui change ou un pouvoir dans les dynamiques de groupe ou dans les « actions organisées » des parties

prenantes. Ils ont aussi une vision structurelle de l'organisation qui est différente de la vision foucauldienne, relationniste ou même celle de la psychologie sociale de l'influence (Doms & Moscovici, 1984/1990 ; Moscovici, 2002).

## **2.2. Le pouvoir selon Foucault**

Foucault (1993) a innové dans son analyse du pouvoir. En effet, pour lui, où que l'on soit, dans les écoles, les entreprises ou dans les familles, le pouvoir est partout et nous suit. Il est dans le groupe, dans l'acteur et le suit jusqu'à dans son corps. Cette à cette omniprésence du pouvoir dont fait référence Lallement (2002) lorsqu'il dit que: « C'est une sorte de flux qui traverse et connecte l'ensemble des éléments du corps social » (p. 51). Et c'est à travers les règlements, les politiques, les normes que l'on peut le sentir, le voir.

Prenant donc le contre-pied de la centralité du pouvoir, Foucault appelle à le voir comme un flux. C'est cette même interprétation que fait Rouleau (2011) du pouvoir foucauldien : « le pouvoir est capillaire, il s'exerce par l'ensemble des microdispositifs disciplinaires qui enrégimentent les individus » (p. 206). Parmi ces mécanismes de surveillance, elle note la discipline, la sanction normalisatrice et l'examen que l'on peut faire subir à des élèves dans les écoles.

Pour Foucault (1993), le pouvoir et le savoir sont imbriqués, en effet, lorsqu'un acteur sait, ce savoir lui assure un certain pouvoir et réciproquement, tout pouvoir permet à celui qui le détient d'établir un savoir qui est recueilli par exemple lors des examens, des diagnostics sur les individus, ce qui permet ensuite de pouvoir les surveiller. Et c'est parce qu'il est plus pratique de surveiller que de punir dans les sociétés modernes qu'est né, selon Foucault (1993), le règne de la norme. Les figures de cette société de discipline sont par exemple, l'enseignant, le policier, le médecin. Dans la logique foucauldienne du pouvoir, quelles sont les implications dans l'application des mêmes normes ou des critères au groupe majoritaire qu'au groupe minoritaire ?

Pour Rouleau (2011), s'appuyant sur les travaux de Cyert et March (1963), Crozier et Friedberg (1977), Pettigrew (1985), l'analyse politique se décline en fait sous trois formes ; l'analyse des coalitions, l'analyse des ressources et l'analyse stratégique qui correspondent à deux conceptions du pouvoir à savoir le pouvoir comme une relation ou le pouvoir comme un résultat, lequel est compris ici dans le sens tel que défini par Mintzberg (1986), c'est-à-dire « la capacité à produire ou à modifier les résultats ou effets organisationnels » (cité dans Rouleau, 2011, p. 118). Pour elle, alors que l'analyse des coalitions et celle des ressources apparentent le pouvoir à un résultat, l'analyse stratégique la considère comme une relation.

### **2.3. Le pouvoir comme une relation**

Une autre vision non normative du pouvoir a été développée par Crozier et Friedberg (1977), à travers l'analyse stratégique qui laisse la part belle à l'imprévisibilité, à la négociation et à l'incertitude. Pour eux, le pouvoir dans les organisations est fondé sur la maîtrise des zones d'incertitudes. Autrement dit, plus un acteur, ou un groupe professionnel a la capacité de jouer avec les incertitudes, plus son pouvoir s'élargit :

Car le pouvoir, les capacités d'action des individus ou des groupes au sein d'une organisation dépendent en fin de compte du contrôle qu'ils peuvent exercer sur une source d'incertitude affectant la capacité de l'organisation d'atteindre ses objectifs à elle, et de l'importance comme de la pertinence de cette source d'incertitude par rapport à toutes les autres qui conditionnent également cette source. Ainsi, plus la zone d'incertitude contrôlée par un individu ou un groupe sera cruciale pour la réussite de l'organisation, plus celui-ci disposera de pouvoir. (p. 79)

Les incertitudes sont liées au fait que les organisations n'aiment pas la clarté totale (Friedberg, 1997). Elles s'accommodent du flou, et les arrangements informels, et occultes font partie, selon lui, de leur lot quotidien. Avec cette idée d'incertitudes, le pouvoir n'est pas automatiquement aux mains des dominants,

des groupes majoritaires. Il appartient à tous, que l'on soit minoritaire ou majoritaire à condition d'être dans la relation. Tout individu, ou groupe peut créer une zone d'incertitude lui conférant un certain pouvoir.

Que ce soit le président d'un comité, les parties prenantes, en fait tout acteur a un certain pouvoir et peut à tout moment, faire débrayer, ralentir ou accélérer, influencer le cours du jeu ou un processus de changement organisationnel.

Pour Crozier et Friedberg (1977), on ne possède pas le pouvoir comme nous l'avons vu dans les précédentes conceptions, le pouvoir existe dans une relation, c'est pourquoi, ils le définissent comme « un rapport de force, dont l'un peut retirer davantage que l'autre, mais où, également, l'un n'est jamais totalement démuné face à l'autre » (p. 69). C'est là où réside le caractère imprévisible du pouvoir, car l'autre a aussi une capacité de répondre, d'agir.

Le pouvoir est donc une relation sociale. En fait, pour Friedberg (1997), sans relation, il n'existerait pas de pouvoir, car le pouvoir naît dans l'interaction et la capacité de négociation, de marchandage. Une partie doit pouvoir offrir quelque chose en contrepartie dans l'échange. Par exemple, si une personne a un talent, une expertise technique pointue dans un domaine, elle détient un certain pouvoir.

Faut-il nécessairement avoir quelque chose à donner à quelqu'un pour détenir du pouvoir ? La réponse est oui selon Friedberg (1997) qui nous invite aussi à sortir de la vision négative du pouvoir et à la considérer comme une « capacité d'action » :

C'est plus simplement parce que les contraintes des uns ne sont pas celles des autres, et que, partant, les impératifs et logiques d'action des uns ne coïncident jamais totalement avec ceux des autres. Et si l'on ne veut pas soi-même être pris pour un moyen par les autres, il vaut mieux avoir quelque chose à échanger, c'est-à-dire un comportement rare et pertinent à proposer. (p. 266)

L'approche est certes utilitariste et instrumentale, mais prône l'autonomie des acteurs et s'inscrit dans la pensée de Burns (1961), pour qui règne dans les organisations la micro-politique et qui définit la conduite politique selon Friedberg (1997), « comme celle qui utilise d'autres acteurs en tant que ressources dans une situation de concurrence » (p. 261).

Cela ne veut pas dire que les acteurs ont préparé leurs coups d'avance ou que leurs intérêts soient connus et circonscrits, bien au contraire pour Friedberg (1997), ils sont mouvants, construits en fonction du contexte des interactions : « leurs intérêts et leurs mobiles sont d'une infinie variété d'un champ à un autre, d'une situation à une autre : ils ne peuvent être donc connus indépendamment des situations ou champs d'action dans lesquels ils agissent » (p. 276).

Pour Friedberg (1977), c'est le pouvoir qui permet la coopération dans les organisations et donc, il nous invite à le réinscrire : « dans le contexte des processus d'échange inégal et de coopération conflictuelle qui forment la trame et la base de toute action collective » (p. 264).

Enfin le pouvoir formel repose, selon Friedberg (1997) convoqué par Ruano-Borbalan et Choc (2002), sur quatre sources que sont : « la maîtrise d'un savoir ou savoir-faire . . . . La relation que l'organisation entretient avec son environnement. Est-il stable ou non ? . . . La maîtrise des flux d'information et de communication. Enfin la connaissance des règles du jeu » (p. 221).

Elias (1991), aussi, a pointé sur l'importance des relations dans l'analyse du pouvoir. Pour lui, le pouvoir n'est pas un attribut non plus, il naît des relations déséquilibrées, d'interdépendance entre les individus et il est plus question de degré que de nature. Ainsi on peut avoir un pouvoir sur une personne « dans la mesure où nous dépendons davantage des autres que ceux-ci ne dépendent de nous . . . » (Elias cité dans Corcuff, 2011, p. 23).

L'analyse stratégique sera, elle aussi critiquée, car elle évacue « les origines dans l'inégalité des relations de pouvoir » (Rouleau, 2011, p. 126). En effet, pour Sainsaulieu (1977), les identités au travail influencent les capacités

des acteurs dans les négociations et donc les relations de pouvoir. Pour lui, l'identité au travail d'un acteur est influencée par son accès au pouvoir. Dans son sillage, Alter (2000) évoque la « lassitude » de l'acteur si ce dernier cherchait à être stratège en tout temps. C'est pourquoi, il peut choisir de laisser son pouvoir à d'autres si le coût psychologique à porter est trop lourd, si l'investissement personnel est élevé :

Le pouvoir est rarement une fin en soi. Il est bien plus souvent le moyen d'accès à l'identité ou le moyen de réaliser un projet. On peut ainsi s'abandonner à la loi des autres si l'action s'avère trop complexe, douloureuse ou risquée. (Alter, 2000, p. 245)

Lorsque les groupes sont en présence, une autre voie, plus subtile permet de rallier, mobiliser et elle passe par l'influence que nous allons élaborer dans la partie qui suit.

## **2.4. Le pouvoir de l'influence**

Moscovici (2002) a pour sa part, plus étudié le concept de l'influence que celui le pouvoir dans ses travaux. Pour lui, les groupes minoritaires et majoritaires s'influencent mutuellement. Toutefois, deux caractéristiques ressortent des minorités actives : il s'agit de leur résistance, le maintien de leur position car composées de personnes zélées et leur capacité de transformer un problème en conflit. De façon contre intuitive, Doms et Moscovici (1984/1990) ont montré, lors d'une expérience sur l'identification de couleurs, que l'introduction d'une source minoritaire lorsqu'il s'agit pour les individus de faire des choix a plus d'influence qu'une source majoritaire. Dans cette expérimentation, alors que la couleur projetée est le « bleu », et majoritairement reconnue, une minorité entre et insiste sur sa position pour dire qu'elle voit du « vert ». L'expérimentateur projette les diapositives de nouveau, certains individus de la majorité disent maintenant voir un peu de vert dans la diapositive bleu, d'où le nom « bleu-vert » de cette expérimentation. Pour (Alter 2000), si la minorité a réussi à influencer la majorité dans la précédente expérimentation,

c'est qu'elle « représente un groupe *consistant*, à la fois, homogène et solide du point de vue de ses convictions » (pp. 86-87).

Pour Doms et Moscovici (1984/1990), en plus de la cohérence de ses convictions, et de l'affirmation de son caractère distinctif, l'influence du groupe minoritaire passe par une reconnaissance publique et officielle de la majorité :

Pour qu'une minorité soit considérée comme une source potentielle d'influence, il faut qu'elle dispose d'un point de vue cohérent, bien défini, qui soit en désaccord avec la norme dominante de façon modérée ou extrême . . . . Ces traits distinctifs sont nécessaires à la minorité si elle veut devenir une source active d'influence. Ils ne sont pourtant pas suffisants . . . . Il lui faut encore être socialement reconnue, avec ses qualités spécifiques. Elle doit donc être motivée à obtenir, préserver ou même accroître sa visibilité et faire reconnaître son existence par la majorité. Elle ne doit négliger aucun effort pour se faire remarquer, identifier, écouter. (cité dans Alter, 2000, p. 87)

## **2.5. Les coalitions et le conflit dans les organisations**

Quant à Morgan (2009), l'analyse politique de l'organisation comprend à la fois l'analyse des intérêts, du conflit et du pouvoir. Par intérêts, il entend, les :

buts, valeurs, désirs, attentes et autres orientations et tendances conduisant quelqu'un à se comporter d'une façon plutôt que d'une autre . . . comme des aires de préoccupations que nous souhaitons préserver ou élargir, ou comme des positions que nous voulons protéger ou atteindre. (p. 156)

Il en découle que les organisations peuvent être vues, selon lui, comme des coalitions en raison des divergences de vues, d'intérêts des membres qui la composent : « Les coalitions naissent lorsque des groupes d'individus se réunissent pour collaborer à propos d'enjeux, de décisions ou d'événements particuliers ou, encore, pour promouvoir des valeurs ou des idéologies précises » (Morgan, 2009, p. 162).

Les coalitions ne sont donc pas justes réactives, elles sont en amont, proactives, assurent la promotion de leurs idéologies. Ces coalitions peuvent être

composées de groupes de l'intérieur et de l'extérieur de l'organisation. En milieu universitaire, le corps professoral, le personnel administratif et de soutien, la haute administration peuvent former des coalitions. Pour Morgan (2009), la formation de coalitions participe à la stratégie de positionnement d'un groupe par rapport à un autre, en cherchant à rehausser son influence. Dans cette perspective, aussi bien le groupe minoritaire que majoritaire cherchera à former une coalition qu'elle soit éphémère, circonstancielle ou structurée.

L'alliance préfigure, précède la coalition. Deux personnes peuvent s'allier dans un comité, partager les buts communs. Les coalitions se font et se défont au gré des intérêts, du contexte, des rapports de force en présence. L'analyse des coalitions doit, selon lui, aussi se faire en contexte.

### **2.5.1. L'analyse des coalitions**

Essentiellement, pour l'analyse des coalitions, c'est parce que les organisations sont des lieux où les intérêts sont divergents, les ressources rares que la formation de coalitions est inévitable et permet de mobiliser ces ressources pour faire peser la balance de son côté lors des processus de prises des décisions. C'est ce qui amène Rouleau (2011) à classer l'analyse des coalitions dans la lignée des théories de la prise de décision.

Cyert et March (1963) font partie des premiers auteurs à formuler cette idée de coalitions dans la théorie des organisations. Pour eux, ce ne sont pas tant la rationalité des acteurs qui est recherchée dans la prise de décision que l'atteinte de consensus (Rouleau, 2011). Faisant écho à l'étude de cas effectuée par Pettigrew (1985) dans l'entreprise Imperial Chemical Industries, Rouleau (2011) évoque les observations de celui-ci sur l'importance des luttes de pouvoir dans les projets de changement organisationnel : « . . . les possibilités de changements sont influencées par l'histoire et les luttes de pouvoir entre les différents groupes d'intérêts qui agissent dans et autour de l'organisation » (Rouleau, 2011, p. 115).

Nous notons dans le travail de Pettigrew (1985), deux éléments qui pourraient s'appliquer à notre étude, l'histoire et les groupes d'intérêts qui gravitent autour de l'organisation.

Il ne s'agit pas, selon Rouleau (2011), juste de créer une coalition encore faut-il être capable de donner une légitimité en lui insufflant un sens. Et c'est là qu'interviennent les discours et les symboles :

Au-delà du contrôle des ressources qui fournissent des motifs d'agir et de réagir au changement, les groupes d'intérêts se distinguent par des logiques différentes qui s'expriment par le langage et les symboles. En ce sens, le management des significations, qui consiste à créer de la légitimité pour promouvoir les demandes et le point de vue d'un groupe ou diminuer celle des autres, constitue un processus politique clé du changement. (p. 115)

Pour Rouleau (2011) donc, à la suite de Pettigrew (1985), la force des symboles, le poids des significations est capital si un groupe veut faire pencher la balance du pouvoir de son côté, car il lui revient de se donner de la légitimité, la renforcer et discréditer celle du groupe adverse.

### **2.5.2. L'analyse du conflit**

Pour Morgan (2009), le conflit est inhérent à l'organisation, et naît de la rencontre, de l'achoppement d'intérêts différents : « Quelle qu'en soit la raison et quelque soit la forme qu'il prend, sa source se trouve dans une divergence d'intérêts réelle ou perçue comme telle » (p. 163).

Pour lui, la source du conflit n'est pas forcément due à la personnalité de l'autre, mais à la différence que l'on a, ou que l'on perçoit par rapport à ses intérêts compris ici comme valeurs, idéologies. Comme il est de la nature des organisations de promouvoir la coopération et la compétition à la fois, cela engendre inéluctablement des conflits (Burns, 1961 ; Morgan, 2009).

Le conflit peut être antérieur aux personnes ou aux groupes en présence et être lié au passé. On peut avoir du ressentiment sur des conflits passés. Le

conflit peut avoir une mémoire et être lié à un conflit du passé selon Morgan (2009) : « Dans d'autres organisations, les querelles ont une longue histoire, les décisions et les actions du moment reposant en partie sur des conflits, sur une animosité ou sur les différends que certains croient oubliés depuis longtemps » (p. 165).

Morgan (2009) note la complexité de la dimensions politique des organisations car celle-ci fait intervenir des éléments cachés ou explicites : « Par exemple, les relations de mise en jeu lors des réunions peuvent dépendre d'ordres du jour cachés, dont les participants eux-mêmes ignorent l'existence » (p. 165).

Empruntant l'expression pouvoir compensatoire à l'économiste John Kenneth Galbraith, Morgan (2009) nous dit que celui-ci intervient lorsque les rapports de forces entre deux organisations sont déséquilibrés, comme cela peut être entre la partie patronale et les employeurs. Cette notion peut être intéressante à notre recherche si l'on se demande comment certaines parties prenantes étaient perçues dans leur rôle ?

Pour Morgan (2009) « le pouvoir est le moyen grâce auquel les conflits d'intérêts finissent par se résoudre. Le pouvoir a une influence sur qui obtient quoi, quand et comment » (p. 166). Cela se voit plus dans l'allocation des ressources financières ou l'on peut détenir un « contrôle de l'utilisation discrétionnaire des fonds » (Morgan, 2009, p. 169).

Pour lui, la structure physique de l'organisation peut être un instrument politique, dans notre cas, la structure des trois unités puisque séparées, peuvent soit former une coalition soit être divisées et être utilisées par une tierce personne pour accentuer leur division. Toute changement organisationnel devient aussi un acte politique, car les ressources ont à être renégociées, redistribuées :

Les individus et les divisions veulent conserver à tout prix des descriptions de tâches et des conceptions de leur organisation qui sont périmées parce que leur pouvoir et leur statut au sein de

l'organisation sont étroitement liés à un ordre que perturberaient profondément pareille implantation. (Morgan, 2009, p. 172)

Arriver à contrôler l'information, en la filtrant ou en imprimant une cadence à sa diffusion, indique Morgan (2009), c'est s'assurer d'imposer sa vision du monde :

Quand ce ne serait que qu'en ralentissant ou accélérant le flux de certaines informations, rendant ainsi les connaissances accessibles au bon moment ou au contraire trop tard pour servir à ceux ou celles qui en ont besoin, ils (les hommes politiques) peuvent exercer un pouvoir considérable. (p. 175)

Morgan (2009), évoque aussi la notion de coalitions à la suite de Cyert et March (1963). Pour lui, les membres d'une coalition n'ont pas forcément à avoir des intérêts, ce qui est important, c'est la possibilité d'en tirer des gains ou la promesse d'un retour d'ascenseur. Autrement dit, si l'organisation A apporte son appui à l'organisation B autour d'une décision, A s'attendrait à ce que B lui retourne l'ascenseur à une autre occasion. Ces alliances peuvent être souterraines et n'ont pas à s'afficher, nous dit-il : « coalitions, alliances et réseaux, sans structure, ils sont quasi invisibles » (p. 181).

Donner du sens et de la signification aux autres est une capacité qui relève du pouvoir symbolique des dirigeants selon Morgan (2009). Car ils arrivent à influencer leurs employés à travers l'évocation d'images et l'interprétation des faits.

Morgan (2009) indique que les organisations peuvent être observées suivant trois visions ; l'unitaire, la pluraliste et la radicale. Les trois visions pouvant coexister. Dans la vision radicale de l'organisation, les enjeux et les rapports sont les mêmes que ceux de la société et portent selon Morgan sur le contrôle du système économique, juridique et d'éducation. Autrement dit, le pouvoir n'est pas équitablement distribué en raison des structures, des forces ou des champs en place :

On peut également montrer le bien-fondé de l'idée que, en dépit d'un accès généralisé aux sources du pouvoir, ce sont en fin de compte les individus ou les forces qui peuvent définir les cadres d'action qui le détiennent et à l'intérieur desquels le jeu politique se joue. (p. 207)

Ce n'est pas parce que nous traitons l'organisation universitaire de pluraliste que ne coexiste une gestion radicale qui ressurgit en fonction des conditions du moment dans l'organisation et dans ses relations avec les autres organisations. Dans ce cas, nous dit Morgan (2009), ce sont les luttes qui seront prédominantes au sein et autour de l'organisation.

Si c'est le modèle radical qui fournit le contexte dominant pour interpréter ce qui se passe dans l'organisation, il est presque sûr que la vie y sera un combat continu. . . . Ces idéologies peuvent faire surface et servir d'outil de gestion pour déterminer une organisation de façon à ce qu'elle se conforme à l'image qui convient le mieux à des fins bien précises. (p. 195)

Dans le but d'assurer l'autonomie et le contrôle d'un secteur et de déterminer ce qui est important dans ce secteur, qui et comment on peut y participer, les agents vont s'y disputer. Et pour comprendre ce qui s'y trame, le concept de champ est une des clés développées par Bourdieu (1985, 1990, 1993).

## **2.6. L'analyse par les « champs » de Bourdieu**

La vision de Bourdieu des institutions est intéressante car il ne les considère pas comme des substances (Corcuff, 2011), mais formées de relations. C'est ce qui fait dire à Corcuff (2011) qu'il les voit : « comme des configurations de relations entre les acteurs individuels et collectifs » (p.34). Ces acteurs que Bourdieu nomme des agents parce qu'ils « sont agis, de l'intérieur et de l'extérieur, qu'ils n'agissent librement » (p. 29).

En fait Bourdieu (1985, 1990, 1993) ne traite pas tant du pouvoir dans les organisations que de la domination dans un champ. Il a introduit trois concepts,

l'habitus, le champ et le capital. Ce sont les deux derniers concepts que nous emprunterons dans notre analyse du pouvoir dans les organisations.

C'est ironique, mais peu de travaux en français se sont inspirés de Bourdieu que ce soit sur les représentations sociales (Dagenais & Jacquet, 2008) ou dans la théorie des organisations à laquelle nous nous intéressons ici. En anglais, on peut citer les travaux de DiMaggio et Powell (1991), Kurunmaki (1999), Vaughan (2002). Nous nous sommes surtout inspirés des travaux d'Oakes, Townley et Cooper (1998) et de ceux d'Emirbayer et Johnson (2008).

Le concept de champ est pertinent pour analyser les organisations où des luttes se font sur la structure, le contrôle ou l'autonomie, le partage des ressources. Les champs ont leur logique propre, sont relativement autonomes et influencent d'autres champs. En effet, notre champ, celui de l'éducation est un lieu de production de biens symboliques (diplômes, langue, culture) et il a aussi une histoire qui informe son contexte et sa dynamique.

Dans les champs, les agents occupent des positions en fonction de leur capital. La nature d'un champ est définie par le type de capital recherché. Ce capital pouvant être économique, social, symbolique, ce dernier étant pour Emirbayer et Johnson (2008), l'un des plus importants :

Symbolic capital, for its part, designates . . . any type of capital (including but not limited to cultural capital) insofar as it is accorded honor or recognition by relevant actors. Struggles over symbolic authority (or consecration, as Bourdieu, in a Durkheimian spirit, would call it) are often among the most significant of organizational dynamics. (p. 25)

On peut dès lors comprendre le pouvoir de ce capital symbolique au sein des organisations universitaires et dans leurs relations avec les organisations communautaires. En effet, *a priori*, les titres des dirigeants universitaires, de même que les statuts des unités universitaires sont des éléments à considérer dans les discussions entre unités et celles avec la communauté minoritaire francophone.

Dans l'analyse de Bourdieu (1990), on y trouve à la fois des structures et des relations de pouvoir comme nous le décrivont Oakes et al. (1998) :

fields are networks of social relations, structured systems of social positions within which struggles or maneuvers take place over resources, stakes and access . . . . Positions within fields as described as « positions of possibility », because there are not stable but reflect relations of power. (p. 261)

S'inspirant de Bourdieu (1993) et de Jenkins (1992), ces auteurs trouvent que la répartition des positions et des champs est inégale: « These positions are always in flux. Further, fields are hierarchically distributed, depending on the kinds of capital, the numbers and types of positions in the field, and whether the field can influence issues in other fields » (p. 261).

C'est pourquoi, pour eux, les positions des agents dans les champs et entre les champs sont toujours temporaires car elles sont disputées et convoitées: « The relations between these actors are always in flux because the capital and positions within a field, and between fields, are continually contested » (p. 262).

De même pour eux, le capital, qu'il ne faut pas assimiler à une ressource uniquement physique, stable, car il circule et se convertit, est une notion centrale. En effet, c'est de lui que découle, l'existence, la relative autonomie du champ:

Capital also structures the possible strategies and actions available to actors. The ability of those within the field to define its boundaries, thereby determining the degree of autonomy of a field, is intimately related to capital. Thus, actors and capital are not pluralistically distributed in a field. (p. 262)

Notons que les stratégies dans les champs par les agents dépendent de leurs dispositions ou habitus reliés à leur socialisation. Pour Bourdieu (1980), l'habitus ce sont des schèmes de perceptions du monde qui nous permettent de sentir, voir le monde et donc d'agir. Cet habitus, produit de notre socialisation, peut se transformer. Pour Corcuff (2011), dans la suite de Bourdieu (1982),

l'habitus, « c'est la façon dont les structures sociales s'impriment dans nos têtes et dans nos corps par intériorisation de l'extériorité » (Corcuff, 2011, p. 28). C'est pour cela qu'il constitue selon lui notre « empreinte sociale » (p. 28). Nous le comparerons à notre empreinte corporelle, car c'est par le corps, lieu de nos impressions, que les choses et le monde nous sont donnés à sentir, à voir et donc à comprendre. Pour lui si l'habitus est « l'intériorisation de l'extériorité » (p. 28), son pendant dans l'analyse bourdieusienne, le champ est « l'extériorisation de l'intériorité » (p. 28).

Pour Bourdieu (1977c), le pouvoir n'a pas à être seulement un acte de coercition ou de dépense d'énergie, il peut être symbolique lorsqu'il est exercé avec la complicité de ceux qui le subissent : « le pouvoir symbolique est en effet ce pouvoir invisible qui ne peut exercer avec la complicité de ceux qui ne veulent pas savoir qu'ils le subissent ou même qu'ils l'exercent » (p. 406). Le pouvoir symbolique requiert donc à la fois une reconnaissance et une méconnaissance de la part des agents. Reconnaissance à celui qui l'exerce et méconnaissance à celui sur qui il est exercé.

Comme Foucault (1993), pour Bourdieu (1985), les mots ont un pouvoir, le savoir a un lien avec le pouvoir, ne serait-ce que le pouvoir de nommer, définir, classifier les choses. En effet, ce faisant, on cherche à imposer sa signification et sa vision du monde :

Knowledge of the social world and, and more precisely, the categories that make it possible, are at stakes, par excellence, of political struggle, the inextricably theoretical and practical struggle for the power to conserve or transform the social world through which it is perceived . . . . This work of categorization, i.e., of making explicit and of classification, is performed incessantly, at every moment of ordinary existence, in the struggles in which agents clash over the meaning of social world and their position within it. (cité dans Oakes, Townley, & Cooper, 1998, p. 273)

Pour Bourdieu (1985) donc, le pouvoir réside dans l'énonciation et la définition des choses. Dans cette logique, le fait de nommer les projets, les ententes, les gabarits à remplir donne, par exemple au gouvernement ou à ce

bailleur de fonds, du pouvoir. « Ce qui fait le pouvoir des mots et des mots d'ordre, pouvoir de maintenir l'ordre ou de le subvertir, c'est la croyance dans la légitimité des mots et de celui qui les prononce, croyance qu'il n'appartient pas aux mots de produire » (p. 410).

Pour Bourdieu (1991), le pouvoir de baptiser, confère du pouvoir « create the world through naming » (cité dans Oakes, Townley, & Cooper, 1998, p. 284), d'où la nécessité de soulever la participation du gouvernement, même si elle n'était pas physiquement présente à la table des discussions.

L'activité qui consiste à nommer les choses est une activité pédagogique (Bourdieu, 1991 ; Bourdieu & Passeron, 1977) et la subtilité du pouvoir de la pédagogie c'est qu'elle peut passer pour inoffensive (Oakes, Townley, & Cooper, 1998): « The power of pedagogy lies in its ability to name things in a way that diminishes the possibility of resisting because the process appears neutral and normal—“technical” » (p. 273).

Par conséquent, pour Oakes, Townley et Cooper (1998) et dans la lignée de Bourdieu (1977c), les changements à caractère politique sont vus comme des exercices neutres, ou techniques : « political changes, i.e., changes that involve a field's positions and capital, are often misrecognized because they appear to be purely technical exercises » (p. 272).

Or, un changement, un processus, quel qu'il soit, parce qu'il peut affecter la relative autonomie d'un champ et donc son capital culturel et symbolique, peut être considéré comme une violence symbolique, c'est-à-dire l'inculcation à un champ, avec la complicité de ses agents, des procédés, des règles d'un autre champ.

Des batailles ou des luttes de pouvoir se font pour le contrôle des ressources. Les positions dans les champs sont des « positions de possibilité » et tous les agents d'un champ n'ont pas les mêmes capitaux (économique, symbolique, social). Peser dans ou sur un champ, c'est être en mesure de contrôler les frontières de ce champ. Si par exemple les historiens occupent une

place dominante dans un champ, le capital clé de ce champ sera culturel selon Oakes, Townley et Cooper (1998).

Dans un contexte de groupes, la force, pour Bourdieu (1977c), ne réside pas tant dans l'idée défendue que dans la capacité à mobiliser le plus de gens à suivre cette idée : « la force proprement politique de l'idée réside en dernière analyse dans la force du groupe qu'elle peut mobiliser » (p. 88).

Si l'analyse de Bourdieu nous sert ici, elle a ses limites et comporte des pièges car elle pourrait verser dans ce Corcuff (2011) appelle les « pièges dominocentriques » dans lesquelles les relations sociales seraient appréhendées selon leurs rapports aux dominants, alors que certains groupes sociaux peuvent avoir leurs logiques propres. C'est le cas par exemple des milieux populaires.

Pour sa part, Dobry (2009) prolonge le travail de Bourdieu (1980, 1982, 1989) dans l'analyse des crises politiques en y introduisant la notion de « la plasticité » des structures sociales et c'est cette plasticité qui permet de saisir leur vulnérabilité comme le note Corcuff (2011) : « Mais ces systèmes sociaux complexes se caractérisent par une certaine plasticité, c'est-à-dire une sensibilité aux coups que les acteurs échangent et au processus de mobilisation collective, d'où la possibilité même de conjoncture de crise » (p. 40).

On le voit en insérant de l'interactionnisme dans l'analyse de Bourdieu (1980, 1982, 1989), on arrive à une situation où les actions des agents, à travers leurs échanges de coups à l'intérieur d'une structure peuvent la secouer, déséquilibrer et même la fissurer.

L'analyse de Bourdieu est critiquée parce qu'elle serait déterministe. À cela, Castels (2012) explique dans *Le Monde*, que le tour de force de Bourdieu, c'est d'avoir mis à jour les raisons derrière les relations de pouvoir. De même, que s'il est vrai qu'il y a un certain déterminisme dans l'analyse de Bourdieu, il n'y a pas que cela et le fait de prendre conscience des pesanteurs est un gain de liberté :

Il y a beaucoup de reproduction, mais il n'y a pas que de la reproduction. Il y a beaucoup d'héritage, mais il n'y a pas que de l'héritage. C'est en comprenant la nature et la force des facteurs de constitution et de reproduction des héritages que l'on peut s'en affranchir.

. . . L'acteur social est cet individu surplombé par des contraintes plus fortes que lui, mais qui ne se contente pas pour autant d'entériner cet ordre ou ce désordre du monde. C'est sans doute la seule manière pour "ouvrir, comme le dit Bourdieu, l'espace des possibles" et se libérer des contraintes. (para. 3-4)

Pour nous, le pouvoir même dans les organisations est multiforme, par conséquent, il n'y a pas d'opposition ni de distinction à faire entre le pouvoir-relation et le pouvoir-résultat, les deux analyses sont à faire de façon simultanée, car les coalitions se forment pour une finalité.

Nous ne cherchons pas à nous cantonner dans une école de pensée. Il reste que si elle est critiquée, la robustesse de l'analyse de Bourdieu tient dans sa capacité à mettre à jour à travers l'histoire, les origines des relations de pouvoir entre les groupes dans des champs comme celui de l'éducation.

Participer pour les parties prenantes, c'est pouvoir prendre part aux décisions qui les touchent, ou, c'est retrouver dans les décisions prises, leur input. Donc, l'étude des perceptions de la participation des parties prenantes touche et s'accompagne, selon nous, de celle du processus de prise de décisions que nous allons développer à présent.

## **2.7. Le processus de prise de décisions en milieu universitaire**

Qualifiées d'organisations collégiales par Millett (1962), on pourrait, *a priori*, penser que le processus de prise de décisions dans les universités serait donné et naturellement participatif. Toutefois, d'autres auteurs, auront plus tard une vision différente des institutions universitaires. En effet, Baldrige (1971) les considère comme des organisations politiques traversées par des tensions,

Cohen et al. (1972) comme des anarchies organisées où la participation des membres aux décisions se fait de façon intermittente. Quant à Weick (1976), il les apparente à des systèmes faiblement liés en raison de l'indépendance entre par exemple l'administration centrale et les différentes facultés. Mintzberg (1982) les assimile à des bureaucraties professionnelles et récemment Denis et al. (2001), les voit comme des organisations pluralistes du fait de leurs objectifs multiples, de leurs lieux de pouvoir diffus et des connaissances spécifiques de leurs employés. On le voit, l'université est une organisation atypique. On peut imaginer que prendre des décisions en son sein est complexe et peut nécessiter non seulement une connaissance du jeu des acteurs et leurs représentations, mais aussi du flair politique.

Parce qu'il y a des parties prenantes au projet de restructuration des entités francophones de l'université, nous considérons, comme nous l'avons souligné en introduction, la participation des parties prenantes comme l'un des concepts clés pour notre recherche. Ce concept a été étudié par Ashmos, Duchon et McDaniel (1998), puis repris par Bérard (2010). Pour ces auteurs, il indique l'implication des parties prenantes dans le processus décisionnel. Cette implication peut prendre plusieurs formes, qu'il s'agisse de comités de travail, de groupes de travail ou de réunions informelles. Le nombre de parties prenantes peut être aussi élargi pour tenir compte de la multiplicité des points de vue. Pour Roy et Damart (2002), la participation des parties prenantes aux décisions se situerait sur un continuum allant de la consultation, à la concertation voire la négociation. Une partie prenante ou un intéressé se définit, selon Mitchell et al. (1997), comme un « individu ou groupe qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs de l'organisation » (cité dans Bérard, 2010, p. 6).

Pour ce qui est spécifique au milieu universitaire, jusqu'à présent, la collégialité, la forme de prise de décisions qui a cours, est affichée et déclarée comme un principe sacro-saint. Mais que recouvre cette notion ?

Selon le dictionnaire Larousse, la collégialité est le « caractère de ce qui est organisé en collège ». Elle sera développée, selon Fahey (2012), par l'église

catholique lors du Concile Vatican II pour le partage du pouvoir entre les évêques. Elle signifie aussi la prise de décisions par un collège, des pairs, c'est-à-dire des personnes ayant le même statut et qui assument aussi collectivement la responsabilité de ces décisions.

Cette collégialité suppose, selon Pusser (2003), que le processus de prise de décision soit participatif, pluraliste et démocratique tout en se faisant avec des pairs (Bush, 1995 ; Millett, 1962). Elle signifie aussi une délibération collective où la prise de décision et le pouvoir sont partagés avec les membres de l'organisation (Bensimon, 1989).

Les premiers travaux de recherche sur les universités comme institutions sont ceux de Polanyi (1962), Goodman (1962), et Millett (1962). Ils portaient tous sur la dimension collégiale de l'institution universitaire. À leur suite, Clark (1972) et Tierney (1988) s'intéresseront aux représentations dans l'organisation universitaire en lien avec leur gouvernance (Musselin, 2012). C'est avec Pfeffer et Salancik (1974) et surtout Baldrige (1971) que sera développée la dimension politique dans les prises de décisions dans les universités.

Pour Baldrige (1971), l'université ne forme pas un ensemble uni, homogène. Ce n'est pas non plus un long fleuve tranquille où règne l'harmonie. Elle est, selon lui, traversée par des divisions, des dissensions non seulement au niveau des disciplines mais aussi au niveau des catégories d'employés : « Rather than a holistic enterprise, the university is a pluralistic system, often fractured by conflicts along the lines of disciplines, faculty subgroups, student subcultures, splits between administrators and faculties, and rifts between professional schools » (p. 107).

Ce sont là les traits d'une institution vivante. Il ne sera donc pas surprenant, de trouver ces tensions au sein et entre les trois unités francophones de l'Université. En fait, ce que souligne Baldrige (1971), c'est que la métaphore de la politique s'applique bien à l'université. En d'autres termes, la politique et le pouvoir ont droit de cité dans les universités. Cette dimension se retrouve aussi

chez des auteurs comme Bolman et Deal (1996) que nous avons cités plus haut. En effet, autant Baldrige (1971) analyse les universités à travers 3 dimensions : bureaucratique, collégiale, politique, autant Bolman et Deal (1996) les voient suivant le prisme de quatre métaphores : la structure, les ressources humaines, le politique et le symbolique. Si la dimension symbolique est l'aspect intangible et presque invisible, elle concourt néanmoins à modeler la structure de l'organisation et ses processus (Pusser, 2003).

La prise de décision dans les universités a été étudiée par Cohen et al. (1972). Ils assimilent les universités à des « anarchies organisées », c'est-à-dire des organisations qui ont de multiples missions, où les acteurs participent de façon intermittente et fluctuante aux prises de décisions, où la technologie est complexe, floue et peu matérielle, par exemple, le travail effectué par un enseignant avec ses étudiants ne peut être reproduit à l'identique par la technologie.

Aussi, dans ce type d'organisations, prendre une décision revient en quelque sorte, selon Cohen et al. (1972) à aller piocher dans une poubelle, où les solutions, les problèmes et les décisions se rencontrent de façon fortuite. Cette manière de prendre les décisions est dénommée par les auteurs le « Garbage can model of decision making ». Dit autrement, les décisions ne sont pas prises de façon rationnelle et en fonction des préférences des acteurs, mais le choix de ceux-ci s'arrête dès lors qu'un problème a trouvé sa solution. C'est donc le problème qui trouve sa solution et non l'inverse.

L'institution universitaire peut aussi s'apparenter à ce que, Weick (1976) a appelé, un « *loosely coupled systems* ». De fait, elle est composée de systèmes liés faiblement à d'autres systèmes. Par exemple, si l'on regarde les liens entre les différents départements ou facultés ou entre l'administration centrale et les différentes unités d'une université, on verra plus d'indépendance entre ces différents secteurs. Comparativement à une bureaucratie, l'université semble manquer de coordination et de régulation. Paradoxalement, ces lacunes, nous dit

Weick (1976), permettent à l'université de faire face à l'incertitude et aux changements.

Pour Mintzberg (1982), la bureaucratie professionnelle est la structure qui caractérise le mieux les universités, car elles ont une double structure : une structure administrative bureaucratique et une structure professionnelle composée de professeurs qui ont plus de latitude dans leur travail et dont les prises de décisions reposent sur la collégialité. Les professeurs tendent à s'identifier plus avec leur discipline qu'avec l'organisation qui les emploie. Les professeurs s'attendent à ce que les décisions les concernant proviennent de leurs pairs, c'est pourquoi l'université est comparée à une « organisation collégiale ». L'unanimité dans un tel environnement, nous dit Mintzberg (1982), est difficile à gagner, le changement y est ardu car règnent le conservatisme, le jeu des calculs d'intérêts.

Tout le monde doit être d'accord sur le changement, pas seulement une poignée de responsables ou de représentants des professionnels. Le changement est donc long et douloureux, il vient après de nombreuses intrigues politiques et manœuvres habiles des professionnels et des administrateurs. (pp. 332-333)

En fait, avec l'arrivée de plus en plus d'administrateurs dans les universités, s'est créée une tension, une cohabitation difficile entre ces administrateurs et le corps professoral. Alors que le corps professoral trouve que les décisions prises à la base, au niveau des départements sont collégiales, ils reprochent aux décisions prises par la haute administration d'être managériales. L'université serait gérée de plus en plus comme les entreprises. Pour les administrateurs, le processus de décision collégial est stérile et représente un frein aux changements.

Du côté de l'administration, on a l'impression que le processus [collégial] ne peut tout simplement pas répondre aux besoins réels auxquels doit faire face la structure décisionnelle de l'établissement. Les dossiers s'enlisent dans la multiplication infinie des comités . . . en général, on a le sentiment que le résultat pratique du processus collégial est de permettre à certains de se

cramponner aux traditions établies et de résister aux changements et aux initiatives que la situation de l'heure rendrait souhaitables ou même nécessaires. (Association canadienne des professeurs d'université, 1993, p. 10)

Mais, comme nous l'avons souligné dans l'analyse des coalitions, l'une des plus grandes contributions théoriques à l'égard du processus de prise de décisions en lien avec le changement est celle de March (1988). Selon lui, l'organisation est composée de coalitions d'individus avec leurs objectifs propres. Dans ce sens, dit-il, les décisions sont fonction des compromis faits entre des individus ou des groupes. Ces arrangements entre ces coalitions peuvent ne rien avoir avec la question débattue. Autrement dit, en retour d'une faveur ou d'un appui reçu pour un projet, un acteur donnera son appui pour une autre question à un autre moment. Le retour d'ascenseur fait donc partie intégrante de la stratégie des acteurs dans les organisations. Nous verrons si les coalitions étaient à l'œuvre dans notre cas, et comment les parties prenantes ont perçu leur participation au processus d'intégration des trois unités francophones.

Si on trouve que la participation au sein d'une « anarchie organisée » ou *loosely coupled system* qu'est l'université, est complexe, à cela, s'ajoute à notre cas, une relation de l'université avec une communauté minoritaire francophone. C'est pourquoi, il faut parler aussi de participation communautaire au sens politique. À travers le Chapitre 2, nous avons présenté l'organisation sous le prisme politique avec tout ce que cela comporte de positionnement des acteurs dans un « champ », de formation de coalitions pour le contrôle des ressources ou de pouvoir par la relation ou l'influence. Notre dernière section a porté sur le processus de prises de décisions en milieu universitaire et a levé le voile sur la question comment participe-t-on ?

La question, « qui participe, ou qui est autorisé à participer ? », renvoie aussi à celle de l'identité des participants. Car on pourrait être tenté de croire que la participation est liée à la possession de certains attributs, de certaines caractéristiques, de certaines qualifications. Cette question est importante dans

les dynamiques de groupe et surtout lorsqu'il y a la présence des groupes minoritaires. C'est ce qui fera l'objet du Chapitre 3.

## **Chapitre 3.**

### **Identités et dynamiques des groupes minoritaires**

Que veut dire groupe minoritaire ou être en situation minoritaire ? En d'autres termes, quelles sont les implications de la présence de groupes minoritaires dans notre recherche. Pour cela nous allons nous intéresser dans un premier temps à une revue de la notion d'identités et aborder par la suite la dynamique des groupes minoritaires.

#### **3.1. Des identités**

Brubaker (2001), empruntant la notion de catégorie de pratique à Bourdieu (1980), voit en l'identité une catégorie pratique et une catégorie d'analyse. Pour lui, une catégorie pratique englobe les expériences vécues par les individus au jour le jour, alors que dans la catégorie de l'analyse, le chercheur tient son objet d'étude à distance.

Comme catégorie pratique, l'identité peut avoir selon lui une fonction, une visée utilitariste :

Elle est aussi utilisée par les leaders politiques pour persuader les gens de se comprendre, eux, leurs intérêts et leurs difficultés, d'une certaine manière, pour persuader (en vue de certaines fins) certaines personnes qu'elles sont « identiques » entre elles en même temps que différentes d'autres personnes, et pour canaliser, tout en la justifiant, l'action collective dans une certaine direction.  
(p. 69)

Pour lui, ce n'est parce que l'identité est une catégorie pratique, utilisée par les individus, qu'il faut nécessairement en faire une catégorie d'analyse. Ce

principe pourrait aussi s'appliquer à des notions comme la race, la nation. Autrement dit, on peut analyser les discours racistes sans prouver l'existence des races, l'étude des discours identitaires ne confère pas leur existence sur le plan de l'analyse. Sinon, on tombe dans la réification du concept en question.

Pour Brubaker (2001), il ne saurait exister d'identité collective pour un groupe car cela supposerait une frontière délimitée entre ce groupe et son environnement, c'est aussi voir dans ce groupe, une homogénéité, des similitudes entre ses membres.

Sa critique de la notion d'identité ne porte pas seulement sur les approches essentialistes, elle concerne également l'approche constructiviste qui pour caractériser l'identité, utilise des qualificatifs tels que « multiple, instable, fluente, contingente, fragmentée, construite, négociée » (p. 74). En cela, elle la ramène à des clichés incapables, donc d'en faire une catégorie d'analyse :

Dans leur volonté de laver le terme de ses connotations « dures », honteuses sur le plan théorique, dans leur insistance à dire que les identités sont multiples, malléables, fluides, etc., les partisans d'une conception « douce » de l'« identité » nous livrent un terme si indéfiniment élastique qu'il en devient inapte à accomplir un travail analytique sérieux. (p. 74)

Dans son acception courante, la notion d'identité renvoie à l'identique, au même, à ce qui est permanent, alors que lorsqu'il s'agit de l'identité du soi, la question de sa pertinence est posée quand on sait que les caractéristiques qui définissent un individu changent en permanence. C'est pourquoi, pour Brubaker (2001), la notion ne se prête pas bien pour le travail analytique parce qu'ambiguë.

À la notion d'identité qui est floue, réifiante, il propose donc celle d'identification qui suppose qu'il y a un agent d'identification mais ne prédit pas le résultat final de cette identification. Il établit également une différence entre « les modes d'identification relationnels et catégoriels ». Autant les modes relationnels font référence à l'identification dans un réseau professionnel (élève-enseignant)

familial ou amical, autant les modes catégoriels comme le nom l'indique, s'adressent à des cas où l'identification se fait par rapport à des catégories comme l'appartenance ou la langue comme ce qui nous intéresse dans cette étude.

Pour certains philosophes comme Rosset (1999), l'identité personnelle est un leurre et n'existe pas d'où le titre de son livre, *loin de moi*. Pour lui, dans la lignée de Hume (1983), l'identité personnelle est le fait de nos perceptions. Autrement dit, ce sont les perceptions de l'individu qui font son moi :

Je ne peux jamais me saisir, *moi*, en aucun moment, sans une perception et je ne peux rien observer que la perception. Quand mes perceptions sont écartées pour un temps, comme par un sommeil tranquille, aussi longtemps, je n'ai plus conscience de *moi* et on peut dire vraiment que je n'existe pas. (Hume cité dans Rosset, 1999, p. 14)

Pour lui, ce qui compte et qui existe, c'est l'identité sociale qui se donne à voir à travers les faits et gestes de l'individu et non ses intentions : « Car on s'en tient à vos faits et gestes (et peu importe que ceux-ci aient été en l'occurrence faussés et truqués), pas à ce qui peut vous passer par la tête » (p. 23). En conséquence, même si on peut faire des discours sur, et à propos de l'identité personnelle, elle est insaisissable, indéfinissable. Pour Rosset (1999), contrairement à l'identité sociale, elle ne parle pas.

On peut, en revanche, pour Rosset (1999) emprunter une identité, c'est ce qui donne le sentiment à l'individu qu'il est quelqu'un alors qu'il a quelque chose. C'est une référence à Harpagon dans *l'Avare de Molière*, où celui-ci se sent nu, perdu dès l'instant qu'il perd sa cassette d'argent : « Mon esprit est troublé, et j'ignore où je suis, qui je suis, et ce que je fais » (Molière, cité dans Rosset, 1999, p. 69).

Nous dirons que dans les universités où les titres sont importants, avoir un statut permanent pour un individu ou un statut académique participe de cette logique de l'être. Les identités ne sont pas donc pas intrinsèques aux personnes,

mais les personnes sont porteuses d'identités sociales, tributaires d'un objet ou d'une personne. On comprend dès lors que, c'est parce que l'identité sociale d'une personne est attaquée, que celle-ci cherche un refuge, une solution dans une identité personnelle, inexistante, vide. Ce qui crée des inquiétudes, des doutes chez l'individu. Autrement dit, c'est parce que je n'ai pas de reconnaissance des autres que je peux vivre une crise d'identité, ou m'inquiéter. Ce n'est pas parce que les individus ont une personnalité, une identité, une substance qu'il y a eu des conflits, c'est parce que leurs identités sociales ont été attaquées qu'ils sont devenus amers, cette identité sociale acquise par le statut de leur unité, le financement qu'ils recevaient du gouvernement, ou de l'université. De même, les francophones de la province ne se sentent pas francophones de la province parce qu'ils ont une identité propre ; ils font prévaloir leurs droits parce que leur identité sociale, reconnaissance par la majorité, est ébranlée. Au total, il n'y a pas d'identité personnelle, l'identité personnelle pensée par certains comme le moi, l'essence, ou la substance de l'individu.

Pour d'autres auteurs comme Ricoeur (1990, 2000), les identités peuvent être narratives. C'est-à-dire que, les individus, ou les groupes pour se reconstruire, ont un besoin de se raconter eux-mêmes, ou de relater leurs récits. Ce sont ces récits qui constitueront la trame de la mémoire du groupe. L'identité ainsi construite va être faite de cette mémoire qui est un atout politique pour le groupe qui ne cessera de la faire vivre et revivre à travers les cérémonies de commémorations. Dans la même veine, Zarka (2009) parle « d'identité réflexive » dans le sens où l'identité relève de la conscience que les personnes ont d'eux-mêmes, des récits d'eux-mêmes. On peut être de la même origine francophone de la province, mais avoir des trajectoires différentes, des histoires différentes et partant, avoir un rapport différent avec la communauté francophone de la province.

Selon de Toledo et Wismann (2014), l'identité c'est la traduction. Voir l'identité comme de la traduction, c'est une fois de plus s'éloigner de sa forme

essence et la comprendre dans la situation et dans les interactions. Pour Wieviorka (2009), identités individuelles et identités collectives sont compatibles et se nourrissent. De même les identités culturelles ne suivent pas une logique de reproduction, dans le sens où je suis franco-ontarien par exemple parce que mes parents le sont, mais c'est une question de choix. Mais ce n'est pas parce qu'une identité est réinventée qu'elle ne reste pas cette identité.

La subjectivité personnelle alimente les identités collectives, elle active considérablement leur production. Et sauf sectarisation ou fermeture complète du groupe sur lui-même, le désir de subjectivation ne s'éteint pas du jour où l'on rentre dans une identité collective ou une autre : les gens s'engagent, mais aussi se dégagent des identités. (p. 307)

Pour Goffman (1963), c'est dans les interactions de tous jours que les identités sont à appréhender. En effet, les individus effectuent, opèrent, performant au jour le jour des rituels tels que leur façon de prendre la parole et de se présenter. Ils cherchent à garder la face et à se donner une bonne image d'eux-mêmes. C'est ce qui fait dire donc à Goffman (1963) que c'est à travers les relations en face à face que leurs identités vont se donner à voir.

Goffman (1963) voit le monde comme un théâtre où les individus tiennent des rôles qu'il qualifie de rôles sociaux. En effet, ces rôles correspondent à ce que le public, la société attend d'eux, comme le rôle que peut jouer un recteur d'une université, un enseignant dans sa classe, un président d'une association communautaire. En revanche, dans les coulisses, ce même individu peut plus baisser la garde, dire vraiment ce qu'il pense, exprimer ses préjugés.

De même qu'un individu peut être représentant de la communauté francophone, professeur d'université, francophone, père de famille. Il a plusieurs identités qui se côtoient et opèrent en même temps, même si certaines sont plus mises en avant en fonction de la situation et de l'interlocuteur.

Pour Picard (2013), dans une analyse de Goffman (1963), un acteur peut porter le chapeau d'une « non-personne », c'est-à-dire, une personne à qui l'on

ne prête pas attention car le spectacle ne lui est pas adressé. Il donne en exemple, le chauffeur de taxi, spectateur des discussions de ses clients pendant qu'il conduit. De même, un acteur peut ainsi se faire passer pour un membre du public alors qu'il est un des acteurs, c'est le rôle du comparse (Picard, 2013). Comme corollaire, on peut dissimuler son rôle dans un comité de travail comme on peut-être porteur de l'identité de celui qui nous accompagne. Nous pensons dans le dernier cas à l'alliance de la communauté francophone avec certaines des unités de l'université.

Pour rendre crédible son rôle, un acteur peut adopter une « façade », dramatiser ou dédramatiser ses comportements en fonction de son public. L'individu qui a un stigmate peut essayer de masquer son identité sociale en jouant les faux-semblants selon Goffman.

Le faux-semblant et la couverture sont au nombre de ces procédés, applications particulières de l'art de manipuler les impressions, cet art, fondamental pour la vie sociale, grâce auquel l'individu exerce un contrôle stratégique sur les images de lui-même et de ses productions que les autres glanent à son entour. (cité dans Falcoz, 2003, p. 50)

Mais qu'elles soient une illusion, un discours, nous nous intéresserons ici aux identités en usage (Ruiz, 1999), aux stratégies identitaires (Lipiansky, Taboada-Leonetti, & Vasquez, 1990) mobilisés par les groupes.

### **3.2. Aux stratégies identitaires**

Au lieu de la notion d'identité, Lipiansky et al. (1990), font plutôt appel à celle plus opérationnelle de stratégies identitaires qu'ils décrivent comme :

des procédures mises en œuvre de façon consciente ou inconsciente par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une ou des finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles et psychologiques) de cette situation. (p. 24)

Cette description rejoint les travaux de Goffman des identités en interaction. Dans cette perspective, les groupes minoritaires ont la capacité d'agir sous conditions, et élaborent des stratégies pour se faire voir et entendre. Jouer sur les différences est une stratégie de mobilisation identitaire (Breton, 1994 ; Ruiz 1999) adoptée par les élites de ces communautés.

Privilégier les identités en usage pour Ruiz (1999) dans la lignée de Memmi (1994), c'est reconnaître que celles-ci sont souvent utilisées ou inventées pour naturaliser des situations d'exploitation, d'injustice ou de persécution.

Pour Ruiz (1999), ce ne sont pas les traits particuliers qui distinguent un groupe humain d'un autre, mais la différence vient de l'utilisation de ces traits par ce groupe. Pour lui donc l'identité n'est que la représentation de la différence. Pour lui, quand bien même nous avons besoin de l'identité, elle n'existe pas en soi, rejoignant en cela les thèses précédentes de Rosset (1999).

L'identité est indispensable ; tout le monde en a besoin ; mais elle présente un inconvénient majeur ; elle n'existe pas en elle-même . . . . Nous ne nous différencions pas parce que nous sommes différents, mais nous sommes différents parce que nous nous sommes différenciés d'avance. (p. 180)

C'est ainsi que de la même manière que nous savons distinguer les différences entre les couleurs parce que nous sommes habitués à en voir plusieurs, nous parlons d'identités que par comparaison. « On ne voit pas de couleurs, mais la différence entre deux couleurs. Si la gamme de couleurs n'existait pas, nous ne verrions qu'une seule couleur, c'est à dire aucune » (p. 182).

Si les relations sont au fondement des identités, elles sont, souligne Ruiz (1999), ces relations. « Les identités ne doivent pas seulement négocier en permanence les relations qu'elles maintiennent ; elles sont ces relations mêmes » (p. 180).

L'identité peut être aussi professionnelle. Pour Sainsaulieu (1977), parce que le milieu du travail est un lieu de socialisation, l'acteur construit ses identités au travail et ces identités de l'acteur sont influencées par son accès au pouvoir. S'intéresser à l'identité au travail, c'est selon Alter et Laville (2009), dans le sillage de Sainsaulieu (1977), donner une place à l'analyse culturelle dans les organisations comprise comme celle « qui s'intéresse aux ciments identitaires par lesquels les sujets supportent l'épreuve de leur quotidien au travail » (p. 150).

Enfin pour Dubar (2009), les formations suivies par les individus et leurs expériences au travail influencent leurs « formes identitaires » définies comme des manières de se définir par rapport à son travail. C'est là qu'interviennent les notions d'identité pour soi et pour autrui. Pour Gravé (2009), s'inspirant de Dubar, l'identité est le produit d'un double compromis, un « compromis entre identité assignée et identité intériorisée » (p. 221) qui donne l'identité pour autrui et l'identité pour soi (biographie) comme « compromis entre identité héritée et identité visée » (p. 221).

En somme, qu'elle soit vécue, subie, attribuée, la notion d'identité, ne peut être définie, la réifier, c'est tomber dans un piège. C'est pourquoi, nous préférons parler plus des identités en usage que de les définir comme cela a été fait par une commission en 2006.

Un [francophone de cette province] est une personne qui s'identifie à la francophonie [de la province], actuellement ou dans le passé, que ce soit par la naissance, par le mariage, ou par l'adoption de la communauté francophone de la province ou l'identification à celle-ci, qui contribue à la vitalité de la langue française ainsi qu'à l'épanouissement et au développement des communautés francophones [de la province], tout en reconnaissant qu'il existe plusieurs façons d'y contribuer. (Document interne, 2006)

### 3.3. Dynamiques des groupes et situations minoritaires

Historiquement, c'est en 1945 que Louis Wirth, sociologue de l'école de Chicago, énoncera le concept de minorité. En 1972, Guillaumin préférera le terme de « groupe minoritaire » à celui de « minorité » parce que plus dynamique et aussi parce qu'il met à jour les rapports minoritaires et majoritaires (Bertheleu, 2005).

Un groupe pouvant être mis en minorité en dépit de sa taille comme ce fut le cas des Noirs durant la période de l'Apartheid. Bertheleu (2005), sans occulter la dimension statistique, nous invite à tourner notre attention sur le poids sociologique : « Plus que son poids statistique c'est son poids sociologique qui est déterminant, c'est-à-dire sa position socio-économique et politique par rapport aux autres groupes en présence » (p. 20).

Pour Guillaumin, les statuts des groupes majoritaires revêtent à la fois du réel et du symbolisme : « les statuts majoritaires et minoritaires sont à la fois des statuts concrets et symboliques » (cité dans Bertheleu, 2005, p. 22). Or nous dit Bertheleu (2005), les rapports dans les deux groupes se donnent à voir et font sens suite à la codification des éléments symboliques :

les membres des deux groupes peuvent avoir concrètement des relations économiques, territoriales, culturelles . . . passeraient inaperçues si elles n'étaient codifiées, connotées symboliquement et c'est justement au sein de cet univers symbolique commun (aux groupes majoritaire et minoritaire) que les relations se développent et les formes de minorisation prennent sens. (p. 22)

Notre objectif, ici, n'est pas de discuter de la définition des groupes minoritaires. Notre angle d'analyse se fera plutôt sur les manifestations et les discours entre groupes minoritaires et majoritaires. En effet aucun groupe ne vit en vase clos. De fait, le groupe minoritaire n'existe que dans son rapport et sa relation avec le groupe majoritaire. L'un n'existe pas sans l'autre et sont indissociables. C'est ce qui fait dire à Guillaumin que « majoritaire et minoritaire forment un ensemble » (cité dans Bertheleu, 2005, p. 22). Nous nous

demandons si les groupes majoritaire et minoritaire sont dans une dialectique de l'œuf ou de la poule. Qui viendrait avant l'autre ?

Appréhender les groupes minoritaires sous un angle historique, revient, comme le soulignent Martinez et Michaud (2005), à les penser dans leur rapport au groupe majoritaire. Aussi pour comprendre les statuts des groupes minoritaires, il est nécessaire de convoquer leurs rapports historiques. Ici, il s'agira de rappeler les politiques du gouvernement qui ont eu impact sur les relations entre les francophones et la majorité anglophone de la province.

Selon nous, regarder les relations entre les groupes majoritaires et minoritaires suivant le prisme de l'histoire, ce n'est pas s'inscrire dans une approche évolutionniste où l'histoire passée de ces groupes nous conduirait inéluctablement vers une seule direction, connue d'avance, c'est affirmer, au contraire que l'histoire passée se transforme s'écrit et coule de façon non linéaire, chaotique, au gré des interactions entre les groupes. Dans cette veine, il serait intéressant d'évoquer des jalons qui ont marqué les relations entre les francophones et les anglophones de la province. Par exemple, en 1931, est édictée l'interdiction de l'enseignement du français, et faisant de l'anglais comme la seule langue officielle de la province. En effet, même si le français a été langue officielle pendant deux mois en 1988, la loi qui l'a permis a été abolie.

Pour Martinez et Michaud (2005), le groupe majoritaire occupe le pouvoir central et renvoie les autres groupes à la périphérie à l'aide de « stratégies politiques, discursives et sociales telles que la catégorisation et la hiérarchisation. Les représentations sont, en effet, ordonnées selon ces catégories permettant de réserver à chacun sa place à une distance déterminée du lieu de pouvoir et de légitimité » (p. 11). Le pouvoir du groupe majoritaire est aussi symbolique et a une légitimité. En effet, pour eux, dénoncer cette légitimité, « c'est paradoxalement la reconnaître » (p. 13).

Pour Bertheleu (2005), les groupes minoritaires sont non seulement l'objet d'une catégorisation à travers des discours, mais eux-mêmes produisent des

discours pour promouvoir leur idéologie « producteurs d'une idéologie visant à légitimer leur existence et promouvoir leur existence au sein de la société globale » (p.19). Cette dernière position est intéressante car elle va l'encontre de certaines idées reçues selon lesquelles, l'idéologie viendrait uniquement du groupe majoritaire. En fait le groupe minoritaire n'est pas statique, passif et produit également de l'idéologie pour exister et se faire entendre.

S'inscrivant dans une perspective sociologique de relations entre les groupes, elle nous invite à comprendre que les «relations minoritaires-majoritaires sont faites à la fois et paradoxalement d'asymétrie et de réciprocité » (Bertheleu, 2005, p. 19). Autrement dit, si les relations entre les deux groupes sont inégales, il ne faut pas tomber dans la tentation du « misérabilisme » des minoritaires ou par dichotomie, l'on fait état du poids politique des majoritaires et du poids uniquement culturel des minoritaires. Appliquer la symétrie à l'analyse des rapports des groupes minoritaires et majoritaires même si les relations sont asymétriques comme le suggère Bertheleu (2005), c'est entrevoir des lignes de fuite, des possibilités de pouvoir, de forces aussi pour les groupes minoritaires. Il convient plutôt à étudier, analyser simultanément les deux groupes comme nous le faisons dans notre recherche. Car les groupes minoritaires développent également tel que mentionné plus haut des stratégies politiques.

Si l'on se réfère à notre cas, il y a plusieurs groupes linguistiques minoritaires en présence ce qui a pour conséquence de complexifier davantage les relations. On pourrait distinguer au moins trois groupes, les francophones, les anglophones et les autochtones. Dans ce cas, il faut plutôt parler de relations multiples, complexes et mouvantes entre les groupes minoritaires eux-mêmes et entre chaque groupe minoritaire et le groupe majoritaire.

Évoquer la situation minoritaire linguistique, c'est prendre en compte la multiplicité et la complexité des relations au sens de Morin (2005). Ce qui revient à dire que des groupes peuvent émerger et venir faire la concurrence aux groupes existants qu'ils soient majoritaires ou minoritaires. La situation présente ou le statut d'un groupe même s'il est lié à son histoire par rapport aux autres

groupes, n'est pourtant pas, défini pour toujours, de manière absolue. Ce faisant, on pourrait comprendre leur éventuelle disparition, transformation ou l'émergence d'autres groupes.

Même si le contexte de notre étude prend en compte plus spécifiquement les dynamiques entre les deux groupes : anglophones et francophones, liés aux deux langues officielles du pays, ce serait faire preuve de négligence, voire de myopie de ne pas voir en coin, un troisième joueur important, le groupe des autochtones, ce troisième acteur, n'est pas que spectateur, il détermine, par son histoire, la présence de ses institutions dans la province et sur le campus les rapports entre francophones et anglophones. Quand bien même le groupe francophone est un groupe d'une des deux langues officielles du pays, force est de reconnaître que les autochtones de la province ont un poids politique, économique, démographique et symbolique plus important. De sorte que les francophones peuvent être considérés comme faisant partie des minoritaires parmi les minoritaires.

Dans une perspective constructiviste et en contrepied de la thèse essentialiste, Bertheleu (2005) nous invite à voir les groupes minoritaires comme une construction qui se fait suivant les processus de « catégorisation, . . . différenciation et hiérarchisation » (p. 23). Plus spécifiquement, puisque la minorité se comprend dans ses relations avec les autres groupes, les sociologues comme Bertheleu (2008) et Balandier (1951) mettent l'accent et prennent pour cadre d'analyse la *situation* minoritaire. Ce faisant, une fenêtre est ouverte sur la capacité d'anticipation des groupes et non seulement sur leur réactivité. Pour cela, Bertheleu (2008) s'appuie sur un exemple célèbre en Angleterre d'Elias et Scotson (1997), où des ouvriers installés au centre d'une ville refoulaient dans les banlieues les nouveaux venus, même si ces derniers étaient originaires du même village qu'eux, de la même langue, de la même culture et travaillaient dans la même entreprise. Ici, ce n'est pas différence culturelle qui est source de tensions et de conflits, mais la situation, où les uns cherchent à catégoriser, stigmatiser les autres. Ces derniers peuvent se

convaincre et se regrouper face à ce refoulement, menant à la création de deux groupes. Dans la logique d'Elias et Scotson, peut être considéré comme intrus, un groupe ayant les mêmes caractéristiques, la différence se faisant sur le temps d'arrivée, la précocité. L'intrus ici n'est pas seulement l'étranger.

### **3.4. Les francophones en situation minoritaire : Cas des francophones de cette province**

Pour Breton (1994), s'identifier aux francophonies en situation minoritaire relève généralement du choix des individus. Ce choix étant basé sur la représentation de cette communauté en terme symbolique et expérientiel qu'il nomme « la réalité symbolique et expérientielle » (p. 61). Autant certaines personnes se sentent fières d'appartenir à cette communauté avec le prestige s'y rattachant, autant d'autres la repoussent en raison des images négatives perçues telles que les stéréotypes et le côté folklorique. Les perceptions et croyances des individus peuvent émaner des expériences vécues et aussi des discours sur la communauté. C'est-à-dire de « ceux qui sélectionnent certains faits, événements et comportements et en définissant la signification et, ce faisant, façonnent l'image sociale des francophones et de la francophonie » (p. 61). Cette analyse est très pertinente, car plus la communauté est dévalorisée, moins les personnes s'y identifient. La capacité d'attraction d'une communauté est inhérente aux relations et aux jeux de pouvoir qu'elle impose aux autres communautés.

Breton (1994) note trois modalités d'appartenance des individus aux francophonies minoritaires, à savoir : la dimension utilitariste, l'interdépendance et le partage d'un héritage culturel et distinct. Parmi cette dernière modalité, il souligne entre autre, la langue, l'héritage culturel, l'expérience historique, la religion. C'est sur la langue et l'expérience historique que les francophones de la province vont s'appuyer dans leurs revendications. Et lorsqu'ils se sentent vulnérables, les groupes peuvent brandir, afficher leur identité, or conscients de

leur fragilité, les francophones de la province vont vouloir se démarquer de la majorité.

Juteau (1980, 1983) reste une pionnière dans l'étude et la popularisation de l'identité des francophones hors Québec. Pour Cardinal (1994) et Juteau (1980, 1983), ce ne sont pas les traits biologiques qui caractérisent le lien de solidarité d'une même communauté, ce sont l'histoire et l'expérience. Les francophones hors Québec sont des communautés d'histoire et de culture. L'identité des francophones est aussi façonnée par les rôles joués par les gouvernements provinciaux dont les politiques sont influencées par les électeurs desdites provinces. Il ne faut pas occulter le rôle du gouvernement fédéral, bailleur de fonds de ces communautés de même que le rapport du Québec avec le reste du Canada (La loi 101, la question de la souveraineté peut avoir des répercussions sur les francophones en situation minoritaire).

Se faire baptiser les enfants de l'Article 23, dénote aussi que les francophones en situation minoritaire n'ont pas une substance, mais qu'ils portent l'attribut que leur confère la loi, le gouvernement. C'est en cela que la Proclamation royale de 1869, brandie par les avocats dans la Cause Caron qui stipule que vos « droits et privilèges civils et religieux » (cité dans Aunger 2014, p. 84) seront garantis, est interprétée sous l'angle des droits identitaires qui incluent les droits linguistiques.

Pour Cardinal (1994), dans le sillage de l'analyse de Juteau (1980, 1983) et Gaffield (1993), parce que l'éducation est une prérogative provinciale, les luttes scolaires caractérisent le mieux l'histoire des Franco-Ontariens par rapport à celle des Québécois. Cette analyse du rôle des revendications pour des établissements scolaires en français peut être extrapolée et appliquée à notre cas. Si l'école représente un point de crispations, de tensions, c'est que pour le groupe minoritaire, il a deux rôles ; celui de la formation des leaders et celui de socialisation et donc de construction identitaire (Landry, 2014).

Landry (2014) reprend la notion de « frontières d'identités » de Capra (2002) qui sont incarnées dans les institutions de la communauté. Un exemple emblématique d'institution pour les Franco-Ontariens, selon lui, serait l'Hôpital Montfort. Cette institution qui fait partie de la complétude institutionnelle est aussi celle qui permet au groupe minoritaire de se distinguer du reste de la société.

Pour Cardinal (1994), il faut voir dans le « Nous » qui caractérise la communauté minoritaire, un Nous politique dans le sens où Breton (1983) compare la communauté à une "mini-polity" ou communauté politique. Dans le sillage de Balandier (1969), Breton place l'identité collective et ses manifestations dans un enjeu politique et symbolique : « l'identité collective et l'organisation sociale qui l'exprime sont donc des réalités socio-politiques en ce sens qu'elles résultent du conflit entre sous-groupes dont les intérêts idéologiques et/ou matérielles divergent » (cité dans Cardinal, 1994, p. 80).

Pour autant, parce que la participation et l'engagement des individus à une communauté est volontaire, les travaux de Cardinal (1994) et Heller (1998) appellent la communauté minoritaire francophone à ne pas tomber inconsciemment dans le piège de l'idéologie de la franco-conformité en fixant des critères d'adhésion en son sein.

Si Breton (1983) appréhende le rapport social qu'a la communauté avec son environnement suivant le prisme politique, c'est, selon Cardinal (1994), qu'il fait appel à la « théorie de la mobilisation des ressources et du pouvoir organisationnel » (p. 80). En fait cela s'inscrit aussi dans son concept de complétude institutionnelle (Breton, 1964). C'est à l'aune de l'accomplissement de la complétude institutionnelle que les dirigeants de la communauté, nous dit (Cardinal, 1994), seront jugés sur leur capacité de leadership et de mobilisation. C'est pourquoi, dès lors que la communauté se sent lésée, ces leaders rabattent le rappel des troupes.

Pour les besoins de cette étude, utilisons le terme « Francos » pour désigner les francophones de cette province. De même que l'identité de la

communauté francophone de la province n'est pas transcendante, donnée, celle des francophones non plus, elle est le fruit d'un processus de construction. Par conséquent, dire les Francos, c'est naturaliser une catégorie de personnes. Si nous utilisons à notre tour le terme Francos, il ne faut pas y voir un groupe homogène avec ses caractéristiques propres. En fait, ni le groupe majoritaire, ni le groupe minoritaire, est homogène. Bien le contraire, mais il ne faut pas tomber dans l'autre excès pour dire que l'homme n'a pas de racines, de droits, de territoires, quand bien même celles-ci ne le déterminent pas. C'est dans ce sens que De Maistre (1796), dans sa fameuse tirade, dans *Considérations sur la France*, parle, au contraire, du citoyen : « J'ai vu, dans ma vie, des Français, des Italiens, des Russes, etc. ; je sais même, grâce à Montesquieu, qu'on peut être Persan ; mais quant à l'homme, je déclare ne l'avoir rencontré de ma vie ; s'il existe, c'est bien à mon insu » (cité dans Pranchère, 2004, p. 197).

Donc, même si nous ne pouvons pas saisir, définir l'identité Francos, elle circule pourtant dans les discours. En revanche, on peut parler de ses manifestations symboliques telles que les drapeaux, les plaques. Car le processus de construction des identités lorsque des groupes sont en présence est complexe.

Si l'on se place sur le terrain des pratiques, les Francos, contrairement aux autochtones n'ont pas de pratiques culturelles totalement différentes des anglophones. Comme les Anglais, ils sont un peuple colonisateur, ils sont issus des religions judéo-chrétiennes et ils partagent le même Dieu. Il n'existe pas, entre les deux groupes, de facteurs contrastant et discriminants comme la couleur de la peau. Ils n'ont pas de stigmates visibles (Goffman, 1963). Dans notre analyse, il serait intéressant de voir si l'absence de stigmatisme prononcé, visible n'aide pas les francophones à se démarquer, la haute administration se basant surtout un stigmatisme tangible, le nombre de francophones qui est difficile à dissimuler. En lieu et place donc des statistiques reluisantes, la communauté brandit la mémoire dans laquelle sont évoqués les sacrifices, les torts subis. À vrai dire, il est facile de s'assimiler et passer pour un anglophone, car derrière un

nom francophone comme Gosselin ou Tessier, peut se trouver un anglophone unilingue. C'est que l'assimilation a fait son travail à travers la loi de 1917 de la province.

Alors que le concept de minorité renvoie à la relation qu'entretient celle-ci avec d'autres groupes, celui de communauté évoque plus les liens au sein d'un même groupe qu'il soit linguistique, religieux ou culturel.

Si les différences au niveau des pratiques entre le groupe minoritaire et majoritaire sont minimales ou quasi inexistantes, la communauté francophone de la province, s'est donnée des marqueurs. Elle a son drapeau. Elle a mis à la disposition de la communauté des plaques d'immatriculation lors des fêtes de la communauté. Même s'ils n'ont pas de territoires, les Francos s'identifient à une histoire commune, qu'ils ne cessent de perpétuer à travers les livres, la chanson, les récits. Ce qui renvoie à la construction de son identité, dite identité narrative (Ricoeur, 1990, 2000), à travers le récit discutée plus haut.

Dans ce chapitre nous avons discuté de la question des identités des groupes et plus spécifiquement de celles des groupes minoritaires et nous disons qu'au lieu de chercher à en donner une définition, car les identités sont insaisissables, il faut les voir dans leurs usages, dans leurs manifestations. En fait, les groupes minoritaires développent des stratégies identitaires pour donner un écho à leurs revendications et arriver à leurs fins.

Comme nous l'avons indiqué en introduction, nous nous inscrivons dans les logiques d'action qui permettent, selon Bernoux (2012), de croiser plusieurs concepts. Aussi venons-nous de voir à travers la revue de la littérature dans la partie I de notre étude, les éléments que nous pouvons croiser et qui constituent notre cadre de référence ou notre cadre conceptuel. Nous allons présenter dans la partie qui suit, l'approche méthodologique qui cadre avec notre étude de cas.

**Partie 2.**  
**Considérations Méthodologiques**

## **Chapitre 4.**

### **Posture du chercheur, problématique, et méthodologie**

Pour élaborer la méthodologie de notre recherche, importait pour nous la recherche de la cohérence entre la problématique, la méthodologie et la question de recherche. Car la méthodologie découle avant tout de la question de recherche, c'est donc en se basant sur cette dernière que nous allons échauffer notre méthodologie. Étant entendu que cette construction s'est faite en va et vient en fonction des aléas du terrain. Le choix de la méthodologie se fonde aussi sur le statut épistémique du chercheur, c'est pourquoi nous allons d'abord clarifier notre positionnement par rapport à cette recherche avant d'évoquer la problématique et la question de recherche.

#### **4.1. Notre parcours professionnel et de vie : Les chemins de traverse d'un praticien-chercheur**

Après notre formation d'enseignant de physique et de chimie pour les collèges en Côte d'Ivoire, pays francophone, notre route s'est poursuivie en France où nous avons obtenu un magistère ingénieur économiste. Le Canada, pays que nous avons visité pendant que nous poursuivions nos études en France et qui pratiquait une politique plus ouverte d'immigration, sera notre prochaine destination. Nous vivrons ainsi 7 ans à Montréal. Au total, nous avons vécu et travaillé tout le temps en français jusqu'à ce que nous fassions le saut dans l'Ouest du Canada formé de provinces anglophones. En nous installant dans l'ouest du pays, nous allions, pour la première fois de notre vie, vivre et travailler en situation linguistique minoritaire. Ces 10 années vécues dans cette situation vont forger la personne que nous sommes et la trame de notre sujet de thèse.

En effet, c'est dans une unité francophone d'une université anglophone de l'ouest canadien que nous allons œuvrer à notre arrivée dans l'ouest. Plus spécifiquement, nous travaillions dans l'administration, et nos interactions se faisaient la plupart du temps avec les services des finances, les services des ressources humaines, les services de l'approvisionnement ou de l'aménagement des locaux. Ces services sont centraux et toutes les unités de l'université acheminent leurs transactions à eux. La langue de travail de notre unité étant le français, il nous a été souvent reproché de leur transmettre des documents écrits en français uniquement, car dans ces services centraux, il n'y avait pas d'employés bilingues capables de comprendre les documents écrits en français. Ce choc, ce hiatus au niveau de la langue dans l'administration a été pour nous, un réveil, un premier exemple de ce que cela veut dire de vivre dans un milieu anglo-dominant. Personnellement, c'était aussi vivre un triple processus de minorisation (Masinda, Jacquet, & Moore, 2014) comme administrateur immigrant, francophone et considéré comme une minorité visible. Au jour le jour, l'administrateur en milieu universitaire minoritaire vit ses tracasseries administratives où son interlocuteur est surpris de le voir et de l'entendre dans toute sa différence. À certaines occasions, l'unité francophone représente un atout pour les services centraux qui, ne comprenant pas les documents en français qu'ils reçoivent d'autres universités, institutions ou de candidats, et donc les lui transmettent pour les traduire. Ainsi, il nous est arrivé de recevoir des appels en français transférés sur notre boîte vocale par d'autres administrateurs anglophones pour traduction. C'est en traduisant pour l'autre qu'il nous a été donné de rentrer en contact avec l'altérité, de le connaître et de nous connaître également. La traduction, même si elle ne s'est pas faite sans frustrations, a agi comme un lien, un révélateur de notre situation minoritaire. Elle est la condition du pluralisme, de la diversité dans notre milieu. Pour signifier et asseoir sa différence, même si cela représentait un surplus de travail, l'unité dans laquelle nous exerçons a fini par transmettre la plupart de ses documents administratifs

dans les deux langues en français et en anglais, les textes juxtaposés sur deux colonnes.

Il y a 4 ans, nous avons décidé de retourner aux études et d'effectuer des études doctorales pour notre intérêt personnel et pour des raisons de mobilité professionnelle. En effet, au niveau professionnel, nous avons commencé à tourner en rond, à manquer d'énergie et de nourriture intellectuelle. Autrement dit, nous étions à la limite, en bout de chemin de ce que le travail d'administrateur pouvait nous apporter comme sens, comme motivation interne. S'inscrire au doctorat, c'était donc chercher à ajouter du piment à notre pratique, à la penser, à lui donner un nouveau souffle. Pendant nos études doctorales, nous sentions un aller-retour permanent entre les questions que nous avons à traiter au travail, l'action à poser et les doutes. Douter peut sembler incompatible avec le travail de l'administrateur à qui l'on demande de faire avancer des réformes, d'accomplir des résultats. Car l'administrateur, s'il est vrai qu'il est aussi réflexif et pense son action, il cherche avant tout à enlever les écueils pour d'autres dans les organisations. Les études, pour notre part, nous ont permis d'ajouter plus de doute à notre action. En fait, le doctorat nous a appris à désapprendre et donc à lever le voile sur notre propre impuissance en tant qu'administrateur et c'était peut être ce qui nous manquait.

Plonger dans les études après avoir acquis une expérience professionnelle et être en exercice à temps plein d'une profession n'est pas une sinécure, il ne se fait pas sans heurts, sans douleur, sans questionnements, sans renoncements et sans excitation. Nous avons vécu tout cela, mais notre saut dans le monde de l'académie n'a pas été un saut dans l'inconnu, car nous y travaillons déjà et côtoyons le personnel académique. Le milieu de l'éducation, peut être plus qu'ailleurs, parce qu'il est propice à la critique, aux questionnements a peut être catalysé notre saut dans la recherche. Si nous discutons avec des administrateurs et des professeurs, nous savions toutefois qu'à l'université, il y a des camps, d'un côté les administrateurs et de l'autre celui des enseignants. En y allant, c'était aussi une façon de se froter à ce monde, ce

cercle dit du savoir qui a ses codes, ses méthodes. Retourner aux études doctorales a changé le regard de certains collègues administrateurs sur nous qui pourraient penser que nous avons changé, que nous sommes peut être plus distant, de même que celui des chercheurs qui vous parlent volontiers de leurs travaux, partagent leurs soucis, leurs rêves car maintenant nous sommes censés les comprendre. Allons-nous devenir, en quelque sorte, « un des leurs » ? Mais quelle est notre identité, notre place ?

## **4.2. La posture de chercheur**

Nous nous considérons comme un praticien-chercheur. Pour De Lavergne (2007), le trait d'union montre que le praticien-chercheur a une double identité, que sans ce trait d'union, on pourrait penser que l'un des termes est au-dessus de l'autre, c'est pourquoi, celui-ci navigue aussi bien dans la pratique que la recherche. À travers le rôle du praticien, c'est aussi la question de l'articulation entre la pratique et la théorie. Comme LeRoy (1982), dans sa « Response to Duhamel » nous pensons que les deux termes ne sont pas dichotomiques. Ils ne doivent pas s'opposer. Ce sont les deux faces d'une même pièce. Disons qu'il n'y a pas de pratique sans théorie et pas de théorie sans pratique. L'une est contenue dans l'autre et réciproquement. La pratique précède la théorie. Les deux notions s'entrecroisent et se nourrissent mutuellement. C'est à partir de la pratique que les théories sont échafaudées. Autrement dit, notre activité comme administrateur informe notre recherche et en retour cette formation, ces recherches questionnent notre pratique d'administrateur. Notre identité s'est construite tout au long de la formation et de la recherche, en effet on ne passe d'administrateur à chercheur sans transformation, sans traces, ne serait-ce que le regard des autres, des collègues administrateurs que des chercheurs universitaires. Car traditionnellement, il fallait choisir son camp ; soit vous êtes praticien, soit vous êtes chercheur. Nous avons choisi le camp de l'entre deux. Kohn (2001), parle plutôt de positions au pluriel et de situation paradoxale ou « d'enchevêtrement » car « un statut est superposé à un autre, un mode de

pensée et d'action à un autre, dans l'espace, dans le temps, dans les relations avec autrui » (p. 33).

Pour elle, qui est passée d'institutrice d'école à chercheure, il ne saurait y avoir d'opposition, mais plutôt de coexistence. « Opter pour la posture de praticien-chercheur veut dire reconnaître la co-existence des deux statuts, leurs interactions réciproques constantes, reconnaître qu'une même personne prend plusieurs positions selon les moments, les objectifs, les fonctions, les contacts avec les autres . . . .» (p. 31).

Parce que nous travaillions en même temps que nous effectuons notre recherche, nous avons vécu cette situation paradoxale. Car à quel moment s'arrête notre pratique et à quel moment notre esprit est-il dans la recherche surtout après des journées de travail éprouvantes ?

Drouard (2006), faisant référence au passage de Kohn (2001) de la pratique à la recherche, qualifie les praticiens-chercheurs d'hybrides ou d'OGM. Pour De Lavergne (2007), les positions du praticien sont entrelacées.

Le chercheur ne laisse pas le praticien au vestiaire, et vice-versa. Quand il s'engage dans une pratique, il mobilise aussi des observations et des analyses de chercheur. En tout état de cause, le chercheur ne veut ni abandonner sa position initiale, ni l'ignorer, ni en faire fi. De ce fait, il brouille les limites instituées. (p. 33)

Pour nous, le choix du doctorat après ses années d'activité est à la fois un aboutissement et une quête. Comme administrateur, nous l'avons souligné précédemment, il s'agit souvent de négocier, vérifier des contrats et des ententes, de superviser des employés et des projets, de gérer des budgets, de proposer des politiques et veiller à leur exécution. La prise de décisions que ce soit seul ou en équipe est aussi inhérente au travail de l'administrateur. L'administrateur vit plus de certitudes que de doutes, il cherche à réduire les incertitudes et n'aime pas s'accommoder du chaos, de l'imprévisible. En revenant aux études et dans le domaine de l'éducation, nous avons peut être réappris à douter.

En choisissant notre milieu de travail comme terrain de jeu et le projet d'intégration des trois unités universitaires francophones en situation minoritaire qui a déraillé, nous cherchions à satisfaire notre aspiration de praticien et de chercheur. Personnellement, c'était en quelque sorte, indirectement ou inconsciemment jeter un regard sur notre vie et notre travail en situation minoritaire, mais en même temps s'attaquer à une problématique plus grande, celle de la question de la gouvernance de l'éducation universitaire en français en situation minoritaire, une question qui habite les francophones de cette province depuis près d'un demi-siècle.

Effectuer de la recherche dans son milieu a certes des avantages, comme la commodité ; les déplacements fréquents sur le terrain en moins, la proximité des acteurs, l'accès à des ressources, une connaissance intime du terrain. Elle n'est pas facile non plus, car ces acteurs peuvent avoir de la suspicion à votre égard, quel est votre parti pris, vos préjugés dans la situation. Par exemple, dans notre étude, comment rendre anonymes les parties prenantes dans un petit milieu. L'autre défi, c'est que bien que ce soit une étude de cas, elle concerne des humains et ces personnes-ressources sont encore à l'université, il faut les protéger. Mais comme l'a dit l'un des participants à l'étude, notre propre travail de recherche est risqué.

Au-delà des avantages et des risques énoncés plus haut, ce qui fait la spécificité d'un chercheur de l'intérieur comme nous, selon Kohn (2001), c'est la singularité de notre regard : « Au contraire, je trouve qu'entreprendre une recherche tout en occupant un poste professionnel . . . permet un regard que seule cette personne peut porter, un aspect de son originalité, enrichissant pour tous » (pp. 19-20).

Pour Kohn (2001), un autre avantage que le chercheur de l'intérieur a sur celui de l'extérieur, c'est que son intervention n'est pas ponctuelle, sa compréhension des acteurs et le partage de l'histoire des participants à sa recherche :

Cette appartenance lui donne accès à des connaissances sur le groupe social auxquelles le chercheur venant de l'extérieur accède bien plus difficilement, et il peut entendre et comprendre des choses incompréhensibles à quelqu'un venant ponctuellement, même si ce dernier s'immerge, s'engage et « parle en son nom propre » Aussi futé, aussi sympathique, aussi disponible dans l'entretien qu'il soit, il n'a pas partagé l'histoire de ces sujets. (p. 20)

En faisant la recherche sur et dans notre milieu de travail, même si nous nous partageons son histoire et celui de ses acteurs, nous cherchons à poser un regard nouveau sur une réalité quotidienne, c'est aussi une manière pour nous de voir notre organisation par des chemins de travers. Pour De Lavergne (2007), le chercheur de l'intérieur cherche à « comprendre autrement, tout en restant à l'intérieur » (p. 30). Le privilège de ce regard de l'intérieur mène De Lavergne (2007) à appeler le praticien-chercheur de « témoin des témoins » (p. 31). Nous nous sommes sentis comme cela, dans cette position, pendant notre recherche, lorsque nous étions en face des participants de l'intérieur de l'organisation. Ce qui ne veut pas dire que, comme témoin des témoins, nous n'avons pas été bousculé, affecté voire ébranlé par ce que nous avons vu, entendu, lu. Parfois, c'est dur d'entendre d'autres vérités en face, des critiques de son milieu en pleine face. Il n'y avait pas de filtres pendant notre recherche, ce n'était pas une lecture d'une source secondaire, ce sont les perceptions directes de nos témoins.

Mais la question que l'on se pose généralement en tant que praticien-chercheur est comment traiter de sa subjectivité. Dit autrement, la question qui se pose est la suivante : avons-nous la distance suffisante par rapport à notre objet de recherche ? On pourrait se demander si nous sommes autorisés à faire de telle recherche. Sommes-nous objectif ?

### **4.3. De la subjectivité du chercheur-praticien**

Nous sommes conscients de notre subjectivité, à deux niveaux ; par la discipline, nous sommes dans les sciences sociales et les sujets ne sont pas

désincarnés, l'interprétation des discours peut être sous le couvert de notre subjectivité. Parce que nous travaillons dans l'une des unités qui a fait l'objet du projet d'intégration, nous pourrions être considéré aussi comme « acteur ».

Notre recherche étant qualitative, elle passe par l'audit de subjectivité (Bélisle, 2001 ; De Lavergne, 2007 ; Deschenaux, 2003). Pour Bélisle (2001), cet audit consiste à étaler les éléments de la subjectivité du chercheur tout au long de sa recherche, de l'enquête sur le terrain à la diffusion des résultats. Il ne s'agit pas de taire sa subjectivité et pour nous qui sommes engagé dans notre recherche car comme le soutient Kohn et Nègre (2003), plus que la neutralité du chercheur il faut revendiquer son engagement : « La neutralité affirmée du regard cache mal l'engagement. Ce dernier n'est-il pas inéluctable et ne conviendrait-il pas plutôt de le revendiquer ? » (cité dans De Lavergne, 2007, p. 34).

Pour Follett (1924 cité dans Mousli 2002), l'observateur ne peut pas ne pas être dans ce qu'il étudie sinon, il est de surplomb et est dans ce qu'elle appelle « l'illusion de l'observateur » ou « the onlooker fallacy » (p. 43). Praticien-chercheur ou chercheur tout court, les deux, ne sont pas hors de la société, ils arrivent avec des *a priori* qui déteignent sur leur recherche. C'est ce qui fait dire à Kohn (2001) que le résultat d'un chercheur n'est pas neutre :

l'énonciateur utilise à son insu les savoirs et les connaissances, plus ou moins structurés, acquis par ailleurs hors du contexte présent. Le chercheur en sciences sociales est en même temps homme ou femme socialisé, avec une expérience personnelle de la société qu'il étudie. De plus, il ne peut pas ne pas être porté par ses valeurs. C'est dire qu'aucun regard de chercheur, aucun résultat de recherche n'est neutre. (p. 19)

Le chercheur-praticien peut adopter selon De Lavergne (2007) la position de « chercheur caméléon », c'est-à-dire, se fondre aux participants à la recherche, ne pas dévoiler sa vraie identité aux acteurs, mais cela n'est possible que si le chercheur n'est pas connu de ceux-ci. De même il peut chercher à se délester de son identité personnelle et professionnelle pour se murer derrière

son cadre théorique, c'est ce qu'il a appelé la position de « chercheur caparaçonné » ou « équipé ». Mais ces deux positions ne sont pas satisfaisantes, car elles font, selon De Lavergne (2007), du chercheur dans une recherche qualitative quelque chose d'éthéré, d'objectif : « Elles supposent, soit que le chercheur est un instrument transparent de collecte de données, soit que la distance lui permettra une lecture objective des phénomènes » (p. 36). En fait il ne s'agit pas de rejeter le cadre théorique dans la recherche, mais de questionner celui-ci et de choisir un cadre qui prend en compte le soi professionnel et personnel.

Pour De Lavergne (2007), dans le sillage de Le Grand (2000), le chercheur-praticien de par ses multiples implications doit accepter une position complexe. Pour lui, le chercheur-praticien a une triple implication, celle du « soi personnel porté par ses valeurs », son implication comme praticien et enfin comme chercheur. Étant entendu que le soi personnel rejaillit autant sur le praticien que sur le chercheur. De fait, les trois implications sont imbriquées. En terme d'engagement cela se traduit par l'acteur sur le terrain, le citoyen acteur social et le chercheur.

Il est donc illusoire de chercher à faire fi de sa subjectivité, mais à en prendre conscience grâce à l'intelligence intrapersonnelle (De Lavergne, 2007). Pour nous, cela a été une sorte de dialogue intérieur qui nous a habité tout le long de la recherche, de la préparation du questionnaire d'entrevue, aux entrevues, à la transcription et à l'analyse des données. Dans ce dialogue, l'autre voix avait sa place à côté de notre voix. Nous n'avons jamais cherché à éteindre notre voix et d'ailleurs comment pourrions-nous ? Si ce n'est faire semblant. C'est ce qui fait dire à De Lavergne (2007) à la suite de Kohn (2001) que le chercheur peut assumer trois types de stratégies : « la mise en veilleuse » (p. 37) pendant laquelle le chercheur-praticien met en veilleuse son identité de professionnel tout en étant conscient qu'elle continue de tourner. « L'oscillation pendulaire » (p. 37) où son identité vacille entre le praticien et le chercheur. Enfin, la stratégie de « la gestion dialogique » (p. 37), ou position de

« compromis » (p. 38), le chercheur-praticien fait coexister ses deux identités qui ne se sont pas égalité en tout temps. C'est ce que décrit Kohn (2001) : « les deux positions non seulement co-existent mais se valent, que l'une peut dominer un temps mais qu'ensuite ce sera l'autre, et ainsi de suite en hiérarchie enchevêtrée » (p. 34).

Nous dirons que nous avons été accompagné, dans la plupart du temps, par la troisième stratégie dans notre recherche. Puisque nous continuons de travailler pendant que nous effectuons notre recherche, même si nous avons voulu mettre notre identité de professionnel au repos, cela n'aurait pas été possible.

#### **4.3.1. Quelle est notre implication dans le cas étudié ?**

Nous sommes impliqué dans le cas par le truchement de notre unité. Ce n'est pas un cas en train de se faire, mais un cas déjà passé. Nous ne sommes pas en train de faire de la recherche sur notre pratique professionnelle, ce qui est considéré par De Lavergne (2007), comme un cas extrême de l'implication du chercheur. Nous n'étions pas non plus membre du comité de travail du projet d'intégration des trois unités universitaires francophones. Notre implication vient de notre statut d'employé de l'une des unités, donc de l'université.

#### **4.3.2. Quels sont les objectifs d'un praticien-chercheur ?**

Le praticien-chercheur étant « triplement impliqué » comme acteur sur le terrain, comme citoyen acteur social et comme chercheur » (De Lavergne, 2007, p.37), Kohn (2001) voit en lui trois visées : le développement personnel, l'action sociale et la production de connaissances. Enfin pour Garbarini (2001), le savoir qu'il produit est « un savoir à partager » (p. 90).

En milieu minoritaire, le chercheur-praticien se distingue, à notre avis, au niveau des retombées de sa recherche, car elles sont attendues et passent rarement inaperçues.

#### **4.4. De la posture épistémologique**

Pour nous, la connaissance se construit non pas par la passivité du chercheur, mais par son travail actif sur le terrain, ses fréquentes interactions avec son objet d'étude. Ces interactions, nous dit Piaget (1971), si elles sont à la base de la connaissance, restent complexes.

La connaissance ne prend pas son point de départ ni dans l'objet comme tel (expériences, etc.) ni dans le sujet comme tel (sensation ni surtout « la raison »), mais par un complexe indissociable d'interactions entre l'objet et le sujet, et qui est fourni par l'action. (Piaget cité dans Lenoir, 2009, p. 27)

Les connaissances restent donc construites et inachevées et la vérité non révélée, mais à faire. Le Moigne (1995) ne dit-il pas que « La vérité est à faire et non à découvrir » (p. 84).

En fait, nous nous inscrivons dans une perspective constructiviste selon laquelle : « les réalités sociales sont appréhendées comme des constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs » (Corcuff, 2011, p. 16). Comme nous analysons une situation dans laquelle il y a eu des interactions entre les acteurs au sein des unités et ces unités évoluaient au sein de structures et de configurations dans l'université au travers des relations historiques entre l'université et la communauté francophone, notre constructivisme est de type structuraliste. Plus précisément, nous nous inscrivons dans le constructivisme structuraliste qui, selon Corcuff (2011), part des structures pour arriver aux interactions alors que d'autres formes de constructivismes partent des interactions. Figurent parmi les constructivistes structuralistes, des auteurs comme Norbert Élias, Anthony Giddens et Pierre Bourdieu.

Pour Corcuff, Bourdieu (1987) place le constructivisme structuraliste à « la jonction de l'objectif et du subjectif » (Corcuff, 2011, p. 26), c'est pour cela que sa sociologie est dite réflexive qui est le fait, pour le chercheur, de revenir sur soi et d'interroger sa relation avec l'objet d'étude.

Le constructivisme structuraliste à la Bourdieu (1987) s'inscrit aussi dans une sociologie de l'action ou dans la logique de la pratique. Pour lui les acteurs sont des « agents » parce qu'ils agissent et sont agis à la fois. Pour Brubaker (2001) le « sens pratique » de Bourdieu (1980) se définit comme : « la représentation—à la fois cognitive et affective—que les gens ont d'eux-mêmes et du monde social dans lequel ils évoluent » (p. 77).

Notre quête de connaissance, de vérité est limitée par nos propres représentations et notre subjectivité que nous assumons, car nous avons fait le choix de mener notre recherche à partir et dans notre lieu de travail. Nous pourrions être considéré comme une des « parties prenantes » de notre étude. Pour Mucchielli (2004) : « Tout chercheur a en tête des *a priori* conscients ou non » (p. 22). Mais si le chercheur constructiviste ne va pas sur le terrain la tête vierge, il ne doit cependant pas s'armer de concepts trop formés, mais des concepts lâches. Et donc, c'est à travers un va-et-vient entre le terrain et le phénomène étudié et les notions à notre disposition, que nous sommes arrivé à affiner nos concepts.

Enfin, la posture épistémologique se justifie aussi par le choix du domaine étudié. Notre recherche se déroule dans le milieu de l'éducation, plus particulièrement dans le domaine de l'administration. Or, pour Le Moigne (1995), celle-ci est plutôt définie par son projet que par son objet en raison de l'intervention des acteurs dans les organisations. De même, les résultats dans notre domaine de recherche sont provisoires (Corcuff, 2011). Nous ne prétendons pas non plus à l'exhaustivité. Par ailleurs, parce que la réalité n'est pas une pour tous, mais multiple, fugace et est le fruit de constructions en permanence des acteurs, nous inscrivons dans une posture épistémologique et philosophique constructiviste-structuraliste/interprétative. Enfin, bien qu'inscrit dans des structures, le projet dans les organisations est vivant et mouvant par l'action collective des acteurs, il est toujours à redéfinir et reconstruire par l'action de ces mêmes acteurs. C'est pourquoi, une meilleure manière de cerner et de comprendre les raisons du dérapage d'un projet d'intégration d'unités

francophones à l'université à travers leurs perceptions est de donner la parole et la voix aux parties prenantes.

Au total, le constructivisme structuraliste et l'interactionnisme ne sont pas incompatibles. En fait, ils se complètent. Autrement dit, nous sommes dans les logiques d'actions où nous combinons des acteurs à fois stratégiques (Crozier & Friedberg, 1977) et sociohistoriques (Bourdieu, 1980, 1987).

#### **4.5. Problématique et questions de recherche**

La province dans laquelle s'est déroulée notre étude est une province singulière au Canada. En effet, selon les chiffres de Statistiques Canada 2006, elle a affiché l'un des taux d'assimilation des francophones les plus élevés au Canada, créant ainsi une pression sur ses établissements d'enseignement et des attentes quant aux finalités de l'éducation en français. En effet, selon Landry et Allard (1999), c'est à l'école que la langue minoritaire est le plus souvent utilisée. L'école devient, en d'autres termes, le foyer, le lieu où se jouent le maintien et le développement de la langue et de la culture minoritaires. L'université étant dans le continuum des institutions d'éducation, son rôle devient aussi déterminant dans la préservation de la langue, de l'identité et de la culture francophones. C'est pourquoi, en contexte minoritaire, les institutions scolaires et universitaires représentent des enjeux de taille. En fait, elles participent à la complétude institutionnelle (Breton, 1964 ; Denis, 1993) et contribuent à la vitalité communautaire (Savas, 1990).

Or, la plupart des études en milieu minoritaire sont cantonnées en milieu scolaire où les francophones ont le contrôle de la gestion scolaire. Les questions touchant les institutions universitaires francophones en milieu minoritaire au Canada sont généralement abordées sous l'angle de la science politique (Cardinal et al., 1988 ; Dudas & Chenard, 2009), des sciences juridiques (Dupuis & Laforge, 2012 ; Foucher, 2012 ; Giroux, 2010) et de la psychologie éducationnelle ou de l'ethnolinguistique (Landry & Allard, 1999). Même si elles

sont dans le milieu scolaire, en administration de l'éducation, nous nous inspirons des études sur le leadership en milieu minoritaire (Bouchamma, David, & St-Germain, 2005 ; Dupuis, 2004 ; Godin, Langlois, Lapointe, & St-Germain, 2004 ; Lapointe, 2001, 2002, 2007 ; Rocque, 2011). Rares sont les études qui les approchent à partir de l'administration et précisément à partir de la question de la participation dans une dynamique université majoritairement anglophone et communauté minoritaire francophone.

C'est pourquoi à partir d'un processus d'un projet d'intégration d'unités universitaires francophones d'une université majoritairement anglophone ayant dérapé, nous voulons décrire et comprendre à travers les discours, les perceptions de la participation des parties prenantes. Autrement dit nous sommes intéressés à comprendre le sens que les acteurs avaient de ce projet d'intégration et plus précisément leurs perceptions de leur participation dans le projet, ainsi que les dynamiques des relations entre la communauté minoritaire francophone et l'université anglo-dominante, car avec notre cas d'étude, c'est aussi la vision de la construction de la dualité linguistique du pays qui est aussi interrogée.

Pour ce faire, rappelons que notre objet d'étude est la participation, notre domaine d'étude l'administration (le changement organisationnel) en milieu universitaire et que le sujet est : les perceptions de la participation des parties prenantes dans un projet d'intégration d'unités francophones universitaires dans une université anglo-dominante.

Nous visons à identifier, décrire et interpréter les perceptions de la participation des parties prenantes lors d'un projet d'intégration d'unités francophones en situation minoritaire qui a déraillé. À travers les questions de recherche suivantes : Quelles étaient les perceptions de la participation des parties prenantes, y compris celle de la communauté minoritaire francophone ? Comment ont-ils vécu le déraillement du processus ? Quel sens donnaient-ils à ce qui s'est passé ?

Dans cette partie, nous élaborerons la méthodologie. En ce sens, nous discuterons successivement du choix du type de recherche, du choix de la méthode, de l'aspect technique du déroulement de la recherche, ce qui comprend les types de données collectées, leurs sources ainsi que les moyens de les analyser. Nous finirons par les préoccupations éthiques dans lesquelles nous évoquerons, une fois de plus, notre position de chercheur engagé dans la communauté.

#### **4.6. Du choix de la recherche qualitative**

Comme notre étude porte sur les perceptions, les interprétations des parties prenantes en lien avec le changement organisationnel, nous avons fait le choix de donner la parole aux acteurs. Dans ce sens, la recherche qualitative, parce qu'elle n'est pas concernée par la recherche d'une vérité, mais d'un fragment de vérités, des vérités, ici et maintenant, qui sont amenées à pourrir car provisoires, sied mieux à notre recherche.

Cette position s'appuie aussi sur Anadón (2006) pour qui la recherche qualitative est le véhicule approprié pour capter le sens que les individus donnent à leurs actions, qui tient compte de leur subjectivité et qui inclut les interactions sociales dans leur point de vue.

La recherche qualitative/interprétative est celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche. Ici on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales. Mais ces significations et ces interprétations sont élaborées par et dans les interactions sociales où les aspects politiques et sociaux affectent les points de vue des acteurs. (p. 15)

La recherche qualitative se caractérise aussi selon Mucchielli (2004) par l'implication directe du chercheur dans la collecte et l'analyse des données. « Le

chercheur est partie prenante de l'instrument (l'enquête par entrevues et observations) » (p. 23). Par conséquent, la recherche ne peut être menée mécaniquement. Elle exige une souplesse de la part du chercheur dans l'utilisation des règles et grilles d'analyse des résultats et ce, suivant une orientation globale. Autrement dit, d'autres rubriques peuvent être ajoutées, si elles servent à interpréter les résultats.

Pour Savin-Baden et Major (2012), la recherche qualitative sied bien à des problèmes qu'elles qualifient de « wicked », c'est-à-dire complexes et entremêlés et qui n'ont pas de solution unique: « Wicked problems are messy, circular or aggressive ; they have no single right solution.» (p. 5). Pour nous, la question de la participation, parce qu'elle est ouverte porte à interprétation, se prête mieux à une recherche qualitative. En effet, nous ne cherchons pas à mesurer la participation, mais à comprendre les perceptions que les parties prenantes avaient de leur participation au projet d'intégration.

Pour Savin-Baden et Major (2012), c'est aussi la recherche de la compréhension en profondeur qui milite pour le choix de la recherche qualitative :

Qualitative researchers look for deep meaning about local settings in context and at a particular time. They tend to give voice to how they have made choices about their participants, the places they inhabit and how this influences their research. (p. 13)

Enfin, en optant pour la recherche qualitative, nous nous inscrivons dans un paradigme compréhensif (Mucchielli, 2004). Ce qui signifie, selon lui, que le chercheur peut faire surgir des significations à travers les interactions des acteurs. « L'approche compréhensive postule ensuite la possibilité qu'à tout homme de pénétrer le monde des significations d'un autre acteur humain. Le vécu et le ressenti d'un autre homme ne sont pas hermétiques et hors d'atteinte (principe de l'intercompréhension humaine) » (p. 30).

## **4.7. Du choix d'une méthode : L'étude de cas**

Pour Hamel (1997), il est important de préciser, au préalable, pourquoi le cas étudié se prête à l'étude de cas. Autrement dit, pourquoi notre cas est intéressant. Notre cas, s'il peut paraître unique en raison du caractère largement minoritaire des francophones dans cette province et surtout parce qu'elle concerne des unités dans une université anglo-dominante, il reste que c'est aussi et avant tout un prototype des relations anglophone et francophones en situation minoritaire. En effet, les tensions qui s'y trouvent, se retrouvent aussi ailleurs dans le pays. Plus largement, le cas, à travers l'une des unités francophones en situation minoritaire, participe à sa façon à l'unité du pays. Ainsi, on peut lire ceci dans l'un de ses documents : « Two stylized figures shaking hands, emphasizing Canadian unity were chosen as the new symbol of the Programme » (Document interne, 1971). De fait, cette mission de promotion de la dualité linguistique revient même encore aujourd'hui à la forme actuelle de cette unité universitaire. Comme d'autres organismes en milieu minoritaire ayant le même mandat, elle reçoit du financement de Patrimoine canadien.

Dans notre cas, nous nous servons du prétexte d'un projet d'intégration en situation minoritaire qui a déraillé pour lever le voile sur les relations francophones et anglophones et pour interpréter la question de la participation dans les projets de l'éducation en français en situation minoritaire.

### **4.7.1. Pourquoi l'étude de cas comme choix méthodologique ?**

Notre problème de recherche est de comprendre les raisons du déraillement d'un projet d'intégration de trois entités francophones au sein de l'Université. Or nous dit Yin (2009) : « Lorsque se pose une question du type « comment » ou « pourquoi » à propos un d'un ensemble contemporain d'événements, sur lesquels le chercheur a peu ou pas de contrôle » (p. 20), l'étude de cas est adéquat pour traiter de cette question. Justement, nous n'avons pas eu de contrôle sur le cas et il s'agit ici, pour la plupart, des questions qui nous permettent d'interpréter les perceptions des parties prenantes et un

moyen d'y accéder est de demander aux participants, par exemple, comment ont-ils vécu le déroulement du processus ?

Née dans les années 1830 et propulsée par les chercheurs de l'école de Chicago, l'étude de cas a été étudiée et utilisée par des chercheurs comme Albarello (2011), Anadon (2006), Hamel (1997), Merriam (1988), Roy (2010), Savin-Baden et Major (2012), et Yin (1994, 2009, 2010).

Yin (2009) qui a écrit de façon extensive sur cette méthode de recherche, la définit comme « an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundary and context are not clearly evident » (p. 18). Il parle de recherche empirique car, ce qui caractérise l'étude de cas, c'est la possibilité de mener des recherches grandeur nature et en profondeur.

Pour Roy (2010), l'étude de cas est adaptée à des recherches où l'on a du mal à mesurer certains facteurs tels que l'histoire. Notre cas qui comprend une grande part d'histoire des relations entre la communauté minoritaire francophone et la province peut être saisie donc par ce choix de méthode. Pour lui, la méthode convient bien aux recherches dont le nombre de participants est limité et où il y a une proximité du chercheur au cas traité comme c'est aussi notre cas ici.

Dans le sillage de Yin (2009), le contexte est, pour Albarello (2011), inextricablement lié au phénomène étudié dans l'étude de cas. Il fait partie de l'étude de cas et la frontière entre les deux ne saurait être délimitée : « L'un ne va pas sans l'autre : le phénomène et le contexte spécifique au sein duquel il trouve place ne peuvent être dissociés » (pp. 19-20).

Autrement dit, cette difficulté à établir clairement les frontières entre ces deux éléments est ce qui fonde l'étude de cas. Ainsi, notre étude ne porte pas sur les perceptions de la participation des parties prenantes dans un processus d'intégration en général, mais bien sur ces perceptions dans un contexte de milieu universitaire et de situation minoritaire francophone. On ne pourrait

dissocier les perceptions de la participation des parties prenantes du contexte minoritaire dans lequel elles sont nées.

La recherche par l'étude de cas définie par Savin-Baden et Major (2012) est la suivante : « Case study research is a research approach that examines the relationship between people and structures, in which they work, live and learn ; it acknowledges that the dynamics of interaction must be the starting point of research » (p. 168). Cette définition ajoute un volet intéressant, car il ne s'agit pas seulement d'examiner les interactions entre les acteurs, mais de prendre en compte la présence des structures dans lesquelles évoluent ces acteurs. Rappelons que notre positionnement est de type constructiviste structuraliste.

Enfin, un autre chercheur a avoir écrit sur l'étude de cas est Anadón (2006) et qui lui donne la définition suivante :

L'étude de cas est une approche et une technique de cueillette et de traitement de l'information qui se caractérise par une description en profondeur d'un phénomène et par une analyse qui tente de mettre en relation l'individuel et le social. (p. 22)

Cette définition appelle trois commentaires : (a) l'étude de cas est donc une approche hybride, c'est-à-dire qu'elle est à la fois une approche méthodologique et une stratégie de recherche ; (b) elle est féconde pour les descriptions en profondeur et ; (c) c'est un outil de médiation entre le particulier et le général, entre l'individu et son milieu. Outil d'analyse en puissance, on le voit, l'étude de cas permet de disséquer un phénomène en lien avec son milieu.

L'étude de cas comme choix de méthode a un double avantage, car elle peut se décliner comme approche de recherche et comme stratégie de recherche. Comme approche et comme stratégie, elle est adaptée pour les recherches qualitatives. Notre proximité avec le terrain d'étude nous le commande, la recherche de la profondeur dans le traitement du cas, nous le demande.

Quel qu'en soit les définitions et les chercheurs, il y a une constance, celle du contexte et la nécessité de délimiter l'étude. Sur le deuxième point, pour Roy (2010) à la suite de Yin (2009), un cas qui n'est pas délimité n'est pas un cas à étudier et cette limite théorique du cas découle du nombre de personnes participant à l'étude. Pour lui, si le nombre de personnes à questionner est illimité, c'est que le cas lui même n'a pas été bien délimité. Notre cas se limite dans une province donnée, pendant une période donnée, dans un milieu donné et fait intervenir un nombre donné de participants. Certes, cette délimitation peut paraître artificielle, car nous savons qu'au regard de la complexité (Morin, 2005), les événements sont reliés et qu'en plus le temps est indivisible et mobile (Bergson, 2013). Mais pour les besoins d'une étude, le chercheur a à délimiter sa recherche dans le temps et dans l'espace.

Pour Savin-Baden et Major (2012), la délimitation, que ce soit au niveau du nombre de participants, de la documentation détermine si le chercheur a affaire à une étude de cas :

If a case is bounded, then there should be a finite number of people who might be interviewed, a finite number of documents to be reviewed or a finite number of observations that might be made. If the capacity for data collection seems unlimited, most researchers would consider the study not to qualify as case study ; again this is where the distinction between what is and what is not a case study happens. (p. 154)

Enfin Creswell (2009) suggère de délimiter le cas dans le temps et l'espace. C'est ce qui fait dire à Savin-Baden et Major (2012) que l'étude de cas est contextuel et particulariste.

#### **4.7.2. Les types de cas et la portée de l'étude cas**

David (2004) classe les études de cas en quatre catégories. Le cas illustratif : qui cherche à comprendre une théorie et n'a pas vocation à la démonstration, le cas typique : qui se veut représentatif et est propice pour les monographies ; le cas inédit ou exemplaire : qui concerne les phénomènes inconnus et rares, et le cas test : qui vise à vérifier des théories préalablement

formulées, un exemple célèbre étant le processus de prise de décisions entourant la crise des missiles à Cuba étudié par Allison (1999). Pour lui, des concepts comme les jeux de pouvoir, le processus de prise de décisions et d'apprentissages doivent faire partie du bagage du chercheur dans le domaine de l'administration. Si le chercheur apporte des concepts dans son voyage sur le terrain, il peut aussi vouloir faire, dans le cadre des études de cas, de la concordance entre les résultats de sa recherche et les théories existantes, c'est ce que David (2004) appelle du *pattern matching*. En revanche, lorsqu'il n'y a pas de correspondance entre les résultats et les théories en place, amenant le chercheur à réactualiser ses théories, on parle de *pattern making*.

Stake (2000) pour sa part, établit une distinction entre l'étude de cas intrinsèque et l'étude de cas instrumentale. Alors que l'étude de cas intrinsèque sert à la description ou à l'explication d'un cas en profondeur et ne mobilise pas de théories *a priori*, dans l'étude de cas instrumentale, le chercheur étudie le cas avec une théorie en particulier *a priori* (David, 2004).

Savin-Baden et Major (2012) distinguent six types d'étude de cas en fonction de la visée : l'explorative, la descriptive, l'instrumentale, l'interprétative, l'explicative et l'évaluative. Pour elles, l'étude de cas a été popularisée par Yin (1994), Stake (1995) Creswell (1998) et Merriam (1988, 2009). Merriam (1988) a d'ailleurs utilisé l'étude de cas dans des disciplines professionnelles comme la santé et l'éducation. Elle peut aussi convenir à l'étude d'évènements, des programmes et dans des disciplines comme les sciences politiques (Albarelo, 2011).

En croisant la typologie de David (2004) et les distinctions de Stake (2000) et Savin-Baden et Major (2012), nous dirons que notre cas s'apparente, en première approximation, plus à un cas type à visée exploratoire et interprétative. En effet, nous ne cherchons pas à construire des théories avec notre cas ou à vérifier une théorie. Tout au plus, nous cherchons à explorer et à interpréter ce que nous avons vu, lu, entendu des participants sur notre cas.

Notre recherche se voulait inductive, c'est donc à partir du matériau recueilli sur le terrain que nous avons effectué nos analyses. Notre voyage sur le terrain s'est fait tout en étant ouvert, flexible. C'est ce qui nous a permis, à un moment donné, d'abandonner les théories de l'acteur réseau et celle des représentations sociales que nous avons emmenées dans nos bagages et dans notre tête.

#### **4.7.3. Les limites de l'étude cas**

Nous sommes aussi conscient des limites de cette méthode. En effet, si l'une des forces de l'étude des cas est sa capacité à approfondir un phénomène et partant d'en tirer une compréhension élaborée, riche, nuancée, diversifiée et contrastée, il reste que ce travail demande du temps, de la patience et de l'énergie.

En outre, nous pourrions être critiqué en raison de notre subjectivité car nous pouvons être considéré, à la fois, comme acteurs et « partie prenante ». À cela, nous pensons que les avantages de notre connaissance intime du terrain surpassent nos biais personnels. Pour certains auteurs, les résultats obtenus à partir de l'étude de cas souffrent de rigueur. Cette critique peut être adressée à toutes les recherches dites qualitatives, même quantitatives. C'est un complexe que le chercheur doit dépasser. Une dernière critique a trait au soi-disant caractère non-généralisable des résultats de l'étude de cas. En fait, la réplication des résultats n'est pas forcément la vocation de toutes les études des cas, car elles servent aussi à produire des connaissances locales et comme le soulignent Brewerton et Millward (2001) à servir d'exemples : « Another strategy that allows the case-study researcher to bridge the gap between the specific and the general is to regard single-cases as 'exemplars' of what is possible » (p. 56).

En réponse aux mêmes critiques sur le caractère non généralisable des résultats de l'étude de cas, Albarello (2011) s'appuie sur la notion de généralisation analytique, qui à la différence de la généralisation statistique, ne cherche pas la répétition des faits pour en tirer une loi générale mais se base sur

« la qualité des observations et de la valeur des interprétations proposées, potentiellement significatives pour interpréter d'autres cas particuliers » (p. 9).

En fait, il faut dépasser cette critique car l'on sait avec Guba (1981) à la suite de Cronobac (1975) que la généralisation elle-même a ses propres limites. « All generalizations « decay » like radioactive substances, having half-lives, so after a time every generalization is more history than science » (cité dans Gagnon, 2012, p. 33).

Et convenir avec Merriam (1988) et Anadón (2006) que l'étude de cas est appropriée pour l'analyse des phénomènes dans les contextes de complexité comme le milieu de l'éducation, car elle est particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Pour toutes ces caractéristiques et en dépit de ses limites, nous la retenons comme méthode de recherche pour notre problématique.

#### **4.8. Des outils de la collecte de données**

Selon Anadón (2006), l'étude de cas mobilise des instruments comme les entrevues semi-dirigées, l'observation directe et participante, les questionnaires, les ressources documentaires pour la collecte des données. Nos données proviennent des entrevues semi-dirigées que nous avons effectuées auprès des acteurs et témoins du projet d'intégration. En outre, nous avons recueilli d'autres matériaux à partir de documents d'archives, des journaux communautaires, de Radio-Canada, de documents écrits (rapports d'activités, procès verbaux de réunions, correspondances, communiqués, organigrammes) et de journaux de bord (notes personnelles). Fouiller dans les archives de la bibliothèque de cette université nous a amplement éclairé. En effet, les correspondances dans ces archives sont plus instructives pour souligner une crise, une plainte, un désaccord ou un mauvais traitement que les rapports d'activités qui peuvent être aseptisés et lénifiants. Ces données secondaires ont été croisées avec les données primaires. Ainsi, l'analyse documentaire a enrichi et nourri les résultats des entrevues semi-dirigées.

Nous retiendrons de Gagnon (2012) à la suite de Yin (2009) que la sélection de plusieurs sources de données est un moyen d'assurer la diversité et la validité d'un concept de même que la description des circonstances de la collecte des données et le maintien d'une chaîne d'évidences, sont d'autres stratégies pour asseoir la cohérence et la fiabilité des données. Pour nous, le maintien de cette chaîne d'évidences s'est faite par la tenue d'un journal de bord, lors de notre recherche, où apparaissent les dates, circonstances de ce qui s'est passé (Gagnon, 2012).

Pour Savoie-Zajc (2010), le choix de l'entrevue semi-dirigée, pour la collecte des données, devient nécessaire lorsque le chercheur fait de la recherche sur un sujet intime ou complexe, ou s'il cherche à comprendre le sens donné par les participants à un phénomène. C'est pourquoi, l'entrevue semi-dirigée exige la souplesse du chercheur et nécessite de l'interaction avec les participants :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (p. 340)

La souplesse du chercheur issue de cette définition voudrait donc que celui-ci aille sur le terrain en « voyageur » plutôt qu'en « mineur » pour découvrir un trésor comme nous le dit Savoie-Zajc (2010), à la suite de Kvale (1996). Un autre corollaire à la définition, c'est le rapport au savoir, ou comment est-il produit ? Pour Savoie-Zajc (2010), une entrevue semi-dirigée, parce qu'elle s'inscrit dans une perspective constructiviste et interprétative, permet la construction du sens. Le chercheur doit donc prendre en compte la perspective des participants car celle-ci « a du sens » (p. 341). Ce faisant, le chercheur accorde une attention aux circonstances dans lesquelles les entrevues se déroulent de même qu'aux sentiments des participants. Ce dernier point montre

l'importance de la qualité des relations du chercheur avec les participants car avant tout, l'entrevue semi-dirigée a, selon, Savoie-Zajc (2010), une dimension humaine et sociale.

Essentielle, l'empathie a été une qualité fondamentale pour bien mener nos entrevues. En effet, pour Mucchielli (2004), l'empathie n'est pas seulement nécessaire pour le chercheur constructiviste, mais elle est une exigence. C'est, selon lui, ce sur quoi repose la recherche qualitative. Avoir de l'empathie, c'est être dans une posture « d'écoute du monde », c'est-à-dire, « la disposition de l'esprit, la disponibilité à l'autre, le respect des témoignages » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 69). Comme nous sommes un employé de l'une des entités francophones impliquées dans le projet de restructuration, il était important, outre l'empathie, de montrer aux autres parties prenantes, le sérieux et la rigueur attachés à notre démarche de recherche.

Si l'une des forces de l'entrevue dirigée est sa souplesse (Savoie-Zajc, 2010), le chercheur pourrait-être tenté à pétrifier les participants par rapport à leurs réponses, car ces réponses ont été données à un moment donné, en fonction des circonstances et ne constituent aucunement la vie entière du participant.

En somme, jusqu'à présent, nous avons élaboré, le cadre conceptuel, la méthodologie ainsi que notre posture épistémologique et nous avons surtout insisté sur leur agencement et leur cohérence.

Le choix des logiques d'action qui permettent l'utilisation de l'analyse stratégique de même que le concept de champ de Bourdieu (1985, 1990, 1993) conviennent bien à notre visée interprétative et donne de la souplesse à notre cadre conceptuel. Favoriser la souplesse, c'est accepter une analyse dynamique et, à cet égard, Mucchielli (2004) questionne l'intérêt d'une recherche qualitative où le chercheur ne fait que correspondre ses données avec un cadre figé.

C'est le prix à payer pour une analyse vivante qui n'est pas réduite à une reconduction de prénotions et qui ne succombe pas à la tentation du compromis théorique consistant à écarter tout ce qui

n'entre pas dans le cadre de départ. Si les analyses reconduisent les cadres, à quoi bon faire de la recherche ? Si elles ne les reconduisent pas réellement, pourquoi accorder aux cadres une importance si exclusive au sein de l'univers interprétatif mis à contribution. (p. 27)

Enfin, comme nous le rappelle Bernoux (2012), ces logiques d'action mettent le sens au cœur de l'action des acteurs, lequel sens est fonction de l'action et des représentations de ces mêmes acteurs.

C'est une posture heuristique ou le chercheur se donne le droit d'utiliser des éléments de plusieurs modèles théoriques (et qui s'excluent habituellement). De plus les logiques d'action sont une manière de définir le sens qu'un acteur donne à son action . . . ce sens ne dépend pas seulement de la situation, mais a été créé à travers les représentations, images que les individus se sont forgées avant d'être en situation. (Bernoux, 2012, p. 117)

Habituellement, effectivement, on aurait exclu, l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977) et l'analyse des champs de Bourdieu (1985, 1990, 1993).

Pour résumer la cohérence d'ensemble de notre travail, nous avons élaboré le Diagramme 5 inspiré de la présentation d'Yves Lenoir du 15, 16 mai 2012 dans le cours EDUC 950.



*Diagramme 5.* Schéma de cohérence de la thèse

Figure adaptée de Bruyne, Herman, & De Schoutheete (1974) ; présentation de Yves Lenoir, 2012.

Ainsi, notre recherche se veut inductive et nous nous inscrivons dans un schème compréhensif et actantiel à savoir que nous voudrions comprendre quelles étaient leurs perceptions et leur interprétation du projet, et comprendre les stratégies des acteurs, les jeux des pouvoirs dans l'organisation et autour de l'organisation. Sur le pôle morphologique, bien qu'étant en administration de l'éducation, nous savons que l'éducation tire ses concepts d'autres disciplines comme la sociologie et les sciences politiques auxquelles sont liées un concept comme celui de la participation. Sur le plan technique, l'étude de cas et les

entrevues semi-dirigées seront les méthodes et les stratégies de la collecte de données primaires. En fait, comme nous l'avons mentionné dans la problématique, notre posture épistémologique est de type constructivisme-structuraliste.

#### **4.9. Le profil et sélection des participants à la recherche**

En raison de la taille du bassin de participants à notre étude et le milieu dans lequel elle s'inscrit, nous ne dresserons pas un tableau indiquant le profil des participants (âge, sexe, diplôme, langue maternelle, profession), car ils pourraient être identifiés. Tout au plus, notons que les participants provenaient aussi bien du milieu universitaire que communautaire et que le groupe était composé majoritairement de personnes détenteurs d'un doctorat et exerçant ou ayant exercé un poste de leadership au niveau universitaire. Ce n'était pas délibéré, mais la moitié des entrevues s'est déroulée en français et l'autre moitié en anglais. Ce qui ne signifie pas qu'il y avait autant de francophones que d'anglophones dans l'échantillon. En situation minoritaire, les cartes d'identité linguistiques sont souvent brouillées. En fait sept personnes sur les douze de l'échantillon ont indiqué que leur première langue était l'anglais.

Un cas qui n'est pas délimité, n'est pas un cas à étudier (Roy, 2010 ; Yin, 2009). Le nombre de participants ne peut être indéfini dans une étude comme la nôtre. En effet, notre cas, dans lequel ont pris part un nombre limité de personnes, se limite dans une province donnée, pendant une période donnée, dans un milieu donné. Cela ne veut pas dire que ces personnes ont évolué dans un milieu fermé, sans influence de la part du monde extérieur. Ces personnes ont été choisies parce que, outre le fait d'avoir participé au comité de travail du processus d'intégration des trois unités francophones, ils sont, pour la plupart, les porte-paroles, les représentants de leur unité ou association. Au fil des entrevues, des noms de personne qui n'avaient pas participé directement aux réunions du comité de travail revenaient avec insistance de la part de certains

participants, ce qui nous a mené à les inviter à participer à une entrevue. Plus spécifiquement, c'était suite aux premières entrevues qu'il est apparu évident d'interviewer trois autres personnes dont les noms revenaient souvent de la bouche des participants. En interviewant ces trois autres participants, nous avons, d'une certaine manière, effectué la triangulation des données, car aucune autre donnée n'aurait pu, selon nous, enrichir les informations que nous recherchions. Nous pouvons classer les participants en deux catégories, ceux qui ont participé aux réunions du comité de travail sur le processus d'intégration et les personnes dont les entrevues ont permis de faire la triangulation des données.

Précisons que quand bien même nous travaillons dans l'une des unités impliquées dans le processus d'intégration, nous n'avons pas de relation d'employé à superviseur avec aucun des participants pendant les entrevues. Et notons que suite à l'invitation à participer envoyée, l'un des participants a demandé plus de clarifications, mais tous les participants ont accepté de participer à notre recherche.

Enfin, aucun des participants n'a reçu de rémunération ou de dédommagements pour sa participation à notre recherche. Enfin, peut-être en raison du caractère politique de notre recherche et parce qu'elle a eu lieu sur un lieu de travail que notre université d'attache, nous avons été amené à obtenir deux autorisations éthiques, l'une de l'université dans laquelle nous étudions et l'autre dans laquelle la recherche a été menée.

#### **4.10. Le déroulement des entrevues**

Les entrevues se sont déroulées à l'université dans les bureaux des participants à l'exception de trois d'entre elles. Deux des entrevues ont eu lieu en dehors de la province, dans ces cas, nous nous sommes déplacé. Toutes les entrevues se sont déroulées en face à face. Nous tenions à faire ces entrevues en face-à-face malgré certaines distances parcourues, parce que comme

chercheur du qualitatif, il nous a été donné de sentir, de voir les silences, les inconforts, la colère voire la tristesse sur le visage des participants. Ce face-à-face a permis aux participants, il nous semble, de pouvoir briser le silence depuis l'arrêt du processus, de se confier, de sortir enfin ce qu'ils avaient sur le cœur.

Notons aussi qu'en dépit de leur emploi du temps généralement chargé, les participants étaient disponibles et généreux de leur temps, Si toutes les entrevues n'ont pas débuté à l'heure convenue, le temps pour certains participants de finir la rédaction d'un message, ils étaient prêts à nous recevoir. Ils n'ont pas manifesté d'impatience ou cherché à abrégé la conversation. En fait, ils avaient dédié un moment à l'entrevue. Nous avons mis notre capacité d'écoute au service de notre recherche, laissant la parole couler des participants, faisant la part belle à leur spontanéité, n'intervenant que pour donner des précisions ou pour en obtenir. Cela n'a pas empêché la plupart des entrevues de commencer timidement, au fil des questions, les visages s'animaient, s'illuminaient, les participants avaient des choses à dire, voulaient parler, partager ce qu'ils ont vécu, et pour certains se confier et « guérir » car certains ont trouvé l'arrêt du processus soudain, abrupt. Nous avons aussi ouvert la place à l'inattendu, à la surprise en leur posant des questions sur les surprises du processus. Ils pouvaient aussi ajouter des faits qui les auraient marqués que nous n'avions pas prévu dans notre guide d'entrevue. De sorte que ce que nous recherchons c'était la richesse et la profondeur des récits.

Nous dirons aussi que les discussions étaient cordiales, animées, même si nous sentions la fébrilité, la nervosité chez certains candidats. Le fait d'avoir interviewé chacun des participants dans leur milieu que ce soit à l'université pour les employés de l'université ou à l'extérieur pour les autres participants, y a peut-être contribué à ce que les participants se vident leur cœur.

Les entrevues ont duré en moyenne 71 minutes pour les participants au comité de travail du projet d'intégration. Les entrevues ne se sont pas faites en rafale, il a fallu composer avec la disponibilité des participants. Les entrevues étaient espacées pour nous permettre de revenir sur les impressions des

entrevues précédentes et de relire nos notes écrites dans notre journal de bord, juste à la fin de chaque entrevue, de sorte que notre questionnaire était vivant. Le journal de bord était notre compagnon pendant toute la recherche. Nous y notions nos réflexions personnelles, les idées entendues lors des entrevues. Pendant ces entrevues qui se sont déroulées généralement sur le lieu de travail, deux des participants ont demandé à vérifier la chronologie du processus. Rappelons qu'elles ont été menées sur une durée de huit mois, du mois d'octobre 2013 au mois de juin 2014, après la fin du processus d'intégration des trois unités francophones intervenue le 5 avril 2011. Une des conséquences de ce temps écoulé, c'est que les mémoires étaient encore assez vives, les émotions palpables. Pour certains c'était l'histoire qui se répétait, un éternel recommencement avec l'éducation universitaire en français dans la province, du déjà vu, mais n'arrivaient pas à se l'expliquer. Comme chercheur, c'est ce que nous avons tenté de comprendre à travers ces entrevues.

D'aucuns pourraient nous demander pourquoi n'avoir pas effectué de focus groupe avec toutes les parties prenantes qui ont pris part au processus d'intégration des unités francophones. La réponse est qu'il n'aurait pas été possible de les réunir au même endroit, les parties se sont séparées brutalement, les tensions, comme nous l'avons mentionné, étaient encore vives lors des entrevues. En fait, c'était un véritable tour de force, un gros pari de réussir à parler à tous les représentants des parties prenantes. La réponse unanime à participer à notre étude, en raison des tensions encore palpables, est en fait un gage de confiance et nous les en remercions. Car comme l'un des employés de l'une des unités, la probabilité de refus de participer à la recherche ou de désistement était très élevée. Certains nous ont même dit que ce que nous faisons comme recherche était dangereux pour nous.

Le guide d'entrevue était aussi souple avec des questions ouvertes, mais nous avons posé les mêmes questions à tous les participants du projet d'intégration des trois unités francophones. Par exemple, nous avons découvert très tôt au début des entrevues que l'une des questions portant sur les politiques,

règlements de l'organisation n'avait pas été évoquée au cours des discussions du comité de travail du projet d'intégration. Toutefois, nous avons continué à poser cette question à tous les participants au cas où l'un d'eux l'aurait évoquée.

Le guide d'entrevue était divisé en rubriques, soit les perceptions du projet, leur participation, le leadership, le financement

Voici quelques questions tirées de notre guide d'entrevue :

- C1 : Qui étaient les initiateurs du projet ?
- C2 : Racontez-moi l'origine et l'histoire du processus d'intégration des 3 unités francophones
- C3 : Quelle était votre compréhension du projet d'intégration (si ce n'est pas dit en C1) ?
- C4 : Pouvez-vous nous décrire vos perceptions à l'égard du projet d'intégration, des autres participants et des organisations qu'ils représentent ?
- C5 : Quelle confiance les organisations avaient-elles les unes envers les autres sur le comité ?
- C6 : Y avait-il des surprises dans le déroulement du processus ? Lesquelles ?
- R1 : Pourquoi vous a-t-on sollicité pour participer au processus d'intégration des trois unités francophones ?
- R2 : Quelles étaient vos attentes à l'égard de ce processus d'intégration ?
- R3 : Qui a décidé de la composition du comité ?
- R4 : Qui aurait dû être sur le comité et n'était pas là ?
- R5 : Comment décrierez-vous votre rôle sur le comité ?
- R6 : Votre rôle a-t-il changé à la fin du processus ?
- R7 : Y avait-il des alliances sur le comité ? Si oui, comment le savez-vous ?
- R8 : À votre connaissance, a-t-on évoqué des politiques, règlements, organigrammes de l'Université ? Si oui, lesquels et dans quels buts ?
- D1 : Comment étaient prises les décisions entourant le processus d'intégration des trois unités francophones ?

- D2 : Diriez-vous que le processus était collégial ?
- D3 : Diriez-vous que le pouvoir était distribué équitablement entre les membres du comité ?
- D4 : Qui a influencé qui sur le comité ?
- D5 : Y avait-il des surprises ? Si oui, lesquelles ?
- L1 : Pouvez-vous me parler du leadership du projet d'intégration des trois unités francophones (Quel a été le rôle du leadership dans le processus d'intégration) ?
- L2 : Pour vous, qu'est-ce qu'être leader dans une unité francophone dans une université majoritairement anglophone ?
- L3 : Pour vous, quelles sont les pratiques d'un leader d'une université qui transige avec une communauté en situation minoritaire ?

Les entrevues ont été captées sur un enregistreur de taille petite de sorte qu'il n'était pas invasif, intrusif. Les seuls moments où l'enregistreur faisait la médiation entre nous et les participants, c'est lorsqu'il a fallu changer de fréquence d'enregistrement en raison de la longueur de l'entrevue. Il nous est arrivé de reprendre les 10 minutes d'une entrevue par manque de place sur notre enregistreur.

#### **4.11. La transcription et le codage des données**

En dépit de la disponibilité sur le marché de logiciels de transcription, nous avons effectué nous-même la transcription des entrevues pour pouvoir sentir, nous imprégner de la voix, des intonations, des silences, des hésitations et des rires de nos participants. Ce travail, laborieux et fastidieux, une fois terminé, nous a permis de relier les différents discours aux participants et aux moments passés avec eux. Pour nous, c'était comme si l'on repassait le film du comité de travail sur le processus d'intégration des trois unités universitaires en situation minoritaire, comme si nous y étions. Nous avons aussi pris le soin de noter le temps à côté de chaque parole forte. Cette transcription manuelle nous a

permis en quelque sorte de vivre, et revivre dans notre recherche, de la faire nôtre, de l'y habiter et de l'amener à nous habiter.

Le codage qui est un découpage en fonction des idées-maitresse ressorties lors des entrevues, s'est fait pour nous, en repérant et captant des mots clés, des bouts de phrases, des verbes, des adjectifs qui se recoupaient. Nous les avons soulignés et notés à même les transcriptions, ce type de codage est ce que Savin-Baden et Major (2012) qualifient de codage ouvert.

Essentiellement, ce qui nous guidé dans le codage, ce sont les questions de recherche. Pour Savin-Baden et Major (2012) à la suite de Kvale (1996), la question de recherche a une influence sur le codage. Saldana (2012a) qui a mis écrit un manuel faisant état de 32 façons de coder et d'analyser des données qualitatives définit le codage comme :

I advocate that qualitative codes are essence-capturing and essential elements of the research story that, when clustered together according to similarity and regularity—a pattern—they actively facilitate the development of categories and thus analysis of their connections. Ultimately, I like one of Charmaz's (2006) metaphors for the process when she states that coding « generates the bones of your analysis . . . .(I)ntegration will assemble those working bones into skeleton. (cité dans Savin-Baden & Major, 2012, p. 426)

En somme, il s'agit de trier et regrouper les informations sous des rubriques pour en faciliter l'analyse ou l'interprétation. Pour Saldana (2012b), le codage n'est pas une science exacte. Par conséquent, le chercheur a plusieurs options à sa disposition. Nous avons opté pour ce qu'il qualifie de « descriptive code » pour coder les segments de nos entrevues, c'est-à-dire un segment qui décrit ce que l'on recherche. Par exemple, nous classerons le segment « je pense qu'il y avait une méfiance, un scepticisme assez profond » dans le thème de la Confiance entre parties prenantes, car pour nous, il est le reflet de la confiance alors que le chercheur qui fait du « emotional coding » (Saldana, 2012b) pourrait l'attribuer au thème du malaise, ou à une ambiance lourde.

Nous avons commencé par un codage manuel en annotant et surlignant les idées clés à même les transcriptions et avons complété par un codage électronique en utilisant le logiciel Nvivo, version 10.2.1. En fait, le logiciel Nvivo nous a permis de valider, confirmer les thèmes, les plus récurrents. Pour ce faire, nous avons classé les entrevues en deux catégories ; en anglais et en français afin de garder les mots dans la langue des participants. Le logiciel NVivo permet de repérer les mots les plus fréquemment utilisés par les participants et d'en faire un nuage de mots. Nous n'étions pas au service du logiciel Nvivo, mais il était plutôt à notre service et a agi comme un guide plus qu'un ami sur qui tout reposait. Autrement dit, des thèmes ressortaient après des lectures et relectures des transcriptions, des thèmes ont émergé que nous avons notés sur papier et c'est après cela que nous avons eu recours à Nvivo. En effet, il facilite la recherche de mots, et aussi nous permet ne pas en oublier. Nvivo apporte donc un traitement efficace des mots et favorise la triangulation des données. Il permet aussi de classer les segments sous les thèmes qui sont ressortis des relectures. Après le codage, nous avons converti ces idées en catégories et thèmes et ce toujours en fonction des questions de notre recherche.

Pour Gagnon (2012), à la suite de Boje (1991), Heise (1992), Manning et Cullum-Swan (1994), il y a deux façons de créer des rubriques, la « top-down » consistant à partir des concepts pour arriver aux catégories et la « bottom-up » qui en est la stratégie inverse et qui est inductive, car c'est à partir des informations contenues que l'on tire les catégories.

Nous avons fait une requête des mots, les plus utilisés d'au moins quatre lettres. Ce choix qui peut paraître arbitraire, a l'avantage d'extraire les articles, en français comme, le la, les, des, the en anglais. Certes, l'inconvénient de ce choix est l'abandon de certains adverbes comme « too », mais ce que nous recherchons, ce sont les mots clés. Un mot apparenté a été aussi regroupé avec les autres mots s'il exprimait la même idée, par exemple « trust » et « distrust ». En établissant, des classifications, des typologies (Gagnon, 2012 ; Hamel, 1997) nous cherchons à comprendre le problème, le phénomène étudié, ici les raisons

du dérapage du processus d'intégration en situation universitaire minoritaire à travers leurs perceptions de la participation. Pour Gal, Gal et Borg (2007), pour arriver à bien cerner le phénomène étudié dans une étude de cas, la recherche des thèmes devient nécessaire : « Researchers also can add depth to their descriptions by searching for themes present in the phenomenon. We define themes as salient, characteristics features for a case » (p. 452). Aussi, nous avons fait émerger cinq thèmes qui sont : la confiance, le leadership, les jeux de pouvoir, les identités (groupes minoritaires le statut académique), le financement.

D'emblée, soulignons, une fois de plus, que notre étude de cas est descriptive et non explicative. Pour Gal et al. (2007), la description du phénomène doit être approfondie et s'appuyer sur la signification à donner aux événements : « A good depiction will provide what is called a thick description of the phenomenon, that is, statements that re-create a situation and as much of its context as possible, accompanied by the meanings and intentions inherent in that situation » (p. 451).

La recherche de concepts ou de construits tirés de la littérature nous a été utile pour la description du cas. En effet, c'est par un retour incessant dans la transcription des données, les archives des journaux, les procès-verbaux, que les concepts comme le pouvoir, les identités, la confiance, la participation ont vu le jour. C'est donc par induction que ces concepts ont été tirés de la transcription des données dans le but d'expliquer le phénomène.

In creating thick description, the researcher looks for constructs that bring order to the descriptive data and that relate these data to other research findings reported in the literature. A construct is a concept that is inferred from observed phenomena and that can be used to explain those phenomena. (p. 452)

Pour Albarello (2011) aussi à la suite de Creswell (2007), l'analyse thématique est la stratégie privilégiée d'analyse de des données d'une étude de cas. En fait nous avons cherché des thèmes qui pouvaient permettre d'interpréter le phénomène. C'est pourquoi notre analyse est dite thématique.

Pour Gal et al. (2007), l'analyse de l'étude de cas peut se faire de trois façons : l'analyse interprétationnelle, l'analyse structurale et l'analyse réflexive. Avec l'analyse interprétationnelle, le chercheur cherche à trouver les thèmes et des construits qui expliquent le phénomène qu'il va regrouper en catégories. Pour ce faire, il va découper en segments :

A segment . . . is a section of a text that contains one item of information and that is comprehensible even if read outside the context in which it is embedded . . . .A segment can be any length: a phrase within a sentence, a sentence, a paragraph, or even several pages of text. (pp. 466-467)

Dans l'analyse structurale, le chercheur cherche à identifier les patterns, les similarités dans les discours des participants. Elle ne cherche pas avant tout de faire de l'inférence. Enfin, l'analyse réflexive où le chercheur s'appuie sur son intuition et jugement: « . . . the researcher relies heavily on intuition and judgement in order to portray or evaluate the phenomenon being studied » (p. 472). Ainsi, elle implique souvent une collaboration entre plusieurs chercheurs.

Nous dirons, suivant la typologie de Gal et al. (2007), que notre analyse est plutôt interprétationnelle.

#### **4.12. L'analyse des données**

Partie capitale de la recherche, l'analyse de données demande une attention particulière à tout chercheur. Car les données restent inertes tant que le chercheur ne les fait pas parler, ne leur donne pas une vie, ou comme le souligne Merriam (2009), une signification : « to make sense out of the data » (p. 203, cité dans Savin-Baden & Major, 2012, p. 434). Pour Savin-Baden et Major (2012), plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour l'analyse des données. Les plus courantes dans les recherches qualitatives sont l'analyse des discours (Willing, 2003), l'analyse des contenus, l'analyse par mots-clés (Bernard & Ryan, 2010), l'analyse par comparaison (Glaser & Strauss, 1967) et l'analyse thématique (Braun & Clarke, 2006 ; van Manen, 1990/1997 ; Savin-Baden &

Major, 2012). Nous avons opté pour l'analyse thématique car par définition nous nous sommes basés essentiellement sur les discours que nous avons codés, mis en catégories en fonction de nos questions de recherches. Ces catégories ont été recoupées avec une analyse documentaire. Si Savin-Baden et Major (2012) reconnaissent que l'analyse thématique n'est pas des plus scientifiques, elle a la force de ne pas ligoter le chercheur et lui permet de s'appuyer aussi sur ses perceptions, sur son intuition :

This method provides a general sense of the information through repeated handling of the data. The idea is to get a feel for the whole text by living with it prior to any cutting or coding. It is not the most scientific sounding method but we believe to be one of the best. The researcher can rely on intuition and sensing rather than being bound by hard and fast rules of analysis. (p. 440)

D'autre part à travers cette stratégie d'analyse qui laisse place à l'intuition, nous disent Savin-Baden et Major (2012), le « Eurêka » du chercheur peut survenir.

What is unique about thematic is that it acknowledges that analysis happen at an intuitive level. It is through the process of immersion in data and considering connections and interconnections between codes, concepts and themes that an 'aha ' moment happens. (p. 440)

Pour nous, le concept de la participation qui a permis de relier tous les thèmes ressortis lors du codage, ne nous est pas apparu du premier coup. Il a fallu, bien au contraire, laisser les données recueillies vieillir pour que germe mieux notre intuition.

#### **4.13. L'interprétation des données**

Pour Savin-Baden et Major (2012), certains chercheurs confondent l'analyse des données et l'interprétation des données, ce faisant, ils s'arrêtent à l'analyse des données qui n'est en fait que ce que disent les données, alors qu'au niveau de leurs interprétations, il revient au chercheur d'en être l'interprète, le traducteur. La phase de l'interprétation, si elle a lieu après l'analyse des

données, est bien liée à cette dernière, car le choix d'inclure ce qui a été vu, dit, lu peut être déchirant pour le chercheur, car il aura ainsi fait le deuil de certaines explications et privilégié d'autres. Ce choix nous dit Peshkin doit servir à soutenir la trame de la recherche.

Interpretation has to do with where I chose to look to see that something is going on with my conceptualisation, or the situating of my study . . . Interpretation has to do with what to select for writing that establishes or affirms what I have identified that has gone on, or the composing of my research story. (cité dans Savin-Baden & Major, 2012, pp. 453-454)

Parmi les stratégies auxquelles se réfèrent Savin-Baden et Major (2012) pour effectuer une interprétation de données de qualité, figurent, entre autres, l'utilisation de la métonymie et des métaphores, l'utilisation d'une théorie existante comme guide, et le « Reading the writing » (p. 462). Dans cette dernière stratégie, le chercheur dialogue avec son texte pour se mettre dans la peau du futur lecteur. Pour permettre au lecteur de comprendre les choix et les voies d'interprétations du chercheur, Savin-Baden et Major (2012) préconisent l'élaboration d'une carte d'interprétation qui fait voir les différents liens avec la question de recherche. La carte conceptuelle que nous avons développée en introduction sert de clé pour comprendre les perceptions de la participation des parties prenantes, objet de notre étude ici.

#### **4.14. Les critères de qualité**

À l'aune de quels critères doit on juger une recherche qualitative ? Pour Kvale (1987), la validité des résultats passe par la cohérence entre la production des données et leur interprétation. Il s'agit en fait de vérifier que la description et l'explication du phénomène représentent bien la réalité observée. Dans le cas particulier de l'étude de cas, de cas, la triangulation est, selon Merriam (1988), la stratégie la plus efficace pour assurer la validité des résultats. Merriam (1988) note également trois critères spécifiques à prendre compte dans l'étude de cas,

à savoir le retour aux acteurs impliqués dans l'étude, la durée de l'étude et la déclaration de la subjectivité et des préconceptions du chercheur.

Pour Laperrière (1997), les critères de scientificité des études qualitatives sont plus souples et doivent nécessairement prendre en compte aussi bien la subjectivité des chercheurs que des acteurs. Pour elle, les résultats de ce type de recherche seront partiels et connotés d'une perspective particulière. La validité interne, c'est une recherche d'adéquation entre les observations empiriques et leur interprétation. Pour la validité externe, deux camps s'opposent. D'un côté, les auteurs qui visent une généralisation des résultats à travers l'utilisation « d'hypothèses de travail » « alors qu'un deuxième groupe ne l'estime possible qu'à condition de la redéfinir en termes de profondeur de l'analyse » (p. 386). Pour sortir de cette opposition, Laperrière (1997) rappelle l'importance de la concordance des résultats.

Les approches qualitatives, qui mettent l'accent sur la multiplicité des perspectives possibles dans l'appréhension d'un phénomène, s'intéresseront plutôt à la concordance des résultats, une notion plus souple qui implique leur non-contradiction sinon leur synergie ou leur complémentarité. (p. 383)

Enfin, pour elle, l'immersion prolongée sur le terrain peut participer à la fiabilité des résultats. Nous avons plongé 10 ans dans le milieu que nous étudions. Car pour Laperrière (1997), cette immersion permet de suivre et vivre l'évolution de la situation.

Plus récemment, Savin-Baden et Major (2012) répondent que le chercheur a à répondre aux trois questions suivantes: « How do you view (quality) ? How will you (and others) know if you have accomplished it ? What strategies will you use to ensure it ? » (p. 469).

Si certaines recherches qualitatives continuent d'être marquées par des critères tels que la validité qu'elle soit interne ou externe, ou la fiabilité dans le sens où l'on peut obtenir les mêmes résultats en répétant le phénomène, aujourd'hui, d'autres critères émergent dont la pertinence, la plausibilité (Savin-

Baden et Major, 2012). La pertinence de l'étude fait partie des qualités que nous visons car pour Savin-Baden et Major (2012), elle va de pair avec une approche constructiviste. Ce qui signifie, pour elles, que la réalité est construite et que la connaissance peut être produite de façon locale. La qualité pour nous, c'est aussi la plausibilité définie par Savin-Baden et Major (2012): « Plausibility emphasizes the idea of ensuring quality with a reader, being compatible with the constructionism paradigm, which holds that the knower and the known are interlinked and through is negotiated through dialogue » (p. 471). La plausibilité c'est aussi la possibilité, ce n'est pas la totalité ou l'unicité d'une réponse à une question de recherche.

À cela, ajoutons d'autres critères tels que l'analyse critique du chercheur lui-même, la réflexivité dans le sens où il a à clarifier sa position, ses préconçus comme le souligne Malterud (2001) : « a researcher's background and position will affect what they choose to investigate, the angle of investigation, the methods judged most adequate for this purpose, the findings considered most appropriate, and the framing and communication of conclusions » (cité dans Savin-Baden & Major, 2012, pp. 474-475). Dans cette quête de réflexivité, le chercheur n'a pas à se faire siennes les positions des participants à son étude. Une autre tâche complexe, parce que tout est mouvant aussi bien le terrain que le chercheur lui-même, et qui est quand même demandée au chercheur par Savin-Baden et Major (2012), c'est son intégrité :

By ensuring that interpretations are grounded within the data and reflected in the text. Maintaining integrity is a complex activity, partly because our perspectives change and move as we undertake the research and partly because the research and the researched change and move as well. (p. 475)

Pour Savin-Baden et Major (2012), les stratégies à adopter pour obtenir une recherche qualitative de qualité comprennent entre autres, la triangulation qui assure une crédibilité à la recherche et la cohérence méthodologique qui, elle, se veut une logique entre les différentes parties de la recherche : « This technique involves ensuring congruence between the research question,

methods, data and analytical processes » (p. 477). La qualité de l'écriture apporte aussi de la qualité au produit final, le fond et la forme ne pouvant être séparés selon elles. À cet effet, ces tenants insistent pour que transparaissent dans le texte, entre autres, la créativité, la minutie, la sensibilité selon Savin-Baden et Major (2012) : « These approaches include writing with explicitness, vividness, creativity, thoroughness, congruence and sensitivity » (p. 479).

En fait, tous ces critères de qualité d'une recherche qualitative avaient été aussi évoqués par Savoie-Zajc (2003). Comme nous adoptons la voie de la recherche qualitative, les critères de scientificité de notre étude seront remplacés par des critères de rigueur (Anadón, 2006). Repris à son compte par Anadón (2006), les 13 stratégies évoquées par Savoie-Zajc (2003) pour satisfaire les critères de rigueur d'une recherche qualitative nous ont donc été utiles. Il s'agit de :

1) la localisation du chercheur ; 2) les stratégies d'écriture ; 3) les descriptions riches ; 4) les clarifications des biais théoriques et idéologiques ; 5) l'utilisation de plusieurs paliers d'interprétation ; 6) le retour aux participants ; 7) la réflexivité du chercheur ; 8) la qualité des interactions chercheur/participants ; 9) la durée de l'étude ; 10) la place de la subjectivité dans l'interprétation ; 11) le journal de bord ; 12) la confirmation par la procédure de l'audit ; et enfin, 13) l'échantillonnage contrasté. (p. 15)

Si la plupart des critères de rigueur s'appliquent généralement à toutes les études de cas, nous sommes conscients et vigilants quant au respect du critère sur notre subjectivité et nos préjugés. Tout aussi important, est le fait de surmonter le caractère purement journalistique de l'étude de cas. Pour ce faire, nous ne nous sommes pas simplement contenté de mettre les faits ensemble, mais avons fait de notre étude cas, une description riche et en profondeur : *thick description* (Geertz, 1986). Denzin (1989), à la suite de Geertz (1986) définit cette *thick description* comme ceci :

Thick description evokes emotionality and self-feelings. It inserts history into experience. It establishes the significance of an experience, or the sequence of events, for the person or persons in

question. In thick descriptions, the voices, feelings, actions and meanings of interacting individual are heard. (Denzin cité dans Savin-Baden & Major, 2012, p. 15)

Enfin, Savin-Baden et Major (2012) soutiennent que trois principes doivent guider les critères de qualité d'une interprétation. Parmi les questions ayant trait à ce qui est « raisonnable », il s'agit essentiellement de savoir si l'interprétation reflète les vues, voix des participants ainsi que le contexte dans lequel le phénomène s'est déroulé. Le deuxième porte sur la « compréhension » et pour elles « Interpretations of qualitative data are also plausible to the extent that they lead to understanding rather than just knowledge » (p. 467). À cet égard, les chercheurs doivent entre autres donner une signification à ce qu'ils ont rencontré et aussi se demander si « Have complex forces at play such as power, difference and culture have been acknowledged ? » (p. 467). Enfin le principe d'utilité exige au chercheur à se demander si l'interprétation choisie sera utile à son audience. Nous pensons qu'à travers les interprétations qui suivront, nous n'avons pas cherché à passer sous silence, les positions des parties prenantes, leurs idéologies, mais au contraire, nous avons étalé les stratégies de pouvoir en jeu.

De même, nous nous sommes attelés pendant notre voyage sur le terrain à ne pas profiter et nuire à nos hôtes, c'est ce que nous évoquerons dans la partie suivante.

#### **4.15. Des considérations éthiques**

Comme nous le déclarions dans notre posture de chercheur, nous sommes qualifié de posture de praticien-chercheur (Albarello, 2004 ; De Lavergne, 2007 ; Kohn, 2001). À ce titre, Gohier (2004), rappelle que la recherche ne doit pas se faire aux dépens des participants et de la communauté, elle doit les inclure, veiller à les respecter et s'assurer d'avoir des retombées pour eux. Il s'agit pour reprendre les termes de Desgagné et Bednarz (2005), de faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les participants. Notre cas,

parce qu'il se situe dans un milieu minoritaire, est plus sensible. Aussi avons-nous été particulièrement sensibles et veiller à la confidentialité des informations et à la protection de la vie privée des participants.

La communauté francophone et l'Université peuvent aussi avoir des attentes par rapport aux résultats de notre étude, mais comme intellectuel et chercheur, il nous est revenu de gérer ses attentes et nos propres tensions entre notre position d'*insider* et d'*outsider*. En effet, même si nous travaillons à l'Université et sommes impliqué dans la communauté, ne serait-ce que par la présence de nos enfants dans les institutions scolaires de la communauté francophone, comme chercheur nous avons eu à adopter aussi la position d'*outsider*. *Outsider*, ne signifiant pas avoir un regard froid sur notre objet d'étude ou être à équidistance entre le pôle communautaire et le pôle universitaire. Au contraire, cela veut dire que nous sommes conscients, que comme universitaire, nous sommes aussi influencé par notre communauté francophone. Cela veut dire qu'aux uns et autres, nous nous sentons libre de livrer les résultats de nos recherches tels que nous les avons découverts. Car après tout, pour nous, le travail du praticien-chercheur se veut avant tout empreint d'utilité sociale.

Dans cette partie, nous avons commencé par expliciter notre posture de constructiviste structuraliste et notre position de praticien-chercheur et, plus spécifiquement celle d'un *insider/outsider* et avançons que les avantages d'un chercheur de l'intérieur, dans notre cas, compensaient largement ces inconvénients. Le fait d'être un « témoin des témoins » (De Lavergne, 2007) et de ne pas être en position de surplomb par rapport aux acteurs font partie de ces avantages.

Nous avons aussi vu qu'en dépit de ses limites, l'étude de cas restait le choix propice de méthode d'investigation pour notre recherche qui comprend un pan d'histoire. L'étude de cas, a non seulement l'avantage de traiter les cas en profondeur, elle devient nécessaire lorsque le contexte et le phénomène sont indissociables (Albarello, 2011). Ce qui était notre cas, car nous avons étudié la question de la participation dans un contexte universitaire et minoritaire.

De la même manière nous avons opté pour l'analyse qualitative, apte à répondre à des problèmes qualifiés de « wicked » par Savin-Baden et Major (2012), car complexes et aussi parce qu'elle donne la voix aux acteurs à travers les entrevues semi-dirigées. De ces entrevues peuvent découler des significations aux phénomènes étudiés. Pour ce faire une qualité, plus que toutes les autres, nous a été nécessaire : l'empathie, d'autant que notre étude était chargée politiquement et émotionnellement. Enfin, après un codage descriptif de nos données, nous avons procédé à une interprétation de nos résultats, que nous allons aborder maintenant, suivant une analyse thématique.

**Partie 3.**  
**L'interprétation des résultats**

## Chapitre 5.

### Le leadership en situation minoritaire universitaire

L'objectif de notre recherche, rappelons le, est de comprendre les perceptions de la participation des parties prenantes à l'égard du processus d'intégration des trois unités francophones d'une université de l'ouest canadien. À la question : qui favorise ou permet la participation des parties prenantes ? Nous avons, dans l'introduction de cette thèse, jeté le regard sur le leader. Il est en fait, l'une des personnes qui organise et favorise la participation, mais comme nous l'avons mentionné, la tâche est complexe et ne va pas de soi. Dans cette partie, nous allons aborder, à travers les discours des parties prenantes, les perceptions des rôles des dirigeants universitaires dans une dynamique université-communauté dans le cadre du processus d'intégration des unités universitaires francophones.

Les unités francophones étant situées dans une université majoritairement anglophone, nous avons voulu savoir, dans un premier temps, ce que voulait dire être dirigeant d'une unité francophone faisant partie d'une université majoritairement anglophone. S'il y a des similarités entre les rôles des leaders des trois unités francophones, le leader à la tête d'une unité qui par son mandat a des relations très étroites avec la communauté francophone nous semble investi d'autres rôles que nous évoquerons.

À travers l'étude du processus d'intégration des unités francophones, c'est aussi la question des liens et surtout des pratiques du président d'une université qui transige avec des minorités qui nous est apparue nécessaire de comprendre. Cette question fera l'objet de notre deuxième partie.

Enfin, pour bien cerner le processus du projet d'intégration, nous nous sommes intéressés à son leadership, c'est-à-dire à la personne qui dirigeait le comité mis en place à cet effet. Plus spécifiquement nous avons interrogé les

perceptions des parties prenantes sur son leadership pour comprendre ce que ces perceptions donnaient à voir.

Le thème du leadership en général a été largement traité dans la littérature que ce soit à travers les qualités requises pour diriger les autres (Bennis & Nanus, 2003), les étapes à suivre pour réussir le changement organisationnel (Kotter, 1995, 2012) ; les conseils pour être un bon leader (Kouzes & Posner, 2007) ; le *communityship* et le leadership vu comme une pratique (Mintzberg, 2008), la recension des théories du leadership (Stogdill & Bass, 1990) ou sa face cachée, son côté obscur (Kets de Vries, 2010). Celui du leadership éducationnel abonde également, ne serait-ce que le leadership et l'éthique (Begley, 2003 ; Starratt, 2010), le leadership poétique et politique (Deal, 2009) ou le leadership et le changement organisationnel (Fullan, 2009 ; Hargreaves, 2009).

En milieu minoritaire francophone des auteurs comme Bouchamma, David et St-Germain (2005), Dupuis (2004), Godin, Langlois, Lapointe et St-Germain (2004), Lapointe (2001, 2002), et Rocque (2011) ont concentré leurs recherches dans le domaine scolaire. Ces études portaient, en général, sur le leadership des chefs d'établissements. Par exemple, pour Lapointe (2002), une école de la majorité se distingue de celle de la minorité car, outre son rôle d'éduquer et d'instruire, elle participe à la protection et la valorisation de la langue et de la culture de la minorité en question.

Par contre, au niveau universitaire francophone, les écrits sont plus rares (Dudas & Chenard, 2009 ; Dupuis & Laforge, 2012). Aussi, à partir de notre recherche sur le projet d'intégration, nous allons étudier un sujet moins abordé ; celui des leaders évoluant dans des unités francophones d'une université majoritairement anglophone. Il ne s'agit pas de dresser les caractéristiques d'un bon leader en milieu universitaire minoritaire, mais de comprendre les perceptions de leurs rôles. Nous pensons, en effet, qu'il y a une influence de la culture, ici, minoritaire sur la compréhension et les pratiques du leadership (Hallinger & Leithwood, 1996 ; Heck, 1996 ; Lapointe, 2002 ; Male, 1998 ; Stott &

Tin, 1998). Par culture, nous nous référons comme Foster et Goddard (2003), à la définition de Hoopes et Pusch (1981).

Culture consists of a dynamic and complex set of values, beliefs, norms, patterns of thinking, styles of communication, linguistic expressions and ways of interpreting and interacting with the world that a group of people has developed to assure its survival in a particular physical and human environment. (cité dans James, 1999, p. 194)

Nous allons dans un premier temps étudier successivement les trois défis propres aux dirigeants d'unités francophones au sein d'une université majoritairement anglophone et les perceptions des rôles qui accompagnent ces défis. Il s'agit de la langue, des espaces et des critères d'attribution des ressources et des programmes. Le principal rôle perçu par les parties prenantes est celui de pédagogue que nous examinerons. Dans une seconde partie, nous évoquerons le cas du leader dont l'unité, de par son mandat, a des relations très étroites avec la communauté francophone.

Dire que le leader universitaire en situation minoritaire n'a pas les mêmes défis que celui de la majorité comme l'ont affirmé la plupart des participants à notre étude, est certes vrai, mais quels sont ses défis propres ?

## **5.1. Les défis propres aux dirigeants d'entités francophones au sein d'une université anglophone**

### **5.1.1. Le défi de la langue**

Travailler en situation minoritaire universitaire, c'est être prêt à faire face à des situations paradoxales, incongrues ou la satisfaction de la majorité se fait souvent au prix d'une perte de sensibilité des enjeux de la minorité comme nous le rappelle ce participant :

Dans ce cas là, un des défis que nous avons, c'est que souvent, quelqu'un sera chargé d'occuper une place de leadership, sans comprendre les enjeux de la chose . . . .Par exemple, la

majorité des réunions ont eu lieu en anglais . . . et veut, veut pas, ça passe à travers un peu de la chose, n'est-ce pas ? (Entrevue avec A1, p. 41)

Prenons par exemple les discussions entourant le projet d'intégration des trois unités francophones sur le campus de l'université. Les réunions se déroulaient, généralement, en anglais, la langue de la majorité. La langue des discussions est souvent dictée par la langue du président du comité. Or, en milieu universitaire minoritaire, il est rare de trouver des présidents de comité qui peuvent animer une réunion en français. On voit dans ce contexte, des situations qui sont la règle plus que l'exception où des doyens de faculté dont dépend une unité francophone, sont des personnes unilingues anglais. Si ces postes de haut rang sont généralement occupés par des personnes qui ne parlent pas le français, comment dès lors, un francophone qui ne maîtrise pas l'anglais peut-il, au cours de ces réunions, aller au fond de sa pensée, exprimer ses sentiments avec la subtilité des mots. Les prises de notes, quand elles se font en anglais, puis traduites en français, ne trahissent-elles pas en partie certaines subtilités de la discussion ?

En disant doctement « veut, veut pas, ça passe un peu à travers de la chose » le participant A1 souligne l'importance de la langue. Dans son sillage, nous disons que la langue, ici, agit comme un tamis, un filtre. Elle aseptise, rejette des saletés, poussières qui referont surface. Discuter dans sa langue, si elle n'est pas garante de succès que ce soit dans les négociations, les disputes, les crises, laisse l'impression, la satisfaction d'aller au fond et autour de la question. Le sentiment, d'avoir sorti ses frustrations, vidé son cœur car ces réunions à enjeux riment souvent avec intensité des sentiments et émotions. Pour importante qu'elle soit dans les réunions, c'est dans les classes où elle est utilisée tous les jours que la langue se donne le plus à entendre et là aussi, les défis demeurent. En effet pour A5, les étudiants qui suivent les cours n'ont généralement pas le niveau de français requis :

On comprend très bien, que la majorité de nos étudiants sont des anglophones, et même que les francophones qui viennent chez nous suivre des cours, n'ont pas forcément le niveau de perfectionnement, les connaissances précédentes, sur, n'est-ce pas, qui devraient leur permettre n'est ce pas de réussir . . . .  
(Entrevue 6 avec A5, p. 110)

Ce constat est à mettre en contexte. L'étudiant, qu'il soit issu des écoles de la minorité ou de la majorité est très limité en termes d'occasions pour pratiquer le français.

Dès lors, comment travailler avec des étudiants aux niveaux aussi disparates et hétérogènes se demande le leader ? Conjuguer avec la complexité du rôle du leader, c'est comprendre et appliquer une gestion équitable, nous dit A1, à ces différents publics étudiants, qu'ils proviennent des écoles d'immersion, de français de base ou des écoles francophones.

Je dois tenir compte des besoins des multiples communautés linguistiques avec lesquelles je travaille, d'accord. Et pour être un leader efficace, je dois travailler de façon équitable avec ces communautés-là. Ce qui veut dire que des fois, je travaille strictement au niveau des pourcentages, en ce moment-là, j'œuvre plus pour les gens en immersion, parce cela représente 75% des effectifs. Mais des fois, je vais privilégier les apprenants article 23. (Entrevue 2 avec A1, p. 42)

C'est pourquoi, A1 préfère parler de communautés au pluriel à celle de communauté francophone. Il précise sur ce que veut dire être leader et être équitable dans sa situation minoritaire : « Être leader, je pense que c'est de travailler de façon équitable avec ces différents groupes, en sachant que des fois, ce sera plus (pour l') un que l'autre, mais pas tout le temps » (Entrevue 2 avec A1, p. 43).

Parce que les jeunes issus des écoles d'immersion affichent plus leur fierté que les ayant droits, lorsqu'ils parlent le français devant leurs amis, ils sont des ambassadeurs naturels de la langue. Ce serait donc, selon A10, qui fait écho

à A1, faire fausse route pour un leader que de se concentrer uniquement sur les élèves issus des écoles francophones :

Parce que il y a une tendance envers certaines personnes de seulement reconnaître les [francophones de la province] ou les étudiants des écoles françaises, ça c'est une faute, il faut reconnaître les étudiants qui sortent des écoles d'immersion parce que ces jeunes là sont très, très fiers et bilingues des fois plus que les [francophones], parce que ben, les ayant droits, ils entendent des fois, parler français, parler français, mais les petits anglophones, ils sont remarqués par leurs amis qui sont unilingues, oh, you can speak French, wow' ça fait qu'ils sont fiers comme toute. (Entrevue 11 avec A10, pp. 220-221)

Le leader universitaire francophone en situation minoritaire peut, à l'instar des directeurs d'école en milieu minoritaire, vouloir se servir de l'unité francophone comme un autre lieu pour continuer le travail de maintien et de préservation de la langue et de la culture francophone (Landry & Allard, 1999). Mais, parce que son unité est l'un des derniers relais et maillons dans cette tâche, il porte une responsabilité supplémentaire. Si l'on se réfère à la définition de la culture de Hoopes et Pusch (1981), langue et culture sont en mouvement. Aussi, une langue se perd si l'on ne l'utilise pas, or nous l'avons déjà mentionné, les milieux de socialisation et surtout de travail en français sont très restreints en milieu minoritaire. Et ces étudiants après leurs études, faute de milieux de travail francophones, perdront tranquillement leur français. La compétition pour les rares places de travail en français se fera avec les francophones natifs et bilingues. Le français pour certains de ces élèves des écoles d'immersion, même s'il est gravé dans leur mémoire, sera un lointain souvenir.

Accueillir les élèves des écoles d'immersion ou des écoles de français de base que ce soit par souci de viabilité, d'équité ou pour occuper plus d'espaces n'est pas facile, car en situation minoritaire, la cohabitation présente un défi, un paradoxe au leader. En effet, sans ces étudiants, les programmes ne seraient pas viables, mais avec eux, viennent d'autres enjeux.

### **5.1.2. Les espaces : Lieu de cohabitation et de comparaison**

Se poser la question : « quelle est notre place ? », revient inéluctablement au leader à questionner la place de l'unité qu'il dirige. Que ce soit dans les lieux de socialisation, et dans les lieux de travail, l'anglais, langue de la majorité, est omniprésent et prédominant. Aussi vivre dans la peur de la cohabitation, parce qu'elle peut entraîner un effritement de la langue de la minorité, de même que vivre la comparaison entre les unités minoritaires aux majoritaires, est le propre du leader en situation minoritaire.

Pour A10, un des représentants de la communauté, évoluer dans une université majoritaire pour un minoritaire, c'est vivre avec un sentiment de paranoïa, car il faut constamment vérifier si son interlocuteur est pour ou contre la présence du français sur le campus. « C'est certain qu'il y a un certain montant de, de, paranoïa, tu sais, est-ce que je suis accepté . . . » (Entrevue 11 avec A10, p. 217). Ce faisant, n'extrapole-t-il pas sur son propre vécu comme francophone dans sa région entouré majoritairement d'anglophones où les autres communautés, comme les Ukrainiens par exemple, traitent les francophones de privilégiés parce que recevant des subventions du gouvernement fédéral. L'université étant un reflet de la communauté, il n'est point étonnant que des unités de la majorité dans l'université où a lieu notre étude envient aussi la superficie et la modernité des espaces dévolus aux unités francophones minoritaires.

Pour Denis (1993), les gains obtenus par les francophones ne sont pas dus à leur poids démographique, mais plutôt historique et constitutionnelle tout autant qu'au prix de luttes telles que la grève scolaire de 1965. Cette année-là, des parents ont revendiqué plus de cours de français dans les écoles pour leurs enfants. Ce qui a mené à la création de la première école d'immersion dans la province.

Suivant les critères de la majorité, l'effectif d'une classe en milieu minoritaire universitaire ne sera pas suffisant. Quel est le bon ou le juste nombre

pour offrir un cours universitaire d'un programme en français ? Le leader en situation minoritaire doit là aussi expliquer, car le nombre d'étudiants ne sera presque jamais autant que celui exigé selon les critères pour la majorité, soutient A5 : « Si par exemple, on dit qu'on devrait avoir une quarantaine d'étudiants dans une salle de classe et si nous proposons d'en avoir 15, on dit normalement que ça suffit pas » (Entrevue 6 avec A5, p. 111).

La gestion des espaces est un des exemples frappants où ce décalage, ce déphasage est accentué et se fait voir. Aussi, à la fixité des espaces de l'université, A9 propose une mobilité pour ceux dévolus aux unités en situation minoritaire. « Quand on est dans la majorité, on veut rentabiliser un espace de tant de pieds carrés. En minorité, il faut penser totalement différent, idéalement, il faut avoir des murs amovibles, qui peuvent changer en fonction de la grandeur » (Entrevue 10 avec A9, p. 193).

Comme le leader universitaire est minoritaire dans l'espace, il en est aussi, quelque part, le gardien des lieux et se voit donc à les défendre. C'est le cas lorsqu'il a un poste vacant dans son unité. L'espace est à la fois un marqueur d'identité pour les communautés minoritaires et leur talon d'Achille lorsque celles-ci cohabitent avec la majorité qui peut juger l'occupation de cet espace en fonction de ses propres critères. En fait, cohabiter entraîne inéluctablement la comparaison, or sur quels critères s'entendre pour comparer et surtout qui crée et définit ces critères ?

### **5.1.3. Les critères : Le règne de l'intangible**

L'un des plus grands défis du leader universitaire en situation minoritaire, c'est tout ce qui relève de l'intangible, y compris les discours, les idéologies, les critères. Ces critères vont souvent déterminer l'allocation des ressources humaines, financières et physiques y compris les espaces dont nous avons discuté plus haut. Le tort, en fait, du leader en situation minoritaire, c'est qu'il œuvre dans une structure qui n'a pas été pensée, conçue et construite pour la minorité, comme nous le rappelle A6 : « Les universités c'est des constructions

majoritaires . . . on peut s'attendre à ce qu'elles aient du mal à établir au sein d'une unité, une éducation conçue selon des principes et des critères qui sont propres à l'éducation minoritaire » (Entrevue 7 avec A6, p. 138). L'éducation minoritaire y entre en intrus, s'y greffe, il peut se sentir en dehors de la structure et se trouver dans une situation d'*outsider*.

La bataille pour un leader en situation minoritaire se situe aussi sur le terrain des chiffres, là également, chacun évoque ses contraintes, gestion responsable des finances d'un côté et accessibilité à l'éducation de l'autre. Si la minorité argumente, on lui sert les règles d'une gestion responsable en témoigne le discours de A7 concernant un projet de restructuration à l'université comme le projet d'intégration des entités francophones : « What we want to do is establish a structure that is justified and actually serve students, and that is responsible use of public funds » (Entrevue 8 avec A7, p. 146).

S'installe un échange de sourds entre les partisans de l'imputabilité financière et les autres. On tombe souvent dans ces discussions que Marcuse (1968) appelle « l'univers du discours clos », à savoir un discours « qui se ferme à tout autre discours qui n'emploie pas ses termes » (cité dans De Gaulejac, 2005, p. 55).

Il est vrai que le discours ambiant qui provient aussi du gouvernement provincial, bailleur de fonds des universités, est à la réduction du financement public de leurs opérations. Nous interprétons que A7 reprend le discours général lorsqu'il analyse le projet d'intégration sous l'angle des finances.

[The project] presented a number of problems, at that point, hum, university was looking very seriously at its budget, as you saw for quite some years, the concerns about funding, particularly from operating funds, were born out and we had several years of very, very tight budgets. In that context, Abdoulaye, any structure being established at faculty level needed to be looked at very, very carefully, and particularly in the terms of the number of students that would have been served. (Entrevue 8 avec A7, p. 144)

Il ne s'agit pas de dire si ce discours est vrai ou faux, mais de souligner que cela représente une position. À y bien voir, ne parle-t-on pas sous le couvert de notre représentation idéologique ? Sait-on vraiment si la minorité est contre les règles de saine gestion ? Elle défend plutôt une éducation universitaire pour la minorité. C'est là qu'il faut prendre en compte la dimension politique des organisations. Morgan (2009), en scrutant l'organisation sous la métaphore de la politique, met en lumière le mythe de la rationalité dans celle-ci. Pour lui, les vraies questions à se poser sont : « Mais bonne (gestion), rationnelle, et efficace pour qui ? Ce sont les buts de qui ? Au service de quels intérêts se met-on ? Qui va en bénéficier ? » (p. 203).

Morgan (2009) nous rappelait aussi que la soi-disant neutralité des termes utilisés pour traiter les enjeux dans les organisations, n'est pas réelle. Pour lui, les gestionnaires, tous comme les autres acteurs, ne sont pas neutres. Les organisations pluralistes (Burrell & Morgan, 1979 ; Denis & al., 2001 ; Morgan 2009), comme les universités et les hôpitaux, en raison de la diversité des intérêts présents et des objectifs poursuivis, du pouvoir diffus qui y règne et de la professionnalisation de leurs employés, sont avant tout politiques. Il n'est donc pas surprenant, dans notre milieu, où cohabitent majorité et minorité, synonyme de diversité, que la politique soit omniprésente.

En milieu minoritaire universitaire, qu'est-ce que l'administration a alors à avoir avec le politique ? Par politique, nous entendons une diversité d'intérêts (Baldrige, 1971 ; Bolmann & Deal, 1996 ; Crozier & Friedberg, 1977 ; March & Simon, 1958 ; Mintzberg, 1982 ; Morgan, 2009 ; Pfeffer, 1992). En fait, il nous semble que les deux ont partie liée, qu'on ne peut les séparer. Le politique se nourrit des informations de l'administrateur qu'il peut utiliser dans le sens qu'il veut. Comme notre approche est de type constructiviste critique (Anderson, 1990), et se veut au-delà des chiffres, un administrateur en situation minoritaire n'est pas neutre. Anderson (1990) définit cette approche comme : « A critical constructivist approach to schools leads to questions that take practitioners out

of the technical, means-oriented, depoliticized, and myth-mediated world they have inherited » (p. 54).

Lorsque nous avons à faire à des discours différents, les finances d'un côté et à l'accessibilité à l'éducation pour la minorité de l'autre, comment trancher ? Pour dénouer ce nœud gordien, encore faut-il remettre en cause notre sentiment de détenir la vérité et accepter l'existence du problème d'accessibilité. Mais pour complexifier la question, l'élève francophone qui a suivi toute sa scolarité dans la province, pour qui la bataille est menée, peut aussi suivre les cours au niveau universitaire dans la langue de la majorité. Transposé sur le terrain des chiffres, la minorité le sait, elle sera prise à court d'arguments. En effet, l'effectif actuel des trois unités francophones est inférieur à celui du plus petit département de l'université, c'est ce que nous fait remarquer A7 : « It would have been smaller than many of our academic departments ; it would have been smaller than the department of economics » (Entrevue 8 avec A7, p. 146).

Si la dimension statistique est importante quand on analyse une minorité, un recteur d'université ne peut lier la capacité de ralliement d'une minorité par cette seule dimension. En fait, il ne s'agit pas que de gestion financière, mais avant tout de politique publique comme on parle de santé publique.

Les défis pour le leader en situation minoritaire sont grands et la montagne à grimper est haute, nous ne sommes donc pas surpris que les parties prenantes perçoivent le rôle de pédagogue dans les pratiques, tant son travail est sur la durée.

## **5.2. Le rôle de pédagogue**

Comme nous l'avons souligné en introduction, il y a peu d'études en milieu minoritaire francophone dans le domaine du leadership. Ces études portent sur le milieu scolaire. Même si nous cherchons à comprendre, de l'intérieur, les rôles des dirigeants universitaires en situation minoritaire francophone, c'est sur les études en milieu scolaire que nous allons, parfois,

prendre appui pour voir le leadership en milieu universitaire en situation francophone minoritaire.

En milieu scolaire, Dupuis (2004) voit parmi les rôles des bonnes directrices d'écoles, celui d'animatrice pédagogique, c'est à dire tournée essentiellement sur le soutien à apporter aux enseignants et les projets pédagogiques :

Elles ont une bonne connaissance des orientations des nouveaux programmes, elles sont ouvertes au changement et au fait des nouveautés dans le domaine de la pédagogie. Elles stimulent, motivent et encouragent les enseignants dans leur pratique pédagogique. Elles apportent des idées nouvelles, s'intéressent au développement pédagogique et soutiennent les projets pédagogiques. (p. 146)

L'un des rôles du leader, ressorti par les participants à notre étude, est celui du pédagogue. Ce leader n'est pas pédagogue seulement en salle de classe, il l'est aussi en dehors avec ses collègues, répétant comme dans une classe et expliquant constamment pour arriver à les convaincre. La répétition est une stratégie de pédagogie pour le leader en situation minoritaire. Ce travail d'explications est un perpétuel recommencement comme Sisyphe dans le mythe du même nom. Le temps est un trompe-l'œil, car s'il joue pour la minorité au point où la majorité finit par comprendre comme le dit A5 : « C'est difficile, mais comme je suis là, depuis un certain nombre de temps, les gens comprennent maintenant » (Entrevue 6 avec A5, p. 111). Il joue aussi contre la minorité. En réalité, le temps n'est ni l'allié ni l'ennemi de personne. Il est le même pour tous et joue pour tous. Ce leader qui s'exprime finira par être remplacé, c'est le propre de toutes les nominations dans les universités. Du côté de la majorité aussi, il y aura des départs et des venues. Mais, c'est en particulier les fréquents changements au niveau de la haute administration de l'université qui ne facilitent pas la tâche du leader. De fait, il semble prêcher dans la forêt ou pour être plus précis dans les prairies. Les personnes oublient, sont indifférents ou n'écoutent que d'une seule oreille, par politesse ou simplement pour faire plaisir. Ce leader,

s'il se sent perdu dans la plaine, c'est parce qu'il est seul, solitaire mais non isolé. Comme un intrus, son message, aussi fait face à l'oubli, à l'indifférence.

Comme un enseignant qui ne laisse pas sa classe se lasser, s'endormir, sa voix n'est pas monotone, monocorde, elle est distincte. Il communique en changeant, de temps en temps, de registre ou de gamme pour signaler à la majorité sa présence, son impérieuse existence. Évoluer en situation minoritaire dans une université anglophone, c'est s'attendre à faire preuve de sensibilité. Ce n'est pas parce que la plupart des personnes parlent l'anglais que le leader doit les aborder dans cette langue. En leur parlant en français, il participe à cette sensibilisation. Comprendre la langue de la majorité, certes, même très bien, mais à l'instar d'un Jean Chrétien, ancien premier ministre du Canada, parlant l'anglais, les rugosités, les accents qui détonent distinguent la différence que défend ce leader. Une différente façon de s'habiller ou même une différente couleur de peau aident à contraster et marquer sa présence. Il est et incarne une image, un symbole, le français ici, à lui tout seul. C'est dans cet esprit que le rapport final de 2002 sur la révision de l'ancêtre de l'unité B préconisait parmi les attributs du candidat idéal, cette sensibilité, voire donner la préférence à un francophone pour diriger une telle unité : « The director will be bilingual (French and English) . . . and be sensitive to minority language issues. Preference should be given to a francophone appointment » (p. 10).

D'ailleurs dans les études de Goddard, Foster et Finell (2004) sur les écoles du Nord du Canada desservant majoritairement les élèves autochtones, les administrateurs non autochtones étaient vus comme des étrangers.

Nous disons que le leader a l'impression de prêcher dans les prairies, car sinon, comme le souligne si bien A1, comment expliquer qu'après 44 ans, le message d'un pays bilingue ne soit toujours pas compris parmi la population universitaire. Le français comme langue officielle ne semble pas être assimilé au sein même de notre université, après 44 ans de présence : « Ça fait 44 ans, depuis 44 ans, on n'arrive toujours pas à communiquer aux Canadiens dans

l'ensemble, que nous avons deux langues officielles, et ce que cela veut dire » (Entrevue 2 avec A1, p. 42).

En cela, l'unité B parce qu'il représente le français sur le campus, est en miniature, le miroir du Canada. Le leader universitaire en situation minoritaire est une représentation des minorités elles-mêmes et leur vécu, selon A9, au risque d'être pris dans un ethnocentrisme ou un essentialisme, ne peut être compris tant que l'on reste majoritaire dans sa situation : « la majorité ne comprendra absolument rien, pas en tout, même la minorité anglophone du Québec ne pourra pas comprendre parce qu'ils sont majoritaires dans leur minorité . . . » (Entrevue 10 avec A9, p. 193).

Après avoir décrit les similarités dans les perceptions des rôles des leaders universitaires en situation minoritaire francophone, nous allons évoquer, dans la section suivante, le cas spécifique, du dirigeant d'une unité universitaire dont le mandat le lie activement à la communauté minoritaire.

### **5.3. Le leadership en milieu universitaire : Qui suis-je, quelle est ma place ?**

Le cas du leader à la tête d'une unité francophone fortement liée à la communauté francophone a éveillé notre attention car au delà des représentations déjà évoquées dans la première section, certaines sont propres à ce leader, telles que sa place entre la communauté et l'université, et les rôles spécifiques qu'il joue.

Quoique les recherches effectuées par Goddard, Foster et Finell (2004) portent sur des écoles du Nord du Canada desservant majoritairement des élèves autochtones, les perceptions du rôle du principal vu comme un médiateur entre l'école et la communauté, le rapproche à certains égards, du leader francophone au niveau universitaire étudié dans cette section.

Qu'il soit francophone ou issu de la majorité anglophone, il ne passe pas inaperçu et dérange dès lors qu'il parle de défendre les droits à une

différenciation pour l'unité qu'il dirige. Quand c'est un anglophone, on le dit converti comme on le serait à une religion, on dit qu'il est « gone native » à l'instar d'un explorateur, un colon qui s'est indigénéisé.

Qui ce leader défend-il ? Pour qui prêche-t-il ? Son unité, son peuple les francophones ? Sur quelles frontières danse-t-il ? Il fait l'objet de pression aussi bien de l'université qui lui rappelle son allégeance que de la communauté qui voit en l'unité l'un de ses outils d'émancipation (Freire, 1970).

Pourquoi un leader d'une unité francophone minoritaire dans une université majoritairement anglophone doit-il choisir, quel est le besoin, la source de cette question ? Est-il même obligé de choisir, n'est-il pas, après tout, un employé de l'université, évalué et payé par l'université ? S'il est l'objet de toutes ces interrogations, c'est que pour la communauté en situation minoritaire, l'unité est considérée comme son « unité », l'institution sur laquelle repose une part de la formation de sa relève. L'unité est, au niveau postsecondaire universitaire, son unique symbole, il n'y en a pas deux et elle y tient. A travers la question de l'allégeance, c'est moins la réponse tranchée qui est recherchée. La communauté n'est ni naïve ni dupe ; c'est nous semble-t-il un cri du cœur, s'assurer qu'elle n'a pas été oubliée, que ses aspirations seront entendues. L'université, aussi, peut être amenée à poser la même question à ce leader si, à ses yeux, le leader ne défend pas assez ses couleurs, ses positions de sorte que ce leader, quoiqu'il fasse, voit son travail, ses allées et venues scrutées. Il est, autrement dit, constamment sur le qui-vive, n'oubliant pas qu'il appartient et répond à deux mondes.

Avec la question de l'allégeance, le leader aura aussi à répondre à celle de sa place ou plus précisément à celle de la place de son unité au sein de l'université ? Fait-elle entièrement partie de l'université ou est-elle entièrement à part ? Le leader peut-il avoir un pied à l'université et l'autre dans la communauté ? Être tiraillé entre deux mondes aux objectifs qui ne se croisent pas toujours, tient en éveil le leader évoluant en contexte universitaire minoritaire comme un funambule.

Évoluer comme leader en situation minoritaire est compliqué, « le défi est doublement compliqué » comme le souligne A5 (entrevue 6 avec A5, p.110), un des participants à notre étude, issu de l'université, pour exposer la complexité de la tâche du leader. En fait ce n'est pas parce les efforts sont doubles, c'est plutôt se sentir, se voir incompris des deux côtés, aussi bien par la majorité que la minorité. Le leader, dans notre cas, n'est pas isolé, mais peut se trouver seul et se voir critiqué de ne pas comprendre les aspirations des francophones ou de trop revendiquer pour les francophones.

Peut-on dès lors dresser le profil type d'un leader marchant dans ce terrain à la fois politique et mouvant de l'entre-deux ? Évidemment non. Comme on l'aperçoit, le dirigeant d'une telle unité a tellement d'exigences à prendre en compte et d'habits à porter (médiateur et ambassadeur, militant) que nous allons le mettre sous le vocable de politique, c'est-à-dire conjuguer avec une diversité d'intérêts dans le sillage de Baldrige (1971), Bolmann et Deal (1996), Crozier et Friedberg (1977), March et Simon (1958), Mintzberg (1982), Morgan (2009), Pfeffer (1992).

#### **5.4. Dans les dédales du politique**

Si l'on prend le cas de l'unité B, unité francophone de l'université, sa création au sein de l'université s'apparente à un geste politique. Il est le fruit d'un partenariat entre la province, le fédéral, l'université et la communauté. Partant, il participe, de par son financement fédéral et son mandat à la promotion de la dualité linguistique dans la province. Diriger une telle entité où les intérêts sont divergents dans un milieu universitaire qui lui-même est politisé, fait appel à un sens et un flair politique. Si l'on devait nommer ses principales parties prenantes, nous pensons au gouvernement fédéral et provincial, à la communauté francophone, à l'université dans laquelle évoluent l'unité, et les étudiants.

Dans son travail, le leader soigne, par essence ses relations avec le gouvernement provincial et fédéral. En effet, celui-ci, parce qu'il est le bailleur de

fonds, est souvent l'arbitre. La situation des étudiants est paradoxale, comment jouer les arbitres dans un milieu où ils ont une multiple appartenance, sont peu nombreux et peuvent se fondre dans la masse, car ils prennent des cours aussi bien dans une faculté anglophone que dans une unité francophone ? Cela n'empêche pas le leader de chercher à se lier à eux.

L'organisation dans laquelle il évolue est pluraliste comme nous l'avons souligné plus haut, elle n'est donc pas exempte de conflits. Nous concevons le conflit comme Follett (1924), c'est-à-dire qu'il est aussi une expression des différences et donc organique et nécessaire à la vie de l'organisation :

Nous devons regarder la vie en face, telle qu'elle est, et comprendre que la diversité est l'une de ses caractéristiques essentielles . . . .Craindre le différend, c'est avoir peur de la vie même. Le conflit n'est pas nécessairement l'expression brutale et coûteuse d'incompatibilités, mais un processus normal par lequel, les différences précieuses pour la société s'affirment et font progresser tous ceux qui sont concernés. (cité dans Mousli, 2002, p. 53)

Dans cette perspective, notre leader en situation minoritaire joue le rôle de médiateur.

#### **5.4.1. Le médiateur**

Pour Anderson (1990), la médiation revêt trois dimensions ; la médiation pour un conflit, la médiation pour donner un sens à l'organisation à travers l'interprétation des règles, des symboles, par exemple, de l'université à la communauté et réciproquement, et la médiation à travers les contradictions de l'idéologie du leader. Ce qui lui fait dire que la médiation, ne se fait pas sans coût psychique, car le leader a à réconcilier souvent des points de vues antagonistes, aux antipodes : « Because administrators often mediate among organizational publics and internal organizational levels with contradictory goals, a mediatory role is not without its psychic costs » (p. 48).

On peut imaginer que le leader d'une unité universitaire francophone, parce qu'il a les pressions de la part de la communauté et de l'université

majoritairement anglophone dans laquelle il évolue, vit avec le stress. Au cours de leurs études sur le stress sur les directeurs d'établissements scolaires de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Nouvelle-Écosse, Bouchamma, David et Saint-Germain (2005) notent que le « stress lié au milieu minoritaire est plus important que le stress lié à la gestion des ressources humaines » (p. 285).

De même que Goddard, Foster et Finell (2004) voient l'interprète et le médiateur dans le rôle du principal, nous aussi, avons vu ces mêmes rôles joués par le leader universitaire en situation minoritaire.

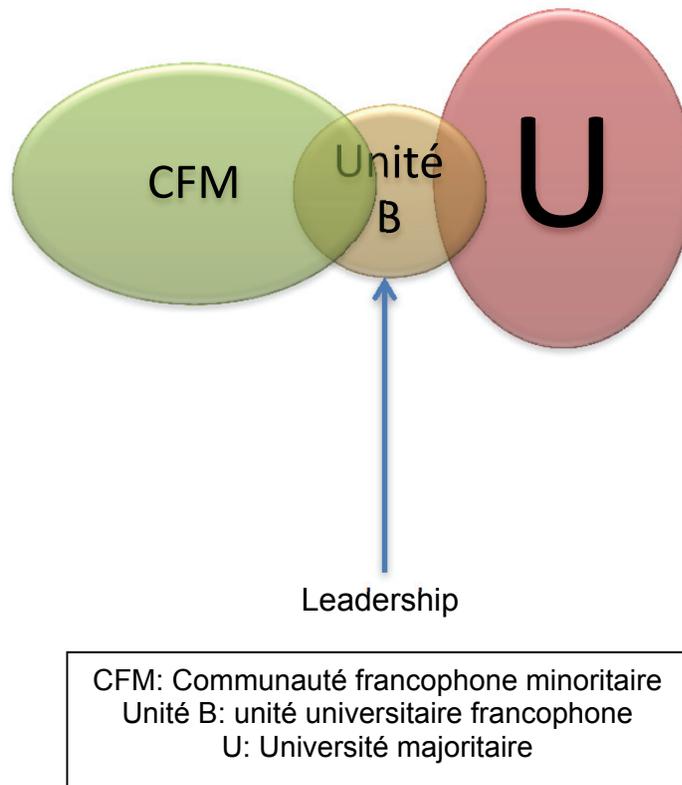
As a result, the role of the principal tended to be one of mediator and interpreter, attempting to explain to the community the policies imposed from outside and also explaining to the educational hierarchy the reactions of those affected by the imposed policies. (p. 43)

Pour eux, les leaders dans ces écoles se considèrent comme des forgers de ponts entre l'école et la communauté : « In the schools we studied, the principals believed their chief responsibility was to provide a bridge between the school and the community » (p. 32).

Le poids pèse sur les épaules du leader universitaire en situation minoritaire que nous avons étudié. On lui demande d'être la voix, voire les yeux de la communauté minoritaire à l'intérieur de l'université, car comme le soutient A6, il n'y aurait d'éducation en français sans cette communauté : « C'est que l'éducation en milieu minoritaire, ça se fait par, pour et avec la minorité concernée » (Entrevue 7 avec A6, p. 138).

Mais en même temps, il vit dans une structure qui a ses codes, sa culture. Un concept qui semble embrasser la vie de notre leader universitaire en situation minoritaire est celui de marginal sécant. Le concept a été proposé par Jamous (1969) et repris par Crozier et Friedberg (1977) pour qui le marginal sécant, est un acteur qui est à cheval entre plusieurs organisations, capable de jouer les interprètes, les intermédiaires entre ces organisations même si les intérêts de

celles-ci peuvent différer ou être contradictoires. C'est ce que nous avons illustré au Diagramme 6 :



*Diagramme 6.* Le leader comme un acteur sécant

Notre leader correspond à la description du Diagramme 6 ci-dessus en ceci que, les deux parties, l'université pour laquelle il travaille et la communauté ont besoin de lui. En effet, travaillant pour l'université, il est à même d'interpréter ce milieu pour la communauté et parce qu'il participe aux activités et réunions de la communauté, il peut donner son pouls à l'université. Pour Crozier et Friedberg (1977), parce qu'il permet de réduire les incertitudes pour les deux organisations, notre acteur sécant a du pouvoir. L'utilisation de ce pouvoir dépend du leader. En effet, comme on l'a vu dans le roman, *L'étrange destin de Wangrin* (Hampaté Bâ,

1992), où le héros, devenu traducteur entre les colons et sa société d'origine finira par se perdre.

Pour le leader en situation minoritaire, il ne s'agit pas de faire comme la majorité, qui est plus statique, mais de s'inscrire dans la majorité pour en changer la couleur. En effet, pour Moscovici (1991), être minoritaire n'est pas une faiblesse, au contraire, les minorités actives sont novatrices et sont à la base de la plupart des transformations dans la société. Elles sont non seulement indispensables, mais même incontournables car : « une société sans minorités actives et déviantes est une chose aussi impossible et irréalisable qu'un carré rond » (p. 248).

Tant qu'il reste pris entre ces deux mondes, chercher à trancher et sortir de l'ambivalence à coopérer avec l'une ou l'autre des deux communautés, minoritaire ou majoritaire se fait toujours au détriment du leader. Comme nous l'avons affirmé A10, privilégier les étudiants francophones au détriment des autres étudiants est une faute. Le leader en situation minoritaire vit constamment ce dilemme. Pour avancer, il doit s'affirmer, défendre la cause des minorités tout en ne rejetant pas l'ouverture avec la communauté majoritaire anglophone. Cette importance a été soulignée sur leurs représentations quant à l'importance au leader en milieu minoritaire universitaire à coopérer avec la majorité universitaire.

Pour être un médiateur, encore faut-il être imprégné des us et coutumes, de l'histoire, c'est ce que nous avons appelé le rôle d'ambassadeur.

#### **5.4.2. L'ambassadeur**

Le leader universitaire en situation minoritaire est diplomate et sait jouer de la diplomatie. Il joue le rôle d'un ambassadeur pour et au sein de l'université. À ce titre, il cultive, nourrit des relations avec toutes les facultés et unités. Son travail à l'intérieur ne va pas de soi et est à ne pas s'y méprendre, plus ardu au sein de l'université et dans la province que dans le pays. Il est constamment sur le terrain, s'imprègne de ses linéaments et en connaît les réalités politiques et sociales. Il est aussi visible et serre des mains comme le ferait un politicien, mais

pas uniquement pendant une campagne politique. En période de crises, tous ces liens développés et entretenus avec ces différentes parties prenantes se révèlent salutaires et déterminantes.

À l'inverse d'un académique qu'on aimerait voir garder ses distances avec son objet de recherche, le leader en situation minoritaire ne traite pas la communauté en objet de recherche. Aussi, assister et participer aux célébrations de la communauté minoritaire contribuent à développer l'image d'un leader qui n'est pas loin d'elle. C'est ce que dit en substance A10 : « Si cette personne-là ne comprend pas l'historique comme il faut, hum, n'assiste pas aux fêtes, aux rendez-vous, aux affaires qui se passent dans la communauté, ben, cette personne là, va être un peu éloignée . . . » (Entrevue 11 avec A10, p. 220). Si l'on saisit l'importance accordée par la communauté francophone à ces célébrations qui font partie de son histoire, on peut comprendre pourquoi, pour elle, ne pas s'y impliquer, c'est se voir tenu à distance d'elle.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le milieu scolaire nous sert, lorsque nous le jugeons indiqué, de point d'appui pour saisir notre propre milieu universitaire. C'est le cas lorsque nous convoquons Goddard, Foster et Finell (2004) pour qui, se décentrer et avoir une connaissance intime de l'histoire, de la langue, et de la culture des populations locales par les directeurs d'écoles et les enseignants devrait être une exigence : « We argue that principals and teachers must have expert knowledge of the history, language, and culture of the communities they serve, and that they be ever vigilant of the impact of their own bias and worldview » (p. 47).

Les célébrations dont fait mention A10, même si on nous rétorquera qu'elles sont plus courues par une certaine frange de la communauté, notamment, les plus anciens, sont des moments de communion, de partages et de souvenirs. Rappeler et raconter son histoire c'est pour la communauté, se prémunir contre l'oubli et, les rites dans ces célébrations participent à l'édification à la construction de cette mémoire collective. Pour le leader en situation minoritaire, il ne s'agit pas d'être un historien mais de savoir qu'il baigne dans

une communauté pour qui, la mémoire, l'histoire, les traces du passé et du présent informent leur contexte.

Pour avoir assisté assidûment à ces activités, nous dirons que qu'elles sont très importantes aux yeux des francophones de la province. L'une d'elle est une activité du souvenir du présent (Bergson, 2012) mêlant activités sociales et politiques dont le point d'orgue est le gala avec les prestations d'artistes francophones. Aujourd'hui, résonnent encore en nous, des chansons de nos premières rencontres avec la communauté francophone de la province. Le gala commence d'ailleurs par une prière où est rappelé au souvenir des vivants, les disparus de l'année. Les plus grandes villes de la province n'avaient pas la plus grande concentration de francophones, cette concentration se retrouvait dans certains villages fondés par des francophones. Signe que le changement est ici en permanence, la population de ces villages, n'ont plus de francophone que leur nom. Leur population étant en majorité anglophone. Participer à ces activités pour un leader n'est pas seulement une sortie ludique, il lui met l'histoire et le présent de la communauté constamment en mémoire.

Pour obtenir l'onction et lever tout doute à son intention et désir de travailler avec la communauté, il est demandé à un leader universitaire en situation minoritaire de participer aux activités de la communauté. Pour certains leaders qui ne sont pas issus de cette communauté, c'est l'initiation, le baptême de feu, le rite de passage autrement dit car avant cela, règne une certaine suspicion sur la volonté réelle du leader.

Parce que je pense au début, on suspectait que [Name] était pas vraiment, faisait pas vraiment partie de la communauté, mais après ça, [Name] a commencé à assister beaucoup, beaucoup, à tous les événements des [francophones de la province], et puis on a commencé à voir que oui, oui, il était avec nous, il nous comprend, on peut travailler ensemble, on l'a considéré comme un allié. (Entrevue 11 avec A10, p. 208)

Connaître l'histoire du milieu, participer aux cérémonies de la communauté, et se faire accepter, on lui demande aussi, comme nous l'ont dit les participants à l'étude de jouer le rôle de militant.

### **5.4.3. Le militant**

Ce n'est pas un leader au sens traditionnel du terme. Comme l'affirme si bien A4 : « So, high level knowledge of the social, political realities and also huge educational role, advocating, not just advocating but explaining why advocacy is important . . . » (Entrevue 5 avec A4, p. 86).

Pour A4 donc, c'est un rôle de militant doublé de celui de pédagogue évoqué plus haut qu'il perçoit dans le leader en situation minoritaire. Son militantisme ne signifie pas uniquement de défendre et se battre, mais c'est expliquer pourquoi il se bat ou n'a pas le choix de se battre pour le français, non seulement dans son université, mais à l'échelle de sa ville et de sa province. À cet égard, il est, quelque part, le porte étendard, le porte drapeau du fait français à l'Université. Qu'explique et martèle-t-il ? Si ce n'est, ce besoin de reconnaissance, cette affirmation de l'existence de l'éducation en français, à travers la mémoire, l'histoire des francophones à la majorité.

Comment atteindre son objectif dans une province où l'anglais est hégémonique ? Pour Denis (1993), les francophones ont résisté, à travers leurs luttes, à l'idéologie de l'anglo-conformité qui existait dans la province comme dans le reste du Canada anglais.

Bien qu'il ne s'adresse pas spécifiquement au leadership éducationnel en milieu minoritaire, la description que fait Hargreaves (2009) du rôle militant du leader peut se trouver dans celui que nous avons décrit dans le cadre de notre étude. En effet pour Hargreaves, le leader militant a à s'engager personnellement dans les débats dans les médias sur l'éducation et à nouer des relations avec la communauté :

forging strategic alliances with the community, influencing the media by writing articles for newspapers, appearing on radio and

television programmes and even protesting openly against misconceived policies. Activist leaders are maverick leaders. It is when the environment is most unhelpful that sustainable leadership most needs to have an activist dimension. (p. 196)

Pour se faire entendre justement, le leader en milieu universitaire minoritaire a à se montrer, à se découvrir même si le pari est risqué à court terme. C'est un défi de plus pour lui, car s'il semble bénéficier de la liberté académique parce qu'il est enseignant, il est aussi un administrateur, censé donc se rallier aux décisions de sa hiérarchie.

En apparence, tous ces rôles semblent contradictoires, par exemple comment être un ambassadeur et être militant à la fois, en fait ils sont inséparables, car c'est aussi le propre du politique de composer avec. Comme dans un kaléidoscope, les rôles peuvent être symétriques. C'est pourquoi, nous dirons que le leader en situation minoritaire mène une aventure ambiguë et navigue dans l'entre-deux.

Nous l'avons dit au début, ces unités francophones sont situées dans une université majoritairement anglophone, étudier les perceptions des rôles des leaders de ces unités est important, sont aussi déterminantes les perceptions sur les pratiques et les rôles de la présidente de l'université que nous allons décrire dans cette section.

## **5.5. Leadership du président de l'université**

Parmi les engagements dont le leader d'une université transigeant avec des groupes minoritaires, doit faire preuve, nous avons noté l'authenticité de sa démarche envers ces groupes et la reconnaissance de leur histoire. La description de ces engagements sera l'objet des sections qui suivent.

### **5.5.1. À la recherche d'une démarche authentique**

Si l'on convient que leadership rime avec relations comme l'affirme ce participant « A leader is not alone. A leader is about being in connection, in

relationship with other people » (Entrevue 9 avec A8, p. 165). Mais qu'est ce que cela veut dire pour un leader universitaire en situation minoritaire ? Parmi ses différentes relations, nous jetons un regard sur le recteur de l'université et pour cause, comme président d'une université transigeant avec une minorité de langue officielle, il demeure un personnage clé. A-t-il le courage, au risque de mettre à dos son propre milieu majoritaire, d'être un pédagogue aussi et convaincre son camp et poser des gestes pour cette reconnaissance ? C'est pourquoi la compréhension de la problématique vécue par les minorités francophones pour cet acteur n'est pas purement intellectuelle et dans les paroles, elle l'est dans la pratique, les faits et gestes.

Peut-être même plus que pour le leader universitaire en situation minoritaire, le recteur d'université dont la démarche est superficielle et n'est pas authentique pour une communauté minoritaire, sera vite démasqué. Cette démarche authentique comme le souligne A9, se voit et se vit plus qu'elle ne se définit. Elle se voit dans l'inclusion de la communauté lors des consultations, car la communauté n'est pas dupe : « C'est de les faire participer dans la démarche, hum, d'avoir une, je répète encore, démarche authentique avec cette communauté-là, parce que cette communauté, ça sera pas long qu'elle va le savoir que c'est vrai ou c'est pas vrai » (Entrevue 10 avec A9, p. 193).

Il y a même une convergence de vue sur la nécessité de la reconnaissance et de l'inclusion des minorités : « I think, if I have learned anything, it is that consultation has to be true and deep, and particularly for the community to believe it » (Entrevue 3 avec A2, pp. 49-50). Apparemment, nul ne semble être contre une démarche vraie, authentique. Pourquoi cela ne se réalise dans les faits ?

Parce que plus que les discours ou la mise en place de comités pour souvent gagner du temps, une tactique utilisée en politique ou dans des milieux aussi politiques que l'université, ce que la communauté voit ce sont des gestes. Par exemple, comment interpréter les discours du type : « I am huge supporter of

minority rights education and I want to see our institution be a leader in it »  
(Entrevue 3 avec A2, p. 49).

En effet dire que l'on soutient les droits à l'éducation des minorités n'est pas évident et ne va pas de soi, mais plus complexe car lorsque le milieu majoritaire et l'entourage ne semblent pas le comprendre ou ne partagent pas nécessairement votre point de vue, comment fait-on pour traduire cela en actes ?

En général, la séduction du début pour conquérir les cœurs des minorités, finit par un désenchantement. Est-il même possible de ne pas décevoir tant les attentes peuvent être grandes de la part de la communauté ? On nous répondra que, comme un politicien élu pour un mandat à durée déterminée, le recteur d'une université ne tient pas forcément ses promesses. Toutefois, ici, c'est la proportionnalité des conséquences d'une promesse non tenue. Ce qui peut être peu pour une majorité peut s'avérer beaucoup pour une minorité. Alors que pour la majorité, c'est un projet de plus qui ne se réalisera pas, pour la minorité, en revanche, une promesse non tenue équivaut, à un premier projet, à un rêve qui tombe à l'eau. Ce rêve peut être plus fort, plus prégnant que la réalité.

Un exemple emblématique de ce type de promesse est celle faite par le recteur de l'université, par écrit en 2009, lorsqu'il a encouragé la communauté à travailler pour la mise en place d'un nouveau programme visant à l'octroi d'un éventuel statut académique à l'unité B. Cette promesse non tenue, restera dans la gorge de la communauté et créera, jusqu'à maintenant, en matière de confiance un fossé abyssal entre l'université et la communauté francophone.

« On reste transparent, on ne cache rien » (Entrevue 11 avec A10, p. 222) nous dit un des participants en faisant référence à la haute administration de l'université, comme une injonction. C'est moins l'objectif de cette interpellation que le besoin de le ressortir qui nous paraît évocateur. Pourquoi notre répondant soutient-il qu'un leader qui transige avec une communauté minoritaire n'a pas à cacher ? C'est peut-être en écho aux promesses non tenues. Alors que

camoufler, esquiver, brouiller les pistes, effacer la mémoire, tout cela fait partie des stratégies de gestion (Dejours, 1998).

S'il ne faut rien cacher, c'est soit qu'il existe un soupçon, soit parce que la confiance a été ébranlée au point qu'on a peur de se voir cacher d'autres choses. En fait, ce besoin de transparence exprime et traduit une méfiance vis à vis de la haute administration. C'est aussi un avertissement pour un recteur d'université. Car, si le pot aux roses est découvert, les dégâts sur la réputation, l'image de l'université, notamment à la faveur des nouveaux moyens de communication, sont imprévisibles et incontrôlables. En milieu minoritaire, selon nous, cacher s'interprète à s'en prendre à plus petit que soi, donc à opposer David à Goliath et David n'est pas sans munitions. Il peut même faire débrayer le système ajoute le participant A9 : « Si [la communauté] pense que c'est pas vraie, elle va faire tout ce qu'elle peut, pour manipuler . . . » (Entrevue 10 avec A9, p. 193).

L'autre tentation pour le recteur d'université, liée à des représentations sociales sur la minorité, par exemple, la dimension statistique de sa population, est de minimiser la problématique et d'y voir un « quick solution » (Entrevue 5 avec A4, p. 87), une solution rapide, comme l'indique A4, comme si la difficulté et la complexité du problème étaient proportionnellement liées au nombre de cette communauté. Par sa fonction, un recteur d'université est occupé par des enjeux plus grands, mais par sa seule présence, une minorité au sein d'une université majoritaire transforme à la fois la majorité et la minorité et complexifie leurs relations. Autrement dit, à une minorité ne s'attache pas un enjeu mineur, mais plutôt complexe.

Comme un leader politique, le recteur d'une université transigeant avec une minorité est invité à maintenir la communication avec cette dernière et pas seulement lorsque survient une crise, comme le souligne A10 : « Faire certain qu'il y a une communication régulière, tu sais, on ne veut [pas] seulement avoir des communications quand il y a une crise » (Entrevue 11 avec A10, p. 222).

Cela paraît évident et tomber sous le sens, alors pourquoi cela ne se fait-il pas ? Il est plus facile de le dire que de le faire. Avoir des communications, c'est dans les faits, se montrer et effectuer des visites de courtoisie. Or, l'exigence des nombres, la compétition entre universités mène le recteur d'université à privilégier d'autres groupes, eu égard à leur poids démographique et financiers, par rapport à la minorité francophone quand bien même, elle est de langue officielle.

Pour les minorités, exiger lors des négociations avec la haute administration de l'université que soit prise en compte leur histoire témoigne dans une certaine mesure d'une suspicion à l'égard de la majorité qui aurait tendance à réécrire leur histoire à leur place et vise aussi à combattre l'oubli, ce qui nous mène à discuter de l'importance de la mémoire et le besoin de reconnaissance.

### **5.5.2. La mémoire, l'histoire et le besoin de reconnaissance**

La connaissance de l'histoire de la minorité aide le président de l'université à saisir les réalités que vit cette minorité et à apporter des réponses appropriées selon le participant suivant.

It is important to know the history of people, right. You have to know, why is that minority in this situation is historically, how did that happen ? What are the pressures, what the contemporary pressures on that group ? And you need to understand those realities I think, to work effectively in a minority situation. (Entrevue 1 avec A0, p. 17)

Pour ce participant aussi, le recteur d'une université transigeant avec une communauté francophone minoritaire dont les droits ont été historiquement brimés fait preuve d'humilité pour reconnaître les torts passés, rassurer sur l'avenir en leur donnant une voix. Un des exemples est l'élimination du droit à l'instruction en français dans la province en 1931.

You have to be very sensitive to the fact they see themselves a minority, they see themselves as a group that historically, not being

paid a lot attention to, you had to bend backwards, it seems to me, to reassure them that is not going to happen in this case, that they will have a voice. (Entrevue 5 avec A4, p. 64)

Cette politique de la reconnaissance est, selon Taylor (1994), un besoin vital pour la minorité et si elle est mal faite, peut « constituer une forme d'oppression » car « la reconnaissance n'est pas simplement une politesse que l'on fait aux gens : c'est un besoin humain vital » (p. 42).

La reconnaissance n'est que le commencement pour chercher à établir un dialogue. Si l'on peut promettre que les torts du passé ne se reproduiront pas, peut-on vraiment le garantir ? Cela est une autre histoire. L'histoire est partout.

Pour comprendre en partie, les problématiques touchant la minorité francophone, le recteur d'université ne peut faire fi de l'histoire, pas tant que celle-ci va l'éclairer sur ce qui va advenir que sur ce qui se passe maintenant, ici, sous ses yeux. En effet, les minorités ne sont pas pétrifiées, ils sont en mouvement et leur histoire, leur mémoire se conjuguent au présent. En fait, les interprétations des questions francophones dans une université majoritairement anglophone se font sous plusieurs prismes dont l'histoire, la politique. Traiter la question de l'éducation universitaire en français en situation minoritaire sous l'angle de la gestion ou du leadership uniquement est trompeur et réducteur. Car au fond, la gestion elle-même n'est pas ahistorique.

Le leader d'une unité universitaire francophone en situation minoritaire, spécialement celui dont l'unité entretient des relations étroites avec la communauté, est fait de l'étoffe des autres, a tellement besoin des autres, que l'on se demande s'il n'est pas plus approprié de parler de *communityship* pour reprendre les termes de Mintzberg (2008).

## **5.6. Vers le *communityship***

Comme le leader dirige une unité dont les programmes et la langue d'enseignement sont fragiles, nous disons qu'il vit sur un équilibre précaire. C'est

pourquoi nous l'assimilons à un funambule. En utilisant l'image du funambule, loin de le mettre au dessus des autres, de la communauté, nous voulons montrer au contraire qu'il est le médiateur entre elle et l'université.

Une région au pays où le leader funambule peut sentir l'immensité des plaines, la force du vent et à la fois la rigueur du froid que l'intensité du soleil, c'est bien dans cette province. La présence de ces éléments de la nature l'appelle à l'humilité. Dans sa recherche sur le leadership selon les aînés autochtones des Etats-Unis, Bryant (1996) souligne également l'importance de cette modestie. Une autre différence avec la vision occidentale du leadership est, selon Bryant, la notion du temps. En effet, alors que le leader occidental cherche à réduire les incertitudes, faire des prévisions, des planifications, le leader, vu par les autochtones vit avec le temps présent. Nous ne disons pas que planifier n'est pas nécessaire, mais que le présent est ce sur quoi le leader peut agir :

Western culture requires that leadership be oriented toward the future . . . .Reducing future uncertainty through an ability to predict events is very much the job of top leadership in modern organizations . . . .The Native Americans with whom we spoke described a different leadership in terms of time orientation. For the Native American leader there is a deep connection to the present.  
(p. 23)

Le leader funambule connecté sur le présent ne se demande pas pourquoi il est là pendant la traversée. Il est simplement là et rend grâce. C'est comme ça et cela ne peut pas durer éternellement. C'est le leadership d'ici et maintenant. Il n'a pas à s'attarder sur le passé qui le renseigne peu ou le futur où il n'est pas encore. Pour paraphraser Rosset (2008), « il est l'ami du présent qui passe, le futur et le passé lui seront donnés par surcroît » (p. 54). En fait, le funambule ne fait que traverser, il ne fait que passer. Il est dans le présent qui dure. Comme sa situation qui est mouvante, il est lui-même en mouvement (Bergson, 2013) afin de la comprendre.

Comme il ne fait que passer et qu'il est là grâce aux autres et dépend d'eux, nous dirons qu'en situation milieu minoritaire, l'expression leadership est

un oxymore. Il serait plus approprié pour reprendre le terme de Mintzberg (2008) de parler de *communityship*. Comment arriver à tout faire alors qu'on est minoritaire par définition. Si ça arrive, cela peut-il durer ? Comment se reposer sur un sauveur alors que se retrousser les manches et se serrer les coudes nous semble lié à la situation.

Convoquer le *communityship*, c'est reconnaître que le leader a trouvé des choses sur place, il ne part pas *ex-nihilo*, il construit à partir de ce qu'il y a et avec. Il y a toujours quelque chose, même si le leader pense faire table rase du passé, il construit sur un palimpseste vivant. Ce quelque chose, c'est ce que ce leader vient avec que ce soit, son éducation, ses influences ou ce qu'il a trouvé sur place, l'histoire. Comme le souligne Mintzberg (2008), compter sur un seul, un héros, est généralement voué à la catastrophe :

Est-ce le leadership héroïque si couramment dépeint dans les médias, où le leader monte un grand cheval blanc pour sauver la mise, transforme les choses à sa guise, même s'il n'est arrivé dans l'organisation que la veille avec pratiquement aucune connaissance de cette organisation, de son histoire ou de sa culture ? Ce genre de leadership a surtout fait la preuve qu'il menait au désastre. (p. 16)

Au contraire, comme l'affirme un participant, c'est avec la communauté que l'unité B existe et continue d'exister « Sans la communauté on serait pas là, et sans la communauté on sera plus là » (Entrevue 7 avec A6, p. 139).

Parler de *communityship*, ne veut pas dire être géré et dirigé par la communauté, comme certains tendraient à le penser. Bien au contraire, c'est accepter la place et la partition que joue chaque acteur en sachant que les deux parties, le leader en situation minoritaire et la communauté ont destin lié.

Partant, si nous avons comparé notre leader à un funambule, c'est plutôt pour souligner sa fragilité pour mieux faire ressortir sa force par le *communityship*, c'est à dire l'apport et la contribution des autres, y compris ceux de la communauté majoritaire. C'est dire aussi que le leader est aérien par profondeur.

D'ailleurs, quoi de plus régulier que la notion de *communityship* dans le milieu universitaire lui-même, où nous dit-on, la collégialité est un principe sacrosaint. Prôner le *communityship* à l'université et plus particulièrement pour diriger une unité universitaire en situation minoritaire ne veut pas dire que l'on ne comprend pas, comme le dit aussi Mintzberg (2008) qu'une seule personne peut souvent faire la différence, mais il s'agit plutôt de changer la perspective et de dire que si un leader réussit à arriver à bon port, le sait-on même de notre vivant et du sien ? Cela est le fait de plusieurs et non d'un seul et aussi de circonstances et de hasards. D'ailleurs, March (2002) ne dit-il pas que les actions les plus payantes *a posteriori* ne sont pas nécessairement celles que les leaders ont vu l'importance *a priori*. En somme, le leader, ce héros qui résiste au temps, aux aléas, est un mythe, une construction, car comme le funambule, s'il devait marcher sur la corde pendant longtemps, ou marcher sur l'eau, il n'y arriverait pas.

Le vocabulaire du minoritaire se nourrit aussi de verbes, des adjectifs ou des mots comme communauté. Aussi, en utilisant le terme *communityship*, peut-être avons-nous même trop baigné dans la communauté minoritaire. Si tel est le cas, alors c'est tant mieux.

Le projet d'intégration des unités francophones de l'université peut être appréhendé par le leadership de la personne qui a présidé le comité dévolu à cet effet. Ici, nous traiterons des perceptions des parties prenantes sur son leadership.

## **5.7. Le leadership du projet ou la délicatesse du goût**

Alors qu'on pourrait s'attendre à ce que la vision d'un projet aussi politique qu'est le projet d'intégration des trois unités francophones soit venue de l'Université, dans les faits, elle a été amenée et portée par la communauté francophone et l'unité B. Ce sont eux les initiateurs du projet.

Dans un article publié en ligne sur le site de Radio Canada en date du 5 avril 2011, on pouvait lire ceci : « L'unité B, l'unité C et l'unité A pourraient être au cœur d'une restructuration à l'université. L'université revoit présentement la structure de ces entités » (p. 1). Ce paragraphe peut laisser croire que c'est l'université qui est à l'initiative du projet de restructuration, ce qui en réalité n'est pas le cas.

L'université, à travers la vice-rectrice adjointe aux études, en assurait officiellement le leadership. L'université s'est associée à la démarche et, le recteur, à travers la mise en place d'un comité de travail, y a apporté son soutien. Cela n'est pas étonnant, car c'est pour la communauté que l'enjeu est important, l'université ayant d'autres chats à fouetter. L'éducation en français est pour elle un dossier parmi d'autres, voire le moindre de ses soucis sauf dans les situations de crise.

En dépit des tensions entre les trois unités, une personne semble avoir fait consensus au niveau de son style de leadership, c'est la présidente du comité. Nous décrivons, à travers les discours des participants, sa façon de faire. À ce rang, nulle autre personne dans cette université, aurait un profil comme le sien pour diriger le comité, nous dit A5 en raison de son ouverture à une éducation en français et de sa formation faite, ne serait-ce qu'en partie en français.

Elle s'est quand même investie dans tout ça, elle éprouve une certaine inclination, qui serait positive envers l'éducation française sur le campus, quelqu'un qui parle français, qui aurait quand même, suivi une formation, partiellement en français, au niveau premier cycle, elle a, je dirai que plus que d'autres, elle était quand même bien placée, n'est-ce pas pour chapeauter l'exercice. (Entrevue 6 avec A5, p. 111)

Si le style de leadership n'est pas une garantie du succès d'un processus, il y a eu avec la présidente du comité quelque chose qui fait que, presque à l'unanimité, les parties prenantes ne lui en veulent pas. Sa force réside, selon ces participants, dans sa sensibilité. Plus que le fait de parler le français vu

comme un avantage par rapport aux autres dirigeants de la haute administration, elle a surtout étalé son souci de l'autre, sa délicatesse. Aux antipodes du style du bulldozer, elle semble avoir affiché de la classe, un style raffiné, un goût particulier. Ce goût pour la délicatesse se cultive, s'apprend. Pour Hume (2000), il se parfait par la pratique et l'expérience. Dans ses essais, il décrit la délicatesse du goût de la façon suivante : « Là où les sens sont assez déliés pour que rien ne leur échappe, et en même temps assez aiguisés pour percevoir tout *ingrédient introduit* dans la composition : c'est là ce que nous appellerons délicatesse de goût » (p. 133).

Cette disposition d'esprit qui s'acquiert à force de pratique, d'exercice est un atout pour travailler avec des minorités, des intrus qui apportent un goût différent de ce que le leader a l'habitude de sentir et d'apprécier. À l'instar d'un bon cuisinier qui a les papilles assez affutées pour déceler tout nouvel ingrédient ajouté à une sauce, les sens de la présidente étaient suffisamment aiguisés, pour déceler, détecter la présence d'un intrus. Détecter l'intrus est bien, mais comment se comporte-t-on avec lui, quel traitement lui réserve-t-on ?

Trois ans après la fin du processus, les parties prenantes se souviennent du respect qu'elle avait envers elles à l'instar de ce participant : « She would be respectful of all of the parties » (Entrevue 5 avec A4, p. 86).

Malgré les tensions sur le comité, les discussions se déroulaient dans le respect. En traitant les parties prenantes avec respect, elle a certainement contribué à sa manière, à instaurer ce climat. Des chercheurs comme Haag et Laroche (2009) parlent du modèle de contagion émotionnelle dans lequel un dirigeant, grâce à son intelligence émotionnelle arrive à influencer et décriper l'atmosphère dans un contexte tendu, par exemple lors des comités de direction. Pour eux, plus que le message, c'est la situation émotionnelle que le leader contribue à créer : « Les émotions exprimées par le leader ont quelquefois même plus d'importance que le contenu du message que le leader souhaite faire passer » (p. 102).

À la suite de Barsade (2002), Haag et Laroche (2009) définissent la contagion émotionnelle comme : « Un processus psychologique ou un transfert conscient ou inconscient se fait d'un individu à un autre ou à groupe d'individus » (p. 103). La présidente du comité avait un double défi, celui de respecter les différentes perspectives et d'arriver à une solution.

Ce respect à l'égard des parties prenantes ne semble pas être de façade. Alors que A9 dit encore être ami avec elle, pour A10, c'est simplement un talent et il interprète cette cordialité à sa personnalité, car elle affichait ces qualités en tout temps et avec tous.

À part du fait qu'elle avait un talent, tu sais très remarquable, pour faire certain que les réunions se passent d'une façon respectueuse (respectueuse), mais avec enthousiasme. Certainement ça faisait partie de sa personnalité, qu'elle était très amicale avec tout le monde, et puis elle était toujours positive. (Entrevue 11 avec A10, p. 216)

Pour A3, outre l'optimisme déjà souligné, la présidente du comité considère et donne la voix à tous.

She was very constructive and optimistic, genuinely believes that this could happen. She did her best to keep all the players involved, feeling they had a voice, that they have been taken seriously, and that something was going to happen, something good was going to happen. (Entrevue 4 avec A3, p. 64)

Pour autant, elle affichait une certaine nervosité, une agitation qui trahissait son optimisme selon A10. Était-ce une lutte intérieure comme il l'interprète pour faire valider les propositions auprès de sa hiérarchie qui n'était pas favorable a priori. C'est sa sensibilité et l'authenticité de sa démarche qui sont encore soulignées par A9 : « On sentait en elle, une personne qui était authentique dans sa démarche, je sentais qu'elle avait la sensibilité, elle comprenait les Premières Nations » (Entrevue 10 avec A9, p. 192)

Ce que décrit A9, est dans l'ordre de ses sentiments, de sa sensation. Ils n'ont pas d'autres objets qu'eux-mêmes et ne renvoient, comme le note Hume (2000), qu'à eux-mêmes. Dans ce sens, ils n'ont pas être démontrés, mais ils sont source d'informations. Pour mettre en exergue cette sensation, il *sent* que la présidente du comité avait de la *sensibilité*, et comme si c'était encore nécessaire il ajoute que celle-ci comprenait les Premières Nations. Comme si comprendre les autochtones conférerait une sensibilité à la personne. Nous pensons cela nécessaire, mais pas suffisant. Mais dans le contexte de provinces où ces autochtones sont les parents pauvres, pour avoir été spoliés et sont encore victimes de discrimination (Daschuk, 2013), on voit à quel point se rapprocher d'eux, travailler pour eux, est une preuve d'ouverture, alors que ce n'est pas suffisant.

La présidente du comité avait pris à bras le corps le projet. Elle goûtait, percevait et sentait avec son corps entier au sens propre et figuré. Car, ce corps vu comme intensité et énergie s'apparente au corps sans organes de Deleuze (1969), c'est à dire un corps non figé comme un organisme, mais capable d'improviser. Et c'est à travers ce corps qu'elle sentait les choses sur le terrain. Sa description des tensions sur le terrain et sa sensibilité, son amitié envers les personnes sur le terrain en témoigne :

I saw so much animosities and terrible, terrible animosity, between the Unit C and the Unit B and I thought this is so sad, we have these two units, you know, we have these people and I knew all these people, I like them as individual, as I was friend with lots of them and there people who barely speak to one another and I thought this is a very sad thing as colleague and it is incredibly sad for us too. (Entrevue 1 avec A0, pp. 17-18)

Elle était sincère dans sa démarche et avait le projet à cœur d'où sa tristesse quand le processus n'a pas abouti. « I was very sad when it didn't finished (Laughs). It is very sad » (Entrevue 1 avec A0, p. 18).

À travers les descriptions de la façon de faire de la présidente du comité de travail, on pourrait se demander si la délicatesse, la sensibilité a un sexe ?

Autrement dit, c'est parce que c'est une femme qu'elle a agi de la sorte. Nous ne le croyons pas. Nous dirons plutôt que sa sensibilité n'est pas entièrement recouverte par ses préjugés. Est-ce un leadership de sollicitude (Gilligan, 1982) qu'il faut pour les minorités, comme historiquement on se souciait des plus fragiles ? Ce n'est pas de la charité dont ont besoin les minorités, mais de la sollicitude.

La sensibilité, la délicatesse peut-elle résister à l'épreuve du feu ? Autrement dit une personne ayant le sens de la délicatesse peut-elle désamorcer une crise, ou faire face à un bulldozer ? Pourquoi pas. Mais, elle peut aussi choisir, d'un pas léger comme le funambule, aller rejoindre un environnement plus proche de ses sensibilités. Ce leadership de la sollicitude (Gilligan, 1982) est à l'écoute et se soucie des revendications des minorités dont les autochtones et les francophones de la province font partie.

Peut-on aller au-delà de ses sensations et connaître le monde indépendamment d'elles ? Autrement dit, peut-on nous en séparer pour voir le monde de façon objective ? Pour Hume (2000), le meilleur ennemi de la délicatesse du goût, ce sont les préjugés en nous, dont on ne peut entièrement s'en débarrasser, car paradoxalement, les préjugés sont aussi source d'informations pour connaître le monde qui nous entoure. Ces préjugés, liés à notre appartenance à un groupe, à une communauté de vues, empêchent d'accueillir avec candeur, cette saveur particulière, étrange. La présidente du comité de travail du projet d'intégration, aussi subtile que soit sa sensibilité envers l'éducation en français, envers les personnes ne peut être exempte de préjugés ou de préconçus mais ceux-ci ne l'ont pas empêché de traiter les parties prenantes avec respect. Elle a donc été influencée nous dira-t-on ? Oui, qui ne l'est pas ? Elle le reconnaît elle-même. À la question : qui a influencé qui sur le comité ? Elle répond : « I would say [Name], probably, was the most influential. [Name] was the guy with the vision, right, He was the guy, he was really fired up about the vision, about what this could be » (Entrevue 1 avec A0, p. 9).

On apprendra lors de notre recherche que des employés se sont adressés au recteur, dans le dos de la présidente du comité, malgré son ouverture, sa délicatesse, pour s'opposer au projet. C'est dire que la sensibilité ne suffit pas toujours, qu'à l'université, la politique, elle, est là toujours.

## **5.8. Leadership et participation**

Nous avons, à travers cette partie, traité des perceptions des parties prenantes sur le leadership du projet en étudiant d'abord les perceptions des rôles des dirigeants d'entités francophones en situation minoritaire puis celles de la présidente de l'université. Au niveau des perceptions des rôles des dirigeants, il en ressort que la notion de leader en situation minoritaire ne semble pas être comprise par la majorité des leaders anglophones universitaires ayant participé à notre recherche. Si la notion de transiger avec une communauté minoritaire a une résonance chez eux, le vécu, la réalité du leader francophone en situation minoritaire leur semble néanmoins éloignée. En revanche, les leaders francophones sont à même de décrire leurs rôles. C'est pourquoi, nous disons que le terme leader en milieu minoritaire est une construction, une représentation qui circule parmi les membres de la communauté francophone minoritaire.

Parmi les défis vécus par le leader en situation minoritaire, se trouvent ceux de la langue et des espaces. Toutefois, les critères d'allocation des ressources parce qu'ils sont intangibles et relèvent plus d'une certaine vision du monde représentent l'un de ses principaux défis.

Ces dirigeants en situation minoritaire sont perçus à la fois comme des pédagogues, des gardiens des espaces. Ici, en situation universitaire minoritaire, le rôle de pédagogue veut dire expliquer et arriver à convaincre son entourage du bien-fondé d'une éducation universitaire en français. De même, les perceptions d'un rôle politique semblent être partout vu la nature pluraliste de l'organisation universitaire. Nous l'avons notamment souligné dans le cas du dirigeant d'unité francophone ayant des liens étroits avec la communauté

francophone minoritaire. Lapointe (2001, 2002) souligne aussi le caractère politique de l'expérience du directeur d'école d'écoles francophones minoritaires parce qu'il a à gérer les relations inter et intra-communautés, car celui-ci est pris en tenailles et vit à la fois sous le poids de sa communauté et aussi avec de multiples divergences : « D'un côté, le poids des attentes de la société pèse lourdement sur les épaules des directrices et directeurs d'école alors que, de l'autre, ils font face à de multiples contradictions et divergences » (p. 42).

Mais, à la différence d'un directeur d'établissement qui peut parfois avoir les coudées franches pour diriger son école, ou s'appuyer sur l'article 23, le leader universitaire situé dans une université majoritairement anglophone n'est pas maître de son destin, il n'a pas de territoire, d'espace dédié. Il négocie son espace, son territoire. Le tragique de sa situation, c'est qu'il n'est pas assez différent, comme un autochtone. En effet, les entités francophones sont situées à l'intérieur de l'université, fonctionnent dans une culture européenne-britannique, dans le système de la majorité, donc chacune de ces entités peut être assimilée à une unité minoritaire majoritaire, en quelque sorte des minoritaires majoritaires contrairement aux Premières Nations.

Il reste que les perceptions des parties prenantes du rôle de ce leader ont des similarités avec le rôle du principal dans une étude effectuée par Goddard, Foster et Finell (2004) dans les écoles fréquentées en prédominance par des élèves autochtones. Le principal est perçu comme un médiateur et interprète auxquels nous y avons ajouté celui de militant.

Ces deux derniers rôles, médiateur et militant, peuvent être en apparence contradictoires. Dans les faits, il n'en est rien, car le rôle politique signifie aussi être dans l'entre-deux, conjuguer avec l'ambiguïté. En discutant de ces rôles, nous nous situons dans la pensée et le mouvant de Bergson (2013) et reconnaissons que c'est une photographie d'un ensemble en mouvement que les parties prenantes nous ont donné à entendre. C'est dire que les rôles des leaders que nous avons évoqués ici, ne sont pas figés, pétrifiés. Autant ils sont en mouvement, autant les leaders le sont également.

En raison de sa situation minoritaire, de ses multiples appartenances et dépendances, nous pensons que le terme *communityship* (Mintzberg, 2008) semble mieux décrire la situation du leader universitaire dont l'unité a des liens étroits avec sa communauté. Quant au président de l'université, c'est la recherche d'une démarche authentique envers les minorités de même que leur reconnaissance qui ont été ressorties par les parties prenantes. Nous faisons référence ici de la reconnaissance au sens de Taylor (1994) de leur voix, de leur histoire en mouvement, car la communauté francophone n'est pas un bloc monolithique et pétrifié. La reconnaissance passe par la participation de ces groupes minoritaires à l'élaboration, et la mise en place des projets qui les concernent.

Mais en nous intéressant au leadership de la présidente du comité, nous avons découvert la délicatesse, la candeur, la sensibilité, dans sa façon de faire, unanimement reconnues par les parties prenantes, même si le projet n'a pas abouti. Cette recherche nous a permis de comprendre que la réalité des leaders en situation minoritaire en contexte universitaire est paradoxale. Car d'un côté, ses bailleurs de fonds s'attendent à des résultats à court terme et son unité évaluée selon les critères de la majorité et, de l'autre, il a la pression de la communauté pour avoir une institution forte, durable. Ses rôles ne semblent pas, non plus, être compris par les autres leaders de la majorité pour qui la notion de leader en milieu minoritaire est étrangère, un objet étrange, c'est pourquoi nous disons qu'il est un cas, à part, à continuer à explorer.

Enfin, concernant le leadership du projet, contrairement aux attentes, ce n'est pas l'université qui a initié et joué le rôle de leadership. Ce sont plutôt les leaders de la communauté et de l'unité ayant un lien fort avec la communauté comme le soutient ce participant : « Le leadership vient de la communauté, vient de l'unité B . . . le leadership de l'unité B, excuse de l'Université, c'est zéro, zéro » (Entrevue 10 avec A9, p. 192). Si la haute administration ne semble pas comprendre les réalités de l'éducation universitaire en français en situation minoritaire selon la communauté minoritaire

francophone, on comprend dès lors que celle-ci n'attend pas d'être invitée à participer aux projets, elle va s'imposer. Autrement dit, la participation n'est pas donnée, mais prise. Car les perceptions de la communauté minoritaire francophone sont que la haute administration ne comprend pas ses réalités et veut lui imposer les règles de la majorité. À l'interne, entre les unités, on semble prêter au président de l'université le rôle de garant des règles de participation, car celui-ci peut-être saisi, en dernier recours, par toute personne qui se sent écartée du processus de prise de décisions comme nous le verrons dans l'interprétation politique du déraillement du processus d'intégration des trois unités francophones.

## **Chapitre 6.**

### **L'interprétation politique**

#### **6.1. Le triomphe du politique**

Des analyses politiques et celles du pouvoir dans les organisations ont été traitées par des auteurs comme Bolman et Deal (1996), Deal (2009), Morgan (2009), Oakes, Townley et Cooper (1998). En milieu universitaire, Baldrige (1971), Mintzberg (1982, 1986), Pfeffer (1981), Salancik et Pfeffer (1974) se sont intéressés au sujet.

L'analyse politique nous est devenue incontournable et a sonné comme une évidence, au fil des discussions avec les parties prenantes. Elle est d'autant plus pertinente pour notre étude de cas que l'université en tant qu'organisation se donne à voir, de façon prédominante sous ce prisme. Par ailleurs, l'une des unités impliquées dans le processus d'intégration est, d'une certaine manière, une création politique du gouvernement fédéral qui y injecte le capital. La situation minoritaire dans laquelle évolue les unités nous a aussi dirigé dans l'analyse des champs de Bourdieu (1985, 1990, 1993), car rentrent en jeu les dynamiques majoritaire/minoritaire. L'une des unités francophones est en effet, le fruit d'une histoire entre les groupes minoritaire et majoritaire, son arrivée sur le campus a de facto lié l'université et la communauté sur les enjeux de l'éducation universitaire en français, et la question de la distribution des ressources. C'est donc dans la perspective bourdieusienne que nous allons tenter, dans un premier temps, de comprendre les disputes entre la communauté francophone et l'université majoritairement autour du champ de l'éducation. Par capillarité, ces luttes auront une incidence et se traineront sur le terrain même de

l'université. Pour interpréter les tensions internes entre les unités francophones au sein de l'université, les jeux des acteurs durant le processus d'intégration, nous nous appuierons, dans un deuxième temps sur l'analyse de l'université comme une arène politique (Bolman & Deal, 1996 ; Morgan, 2009). Commencer avec Bourdieu et son concept de champ, c'est préparer le terrain et reconnaître que la structure, le contexte façonne les interactions des agents qui en retour ont une influence sur le contexte. Ici, nous interpréterons la dimension politique comme l'une des raisons pour laquelle le processus d'intégration des trois unités francophones a déraillé.

### **6.1.1. La bataille dans et aux frontières du champ de l'éducation universitaire en français**

Peu de recherches en français se sont inspirées de Bourdieu (1977b, 1977c, 1985, 1990, 1993) dans la théorie des organisations. En anglais, on peut citer les travaux de DiMaggio et Powell (1991), Vaughan (2002). Nous nous inspirons ici des études d'Oakes, Townley et Cooper (1998) et celles d'Emirbayer et Johnson (2008) pour interpréter l'éducation universitaire en français comme un champ dans lequel l'université majoritairement anglophone représentée par la haute administration et la communauté francophone minoritaire représentée par son organisme porte-parole se disputent les positions et le capital. Autrement dit, le champ de l'éducation universitaire en français comprend les agents comme la haute administration de l'université, les représentants de l'organisme porte-parole des francophones. Et, c'est le gouvernement fédéral, par l'entremise du provincial qui apporte le capital financier. Par ailleurs, tous ces agents disent vouloir la survie du champ de l'éducation universitaire en situation minoritaire.

Le concept de champ est pertinent pour analyser les organisations où des luttes se font sur la structure, le contrôle ou l'autonomie, le partage des ressources. Comme l'une des unités francophones est la seule au niveau universitaire dans la province, elle-même devient un terrain de jeu où se retrouvent des enjeux politiques, économiques. Pour nous, l'éducation

universitaire en français en situation minoritaire, s'apparente à un champ culturel et en cela, il n'a pas de prix pour les francophones. En effet, dans un champ assimilé à un champ culturel, ce qui est important pour les agents, c'est le capital symbolique car la légitimité y est rattachée comme le notent Anheier, Gerhards et Romo (1995) : « Economic success is secondary to symbolic value, with competition for cultural capital in the form of recognition, reputation, and legitimacy » (cité dans Oakes et al., 1998, p. 267).

Car, au delà d'une gestion administrative du champ de l'éducation universitaire, c'est une bataille contre l'assimilation que livre la communauté et cette bataille passe par le contrôle d'un milieu de vie en français tel que préconisé par la communauté dans sa réponse en 2001, à savoir que même si tous les employés sont bilingues, la langue de travail des employés de ce centre est le français. En fait, la communauté réclame un « foyer français » :

Ces mesures sont nécessaires au maintien de l'atmosphère francophone du Centre. L'omission de ces considérations essentielles mettrait en péril le rôle et la capacité du Centre comme instrument d'épanouissement de la communauté [francophone de la province]. Sans ces services, le Centre risque de devenir un endroit isolé et marginal de l'Université ; dans une telle situation, l'Université deviendrait, à l'encontre des buts poursuivis, une force motrice additionnelle de l'assimilation des [francophones de la province]. (Document interne, 2001)

Prendre appui sur Bourdieu (1985, 1990, 1993) et la notion de champ, c'est comprendre que la bataille se situe autour du contrôle du capital culturel car pour la communauté le capital économique, social passe par aussi par ce capital là. De fait, le champ de l'éducation apporte le capital économique, social et culturel à la communauté minoritaire francophone.

Si les champs comme celui de l'éducation ont leur logique propre, ils influencent d'autres champs comme le champ politique ou économique. L'unité francophone est comme un champ mouvant en miniature, un concentré dans le grand champ de l'éducation universitaire en français, il est relativement autonome et semble vouloir fonctionner suivant ses propres règles.

Dans leur étude de cas sur la transformation des musées en Alberta pour une vision plus marchande, Oakes, Townley et Cooper (1998) interprètent que l'une des différences entre les champs comme celui des musées et un champ à caractère marchand, est que d'une part, la distribution du capital et des positions se font selon les règles internes et que de l'autre, elles sont fonction des règles plus à l'extérieur du champ. Ce qui fait que participer à une restructuration pour ces musées signifierait une certaine perte d'autonomie et de financement gouvernemental.

What was not explicitly discussed was that participating in the business planning process was undermining the ability of the division and the sites (as a field of restricted production) to distinguish themselves from business and, therefore, to justify continued public funding and considerable autonomy. (p. 285)

Cette perte d'autonomie ou de financement gouvernemental peut nous permettre de comprendre pourquoi un mini-champ comme l'unité francophone ne veut pas se comparer à d'autres unités de la majorité, il veut être sa propre mesure. C'est pourquoi il veut être évalué selon des critères propres appelés le « facteur francophone ».

Au sein même de l'université majoritairement anglophone, les facultés majoritairement anglophones et les unités francophones sont en compétition pour les ressources. Accorder des ressources aux unités francophones peut être vu par ces facultés non comme des droits, mais comme des faveurs, des privilèges. Ce serait en d'autres termes, leur enlever des ressources. Ce qui entraîne une jalousie latente envers les unités francophones de l'université. Cela nous rappelle que lors de la création de la division scolaire francophone dans la province, les commissions anglophones ne voulaient pas céder à titre gratuit certains des portatifs à la nouvelle division francophone. Le gouvernement a dû les racheter pour les donner à la division francophone.

Dans la province, c'est dans le champ de l'éducation scolaire où la plupart des batailles ont lieu. Comme dans le champ de l'éducation scolaire, la

communauté entend mener le même combat, les mêmes luttes. Échaudée qu'elle était par ses précédentes luttes, une communauté se méfie d'autant qu'elle a été, dans le passé, brimée dans ses droits comme le rapporte Denis (2006) : « Repressive and restrictive legislation imposed during the period 1875-1931, provided the minority group with the formal authority and adequate mechanisms of coercion and control to ensure linguistic hegemony » (p. 101).

Alors que pour certains, la communauté francophone minoritaire a tendance à franchir les frontières, les barrières de l'université, la communauté, au contraire, revendique le bâtiment. La perception de la communauté francophone, c'est que le bâtiment leur appartient et elle ne date pas de maintenant: « il est reconnu par les gouvernements provincial et fédéral et par l'Université ; et il est logé dans un édifice payé à même les fonds publics à l'intention des francophones. » (Document interne, 2001).

Elle y affirme également son attachement à l'unité francophone B. Ainsi, elle n'hésite pas à employer à plusieurs reprises l'expression « *Notre Unité B* ». Ils le disent car le capital financier y a été injecté en leur nom :

Dans l'histoire de l'unité B, la communauté a fait du lobbying, des millions et des millions de dollars ont été engloutis dans des murs . . . et l'impact est pas grand chose, comparativement donc, et ça c'est dur sur une communauté » (Entrevue 10 avec A9, p.195)

Désillusionnée, dépitée et ayant le ras-le bol, la communauté ne veut pas laisser le gouvernement, arbitre des disputes, favoriser le camp de la haute administration et continuer à financer le champ sans son aval, sans son approbation : « Et puis, on a toujours dit au fédéral, aidez-nous, ne jouez (pas), n'arrivez pas avec votre argent, avant que la communauté ne soit prête à dire oui » (Entrevue 10 avec A9, p. 173).

C'est aussi un signe que c'est un champ où on y joue. Au cœur de ces disputes, se trouve naturellement le capital financier, car sans lui, le champ

n'aurait même pas existé, et sans lui, le champ n'a pas non plus sa légitimité comme le soutiennent Oakes, Townley et Cooper (1998) :

In losing its capital, a field loses its ability to define and control its own products, consumers, and the market in which its capital will be exchanged. Thus, Bourdieu allows us to look more specifically at how legitimacy is constructed and maintained and at the implication of its loss. (p. 263)

Nous soutenons que le gouvernement était un arbitre, un gendarme, et un agent invisible du processus d'intégration dont l'ombre planait sur les discussions, invisible car il n'a pas participé aux discussions du comité. Souvent l'ombre est plus important que l'objet lui-même. Comment cet agent aussi important, parce qu'il peut tirer les ficelles, peut-il passer pour un corps invisible ? Pour Bourdieu, celui qui a, comme le gouvernement, le pouvoir de nommer les choses peut imposer une direction, une vision du monde, ce qui est appelé : « create the world through naming » (cité dans Oakes, Townley & Cooper, 1998, p. 284).

Aussi bien l'université que la communauté se réfèrent au gouvernement, l'un pour expliquer que le financement public qu'il reçoit se réduit d'année en année et est attaché à des règles de gestion dont durabilité et la rentabilité et l'autre que si le capital était utilisé vers l'obtention d'un statut académique, comme il le souhaite, les résultats seraient plus probants. C'est pour cette raison qu'ils veulent le contrôler, avoir leur mot à dire sur la direction que prend l'unité : « The Unit B had wanted the academic status for years » (Entrevue 1 avec A0, p. 13).

Si on veut pousser le raisonnement plus loin, on pourrait trouver un autre agent invisible, peut être plus fort que le gouvernement, le secteur privé qui impose ses règles. S'il influence le champ de l'éducation universitaire en général, il n'apporte pour le moment pas de capital dans celui de l'éducation universitaire en français dans la province étudiée.

Comme un champ n'est jamais fermé, pétrifié, il en va de même des positions en son sein, dès lors, la communauté minoritaire francophone conteste l'emprise, la domination du groupe majoritaire sur le champ de l'éducation universitaire en français. Pour maintenir ses positions, le groupe dominant doit continuer d'user de stratégies et avoir une longueur d'avance sur son opposant, affirme Denis (2006) : « Hegemony is never a permanent condition. A dominant group needs to constantly re-create hegemony and find new mechanisms and avenues to impose its culture, language and ideology, especially in the face of resistance from subordinate groups » (p. 101).

La communauté dit défendre un champ de l'éducation universitaire en français avec une vision qui tient compte des torts du passé. Une approche, une vision qui, en somme, tient compte de l'histoire du champ. Pour sa part, et avec une autre logique, la haute administration de l'université dit appliquer et se référer aux règles de financement du gouvernement.

Entre les deux, la communauté voit l'université ériger des frontières du champ et les barricader en invoquant sa science, sa connaissance du milieu universitaire alors qu'en réalité, elle profite d'elle. Mais la communauté ne semble pas dupe au jeu qui se déroule comme l'affirme le participant A9 :

L'université a cette tendance de travailler dans une tour d'ivoire qui n'a pas besoin de sa communauté, on a le savoir à l'intérieur. On dirait qu'elle ne se rappelle pas que sa raison d'être, c'est la société dans laquelle elle baigne, tu sais, elle n'a pas de processus concrets et sincères avec la communauté, elle utilise la communauté, la communauté le sait très bien.  
(Entrevue 10 avec A9, p. 195)

Selon donc le participant A9, l'université se croit le porteur, le dépositaire de la connaissance légitime. Dans la perspective bourdieusienne, elle a plus de capital culturel dans le champ de l'éducation que la communauté, capital qu'elle va chercher à défendre. Pour Corcuff dans le sillage de Bourdieu (1980), l'une des caractéristiques d'un champ est sa frontière et la question du droit de participation: « Les agents sociaux s'y affrontent pour conserver ou transformer

ce rapport de forces. Pour Pierre Bourdieu, la définition même du champ et la délimitation de ses frontières peut être un enjeu de luttes » (Corcuff, 2011, p. 29).

À l'extérieur ou à la frontière de l'université, la dispute entre l'organisme porte-parole de la communauté minoritaire francophone et la haute administration autour du contrôle du champ de l'éducation en français qui passe par le mini-champ de l'unité francophone a, selon nous, eu une influence sur le dénouement du processus d'intégration des trois unités francophones. En d'autres mots, la haute administration de l'université majoritairement anglophone avait peur de perdre son autonomie comme le souligne A4 :

He would just say no way. We cannot afford to begin to think about building another academic structure on this campus and to pander, I think he will use the word pander under the political, social ambition of the [Francophone] community was inappropriate. (Entrevue 5, p. 72)

Cette peur est basée sur une perception d'un danger venant de l'extérieur pense le participant et le participant A11 ne fait que symboliser cette perception d'une participation externe, voire d'une intrusion:

Je crois que c'est basé sur la possibilité d'intervention ou pression exercée par une composante de la société comme la francophonie pourrait s'ingérer au sein de l'université, exercer une pression sur les décisions prises à l'université. (Entrevue 12, p. 233)

L'université perçoit l'implication de la communauté minoritaire francophone dans les affaires de l'éducation universitaire en français comme de l'intrusion, comme de la co-gestion :

I think the fine line, we have to walk, is deep consultation but not co-management, that is why it is a tricky thing, you know, honouring people's view, having them participate on task forces, but ultimately, the university is going to be held responsible for whatever happened in the unit, and, you know, we can't let the government command us, we can't let the community co-manages us [inaudible], so, that is a tricky dance and I think

you have to be a skilled leader to dance it well. (Entrevue 3 avec A2, p. 51)

Cette crainte de voir la communauté fouiner, mettre son nez dans les affaires universitaires a été confirmée et renforcée par les propos d'un autre participant à notre étude :

He was particularly worried about the idea of Faculty . . . French education, and concerned also about giving a role to external community like the [l'organisme porte-parole de la communauté francophone] in the management of the university, one of the different process in which the university decides what will happen rather than the community. (Entrevue 4 avec A3, p. 53)

En somme, la haute administration de l'université perçoit le champ de l'éducation universitaire en français comme un champ autonome qui ne le serait plus si la communauté francophone venait à jouer un rôle important dans ce champ. Pour le participant A11, comme le mélange de l'huile et de l'eau, le mélange de l'académique et du politique semble impossible :

La crainte, c'est de voir une composante ou une communauté intervenir dans le contexte de l'université, exercer une pression politique ou jouer un rôle politique que les universités en tant que membre du milieu académique rejettent totalement. (Entrevue 12 avec A11, p. 231)

Au cœur des débats et principale pierre d'achoppement entre l'université et la communauté se trouve la question de la gouvernance. En effet, un des principes chers à la communauté est sa pleine participation à la gestion d'une entité universitaire en français, c'est-à-dire avoir le pouvoir d'y donner les orientations tel que relevé en 2001 dans sa réponse à l'université : « La communauté francophone doit participer pleinement dans la gestion des institutions la desservant » (Document interne, 2001).

À travers les discours des parties prenantes du projet d'intégration des trois unités francophone en situation minoritaire que nous venons d'évoquer,

nous convions ceux qui se demandent « what do the francophones want ? » à se référer à Bourdieu (1985, 1990,1993) et à ceux qui ne comprennent pas pourquoi l'université se comporte de la sorte, à s'appuyer encore sur Bourdieu. En effet, le concept de champ donne les clés pour comprendre la propension des agents à occuper des positions dans un champ aussi symbolique que convoité qu'est celui de l'éducation en général et celui en particulier, de l'éducation universitaire en français.

Lorsque nous traversons la frontière artificielle de l'université et de la communauté, nous tombons dans l'arène politique de l'université où, cette fois, ce sont plus les interactions entre les acteurs des différentes unités que la structure qui permettent de lever le voile sur les tensions qui y règnent.

### **6.1.2. Dans l'arène politique**

Comme l'a souligné Morgan (2009), on a souvent tendance à confondre dans les organisations lorsque surgissent les conflits, les questions de personnalité à celles de divergences de vues: « Le conflit survient chaque fois que les intérêts entrent en collision. La réaction normale en contexte organisationnel, c'est de considérer le conflit comme une force dysfonctionnelle attribuable à un ensemble de circonstances ou de causes regrettables : ' C'est une question de personnalité. ' ' Ils sont rivaux et ne ce cessent de s'affronter.' » (p. 163).

De même, très longtemps, on a considéré à tort, selon nous que les conflits entre les unités francophones étaient dus uniquement à la personnalité de ses dirigeants. En effet, comment dès lors expliquer que les conflits perdurent même après le départ de certains d'entre eux. Le participant A4 pointe, à juste titre, le regard vers le côté politique : « The problem was the political academic views not personality » (Entrevue 5 avec A4, p. 76).

Dans notre étude, les antagonismes, les divergences étaient profondes si bien que certaines parties prenantes s'en sont référées au bureau du président de l'université comme le relève le participant A4: « I think, it would be fair to say,

politics of the issues, got to the President's office . . . » (Entrevue 5 avec A4, p. 83)

Conflit et pouvoir sont intimement liés, là où il y a des conflits, se profile du pouvoir. Pour Morgan (2009), c'est au travers du pouvoir qu'on arrive à gérer les conflits.

À la question de savoir si le pouvoir était équitablement distribué sur le comité, les réponses des participants donnent à présenter le pouvoir non comme un attribut mais comme une relation au sens de Crozier et Friedberg (1977). Car bien que le comité soit composé de personnes aux fonctions hiérarchiques différentes, ce qui ressortait en tant que tel, ce n'était pas le pouvoir statique mais son exercice, le pouvoir en acte comme l'affirme le participant A1 : « Pouvoir, il y a une différence entre le pouvoir et, qui essayait d'exercer un pouvoir » (Entrevue 2 avec A1, p. 35).

Au lieu de chercher à localiser le pouvoir, ce sont les rôles joués par les acteurs lors des discussions sur le comité du processus d'intégration des unités francophones qui importaient pour le participant A9, donnant une résonance à ce qu'affirme le participant A1 : « il y avait des joueurs qui jouaient des rôles importants, mais ce n'était pas nécessairement en fonction de la hiérarchie » (Entrevue 10 avec A9, p. 186).

L'exercice du pouvoir dans notre étude, cadre plus avec le pouvoir défini par Crozier et Friedberg (1977) comme un rapport de force sans que l'acteur qui subit ou exécute n'ait dit son dernier mot. C'est ce pouvoir qui laisse place aux lignes de fuite, aux zones d'incertitudes qui nous permet de comprendre que les acteurs aux titres hiérarchiques plus bas ont, selon le participant A6, réussi à mettre du sable dans l'engrenage du processus d'intégration. Nous avons à faire, ici, avec un pouvoir inversement proportionnel au titre, où une situation dans laquelle les plus « petits », selon lui, ont eu une influence sur le cours du processus d'intégration. C'est également ce qui lui fait dire que le pouvoir était distribué équitablement :

Finalement les deux autres unités avaient beaucoup de pouvoirs, même si hiérarchiquement, [elles] étaient inférieures. Parce qu'elles ne voulaient pas . . . si elles avaient voulu, sans doute, on serait là, là en train de parler d'une unité intégrée, fondamentalement, sans doute, elles avaient le plus de pouvoirs, [les représentants] n'avaient pas les titres que les autres portaient. (Entrevue 7 avec A6, p. 128)

Ce propos conforte la thèse que les querelles intestines entre les unités francophones ont pris le dessus et que c'est parce qu'il y a eu mésentente dans la fratrie francophone que le projet a déraillé. En d'autres termes, les batailles internes ont ralenti selon cet autre participant le processus jusqu'à ce qu'il y ait des changements dans la haute administration : « I think if they hadn't fought so hard, we might have, got a plan into place, before [Name] left that role » (Entrevue 4 avec A3, p. 61).

Le pouvoir peut s'exercer partout, sur le comité et à l'extérieur. D'ailleurs, avec son statut « d'invité » sur ce comité d'intégration, le poids de la communauté et son pouvoir s'est fait surtout en dehors du comité. En dehors du comité, dans les coulisses, le pouvoir s'est révélé plus fort ; c'est la zone d'incertitudes évoquée par Crozier et Friedberg (1977) qui donne au pouvoir son caractère imprévisible. Dans notre cas, ce pouvoir a pu envoyer par derrière un message dans les oreilles d'un des responsables de la haute administration qui s'en est servi :

I halted it because of the report, when they gave the report, they couldn't even support it. It was doomed to fail . . . ; they were not in agreement when they presented it. Afterwards I received, before they came and after, I received emails from individuals who were saying they didn't support it. (Entrevue 3 avec A2, p. 148)

Une des raisons invoquées pour cette opposition, selon le participant A2, est le manque de véritable consultation, un argument classique en milieu universitaire où ce principe semble sacrosaint, du moins officiellement :

I think what impacted is, there was a lack of true consultation with the units, so what happened when the proposal was developed then I got push back from faculties members in the units, saying they were not in support of it and they were not consulted. (Entrevue 3 avec A2, p. 48)

Le participant A5 reprend non seulement l'argument de la consultation mais y ajoute une volonté délibérée d'opérer furtivement, subrepticement, en catimini en somme :

On se connaît très bien. Le problème, la seule surprise qu'il y a, qui a fini par saboter, détourner enfin, l'œuvre, qu'on nous avait confiée, c'est le fait d'écarter l'unité C, et de rédiger un rapport à l'insu de l'unité C, dans le sombre, (inaudible), dans la nuit, finalement de proposer ça, à une échelle supérieure, et sans consulter, sans nous donner l'occasion d'en parler au sein de l'unité C » (Entrevue 6 avec A5, p. 102)

L'interprétation du dérapage du processus par un non consensus chez les unités minoritaires vaut le détour chez Doms et Moscovici (1984/1990) et la notion d'influence des groupes minoritaires. Rappelons que pour Alter (2000), à la suite de Doms et Moscovici (1984/1990), le groupe minoritaire, afin d'atteindre ses objectifs doit arriver en rang serré, comme un corps homogène c'est-à-dire qu'il : « représente un groupe ' consistant ', à la fois, homogène et solide du point de vue de ses convictions » (pp. 86-87). Nous dirons donc que les trois unités francophones n'ont pas réussi à faire corps, à arriver avec un point de vue unanime. Elles n'étaient pas consentantes. Dit autrement, les divisions internes entre les unités ont favorisé, catalysé la fin du processus. La haute administration a pour ainsi dire, profité de la cacophonie et des divisions entre leur sein pour sonner la fin du processus.

So there were discussions, series of discussions, how to join those two units together, as well as the (Unit A), the (Unit A) was never really interested in joining, I think, that has been an important lesson, a project like this can happen, only when the participants wanted, you can't impose it from the (top). (Entrevue 4 avec A3, p. 53)

Mais, force est de reconnaître avec le participant A4 que proposer l'amalgamation des trois unités représentait un véritable tour de force ; des unités qui avant le déroulement n'étaient pas des alliées : « the idea of amalgamation of all three groups was not . . . it was not easy, for there to be a common voice, one voice » (Entrevue 5 avec A4, p. 81).

Face à ces divisions, nous nous demanderons si des coalitions étaient à l'œuvre dans le processus d'intégration. Car, depuis Cyert et March (1963), l'organisation peut être analysée comme une coalition.

### **6.1.3. À la recherche des alliances et des coalitions**

Les coalitions ne sont donc pas justes réactives, elles sont en amont, proactives, assurent la promotion de leurs idéologies. Ces coalitions peuvent être composées de groupes de l'intérieur et de l'extérieur de l'organisation. En milieu universitaire, le corps professoral, le personnel administratif et de soutien, la haute administration peuvent former des coalitions. Pour Morgan (2009), la formation de coalitions participe à la stratégie de positionnement d'un groupe par rapport à un autre, en cherchant à rehausser son influence. Dans cette perspective, aussi bien le groupe minoritaire que majoritaire cherchera à former une coalition. En milieu minoritaire, où le sujet de l'éducation est sensible, rassembleur et cristallise les positions, la formation d'une coalition semble fertile, inévitable, car chaque groupe cherche à augmenter son influence.

Il faut voir l'organisation comme une action organisée (Crozier & Friedberg, 1977), cela étant, le comité du processus d'intégration des trois unités francophones peut être analysé comme une organisation dans laquelle peuvent se former des coalitions, qu'elles soient éphémères, circonstancielles ou structurées.

La position de l'une des unités est particulièrement questionnée, sa coalition avec l'organisme porte parole de la communauté minoritaire francophone, semble poser des problèmes pour le participant A8 : « The Unit B, but also, how can I say this ? Who do they represent ? They are within an

institution, the academy, but, still very much advocating for the community » (Entrevue 9, p. 153).

Percevoir l'organisme porte-parole des francophones de la province comme un pouvoir compensatoire, selon l'expression de l'économiste John Kenneth Galbraith, c'est admettre que l'unité B était à la communauté ce qu'un employé est au syndicat, de sorte que défendre l'unité B hérissait les poils de la haute administration. Cela revient à l'université à se demander : de quoi se mêle-t-elle des affaires universitaires ? Le pouvoir compensatoire est présent, selon Morgan (2009), dans des situations où plus d'une organisation sont en jeu et où il y a un déséquilibre entre les forces en présence.

Même si l'une des parties prenantes voulait avancer masquée pour ne pas montrer qu'elle était derrière l'initiative du projet, elle sera débusquée par le participant A1 qui voyait sur le comité un « triangle d'influence » entre l'une des unités, la haute administration et la communauté. Pour Morgan (2009), l'une des stratégies politiques lors des discussions dans les organisations était de se rendre invisible. C'est ce qu'a voulu faire le participant A6 : « C'était ça un peu ma stratégie. Évidemment, j'appuyais, mais je ne voulais pas donner l'impression que c'était mon bébé, que c'était moi qui menais » (Entrevue 7 avec A6, p. 124). Le participant A5 semble avoir aussi détecté cette alliance: « S'il y avait alliance, moi, je dirais que c'était entre le représentant de l'unité B et la haute administration. Parce qu'apparemment, ils partageaient les mêmes avis, les mêmes préconçus, je dirais [rires] » (Entrevue 6 avec A5, p. 99).

Comme sur tout comité avec de tels enjeux politiques, des influences ont eu lieu comme le reconnaît le participant A6 : « Sans doute, la communauté m'a influencé aussi, j'ai influencé la haute administration » (Entrevue 7 avec A6, p. 129).

En somme, s'il y a eu des coalitions avec l'extérieur, il ne semble pas avoir eu de coalitions revendiquées à l'interne entre les différentes unités. C'est

dire qu'en situation minoritaire, la barre était haute pour réussir à unir les forces internes.

Pour le participant A4, le terrain était plutôt mouvant, instable de même que les partenariats entre parties prenantes. N'étant pas intéressés par le projet d'intégration, ils ne se sont pas fait des alliances:

The partners always kept changing, sometimes, we would be dancing together, but then oh, no (laughs), not dancing and now, he is on his own with the (Francophones of the province), so I think, it was, and certainly, I have no, we have no sense of an alliance with the (Unit A), it was, in part because we thought we were not the problem. (Entrevue 5 avec A4, p. 80)

Les coalitions ne se forment toujours pas sans qu'il y ait eu des heurts et même à l'intérieur d'une coalition, des nuances existent sur la position à adopter : « [Name] qui siégeait, je veux dire à un moment donné, il jouait fort, il avait une vision claire et puis il jouait du leadership, des fois je me demandais s'il fallait aller aussi loin que ça » (Entrevue 10 avec A9, p. 180).

Les conflits entraînent la suspicion qui elle-même favorise les coalitions. La réciproque est aussi vraie, les coalitions peuvent susciter de la suspicion et entraîner les conflits, c'est un cercle qui se nourrit.

#### **6.1.4. Tensions fratricides ou les divisions dans la fratrie francophone**

Comment ne pas palper, sentir, deviner les tensions et, comparer la situation à un terrain miné, lorsque le participant, sans que cela nous étonne, voit son rôle sur le comité comme celui de maintien de la paix : « My role was to keep the peace (laugh), between the Unit B and the Unit C » (Entrevue 4 avec A3, p. 58).

Le participant A0 a, pour sa part, plus que senti ces tensions, il a vu de l'inimitié entre des unités : « I saw so much animosities and terrible, terrible animosity, between the Unit C and the Unit B » (Entrevue 1 avec A0, p. 17). En fait ce climat délétère, d'animosité n'est pas à mettre sur les dirigeants actuels, il

découle de tensions historiques, de la configuration, de la balkanisation de l'éducation en français en situation minoritaire dans l'université. Les tensions historiques ne s'effacent pas aussi facilement qu'on le croit, pense Morgan (2009), et peuvent continuer à hanter les dirigeants actuels: « Dans d'autres organisations, les querelles ont une longue histoire, les décisions et les actions du moment reposant en partie sur des conflits, sur une animosité ou sur les différends que certains croient oubliés depuis longtemps » (p. 165).

Nous appelons la mémoire du conflit, la réminiscence du conflit, une sorte de démon qui reste ancré dans les murs, dans les corps, dans le fonctionnement de l'organisation. Cette mémoire est d'autant plus vive, plus entretenue que les unités opèrent en situation minoritaire et en voisins où tout le monde se connaît, se voit en tout temps et partout. Comme si le conflit était héréditaire, habitait les corps et se transmettait de corps en corps, de génération en génération, alors que la configuration, la balkanisation des unités joue un rôle déterminant, perpétue un état de fait. Le participant voit ces anciens bagages comme de véritables boulets qui peuvent plomber les relations entre les unités : « ce n'était pas facile, nos relations . . . il y avait des bagages, beaucoup plus de bagages, mais là aussi, ce n'était pas facile » (Entrevue 7 avec A6, p. 120).

En fait, il faut se tourner du côté de l'histoire et si l'histoire des relations entre les unités francophones nous était contée, elle ressemblerait de façon succincte à ceci : l'unité B a été créée après les Unités C et A. À un moment donné de l'histoire, des cours de l'unité C ont été transférés à l'unité B, ce qui a tendu les relations entre le personnel de part et d'autre.

La crainte, c'est qu'à un moment donné, je pense que certains d'entre eux se sentaient menacés. Je crois que ce qui n'a pas aidé non plus, c'est que le président de l'université, a décidé de façon arbitraire, sans consultation de transférer les cours de première année à [l'ancêtre de l'unité B]. (Entrevue 12 avec A11, p. 230)

C'est en 1995 que l'université décidera de transférer tous les cours de français de niveau 100 de l'unité C à ce qui deviendra l'unité B. Le transfert des cours de niveau 100 est assimilé par l'unité C à une perte du « ownership of French » (Document interne, 1998), dans cette université. Ce qui tendra les relations entre les deux et créera un froid entre les deux unités, comme le souligne le rapport 2001 de l'évaluation de l'ancêtre de l'unité B : « In fact, communication between the (two units) as now essentially disappeared » (Document interne, 2001).  
Signe que les tensions étaient profondes, une des recommandations pour un rapprochement des parties prenantes de l'éducation en français restera lettre morte: « That the Vice-president academic plan a retreat to be attended by all stakeholders in French at the university with the purpose of putting in place a foundation for working together in a cooperative and collaborative way » (Document interne, 1998).

Cette décision arbitraire de transférer les cours de première année a mis le feu aux poudres et signifiait pour l'unité C, un démantèlement. Plus récemment, l'unité B a demandé aux Unités A et C de venir habiter dans le même bâtiment que lui et ce ménage à trois, en voisins, loin d'adoucir les relations entre certaines des unités, les a distendues.

S'il impute certaines tensions à des questions de personnalité, le participant A1 fait remonter sans être certain, les tensions à la création de l'unité B et ses différends, par le truchement de la communauté, avec l'université, dispute que nous avons traitée dans l'analyse des champs et des relations entre l'université et la communauté francophone minoritaire :

Je pense qu'il y en a qui était en partie dues à des tensions entre des personnalités. Je pense, mais je ne peux pas confirmer, qu'il y a certaines tensions qui ont eu lieu, je veux dire, il y a une tension classique, qui n'a rien à voir avoir les trois unités, qui a beaucoup plus à avoir avec l'unité B, [l'ancêtre de l'unité B] et l'université et même la construction de ce bâtiment. (Entrevue 2 avec A1, p. 23)

N'est-il pas intéressant de remonter à la construction du bâtiment qui héberge actuellement les trois unités francophones ? En fait, comme nous le mentionnons dans le contexte, le bâtiment est le fruit d'une contestation judiciaire. L'arrivée d'un nouveau joueur a porté de l'ombre aux anciens. C'est donc la situation qui explique les tensions et non les attributs propres du nouveau venu. Autrement dit quelque soit le nouveau, qu'il soit du même groupe social comme dans l'étude menée à la fin des années 1950 par Élias et Scoston (1997) sur les ouvriers en Grande Bretagne, sa présence dérange les anciens. Le nouveau venu fait de l'ombre à l'ancien en provoquant le partage des locaux, des ressources.

L'une des lacunes du processus, nous a-t-on dit, c'est qu'il n'était pas transparent et démocratique. Pouvait-il en être autrement, lorsque la confiance n'était pas de mise entre les participants. Or comment faire lorsque les unités francophones trainent des années de tensions entre elles ?

#### **6.1.5. À la recherche d'un fantôme : La confiance**

De fait, des années de tensions ont semé un climat de suspicion entre certains dirigeants des unités. Ces tensions les ont amené à se regarder en chien de faïence. La confiance entre les unités était minée à tel point que le participant A3, la juge comme le plus gros obstacle pour le processus d'intégration. Selon lui, l'intégration des trois unités francophones était interprétée comme une perte de territoire pour certains : « Just trust. That was the biggest single obstacle . . . they will feel that they were being [partly, quietly, inaudible] conquered by the Unit B » (Entrevue 4 avec A3, p. 61). En d'autres termes, ces querelles étaient alimentées de perceptions de pertes de territoires, de se voir avalé par une autre unité.

Si la source des tensions historiques, entre les Unités B et C, lui reste un mystère, le participant A3 nous fait part des accusations mutuelles dont on lui a servies. D'un côté, une unité qui pense qu'on veut l'engloutir et de ce fait ne fait

pas confiance et, de l'autre une unité qui est accusée d'être à la base de la disparition de l'éducation en français dans la province :

It is a mystery to me to some extent, [laughs], but I know, certainly from the side of the Unit C, the belief was much there that the Unit B wanted to take them over and . . . . I think for the other side, there was some amount of frustration on the part of the Unit B that the Unit C, was very conservative, was not going to change and would be responsible ultimately for killing [laughs] French education in this province » (Entrevue 4 avec A3, p. 59)

Certains dirigeants disent être critiqués par rapport à leur degré d'allégeance à la communauté minoritaire francophone :

Alors, il y a des gens qui pensent que je ne suis pas assez francophone, que je ne suis pas assez (francophone de la province), que je ne comprends pas, mais s'ils pouvaient savoir à quel point je lutte pour les francophones (de la province). J'arrive chez moi le soir, je suis un peu fatigué, c'est parce que moi, je sais, que j'ai lutté toute la journée pour le fait français et qu'il y a des gens qui me critiquent pour dire que je ne suis pas assez (francophone de la province). (Entrevue 2 avec A1, p. 36)

Le participant A6 « pense qu'il y avait une méfiance, un scepticisme assez profond » (Entrevue 7 avec A6, p. 133), et cette méfiance était tellement abyssale que même si le processus avait abouti, la nouvelle unité serait quasiment ingérable:

Il y avait tellement de méfiance que ça aurait miné, même si on avait réussi sur papier à mettre ça sur pied, plus que sur papier, si on avait créé l'unité, le directeur ou le doyen de cette unité-là, aurait eu du travail à faire pour, pas impossible nécessairement, mais beaucoup de travail. (Entrevue 7 avec A6, p. 137)

La méfiance était tellement grande qu'il y avait un comité dans le comité, c'est à dire des rencontres où certaines personnes n'étaient pas présentes. Pour le participant A3, ces rencontres informelles étaient beaucoup plus productives :

« We had a few meetings where those people were present, but those were very unproductive » (Entrevue 4 avec A3, p. 56)

Comme une prophétie auto-réalisatrice, la méfiance avant la mise en place du comité s'est retrouvée et concrétisée durant les discussions entourant le processus d'intégration :

Je commençais à soupçonner qu'il y avait quand même des discussions qui avaient . . . une certaine volonté de mener d'autres délibérations, disons en coulisses, en sous main et d'écarter l'unité C puisqu'il y avait toujours le soupçon que l'unité C n'était pas d'accord avec (l'amalgamation). (Entrevue 6 avec A5, p. 93)

La méfiance a été exacerbée car le représentant de l'unité B de par son rang se réunissait des fois avec les doyens alors que le représentant de l'unité C n'était pas assis à cette table comme l'affirme le participant A4. « I was as others discussing the status of the (Unit C) without their director involved » (Entrevue 5 avec A4, p. 75). En fait dès les débuts du processus, il y avait aussi une perception d'un passage en force dès le départ du processus critiqué par le participant A4.

I remember that there was an initial idea that the (Unit C), the initial proposal was that the (Unit C), would somehow merge with the (Unit B), so that was fine, and then somewhere, along the way, but it also include the (Unit A), so how does that happen ? There had been no real discussion about that, proposal or recommendation. It just, it just was on the table, so part the role was to say: "wait a minute" the recommendations that were falling on this report did not include the (Unit C), and now, it seems to include the (Unit C). (Entrevue 5 avec A4, p. 77)

En fait les soupçons fusaient de partout comme le note le participant A9 : « Il y a du monde qui ne croyait pas à la francophonie autour de la table, autour de cette table » (Entrevue 10 avec A9, p. 188). Les soupçons se nourrissent et s'entretiennent de sorte que opposer des soupçons à des soupçons comment

arriver à s'en sortir ? C'est un serpent qui se mord la queue. À vrai dire, cette étude nous fait comprendre que les tensions inter-unités sont plus difficiles à juguler que celles au sein d'une même unité, c'est pourquoi nous disons que la balkanisation est au fondement des tensions. Et c'est aussi pourquoi il est aussi difficile de sortir des soupçons inter-unités.

La confiance est une notion fuyante (Laurent, 2012), une notion composite (Weinberg, 2015), elle est relationnelle, conditionnelle et à apprendre (Tierney, 2008) et au lieu donc de chercher à la définir, Weinberg (2015) propose de l'appréhender à travers ses manifestations qui pour lui, se donnent à voir à travers trois moments que sont : l'installation de la confiance, le maintien et son effondrement. Témoignage que la confiance se construit, Weinberg (2015) prend, en exemple, la conversation entre le garçon et le renard dans le *Petit prince* lors de leur première rencontre lorsque ce dernier lui dit : « Apprivoise-moi ».

Tierney (2008), qui adopte une perspective culturaliste par rapport à l'organisation universitaire, distingue trois types de confiance, la confiance organisationnelle, la confiance personnelle et la confiance abstraite envers un gouvernement par exemple. Nous dirons que la confiance dans notre étude est à la fois entre les acteurs quand on discute des tensions inter-unités qu'envers les organisations lorsqu'il s'agit de la relation université communauté. Mais dans une configuration aussi éclatée et balkanisée, l'approche culturaliste semble limitée, car comment créer un sentiment de valeurs partagées.

Pour Reitter (2015), la confiance n'est pas une notion statique et est à placer sur un « continuum confiance-défiance ». Autrement dit, la confiance s'apparente à une « suspension temporaire du doute raisonnable concernant autrui » (p. 44). La position sur le curseur confiance-défiance est fonction de quatre déterminants que sont « la mémoire des épisodes passés et de l'expérience des acteurs dans des situations similaires » (p. 44), « les anticipations de ce qui peut advenir, des bénéfiques et des risques de l'action . . .

» (p. 44), « le contexte de l'interaction » (p. 44), « la dynamique des interactions : ce que les uns et les autres disent, font, décident, offrent, promettent » (p. 44).

L'un des objectifs visés par le projet d'intégration des unités francophones était d'éliminer les tensions inter-unités, en faisant tomber les « murs invisibles » entre elles, toutefois on se rend compte à la lecture des discours que les murs ont résisté et que le doute entre les unités ne s'est pas suspendu pour paraphraser Reitter (2015).

Les débats autour du processus d'intégration n'ont pas porté sur la question de l'organigramme de la future entité. Il reste que, parce que l'organigramme sert à distribuer les pouvoirs, est aussi un outil politique. Dans un contexte d'intégration d'unités, il rabat les cartes, bouscule l'ordre établi. Pour le théoricien des organisations Herbert Simon (cité dans Saussois, 2012, p. 17), un organigramme est « un ensemble de suppositions et de prévisions » L'organigramme induit donc l'incertitude et rien que son évocation ou des propositions d'organigramme, dans un climat de suspicion, ont mis l'huile sur le feu comme le note le participant A5:

Donc à un moment donné, on a vu quand même, les quelques organigrammes qui ont été proposés, l'unité C ne faisait pas partie vraiment, on parlait d'intégration, l'unité C était dans les marges, donc on voyait toujours l'unité C comme une unité marginale. (Entrevue 6 avec A5, p. 103)

Si plus de deux années s'étaient écoulées entre la fin du processus et les entrevues avec les parties prenantes, il reste que nos discussions ont été des moments pour certains des participants de se vider le cœur. Ces émotions vécues lors du processus sont aussi une traduction des tensions qui y régnaient. Autrement dit, c'est à travers les émotions que les parties prenantes nous ont donné à sentir la situation électrique qui y prévalait.

### **6.1.6. Des sentiments et des émotions**

Lors des discussions entourant le processus d'intégration des trois unités francophones, les tensions se sont exprimées à travers les émotions qu'il s'agisse de l'agressivité, de la colère, de la frustration et de la jalousie.

Certains participants étaient surpris de la violente opposition au projet d'intégration des trois unités francophones. C'est dans ce sens que le participant A6 se dit : « Surpris à quel point la résistance à l'idée était profonde, plus que profonde, mais même presque agressive » (Entrevue 7 avec A6, p. 130).

Les corps des parties prenantes étaient aussi sollicités. Comme le pense le participant A9, cette agressivité pouvait aller jusqu'à blesser certains : « des fois, ça blessait » (Entrevue 10 avec A9, p. 187). Le participant A9 voyait plus de la jalousie en jeu : « Les gens jalousaient l'unité B d'avoir un lien direct avec le VP académique qu'eux n'avaient pas, eux avaient un statut » (Entrevue 10 avec A9, p. 190). C'est avec un sentiment de colère que le participant A5 a vécu les discussions du projet d'intégration : « J'étais tellement, j'étais très fâché, et ce sont les rencontres, enfin, qui ont mené, finalement qui ont conduit, à la rédaction du rapport qui a été rejeté » (Entrevue 6 avec A5, p. 96). Quant au participant A3, il est toujours dans l'incompréhension de la violence de la résistance au projet d'intégration : « I was surprised, I guess, by how violently opposed to the notion of a union that the Unit A was, I still don't know why » (Entrevue 4 avec A3, p. 60).

Pour le participant A9, régnait sur la table du comité une atmosphère faite d'inconfort, d'orgueil : « Il y avait plein de sous-entendus, il y avait plein de malaises, d'angoisses, de, il y a eu toute sorte de dynamique, d'égo » (Entrevue 10 avec A9, pp. 186-187). De sorte que tout s'est passé comme si le comité a passé son temps à gérer les émotions comme les peurs que sur la recherche de solutions :

Il aurait fallu gérer, il y aurait fallu faire vraiment un travail à l'extérieur de la table pour gérer les peurs, parce qu'il y avait

trop de peurs sur la table, et c'est les peurs qui étaient là, plus que les solutions. (Entrevue 10 avec A9, p. 194)

Que ce soit la peur, la colère, la jalousie, toutes ces émotions sont intrinsèques à la condition humaine et à la vie des organisations. Elles sont la vie même. Les nier, ce serait renier la vie et les organisations elles-mêmes.

Dans ce chapitre consacré à l'interprétation politique, certaines tensions aussi bien entre les unités francophones au sein de l'université et entre la communauté minoritaire francophone et l'université peuvent se retrouver dans d'autres organisations. Rappelons toutefois que, l'une des spécificités de notre étude, est qu'elle comprend une dynamique entre groupe majoritaire et minoritaire à travers la langue, que ce soit entre les unités francophones et les autres unités de l'université ou entre la communauté francophone et l'ensemble de la population. De même le statut académique est ce qui distingue l'une des unités qui ne l'a pas et les deux autres qui l'ont. Nous avons regroupé le statut académique et cette dynamique majoritaire-minoritaire sous la thématique des identités. Comme certains participants nous ont invoqué ces identités dans le cadre du processus d'intégration des unités francophones, nous allons donc dans le chapitre qui suit interpréter le déroulement du processus sous l'angle de ces identités.

## **Chapitre 7.**

### **Les identités et la participation**

Si une chose, un mot, un symbole a autant cristallisé les débats et les tensions aussi à l'intérieur de l'université qu'à l'extérieur, c'est bel et bien le statut académique. Élément intangible, le statut académique était porteur d'une charge symbolique forte, ce qui nous amène à discuter dans la partie qui suit ce que la question du statut académique et celle de l'identité en rapport avec la participation des parties prenantes.

#### **7.1. Un symbole des disputes : Le statut académique**

Le rôle des étiquettes et des statuts est important en milieu universitaire. L'absence de statut académique entraîne un manque de crédibilité de l'unité et partant de ses dirigeants aussi. Ainsi, le participant A4 rappelle que la décision d'accorder un siège à l'unité B aux instances de gouvernance de l'université est plus une décision politique qu'académique : « I mean, even the decision to have the Unit B represented on Deans' council and the University leadership team was a decision that was not made academically, but politically » (Entrevue 5 avec A4, p. 81). Il fait donc la différence, dans un milieu universitaire, entre les décisions d'ordre politique et celles d'ordre académique, censées, elles, être plus légitimes. Effectivement, siéger sur des instances de gouvernance académique permet au titulaire de discuter, négocier avec ses vis-à-vis. C'était le cas du dirigeant de l'unité B, qui en dépit du manque de statut académique, avait rang de doyen.

À l'interne, le statut académique est devenu l'objet de toutes les luttes, de tous les combats et donc aussi des tensions. Signe que ces tensions ne datent

pas de maintenant, reprenons à cet effet, ce que nous a dit A0 : « the Unit B had wanted academic status for years » (Entrevue 1 avec A0, p. 13).

À l'externe également, la communauté minoritaire francophone, comme un seul homme, un seul corps, tenait au statut académique comme à la prunelle de ses yeux, c'était en quelque sorte son étoile du Nord comme l'atteste le participant A9 : « Nous, on a négocié le statut, un statut, reconnaître le statut de l'unité B, il n'y avait pas de statut et on n'acceptait pas de continuer de travailler avec eux autres, si ce n'était pas mis sur la table » (Entrevue 10 avec A9, p. 186).

En d'autres termes cette question du statut académique était non négociable. La communauté était prête pour cette question, à se livrer, à un véritable corps à corps avec l'université. Il aurait fallu presque marcher sur leur corps si on voulait le leur refuser. Au fond, le statut académique semble plus important que tout, c'est une sorte d'identité en milieu universitaire, ne pas le posséder, c'est se trouver presque dénudé, démuné, selon le participant A7: « Et surtout lorsqu'on n'a pas de statut, on n'a rien du tout, on n'avait rien du tout » (Entrevue 7 avec A6, p. 139). De fait, le statut représente une ressource, un capital symbolique important. Il y aurait une sorte de compétition entre les unités pour cette ressource. Ce statut est semble-t-il une source de pouvoir dans notre étude de cas. Car nous dit le participant A5, il y a un comportement propre aux unités ayant ce statut académique : « L'unité B se comportait comme s'il avait un statut académique » (Entrevue 6 avec A5, p. 95).

Aux yeux du participant A6, le statut académique constitue un paratonnerre sous lequel s'abriter malgré le nombre de ses étudiants : « S'il y avait à choisir entre rester crever à l'intérieur d'une faculté majoritaire avec leur statut, sans rien, sans beaucoup d'étudiants, sans avenir, sans rien, mais un petit statut, ils étaient prêts à accepter le petit STATUT » (Entrevue 7 avec A6, p. 143).

En fait, un statut n'a pas à être petit ou grand. Un statut est un statut, on l'a ou ne l'a pas. Et il confère de la légitimité à l'unité qui le possède. L'identité d'une unité universitaire, ici, se trouve dans sa capacité à être une unité avec un statut académique et non un centre culturel ou une unité administrative.

Enfin, puisque l'analyse politique peut mener sur la compétition pour les ressources et notamment financières, nous nous sommes aussi demandé quelles étaient les perceptions des parties prenantes sur le financement de l'unité résultant de l'intégration des trois unités francophones. Autrement dit, nous voudrions savoir si l'on pouvait interpréter le déraillement du processus en raison du financement.

## **7.2. Sur le financement**

Si le statut académique est un capital soft, symbolique, il reste que seules les unités académiques ont du hard money. L'une des unités était financée intégralement par du *soft money* du gouvernement fédéral transitant par le provincial. Il est appelé soft parce qu'aléatoire, parce que non récurrent, lié au gouvernement fédéral en place et seul le *hard money* du gouvernement provincial, nous affirme le participant A6, assoit la crédibilité d'une unité en milieu universitaire. Rappelons qu'au Canada, l'éducation est de juridiction provinciale et être financé uniquement par le fédéral peut sembler effectivement une anomalie :

Quand j'ai dit, que l'unité B n'était pas crédible, il est aussi, il manquait de crédibilité, justement à cause de son financement, personne ne l'a jamais dit autour de la table, mais c'est pas sérieux une unité universitaire financée uniquement par le fédéral, les gens ne manquent pas là de, de te le faire sentir, parce que sans financement provincial t'embauche pas de profs, t'a pas de profs, tu n'es vraiment pas crédible en milieu universitaire » (Entrevue 7 avec A6, p. 131-132)

On pourrait tout interpréter par le financement et dire que c'est parce qu'il n'y avait pas de financement solide pour la future entité formée de l'intégration des trois unités que le projet a dérapé. En fait, ce ne fut pas le cas dans notre étude. L'argent ou plutôt la baisse du financement en général des universités a mis la pression sur les unités, mais ce n'est pas l'argent qui a fait dérailler le processus. La rareté des ressources financières a poussé vers le projet d'intégration comme le souligne le participant A1 :

Argent, argent, argent et argent. S'il y avait assez d'argent, Abdoulaye, on n'aurait pas eu, cette discussion. Si l'unité B pensait avoir assez d'argent, il serait pas allé à la recherche de l'unité A où on a tous les étudiants qui parlent français et si l'unité C avait assez d'effectifs dans leurs cours, leur doyen n'aurait pas voulu les laisser aller. Mais si tout le monde avait plus de sous et moins de pressions, on n'aurait pas même besoin d'avoir la discussion. (Entrevue 2 avec A1, p. 37)

Le participant A0 fait écho à certains des arguments évoqués par A1, à savoir la pression imposée par le financement. De fait, le financement a agi comme une épée de Damoclès sur les unités francophones :

It was part of kind of the whole background. The Unit C . . . was struggling financially ; it was not getting new positions and would not get new positions because there were not enough students. As a former dean, I can tell you, you have to, you know, put your money where you are going to get your bang for your bucks. So, that was a concern . . . the Unit A, I believe, also got money from Heritage Canada, not too much ? Our real concern was the funding for the Unit B and the goal was to secure that funding by demonstrating to both level of governments that we have a sound governing structure in place. (Entrevue 1 avec A0, pp. 12-13)

Le participant A10 reconnaît également que le spectre du financement planait et rodait autour du comité :

Tu sais il y avait toujours l'affaire, qui nous pendait par dessus la tête que . . . comment c'était pour fonctionner au niveau des finances, ensuite les finances vient le gouvernement et si le

gouvernement n'appuyait pas ça, alors là, ça ne sert à rien de continuer . . . (Entrevue 11 avec A10, p. 202)

Le financement a été utilisé comme prétexte pour aller vers l'intégration des unités francophones en situation minoritaire, comme le note le participant A0. Il n'a pas été le frein dans les discussions jusqu'à ce processus soit interrompu. Plutôt, le financement a agi en catalyseur du processus. Il n'est pas juste non plus d'indiquer que le gouvernement avait requis l'intégration des unités francophones comme une condition sine qua none de leur financement : « It should not have been. I mean ; it should rather be an incentive rather than an obstacle, right, because accomplishing the goal of the integration would have helped to secure longer term funding » (Entrevue 1 avec A0, p. 12).

Au total, nous avançons que le financement, s'il a mis de la pression sur les trois unités tout en exacerbant la concurrence entre elles, n'est pas l'élément déclencheur du déraillement du processus pendant la période étudiée.

### **7.3. La communauté francophone vue par l'université : La figure de l'intrus**

Nous avons vu dans l'analyse politique que l'université est jalouse de son indépendance, qu'elle n'accepte pas que la communauté francophone se mêle de ses affaires. Dans cette section, nous nous posons la question des représentations de la communauté par l'université, autrement dit, comment était perçue la communauté francophone ?

De quoi la communauté francophone est-elle le nom ? Notre intuition, notre découverte, pendant la recherche sur le terrain, c'est la figure de l'intrus et ses représentations. En effet, l'intuition de l'intrus nous est venue d'un des participants à la recherche. Alors que nous discutons, il nous dit que la haute administration de l'Université ne voulait pas se plier, et se faire dicter par la communauté francophone la marche à suivre pour le projet d'intégration. Dès lors, nous avons cherché et trouvé notre inspiration chez le philosophe Jean-Luc

Nancy (2010) et sa greffe de cœur décrit dans son livre « l'intrus » et du film éponyme de Denis Claire (2004). Nous empruntons aussi, ce terme aux études postcoloniales qui l'illustrent dans la littérature (Berrada, 2007), la bande dessinée et le cinéma.

Nancy (2010) nous dit qu'après sa greffe : « Mon cœur devenait mon étranger : justement étranger parce qu'il était dedans » (p. 17). De même, l'unité B a été greffée sur le corps de l'université depuis 1968 quand un premier centre y a été créé. Il est donc déjà dans l'université et constitue depuis 2003, à la faveur des Ententes Canada-Communauté, un prolongement de la communauté en son sein. Tout s'est passé comme un intrus (la communauté francophone) avait installé son allié (l'unité B). Cette perception a été renforcée par ses liens forts avec la communauté francophone. Pour l'université l'intrusion de la communauté est assimilée à de l'intrusion d'un corps étranger, elle le rejette comme un corps étranger parce que non compatible.

Sans statut académique, l'unité B était aussi considérée comme une unité communautaire. La perception n'est pas portée sur l'intrus seul, elle l'est aussi sur ce qui est vu comme son allié. En fait, comme un train, c'était comme si un intrus en cachait un autre, d'où cette perception de frilosité ressentie par le participant A6. D'ailleurs, la communauté sera invitée à siéger comme invitée sur le comité de travail du projet d'intégration des trois unités francophones :

Si la communauté est autour de la table, je me disais certains vont être frileux . . . ils nous reprochaient souvent d'être, bon on était la communauté . . . la communauté sur le campus, et donc, bon pas très crédible. Parlons-nous entre universitaires, puis ensuite, on va aller proposer quelque chose à la communauté. (Entrevue 7 avec A6, p. 121)

D'où également cette méfiance perçue par le participant A6, car cette unité incarnait la communauté à l'université, autrement dit c'était la communauté à deux pattes à l'université. « [Une] méfiance à l'égard de la communauté et de

l'unité B, l'unité B était comme l'incarnation de la communauté sur le campus . . . mais bon, c'est les perceptions qui comptent » (Entrevue 7 avec A6, p. 125).

Le tandem entre l'unité B et la communauté ne semble pas être passé inaperçu par le participant A4 : « I think [Name], working, of course for the Unit B was very much able to embody the aspirations of the [francophone] ) population » (Entrevue 5 avec A4, p. 71). De même le participant A9 est convaincu que l'intrusion du communautaire au sein de l'universitaire est vue d'un mauvais œil : « C'est sûr que nous, on est communautaire, et un communautaire dans l'universitaire, dans l'académique, c'est mal vu » (Entrevue 10 avec A9, p. 191).

Pour nous, l'unité B représente et a ce caractère d'intrus. En effet, sous sa forme actuelle, il est le dernier né des trois unités francophones de l'université. Ses parents, ne sont pas l'université qui traditionnellement crée des facultés, départements et services en fonction de ses besoins, mais il est né d'une volonté politique, le gouvernement fédéral qui a injecté de l'argent pour sa création. Il a été « imposé » accepté, toléré par l'université. Pour parler de ses géniteurs, il est d'usage aujourd'hui de dire que l'unité B est le « fruit » d'un partenariat entre la communauté francophone, les deux paliers de gouvernement et l'université.

L'une des unités impliquées dans le processus d'intégration n'avait pas de statut académique, elle peut être perçue comme un intrus. En effet, sa naissance s'est faite sans l'obtention d'une pièce d'identité, ce fameux statut académique, comme le réclame toujours la communauté francophone. C'est aussi ce manque de statut qui a fondé la mise en place du projet d'intégration des trois unités. Rappelons que les deux autres unités ; A et C avaient ce statut académique, car ils étaient respectivement affiliés à deux facultés de l'université majoritairement anglophone.

Aussi, s'attacher pour l'unité C, par exemple à une unité « communautaire » serait apparenté à une perte de crédibilité, soutient de bon droit, le participant A11 :

L'unité C se disait que s'il déménageait au sein de l'unité B, il perdrait toute crédibilité. Or leur crédibilité venait du fait qu'il constituait une composante de la Faculté. Il devait demeurer à l'intérieur de la Faculté pour maintenir leur crédibilité et c'était une question de crédibilité académique aux yeux de l'unité C. (Entrevue 12, pp. 233-234)

L'intrus n'est pas seulement un groupe, il peut-être aussi représenté par un individu. Tout comme l'organisation intrusive, l'individu intrus questionne notre appartenance, notre savoir, nos représentations. À l'image de Charles dans le roman « Madame Bovary » qui entre en classe, l'air embarrassé, étant nouveau et plus grand que les autres élèves, l'intrus ne connaît pas en général les us et coutumes de la classe ou de la place. Ainsi, dans le cas de Charles, c'est le maître qui l'avertit qu'il faut se mettre dans les rangs. L'intrus, en fait, c'est l'autre, l'étranger et fait souvent irruption dans une place, dont on peut estimer de l'extérieur, que ce n'est pas la sienne. L'intrus ne s'introduit pas toujours tout seul, il peut être introduit par quelqu'un d'autre comme dans le cas d'une greffe.

En réalité, le français est un facteur discriminant dans cette université majoritairement anglophone. Dans l'ensemble de la province les francophones représentent également une infime partie de la population et lors de la revue critique de l'ancêtre de l'unité B, le bâtiment qui l'abritait se perçoit comme un singleton, un *stand alone*:

For many [L'ancêtre de l'unité B] is not seen as an integral part of the University and by reference to itself in the self-study as a "stand alone" facility, [L'ancêtre de l'unité B] does not seem to see itself as an integral part of the University. (Document interne, 2001)

Cela se comprend, nous dit le participant A11, en sachant que dans le bâtiment oeuvre l'une des unités dont la langue de travail est le français :

Ils se sentent mal à l'aise dans le sens que, l'unité B fonctionne dans une autre langue, une autre culture et, ils ont l'impression qu'ils ne peuvent aucunement maîtriser totalement ce genre d'environnement différent » (Entrevue 12 avec A11, p. 236)

S'ils fonctionnaient en français, les employés de cette unité étaient bilingues et devaient transiger avec les services d'approbation des finances ou des ressources humaines et le reste de l'université en anglais. C'est sa spécificité, ce fonctionnement en interne en français qui le distingue des autres unités de l'université. Pour être visible et assurer une présence en français sur le campus, l'unité a, paradoxalement, à être un *stand alone* dans un environnement presque exclusivement anglophone.

L'unité francophone semble aux yeux de certaines unités bénéficier d'un traitement de faveur. Ce regard des autres sur cet autre tient encore une fois à sa langue, son espace physique. C'est avec le temps que l'on s'aperçoit souvent de la présence de l'autre comme nous le relate le participant A11 :

Les autres composantes ont accepté vu qu'on obtenait la construction d'un nouveau bâtiment et le dernier bâtiment qui avait été construit, c'est en 1972 et voilà que nous sommes en 1988 où on annonce la construction pavillon or, c'était un élément de fierté sur le campus qui donnait un élan, mais d'un autre côté, avec le temps on était devenus quelque peu réticents de voir une composante étrange sur place et plusieurs d'entre eux avaient l'impression qu'on n'était pas assujettis aux mêmes conditions que les autres facultés et autres. (Entrevue 12 avec A11, p. 237)

L'intrus ne rime pas et ne se conjugue pas avec le contrôle, mais avec l'imprévisibilité, l'insoupçonné, le jaillissement alors que les organisations cherchent à être maîtres et possesseurs de leur environnement. Pour Nancy (2010), on a souvent peur de l'intrus, parce qu'on ne le maîtrise guère, et qu'il y a des risques inhérents à l'intrus dont l'exposition, l'exportation : « L'Intrus m'expose excessivement. Il m'extrude, il m'exporte, il m'exproprie » (p. 42).

En fait, parce que l'université a en son sein cette unité francophone, celle-ci va participer au nom de l'université, à des colloques, à des comités et associations auxquels l'université n'aurait pas été exposée si elle n'avait pas le français en son sein.

Pour Berrada dans la suite de Nancy (2010), l'intrus n'a pas à être un élément physique, il peut être une langue étrangère ou un mot :

The intruder, be it a character, an author, a text, a story, a foreign language, a visual image or simply a word represents the entity that does not fit in or does not belong to a particular space, system, discourse or community. (Berrada, 2007, p. 3)

Dans notre université anglo-dominante, la perception du français comme langue étrangère est prégnante. En dépit de son statut de langue officielle, le français est perçu comme l'ukrainien, une langue ancestrale. S'il avait été enseigné dans un département de langues étrangères, son caractère d'intrus serait-il moins marqué ?

Que ce soit les organisations ou le gouvernement, le participant A11 nous rappelle que cette tendance au contrôle de l'environnement en poussant ses membres vers l'intégration ne date pas de maintenant :

Et il y a eu des crises scolaires [dans la province] basées comme le gouvernement . . . de 1930. Ce qu'il voulait, c'est que les Ukrainiens ne pourraient aucunement enseigner dans les milieux ukrainiens, ils devaient enseigner ailleurs dans les milieux britanniques, etc., et les britanniques allaient enseigner dans les communautés allemandes et autres pour les intégrer au sein de la communauté canadienne qu'il considérait comme étant britannique. (Entrevue 12, p. 237)

Cette façon de créer un bouc-émissaire, de désigner l'autre comme un étranger est propre à notre condition humaine et non spécifique à l'université. Il ne s'agit donc pas de dire si les perceptions envers l'étranger sont fausses ou vraies. Elles existent. Elles peuvent aussi se manifester de façon inconsciente. Autrement dit, si le français n'avait pas un statut minoritaire dans cette université, une autre langue, une autre culture aurait été désignée. L'autre, ici le français est indispensable à la majorité.

Et, on considère toujours avec soupçon ce qu'on ne comprend pas totalement . . . je me souviens durant l'époque de la colonisation que les gens d'origine britannique, ils parlaient

l'anglais évidemment, considéraient avec soupçon ceux qui parlaient l'allemand avec très peu d'anglais, l'ukrainien ou le polonais et si il y avait un crime de commis dans la région, tout de suite, on considérait que c'était l'étranger qui parlait une langue et qui pratiquait une culture autre que la leur. (Entrevue 12 avec A11, p. 237)

Si le soupçon, la méfiance, ou la question de crédibilité accompagne l'intrus, il est aussi porteur de changement. En somme, à l'instar d'un intrus dans un corps humain, un intrus dans une organisation peut vivre et faire l'expérience de la contamination, de l'acceptation, de l'intégration/assimilation et de la réjection. Ces états n'étant pas permanents ou fixés pour toujours. Tant que le corps est vivant, et à l'exception des périodes de paix temporaires que sont peut être, l'acceptation, perdure une tension perpétuelle entre l'intrus et le corps. C'est pourquoi, l'intrus, par essence, est source de changement. L'intrus change la perception non seulement que le corps entier, ici, l'Université a de lui même, mais il affecte également ses autres composantes, ici, les Unités A et C.

#### **7.4. Identités et participation**

Si un mot, une notion résume le fossé entre les entrevues réalisées en français avec les participants de la communauté minoritaire francophone et celles en anglais avec les représentants de la haute administration, c'est la notion de la quantité. En fait, tout se passe comme si d'un côté, nous avons le quantitatif et de l'autre, le qualitatif. La notion de quantité transparait plus dans les entrevues avec la haute administration. Des mots comme (little, small, number, amount, costs) résument bien ce constat. Dans les entrevues avec les participants de la communauté minoritaire francophone, le mot « nombre » d'étudiants n'apparaît quasiment pas. Comme si à la quantité on opposait l'identité. En effet, dans les entrevues avec la communauté minoritaire, les expressions récurrentes, sont « Nous autres, Notre, » exprimant la possession, l'appartenance, ce qui leur est cher. Ils tiennent à leur identité.

La vraie surprise pour nous dans cette étude, a été l'utilisation du possessif, le « nous » par les représentants de l'organisme porte-parole des francophones de la province. Il est vrai que celui-ci joue son rôle, qui est celui de défendre les droits des « siens ». Il vise aussi le contrôle et la gestion des institutions d'éducation y compris le secteur universitaire. Pour les occurrences des autres mots, il n'y a vraiment pas eu de surprise, car les questions d'entrevues portaient aussi bien sur les perceptions que les unes avaient envers les autres, le leadership, le financement, la collégialité, que le pouvoir sur le comité.

À travers ce clivage entre la quantité et l'identité, c'est aussi deux visions de l'éducation qui s'opposaient. D'un côté, l'éducation vue avant tout comme un outil pour contrer l'assimilation et de l'autre, l'éducation permettant la professionnalisation. Encore une fois de plus, il ne s'agit pas de dire qu'un groupe a raison ou tort, mais de comprendre. Voici une mise en miroir des discours de la haute administration et celle de la communauté (Tableau 2). Cela ne veut évidemment pas dire que tous les participants francophones ou anglophones au sein de l'université parlaient d'une seule voix.

La pomme de discorde entre la haute administration de l'université peut aussi être vue à travers cette phrase du participant A10 pour qui c'est l'offre de programmes en français qui va créer la demande de la part des étudiants, alors que du côté de l'université, le nombre d'étudiants est ce qui peut justifier la création d'une faculté francophone : « On ne s'entendait pas à qu'est ce qui va venir avant, le chariot ou le bœuf et puis je pense que ça cause des problèmes aujourd'hui » (Entrevue 11 avec A10, p. 210).

Puisque le projet a déraillé de façon soudaine, un représentant de la communauté minoritaire francophone s'est demandé ce que cette dernière aurait fait de mal pour provoquer l'arrêt du processus : « j'étais vraiment enthousiaste à propos du processus, à propos de, tu sais, là où on était pour aboutir, et puis c'est ça que j'étais vraiment déçu. SOUDAIN, ça été COUPÉ ET HOP, qu'est qu'on a fait de MAL ? » (Entrevue 11 avec A10, pp. 205-206).

Tableau 2 *Extraits de discours communauté francophone minoritaire versus discours haute administration de l'université*

Haute administration	Communauté francophone
<p>A small</p> <p>The new unit would be <i>expensive</i>, that it would not serve a large <i>number</i> of people Again, Abdoulaye, at that point, let's say out of theoretically we had envisaged setting up a faculty, <i>how many</i> students that faculty would have ? Do you know ? Unit C students, <i>70</i> students or <i>80</i>, <i>number</i> of French majors at that point, do you know <i>how many</i> students they are ? Very very few, number of students of the . . . at that point ? It would have been <i>smaller</i> than many of our academic departments ; it would have been <i>smaller</i> than the department of economics.</p> <p>"So what is happening in universities across the country, and we are not an exception, is that our <i>costs</i> are going like that, right, our salaries, benefit costs, CGI, every year, merits every year, economics (inaudible), our costs line are like this, and the grants line is like that, the delta is wide. That we would go and ask for even more funding for a <i>tiny</i> faculty in the province . . . is not on. What we want to do is establish a structure that is justified and actually serve students, and that is responsible use of public funds"</p>	<p><b>Nous</b></p> <p>C'était <i>notre</i> projet, c'est le projet de la communauté <i>notre</i> directeur (parlant du directeur d'une unité universitaire)</p> <p>. . . <i>notre</i> contribution, <i>notre</i> influence comme communauté [francophone de la province] envers ce qui se passait à l'université. C'est <i>nous</i> qui savons, connaissons les besoins des communautés francophones, alors on voulait être là</p> <p>« [Name] avait la philosophie de, il n'y a pas assez d'inscriptions et puis notre philosophie, la communauté c'est il n'y pas assez d'inscriptions parce que la programmation n'est pas assez forte . . . . pourquoi établir des programmes, pourquoi mettre de l'argent dans cette nouvelle [unite] quand il ne va pas avoir plus d'inscriptions. <i>Nous</i> autres, on disait non, il va en avoir plus d'inscriptions parce que les étudiants veulent un certain montant de confiance, de, de sécurité s'ils vont venir à une institution et puis poursuivre des cours »</p> <p>« peut être c'est un peu personnel, la majorité de nous, voit que l'université, ça <i>nous appartient</i>, c'est <i>notre institution</i> éducationnel pour nos enfants, c'est notre institution surtout au niveau Unité B amalgamation, si ça se passe, si jamais ça aboutit à ce qu'on veut, tu sais, on influence, ce qui se passe là, et eux <i>nous</i> influencent et on partage et on essaie de voir en commun, ce qui est bon pour le futur de la francophonie [dans la province] parce que c'est toujours en doute on voit l'assimilation des [francophones de la province] surtout au niveau rural, et puis c'est pour ça qu'on espère que, avoir une entité francophone comme ça au niveau universitaire »</p> <p>« Tu sais pour <i>nous</i>, c'était très important, mais pour eux autres, c'est un des nombreux dossiers qu'ils gèrent. <i>Nous autres</i>, on pense que c'est seulement un dossier, le dossier des francophones »</p>

Note. Les mots en italiques sont de nous.

En fait, la question posée est pertinente car elle prend le contrepied des thèses identitaires. En effet, elle ne dit pas que le projet a dérapé parce que ce sont des francophones, mais bien ce qu'ils auraient fait ce qui renvoie aux stratégies identitaires (Abdallah-Preteuille, 2003 ; Lipiansky, Taboada-Leonetti, et Vasquez, 1990). Autrement dit le déraillement du projet n'est pas lié à ce qu'ils *sont*, leur identité ; mais plutôt à ce qu'ils *font* et sont capables de développer comme stratégies. L'identité, pour nous, n'est pas cachée, on se sait où au plus profond, dans le cœur des francophones. L'identité de la communauté minoritaire francophone c'est surtout sa capacité à mobiliser, à faire du bruit. En effet, si l'intrus peut être un mot comme nous le souligne Berrada (2007), nul besoin d'avoir un visage, une identité. Une simple description, un profil, un avatar une ombre suffit pour désigner un intrus. Ainsi le mot French ou francophone peut vouloir dire l'étranger pour l'autre, une preuve que l'étranger, l'intrus est une fabrication de l'autre. Ainsi, si les francophones n'avaient pas été les intrus, la désignation aurait été faite à un autre groupe minoritaire.

De l'identité à la politique ou de la politique à l'identité, le pas est vite franchi. Autrement dit, on a tendance à brandir l'identité là où c'est une question politique. Ici, nous pensons que la participation est avant tout une question politique et non identitaire. Ce n'est donc pas parce que ce sont des francophones qu'ils se sentent traités de la sorte par la majorité, c'est leur poids démographique, politique et ce qu'ils sont capables de faire et non ce qu'ils sont. L'université a perçu en la participation de la communauté minoritaire francophone une menace politique dans ses affaires et non une menace identitaire.

En réalité, ce n'est pas le mal que la communauté minoritaire francophone a fait, donc une raison morale qui a entraîné l'arrêt du processus, mais c'est la perception d'un danger, d'une peur de la participation de la communauté minoritaire francophone dans les affaires de l'université conjuguée aux tensions inter-unités qui ont provoqué le déraillement du processus.

Au total, deux voies complémentaires nous ont été nécessaires dans cette étude pour appréhender et interpréter ce qui s'est passé avec le projet d'intégration des unités. La première est la question de confiance entre les unités à l'intérieur de l'université. Ne se faisant pas confiance, certains se sont sentis écartés du processus, ce qui a limité leur pleine participation. Ils ont donc alerté la haute administration qui a mis fin processus. La deuxième voie est celle de l'intrusion de la communauté minoritaire francophone dans les affaires de l'université, ce que l'université n'accepte pas. Or, ne pas pouvoir avoir un droit de regard sur ce qui lui est cher, l'éducation universitaire est perçu par la communauté minoritaire francophone comme une domination, un contrôle de la majorité anglophone sur le champ de l'éducation car la communauté minoritaire francophone aspire à gérer, administrer l'éducation universitaire en français selon les règles, les critères qu'elle se sera donnés. Inévitablement, ces tensions entre l'université et la communauté minoritaire francophone rejaillissent et nourrissent les tensions à l'intérieur.

## Conclusion Générale

L'objectif de cette étude était de comprendre les raisons qui ont provoqué le déraillement du processus d'intégration de trois unités universitaires francophones en situation minoritaire. Nous avons trouvé à travers la recherche documentaire, les entrevues semi-dirigées avec les parties prenantes que l'étude s'inscrivait dans une question plus large, celle de la participation des parties prenantes. En effet, notre étude de cas a permis de lever le voile sur les relations aussi bien entre l'université et la communauté minoritaire francophone qu'entre les unités universitaires francophones au sein de l'université. Le déraillement du processus est aussi une illustration de la difficulté de la mise en place du rêve de la politique de la dualité linguistique au Canada, car les tensions décrites sont le reflet en miniature des tensions dans certaines parties du pays. Si certaines parties prenantes étaient enthousiastes au début du processus, on se rend compte, à l'épreuve du terrain que ce type de processus n'est pas technique, mais avant tout politique. En fait, les parties prenantes évoluaient dans un champ (Bourdieu, 1985, 1990, 1993) politique où les positions sont disputées, où la participation n'était pas donnée mais acquise, voire conquise.

Notre étude présentait deux types de participation, l'une des représentants des unités de l'université et l'autre étant une participation de membres extérieurs de l'université. Nous qualifierons cette dernière de participation communautaire. Cette participation communautaire ne semble pas suivre les mêmes règles que la participation des membres internes. La première est politique et l'autre se veut collégiale. Au sein de l'université, entre les unités, la discrimination s'est faite en fonction du statut académique alors qu'à l'extérieur entre l'université et la communauté francophone minoritaire, c'est la langue qui a été le discriminant.

On voulait effectuer l'intégration des trois unités pour des raisons de cohérence de programmes en français et parce qu'il y avait des conflits à l'interne entre deux unités, mais, tragiquement, ironiquement, c'est parce qu'il y avait des conflits, particulièrement entre deux unités que le processus a dérapé. Nous disons que la discorde entre l'unité B et l'unité C a plombé le processus. Les tensions étaient les signes précurseurs, elles contenaient et étaient enceintes du dénouement du processus. Comme un nuage qui annonce la tempête, il faut donc voir dans le ventre des unités, ce qui allait advenir du processus.

Le miracle, ce n'est donc pas que le processus n'a pas abouti, c'est plutôt, comme dans la tragédie d'Œdipe roi qui en voulant éviter la mort, l'a trouvée en chemin. Il n'y a pas donc eu de surprise majeure dans le dénouement du processus. La surprise ce n'est donc pas que le processus n'ait pas abouti, la surprise, c'est que le réel s'est rappelé à nous. En effet, lorsqu'on est plongé au cœur des unités et non à l'extérieur, ce ménage à trois qui contenait ses brouilles, pouvait difficilement mener à un mariage.

Paradoxalement, le processus a dérapé, parce qu'il a bien fonctionné et que les dissensions ont vu le jour, les parties prenantes se sont exprimées, le pluralisme des voix et des vues, si cher au milieu universitaire a fonctionné. C'est en substance ce qu'énonce le participant A6 :

C'est une illustration aussi à quel point dans les universités, c'est difficile de convaincre des universitaires d'aller dans un sens dans lequel ils ne veulent pas aller, à tort ou à raison . . . S'ils ne veulent pas aller dans tel ou tel sens, c'est très difficile, de les pousser. (Entrevue 7, p. 141)

D'autant qu'en raison de cette indépendance académique, même si elle est menacée de nos jours, l'autorité d'un doyen sur son corps professoral n'est pas la même que dans le cas des relations entre le personnel administratif et le directeur de l'unité comme le rappelle le University Manager: « The relation between faculty members and their deans is not a traditional supervisory

relationship, as it is between administrative staff and unit heads » (University Manager, 2015, p. 37). Il y a une compétition pour les ressources, exacerbant les tensions entre les facultés, les personnes, les doyens n'étant pas munis pour régler ce type de problème.

Dans cette étude, rappelons une fois de plus, il ne s'agissait pas de dire si le processus était bon ou mauvais, car en fonction des parties prenantes, le processus d'intégration était une bonne ou une mauvaise idée. Le processus était en fait bon pour qui ? Il ne s'agissait pas non plus de dire comment on peut créer de l'harmonie dans les organisations mais plutôt de comprendre les ressorts des tensions qui sont en leur sein. Nous avons appris que la balkanisation est à la source et au fondement de ces tensions dans notre cas et que ces tensions créées se sont nourries de soupçons de part et d'autre des unités francophones. En effet les tensions inter-unités créées par la balkanisation continuent encore sous l'état de la balkanisation. C'est pourquoi, il semble plus difficile de sortir dans notre cas des soupçons entre des unités séparées qu'au sein d'une même unité. Si pour Reitter (2015), la confiance est assimilée à une « suspension temporaire du doute raisonnable concernant autrui » (p. 44), le doute dans notre cas a, au contraire, persisté.

Au demeurant, l'analyse politique de l'organisation universitaire conjuguée à celle des champs de capital de Bourdieu (1985, 1990, 1993) qui jette la lumière sur le contexte et la question de l'autonomie ou de la cogestion évoquée par la haute administration de l'université, nous a permis de lever le voile sur la réalité des tensions au sein des unités universitaires en situation minoritaire. Les tensions ne sont pas propres aux individus, mais liées à la balkanisation, à la configuration de l'éducation universitaire en français dans cette université majoritairement anglophone. Les dissensions entre les unités ont fait la courte échelle, donné de la matière, de l'eau au moulin de la haute administration pour mettre fin au processus.

L'université est jalouse de son autonomie et ne semble pas tolérer les perceptions d'ingérence externe qu'elle ne sait pas gérer. Le participant A11

résume de façon éloquente la menace d'interférence perçue par l'université qu'elle assimile à de l'intrusion : « Je crois que c'est basé sur la possibilité d'intervention ou pression exercée par une composante de la société comme la francophonie pourrait s'ingérer au sein de l'université, exercer une pression sur les décisions prises à l'université » (Entrevue 12, p. 233).

Au total, nous interprétons le dérapage du processus à travers les perceptions d'intrusion de la communauté minoritaire francophone dans les affaires de l'université et aussi l'absence de coalitions à l'interne entre les Unités B et C. La haute administration a profité et laissé perdurer la division entre unités minoritaires. Ces éléments d'interprétation étant concomitants.

Nous avons aussi pris le contrepied de certaines perspectives identitaires véhiculées par la communauté minoritaire francophone qui érige des définitions sur ce qu'être un membre de la communauté et avons mis de l'avant les stratégies identitaires. Dans cette perspective, nous avançons que l'identité de la communauté minoritaire francophone, c'est surtout sa capacité à ne pas être invisible, à se mobiliser et à faire du bruit. De la même manière, ce n'est pas parce qu'ils sont francophones, donc leur identité, mais parler de ce qu'ils sont capables de faire, de se mobiliser par exemple, la capacité d'embarrasser l'université, ternir sa réputation au niveau médiatique. Cette perception fait peur à l'université

Deux idéologies sont en jeu dans notre étude de cas, celles des chiffres et celles de l'identité, car l'une et l'autre sont prises comme étant des faits naturels. La haute administration de l'université en évoquant l'imputabilité financière en raison des contraintes financières imposées par le gouvernement provincial ne s'aperçoit pas qu'elle parle sous le couvert d'une idéologie. Face à cela, le groupe minoritaire, ici, la communauté minoritaire francophone est aussi productrice d'idéologie (Bertheleu, 2005) à travers ses discours pour asseoir son existence.

Pour aplanir les différends entre l'université et la communauté minoritaire francophone, la tentation est forte qu'une meilleure communication entre les parties prenantes serait la solution. Nous pensons, au contraire, que la question de la participation cache une question de pouvoir, celle de la prise de décisions, c'est pourquoi nous avons convoqué aussi bien Bourdieu (1977a, 1977b, 1985, 1993, 2001), Morgan (2009) que Crozier et Friedberg (1977). En fait, C'est parce que les agents ont perçu le processus non pas comme un processus technique dans le sens de Bourdieu (1977a, 1977b, 1985, 1993, 2001) d'amalgamation plutôt comme un processus politique, où le contrôle de l'organisation était en jeu, que le projet a été contesté, disputé puis déraillé.

Nous avons induit de cette étude les implications suivantes qui concernent les parties prenantes. Le gouvernement quel qu'il soit n'est pas neutre, il est un arbitre des jeux qui se jouent entre l'université et la communauté minoritaire francophone, en acceptant d'injecter ou de ne pas injecter des fonds dans l'éducation universitaire en français en situation minoritaire. Par exemple, la communauté minoritaire francophone s'oppose à du financement gouvernemental si celui-ci n'est pas destiné spécifiquement aux besoins de l'éducation universitaire en français. En même temps, les coupures au niveau des financements des universités ajoutent de la pression à ces dernières qui les répercutent sur les unités universitaires en situation minoritaire, fragilisant davantage leur position, car à l'intérieur des universités se joue aussi qu'on le veuille ou non, une compétition pour les ressources entre les unités minoritaires et majoritaires.

De même que l'on parle du pouvoir de l'invisible, il peut avoir des participant absents. À cet égard, nous considérons le gouvernement provincial, responsable de l'éducation comme un participant absent. En effet, le vrai arbitre est le gouvernement provincial, car l'éducation est de juridiction provinciale, par conséquent, il est donc logique de le convoquer à la table pour le financement de l'éducation en situation minoritaire, même si cela ne va de soi car c'est là aussi un acte politique.

Pour les leaders universitaires en général, ce qui complexifie notre cas, c'est qu'en plus de la singularité de l'université comme un *loosely coupled systems* (Weick, 1976) où le pouvoir est diffus s'ajoute la question de la juridiction prépondérante voulant qu'une question touchant un département soit, en principe, débattue d'abord au niveau départemental avant d'atteindre le niveau de la faculté. Participer est déjà un processus ambigu, complexe, participer et faire participer une entité externe comme la communauté minoritaire francophone dans un *loosely coupled systems*, tel qu'est l'université est plus compliqué.

Pour les leaders d'une université transigeant avec les groupes minoritaires, il existe une différence entre consulter et participer aux yeux de la communauté minoritaire francophone. Consulter la communauté est une pratique courante, en revanche, faire participer la communauté dans les affaires universitaires, à l'exception du bureau des gouverneurs en amont des décisions à implication financière, est inusité, plus rare. Consulter, c'est nécessaire mais ce n'est pas suffisant lorsqu'il s'agit de groupes minoritaires, car on peut être accusé de fausses consultations ou de manipulations selon l'échelle de Arstein (1969).

On n'avait pas eu d'inputs dans ces décisions là. On ne nous a pas demandé ce qu'on avait besoin, ce qu'on voulait. À la place, vous faites des décisions et puis vous nous convoquez, excusez-moi, ce n'est pas ça qu'on voulait, ça ce n'est pas ce qu'on appelle consulter, et puis [Name] n'a pas aimé ça, . . . , puis on les a accusés de faire de fausses consultations. (Entrevue 11 avec A10, p. 212)

Qu'est-ce que participer veut dire au juste ? Pour la communauté minoritaire francophone, participer est différent de consulter, ce n'est pas seulement avoir des représentants dans les comités de l'université, mais il s'agit d'une participation à saveur politique, c'est-à-dire qui a un poids, infléchit les décisions qui les touchent en écho à ce que disait le participant A10, plus haut.

En somme, inviter la communauté minoritaire francophone à participer ne signifie pas être seulement membre de comités universitaires, participer veut dire, avoir de la représentativité indépendante de l'université, revendiquer, défier le statu quo, les positions actuelles, en écho à Bourdieu (1985, 1990, 1993). Au sein de l'université, l'une des questions dont le leader d'une université transigeant avec des groupes minoritaires aura le courage à élucider, c'est celle de la perception du traitement de faveur fait aux unités minoritaires. Autrement dit, ce leader aura à convaincre le groupe majoritaire, au risque de se faire des ennemis dans son propre camp, et à expliquer pourquoi les unités minoritaires sont évaluées à l'aune de critères minoritaires. Autant donc, il aura à faire face à son public majoritaire qui à travers les éditoriaux dans les journaux ou des lettres, lui demandera si un financement accru à la programmation du français se fait au détriment du financement des unités anglophones, autant le public minoritaire se demandera si une partie du financement dédié aux unités universitaires francophones n'est pas détournée pour le compte de l'ensemble des services de l'université.

Comme l'université et la communauté minoritaire francophone ne sont pas en relation contractuelle, mais de bonne foi, en cas d'impasse, une stratégie pouvant être adoptée est le contournement, qui consiste à inviter individuellement des membres non élus de l'organisme porte parole de cette communauté à participer aux comités. Cette stratégie de contournement est certes une tactique politique, mais elle est assimilée à de l'unilatéralisme prête le flanc à la controverse. Une autre stratégie est celle de la dilution, c'est-à-dire faire participer d'autres organismes pour diluer le poids de l'organisation revendicatrice ; elle aussi n'est pas sans conséquences. Au demeurant, la conflictualité fait partie de la vie organisationnelle. L'université a intérêt, que la question de la participation ne soit pas une question qui va de soi. Ces tensions quoiqu'éprouvantes sont saines pour l'université, la communauté minoritaire francophone ne fait que jouer son rôle de contre-pouvoir par rapport à l'université.

Avec ce clivage université communauté minoritaire francophone et les tensions inter-unités, nous avons qualifié de délicatesse du goût en référence à Hume (2000), le leadership de la personne qui avait la délicate tâche de présider le comité du processus d'intégration des unités francophones en situation minoritaire. En effet, elle avait le palais suffisamment aiguisé pour détecter, reconnaître, et écouter les minorités. Enfin, la reconnaissance au sens de Taylor (1994), une reconnaissance de leur histoire, de leur contribution semble être le point exigé par la communauté minoritaire francophone quand vient la question de leur participation à des projets qui la concerne. Pour les groupes minoritaires, il convient de convoquer encore Bourdieu (1985, 1990, 1993) pour dire que la participation n'est donnée, mais conquise et provisoire. Ici, les aspirations des francophones pour une institution qui est la leur et donc gérée par eux, se heurtent et sont soumises à la majorité.

Notre cas s'inscrit dans un contexte de mondialisation et de concurrence, renforçant la pression des autres langues sur le français en situation minoritaire, en raison du nombre croissant de leurs locuteurs. En outre, la langue est vue plus comme une marchandise pour pouvoir atteindre ses objectifs professionnels qu'un symbole de réalisation de l'unité nationale canadienne (Carr, 2007). Dans ce contexte, la tâche de la promotion de la dualité linguistique pour les leaders universitaires en situation minoritaire se trouve davantage ardue, car s'y ajoute la question de diversité et du plurilinguisme avec lesquels ils ont à conjuguer. En effet, comment conjuguer la singularité, l'unicité des revendications d'un groupe minoritaire qui de surcroît est de langue officielle avec la diversité, avec le multiculturalisme ? Comment réconcilier les intérêts de la communauté minoritaire francophone avec ceux de l'université ? Comment réconcilier l'affirmation du fait francophone avec une présence écrasante de l'anglais et des autres langues ? Ce sont autant de questions lancinantes que le recteur d'une université transigeant avec une minorité linguistique de langue officielle aura à répondre.

Le dirigeant d'une unité francophone évoluant dans une université anglophone est sur le qui-vive. Il est ce que nous appellerons le leadership d'ici et maintenant. Pour des raisons de rationnement, la tentation être grande, de comparer, d'associer voire de chercher à fusionner son unité avec d'autres langues même si celles-ci n'ont pas le même statut de langue officielle. C'est pourquoi, il joue plusieurs rôles qui peuvent paraître en première approximation contradictoire, tels que ceux de pédagogue, d'ambassadeur et de militant. En fait nous avons regroupé tous ces rôles sous le vocable de politique, car ce leader dirige une organisation politique, un champ politique. Comme un acteur sécant (Jamous, 1969) à cheval entre deux mondes, ici, le minoritaire et le majoritaire, il mène pour ainsi dire une aventure ambiguë et navigue entre l'entre-deux.

Nous inscrivons dans les logiques de l'action où nous avons combiné la perspective constructiviste structuraliste à l'analyse stratégique pour décrire ce qui s'était passé dans notre cas. Dobry (2009) qui a prolongé les travaux de Bourdieu (1985, 1990, 1993) et qui s'intéresse à la sociologie des crises, parie sur la fluidité des organisations. Ainsi bien que contraints par la structure des organisations, les calculs des acteurs et les activités tactiques continuent à s'y développer.

À l'encontre de toutes formes de réifications des institutions, il s'agit dès lors d'aborder les « structures », « organisations » ou « appareils » en tenant compte de leur sensibilité aux mobilisations, aux coups échangés, à l'activité tactique des protagonistes des crises. Mais il s'agit aussi de déchiffrer simultanément les logiques de situation qui, dans de tels contextes, tendent à s'imposer à ces acteurs et tendent à structurer leurs perceptions, leurs calculs et leurs comportements. (pp. 35-36)

L'avantage de l'analyse de Dobry (2009), c'est qu'elle ménage la possibilité de transformation des organisations. Ainsi, le projet ayant dérapé ne veut pas dire qu'il n'a pas avancé. Au contraire, les coups donnés et échangés entre les protagonistes de notre étude à l'intérieur de la structure universitaire, s'ils ne l'ont pas fissuré, l'ont quand même fait vibrer. La structure paraît intacte de l'extérieur, mais elle a bougé, ne serait que d'un nanomètre. Le projet a

bifurqué, déraillé, est-ce grave ? Là n'est pas la question, puisqu'il ne s'est pas arrêté dans une perspective de mouvement. Nous n'assimilons pas le dérapage du processus non plus à un échec, car en apparence le changement ne se serait pas produit. La définition d'Alter (2000) évoquée dans ce travail et qui prend en compte les bifurcations donne les clés pour comprendre ce qui s'est passé dans notre cas. Plus fondamentalement, pour Bergson (2013) si nous percevons qu'il n'y a pas eu changement, c'est que les outils que nous utilisons pour saisir le changement, ou même l'organisation qui est un flux n'est pas adapté et c'est ce qui explique les contradictions entre les différentes écoles de pensée : « [les contradictions] viennent principalement de ce que nous nous installons dans l'immobile pour guetter le mouvant au passage, au lieu de nous replacer dans le mouvant pour traverser avec lui les positions immobiles » (pp. 212-213).

Il y a donc bel et bien eu du changement. En effet, si nous nous plaçons dans la perspective de Bergson (2013) où tout est en mouvement, alors il y a eu du mouvement qui n'est pas été perceptible pour le chercheur qui adopte une position fixiste, pétrifiée. Pour lui, si nous sommes le flux, le mouvement même alors pour appréhender l'organisation qui elle aussi est en mouvement, notre meilleur ami est notre intuition.

Cette étude de cas d'un processus qui n'a pas abouti est aussi une illustration que face à des administrateurs sûrs de leur science, il faut rappeler que ce sera toujours inachevé. Le bricolage devient la pratique ou le mot d'ordre. En fait, c'est que Morgan (2009) appelle le pouvoir de l'impuissant. C'est admettre de la part d'un leader que les bifurcations, les dérailllements peuvent survenir et leur échapper. À la pensée bienséante de leur pouvoir de prédiction, de faire advenir le changement, il convient d'accepter de parler de jardinier des contextes : « La création de nouvelles compréhensions et actions, peu importe la direction qu'elles prennent, constitue la clé du changement contextuel » (p. 262).

Qui peut créer ces nouveaux contextes pourrait-on nous demander ? On voudrait que l'on réponde : le gouvernement, la haute administration, la communauté minoritaire francophone, le directeur l'unité francophone

universitaire, les étudiants. Mais, nous ne pouvons le prédire. Tout au plus, avançons l'idée que tant qu'une unité universitaire francophone fera partie d'une université majoritairement anglophone, il n'y aura pas de solution définitive à la question de la participation de la communauté minoritaire francophone dans les affaires de cette université. Il faut plutôt comprendre qu'il va falloir vivre avec un équilibre précaire, un répit précaire. Autrement dit le pendule ne sera pas tourné longtemps du côté de l'université sans que le groupe minoritaire ne réagisse. Dire qu'il y a une solution aux tensions majorité-minorité, c'est vouloir supprimer l'antinomie de la vie, c'est à dire la vie elle-même. Ce constat d'impuissance est pour nous, qui avons fait ce doctorat pour comprendre les tensions université majoritairement anglophone—communauté minoritaire francophone et à qui on peut demander des solutions, décourageant, voire douloureux, mais il est libérateur à la fois.

Notre recherche est de nature qualitative et nous avons un parti pris qui pourrait être critiqué de mettre l'emphase sur le comment les choses se sont déroulées que sur le combien. Ainsi nous n'avons pas fait cas des statistiques des étudiants dans les programmes francophones. Loin de nous l'ambition d'avoir trouvé toute la réponse à ce qui s'est passé dans notre cas et plus généralement à la question de la perception de participation en situation minoritaire et dans une dynamique université-communauté, ce que nous avons fait à travers cette recherche, n'est qu'une interprétation qui de surcroît est provisoire.

Enfin, pour les recherches futures dans un milieu comme le nôtre, il serait pertinent de faire la recherche à partir des archives de la communauté minoritaire francophone, car nous avons travaillé à partir de l'université. En cela, faire un récit de vie des leaders d'organisations porte parole pour des communautés en situation transigeant avec des organisations pluralistes comme les universités, les hôpitaux ou même avec les gouvernements pourrait apporter une compréhension à la vie en situation minoritaire. Aussi intéressant serait le fait d'effectuer une recherche auprès des étudiants francophones, une des

parties prenantes pour qui la bataille entre l'université et la communauté minoritaire francophone continue d'être livrée.

## Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*. Paris, France: Anthropos.
- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Allison, G. T. (1999). *Essence of decision: Explaining the Cuban missile crisis*. Boston, MA: Little Brown.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Alter, N., & Laville, J.-L. (2009). Les identités au travail. In C. Halpern (Dir.), *Identité(s), l'individu, le groupe, la société* (pp.148-153). Auxerre, France: Éditions Sciences humaines.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anderson, G. L. (1990). Toward a critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimation, and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly*, 26, 38-59.
- Anheier, J. J., Gerhards, J., & Romo, F. (1995). Forms of capital and socialstructure in cultural fields: Examining Bourdieu's social topography. *American Journal of Sociology*, 100, 859-903.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Ashmos, D. P., Duchon, D., & McDniel, R. R. (1998). Participation in strategic decision making: The role of organizational predisposition and issue interpretation. *Decision Sciences*, 29(1), 25-51.

- Association canadienne des professeurs d'université. (1993, janvier). *Autonomie universitaire et responsabilité publique des universités*. Rapport du groupe d'étude indépendant sur la direction des universités, Ottawa, Ontario, Canada.
- Astley, W. G., & Sachdeva, P. S. (1984). Structural sources of intraorganizational power : A theoretical synthesis. *The Academy of Management Review*, 9(1), 104-113.
- Aunger, E. A. (2010). Les luttes juridiques d'André Mercure et de Gilles Caron : Découvrir le statut officiel de la langue française en Saskatchewan. *La Revue historique*, 20(4), 5-10.
- Aunger, E. A. (2014). Pourvoir à ce que les droits acquis soient respectés : La cause Caron et la protection constitutionnelle du bilinguisme officiel dans l'Ouest canadien. In S. Bouffard & P. Dorrington (Dir.), *Le statut du français dans l'Ouest canadien : La cause Caron* (pp. 59-91). Montréal, Québec, Canada: Éditions Yvon Blais.
- Aunger, E. A. (2015, février 14). La cause Caron devant la Cour suprême : Entrevue avec Edmund Aunger. *Ici Radio-Canada.ca*. Consulté le 28 février : 2015 [http://ici.radio-canada.ca/emissions/les\\_samedis\\_du\\_monde/2014-2015/chronique.asp?idChronique=363533](http://ici.radio-canada.ca/emissions/les_samedis_du_monde/2014-2015/chronique.asp?idChronique=363533)
- Bacharach, S. B., & Lawler, E. J. (1980). *Power and politics in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Balandier, G. (1951). La situation coloniale : Approches théoriques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 11, 44-79.
- Balandier, G. (1969). *Anthropologie politique*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and conflict in the university: Research in the sociology of complex organizations*. New York, NY: John Wiley.
- Barsade, S. G. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47(4), 644-675.
- Begley, P. T. (2003). In pursuit of authentic school leadership practices. In P.T. Begley & O. Johansson (Dir.), *The ethical dimensions of school leadership* (pp. 1-12). Amsterdam, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Bélisle, R. (2001). Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées : L'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieu communautaires. *Recherches qualitatives*, 22, 55-71.

- Bennis, W. G., & Nanus, B. (2003). *Leaders : Strategies for taking charge*. New York, NY: HarperCollins.
- Bensimon, E. M. (1989). The meaning of good presidential leadership: A frame analysis. *Review of Higher Education*, 12, 107-123.
- Bérard, C. (2010). Complexité et décision participative : Le cas du système de la propriété intellectuelle des innovations biotechnologiques. XIXème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Luxembourg.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construction de la réalité*. Paris, France: Méridiens-Klincksieck.
- Bergson, H. (2012). *Le souvenir du présent et la fausse reconnaissance*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Bergson, H. (2013). *La pensée et le mouvant* (17e ed.). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Bernard, H., & Ryan, G.W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Bernoux, P. (2012). Sociologie des organisations : Nouvelles approches. In J.-M. Saussois (Dir.), *Les organisations : État des savoirs* (p. 107-120). Auxerre, France: Éditions Sciences humaines.
- Berrada, T. (2007). *L'intrus postcolonial maghrébin dans la littérature, le cinéma et la bande dessinée francophones*. Thèse de doctorat, Evanston, Illinois.
- Bertheleu, H. (2005). Les approches sociaux constitutifs des groupes minoritaires et majoritaires : Une approche sociologique. In F. Martinez & M.C. Michaud (Dirs.), *Minorité(s). Construction idéologique ou réalité ?* (pp. 19-26). Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Bertheleu, H. (2008). Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux venus. *Glottopol, la revue de sociolinguistique en ligne*, 11. Consulté le 11 janvier 2015 : [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_11/gpl11\\_03bertheleu.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_03bertheleu.pdf)
- Blau, P. M., & Schoenherr, P. A. (1971). *The structure of organizations*. New York, NY: Basic Books.
- Boje, D. (1991). The story telling organization: A study of story performance of an office supply firm. *Administrative Science Quarterly*, 36, 106-126.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1996). *Repenser les organisations pour que diriger soit un art*. Paris, France: Maxima.

- Bouchamma, Y., David, M., & St-Germain, M. (2005). Leadership et stress en milieu minoritaire. *McGill Journal of Education*, 40(2), 285-303.
- Bourdieu, P. (1977a). *Outline of a theory of practice*. Traduction de Richard Nice. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1977b). Sur le pouvoir symbolique. *Économies, Sociétés, Civilisations*, 3, 405-411.
- Bourdieu, P. (1977c). Questions de politique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 16, 55-89.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and Society*, 14, 723-744.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses : Pour une anthropologie réflexive, entretien avec Loïc Wacquant*. Paris, France: Seuil.
- Bourdieu, P. (1993). Some properties of fields. In *Sociology in question, traduit par Richard Nice* (pp. 72-77). London, England: Sage.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, France: Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London, England: Sage.
- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bresson, M. (2014). La participation : Un concept constamment réinventé. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 9. Consulté le 14 mai 2015 : <https://socio-logos.revues.org/2817>

- Breton, R. (1964). Institutional completeness of ethnic communities and the personal relations of immigrants. *American Journal of Sociology*, 70(2), 191–215.
- Breton, R. (1983). La communauté ethnique, communauté politique. *Sociologie et sociétés*, 15(2), 28-38.
- Breton, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 59-69.
- Brewerton, P., & Millward, L. (2001). *Organizational research methods: A guide for students and researcher*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'identité. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139, 66-85. Consulté le 15 décembre 2014: <http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2001-4-p-66.htm>
- Bryant, M. T. (1996). *Contrasting American and Native views of leadership*. Paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Louisville, KY.
- Burchell, J., & Cook, J. 2008. Stakeholder dialogue and organisational learning: Changing relationships between companies and NGOs. *Business Ethics: A European Review*, 17(1), 35-46.
- Burgelman, R. A. (1991). Intraorganizational ecology of strategy making and organizational adaptation: Theory and field research. *Organization Science*, 2, 239-262.
- Burns, T. (1961). Micropolitics : Mechanism of organizational change. *Administrative Science Quarterly*, 6, 257-281.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Londres: Heinemann.
- Bush, T. (1995). *Theories of educational management*. London, England: Paul Chapman.
- Capra, F. (2002). *The hidden connections: Integrating the biological, cognitive and social dimensions of life into a science of sustainability*. New York, NY: Doubleday.
- Cardinal, L. (1994). Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire, un bilan critique. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 71-86.

- Cardinal, L., Lapointe, J., & Thériault, J. Y. (1988). *La communauté francophone de Welland, la minorité francophone de Welland et ses rapports avec les institutions*. Rapport d'étude présenté au Bureau du Commissaire aux langues officielles, Département de sociologie, Université d'Ottawa.
- Carr, W. (2007). *Canadian's bilingualism ideal: A case study of intensive French in British Columbia*. Thèse de doctorat, Simon Fraser University.
- Castels, R. (2012). Face à la crise, allumer des contrefeux pour inventer une société solidaire. *Le monde en ligne*. Consulté le 22 mars 2015 : [http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/01/23/face-a-la-crise-allumer-des-contre-feux-pour-inventer-une-societe-solidaire\\_1633321\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/01/23/face-a-la-crise-allumer-des-contre-feux-pour-inventer-une-societe-solidaire_1633321_3232.html)
- Cazal, D. (2008). Parties prenantes et RSE : Des enjeux socio-politiques au-delà des contrats. *Revue de l'organisation responsable*, 3(1), 12-23.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, England: Sage.
- Clark, B. R. (1972). The organizational saga in higher education. *Administrative Science Quarterly*, 17, 178-184.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Corcuff, P. (2011). *Les nouvelles sociologies*. Paris, France: Armand Colin.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2e éd.). Thousand Oakes, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dagenais, D., & Jacquet, M. (2008). Theories of representation in French and English scholarship on multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 41-52.
- Daschuk, J. (2013). *Clearing the plains disease: Politics of starvation, and the loss of aboriginal life*. Regina, [City, Province], Canada: [Publisher].

- David, A. (2004). *Étude de cas et généralisation scientifique en sciences de gestion*. Actes du Congrès de l'AIMS, Le Havre, France.
- Deal, T.E. (2009). Poetical and political leadership. In B. Davies (Dir.), *The essentials of school leadership* (pp. 133-146). Los Angeles, CA: Sage.
- De Gaulejac, V. (2005). *La Société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris, France: Seuil.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris, France: Seuil.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43. Consulté le 12 janvier 2015: [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Delavergne-FINAL2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf)
- Deleuze, G. (1969). *La logique du sens*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Denis J.-L., Lamothe, L., & Langley, A. (2001). The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistics organizations. *The Academy of Management Journal* 44(4), 809-837.
- Denis J.-L., Langley A., & Rouleau L. (2004). *La formation de la stratégie dans les organisations pluralistes : Vers de nouvelles avenues théoriques*, Actes de la XIIIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Normandie, France.
- Denis, W. B. (1993). La complétude institutionnelle et la vitalité des communautés fransaskoises en 1992. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 5(2), 253–284.
- Denis, W. B. (2006). Francophone education in [province]: Resisting Anglo-Hegemony. In B. Noonan, D. Hallman, & M. Scharf (Dirs.), *A history of education in [province]: Selected readings* (pp. 87-108). [City, Province], Canada: [Publisher].
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretative interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Dirs.) (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deschenaux, F. (2003). *Choisir, subir, s'ajuster : la place des milieux communautaires dans l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés du post-secondaire*. Thèse de Doctorat en éducation. Université de Sherbrooke.

- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : Faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- de Toledo, C., & Wismann, H. (2014, June). L'identité de l'Europe, c'est la traduction. *Le monde*. Récupéré de [http://www.lemonde.fr/idees/article/2014/06/25/l-identite-de-l-europe-c-est-la-traduction\\_4445045\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2014/06/25/l-identite-de-l-europe-c-est-la-traduction_4445045_3232.html)
- Di Maggio, P., & Powell, W. W. (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dobry, M. (2009). *Sociologie des crises politiques. La dynamique des mobilisations multisectorielles*. Paris, France: PFNSP.
- Document interne. (1966-2010). Comme les rapports internes permettent d'identifier les unités étudiées, nous avons fait le choix de ne pas les présenter ici. Nous avons désigné tous ces rapports dans la thèse par ce nom générique.
- Doise, W., & Moscovici, S. (1984/1990). Les décisions en groupe. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale* (pp. 213-227). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Doms, M., & Moscovici, S. (1984/1990). Innovation et influence des minorités. In S. Moscovici, *Psychologie sociale*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Drouard, H. (2006). *Chercheur et praticien ou praticien-chercheur ? Esprit critique* 8(1), 1-15. Consulté le 10 juin 2014 : <http://www.espritcritique.fr/0801/esp0801article07.pdf>
- Dubar, C. (2009). Se construire une identité. Entretien avec E. Jardin. In C. Halpern (Dir.), *Identité(s), l'individu, le groupe, la société* (pp.154-158). Auxerre, France: Éditions Sciences humaines.
- Dudas, A., & Chenard, K. (2009). La création de la première structure administrative postsecondaire francophone de la Colombie-Britannique : Une étude de cas dans le domaine de la francophonie. *Revue canadienne de science politique*, 42(3), 749–771.
- Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation: Quelles compétences ? *Éducation et francophonie*, 32(2), 133-157. Consulté le 10 août 2014 : <http://www.acef.ca/c/revue/pdf/Ladministrationdeleducation.pdf>
- Dupuis, S., & Laforge, M. (2012). Le projet universitaire en Ontario français : de l'autonomie aux services. Loi 8 et postsecondaire, *Journal la relève*, 3(1). Consulté de : [http://journallareleve.com/wordpress/?page\\_id=1701](http://journallareleve.com/wordpress/?page_id=1701)

- Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris, France: Éditions Pocket.
- Elias, N., & Scotson, J. (1997). *Logiques de l'exclusion : Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté.* Paris, France : Fayard.
- Emirbayer, M., & Johnson, V. (2008). Bourdieu and organizational analysis. *Theory and Society*, 37(1), 1-44. Consulté le 12 septembre 2014 : <http://www.jstor.org/stable/40211023>.
- Fahey, M. A. (2012). Le catholicisme dans le monde. *Encyclopédie de l'Agora en ligne*. Consulté le 16 octobre 2015 : [http://agora.qc.ca/documents/catholicisme--le\\_catholicisme\\_dans\\_le\\_monde\\_par\\_michael\\_a\\_fahey](http://agora.qc.ca/documents/catholicisme--le_catholicisme_dans_le_monde_par_michael_a_fahey)
- Falcoz, C. (2003). Réflexions sur les rapports entre virilité et management : Le point de vue des cadres homosexuel-le-s. *Les cahiers du groupe de recherches cadres*. Consulté le 12 avril 2015 : <http://gdr-cadres.cnrs.fr/cahier/Cahier5.pdf>
- Foster, R. Y., & Goddard, J. T. (2003). Leadership and culture in northern British Columbia: Bridge building and/or balancing act ? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 17. Consulté le 16 août 2014 : <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/miscellaneousArticles/fostrverd.html>
- Freeman, L. C., Roeder, D., & Mulholland, R. R. (1980). Centrality in social networks: II experimental results. *Social Networks*, 2, 119-142.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston, MA: Pittman.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Seabury.
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle*. Paris, France: Editions du Seuil.
- Follett, M. P. (1924). *Creative experience*. New York, NY: Longman.
- Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir. Histoire de la prison*. Paris, France: Gallimard.
- Foucher, P. (2012). Autonomie des communautés francophones minoritaires du Canada : Le point de vue du Droit. *Revue Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 1, 90-114.
- Foucher, P. (2014). Le statut constitutionnel de la Proclamation royale de 1869. In S. Bouffard & P. Dorrington (Dir.), *Le statut du français dans l'ouest canadien : La cause Caron* (pp. 177-215). Montréal, Québec, Canada: Éditions Yvon Blais.

- Fullan, M. (2009). Have theory, will travel. A theory of action for system change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Dir.), *Change war* (pp. 275-293). Bloomington, IN: Solutions Tree.
- Gaffield, C. (1993). *Aux origines de l'identité franco-ontarienne*. Ottawa, Ontario, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gal, M., Gal, J., & Borg, W. (2007). *Educational research* (8th ed.). New York, NY: Pearson Education.
- Garbarini, J. (2001). Formateur-chercheur : Une identité construite entre renoncement et engagement. In M.-P. Mackiewicz (Dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp.83-90).Paris, France: L'Harmattan.
- Geertz, C. (1986). *Savoir local, savoir global : Les lieux du savoir*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Gendron, C., & de la Porte, C. A. (2009). La participation des parties prenantes dans la réalisation des rapports de développement durable, *Les cahiers de la CRSDD. Collection recherche, 3*. Consulté le 10 mai 2015 : <http://www.crsdd.uqam.ca/Pages/docs/pdfCahiersRecherche/03-2009.pdf>
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giroux, M. (2010). Le droit constitutionnel à une éducation universitaire en français en Ontario. *Revue du Nouvel Ontario, 35*, 241-267.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine De Gruyter.
- Goddard, J. T., Foster R. Y., & Finell, J. (2004). *Leadership and culture in northern schools: A summative report*. Calgary, AB: Faculty of Education, University of Calgary. Consulté le 15 août 2014: <http://people.ucalgary.ca/~goddard/Files/SSHRC%20Project%20as%20book%20March%202004.pdf>
- Godin, J., Lapointe, C. Langlois, L., & Saint-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : Un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique, 18*(1), 63-76.

- Goffman, E. (1963). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Goodman, P. (1962). *The community of scholars*. New York, NY: Random House.
- Gouldner, A. W. (1954). *Patterns of industrial bureaucracy. A case study of modern factory administration*. New York, NY: Free Press.
- Gouldner, A. W. (1959). Organizational analysis. In R. K. Merton, L. Broom, & L. S. Cottrell, Jr. (Dirs.), *Sociology today*. New York, NY: Basic Books.
- Gravé, P. (2009). L'identité professionnelle des formateurs. In C. Halpern (Dir.), *Identité(s), l'individu, le groupe, la société* (pp. 216-223). Auxerre, France: Éditions Sciences humaines.
- Guillaumin, C. (1972/2002). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris, France: Gallimard.
- Guillaumin, C. (1985). Sur la notion de minorité. *Homme et la société*, 77-78, 101-109.
- Guindon, R., & Haentjens, M. (1990). *Étude sur les services d'enseignement postsecondaire en français de la province*. [City, Province], Canada: [Éditeur].
- Haag, C., & Laroche, H. (2009). Dans le secret des comités de direction, le rôle des émotions : Proposition d'un modèle théorique. *Revue management*, 12 (2), 82-117.
- Hallinger, P., & Leithwood, L. (1996). Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98-116.
- Hamel, J. (1997). *Étude des cas et sciences sociales*. Paris, France: L'Harmattan.
- Hannan, M. T., & Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 82(5), 929-964.
- Hannan, M. T., & Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 49, 149-164.

- Hannan, M. T., & Freeman, J. (1989). *Organizational ecology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hargreaves, A. (2009). Sustainable leadership. In B. Davies (Dir.), *The Essentials of School Leadership* (pp. 183-202). Los Angeles, CA: Sage.
- Heck, R. H. (1996). Leadership and culture: Conceptual and methodological issues in comparing models across cultural settings. *Journal of Educational Administration*, 34 (5), 74-97.
- Heise, D. (1992). *Ethnograph* (2nd ed.). Chapel Hill, CA: University of North Carolina Press.
- Heller, M. (1998). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. New York, NY: Longman.
- Hickson, D. J., Hinings, C. R., Lee, C. A., Schneck, R. E., & Pennings, J. M. (1971). A strategic contingencies theory of in-traorganizational power. *Administrative Science Quarterly*, 15, 216-229.
- Hoopes, D., & Pusch, M. (1981). Definition of terms. In M. Pusch (Dir.), *Multicultural education: A cross-cultural training approach* (pp. 2-8). Chicago, IL: Intercultural Press.
- Hume, D. (1983). *Traité de la nature humaine*. Paris, France: Aubier Montaigne.
- Hume, D. (2000). *Essais esthétiques*. Paris, France: Flammarion.
- James, C. (1999). Culture, multiculturalism and the ideology of integration. In C. James (Dir.), *Seeing ourselves: Exploring race, ethnicity, and culture* (pp. 193-217). Toronto, Ontario, Canada: Thompson Educational Publishing.
- Jamous, H. (1969). *Sociologie de la décision. La réforme des études médicales et des structures hospitalières*. Paris, France: Éditions du Centre national de la recherche scientifique.
- Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. New York, NY: Routledge.
- Jonbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303-324.
- Juteau, D. (1980). Français d'Amérique, Canadiens, Canadiens-français, Franco-ontariens, Ontariens : Qui sommes-nous ? *Pluriels*, 24, 21-42.
- Juteau, D. (1983). La production de l'ethnicité ou la part réelle de l'idéal. *Sociologie et sociétés*, 15(2), 39-54
- Kanter, R. M. (1983). *The change masters*. New York, NY: Simon & Schuster.

- Kanter, R. M. (1989). *When giants learn to dance*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Kets De Vries, M. F. R. (2010). *La face cachée du leadership* (2e éd.). Montreuil, France: Pearson.
- Kimberly, J., & Miles, R. (1980). *The organizational life cycle*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In M.-P. Mackiewicz, (Dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp.15-38). Paris, France: L'Harmattan.
- Kohn, R. C., & Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris, France: L'Harmattan.
- Kotter J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73(2), 59-67.
- Kotter J. P. (2012). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *The leadership challenge* (4e éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kurunmaki, L. (1999). Professional vs financial capital in the field of health care. *Accounting, Organizations and Society*, 24(2), 95-124.
- Kvale, S. (1987). Validity in the Qualitative Research Interview. *Methods*, 2, 1-37.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London, England: Sage.
- Lallement, M. (2002). Foucault : Microphysique du pouvoir. In J.-C. Ruano-Borbalan & B. Choc (Dir.), *Le pouvoir : Des rapports individuels aux relations internationales* (pp. 51-55). Auxerre, France: Éditions des Sciences humaines.
- Landry, R. (2014). L'État et les minorités linguistiques : La perspective de l'autonomie culturelle. In S. Bouffard & P. Dorrington (Dir.), *Le statut du français dans l'Ouest canadien : La cause Caron* (pp. 251-268). Montréal, Québec, Canada: Éditions Yvon Blais.
- Landry, R., & Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. In J. Y. Thériault (Dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux* (pp. 403-433). Moncton, New Brunswick: Éditions d'Acadie.

- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In J. Poupart et al. (Dirs.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-388). Montréal, Québec, Canada: Gaétan Morin.
- Lapointe, C. (2001). *Représentations et pratiques du leadership éducationnel en milieux francophones minoritaires*. Document de travail, Université de Moncton, New Brunswick, Canada.
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique minoritaire. In L. Langlois & C. Lapointe (Dirs.), *Le leadership en éducation : Plusieurs regards, une même passion* (pp. 37-48). Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Lapointe, R., & Tessier, L. (1986). *Histoire des Franco-Canadiens de la [province]*. [City, Province], Canada: [Éditeur].
- Laurent, E. (2012). *Économie de la confiance*. Paris, France: La Découverte.
- Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1967). Differentiation and Integration in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 12, 1-47.
- Le Grand, J.-L. (2000). *Implexité : Implication et complexité*. Paris, France : Université Paris 8. Consulté le 8 février 2015 : <http://www.barbier-rd.nom.fr/JLLLeGrandImplexite.html>
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- LeRoy, E. (1982). Response to Duhamel. *Administration: Theory and practice*. *Interchange*, 13(2).
- Lipiansky, E., Taboada-Léonetti, I., & Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri., J. Kastarsztein, E. M. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti, & A. Vasquez (Dirs.), *Stratégies identitaires* (pp. 7-26). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Male, T. (1998, April). *The impact of national culture on school leadership in England*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego, California.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges and guidelines. *The Lancet*, 358, 483-488.

- Manning, P. K., & Cullum-Swan, B. (1994). Narrative content and semiotic analysis. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research* (pp. 463-473). Thousand Oaks, CA: Sage.
- March J. G. (1988). *Decisions and organisations*. New York, NY: Basil Blackwell.
- March, J. G. (2002). Technologie de la déraison et éloge de la lenteur. Entrevue avec Evelyne Jardin. In J.-M. Saussois (Dir.), *Les organisations* (pp. 130-136). Auxerre, France : Éditions Sciences humaines.
- March. J. G., & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Norway : Universitetsforlaget.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York, NY: John Wiley.
- Marcuse, H. (1968). *L'Homme unidimensionnel. Étude sur l'idéologie de la société industrielle*. Paris, France: Éditions de Minuit.
- Martinez, F., & Michaud, M. C. (2005). Avant propos. In F. Martinez & M.C. Michaud (Dirs.), *Minorité(s). Construction idéologique ou réalité?* (pp. 19-26). Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Masinda, M, Jacquet, M., & Moore, D. (2014). An integrated framework for immigrant children and youth's school integration: A focus on immigrants african students in British Columbia, Canada. *The International Journal of Education*, 6(1), 90-107.
- McEvoy, R., & MacFarlane, A. (2013). Community participation in primary care in Ireland: The need for implementation research. *Primary Health Care Resource Development*. 14(2), 126-39. Consulté le 16 mai, 2015 : <http://lenus.ie/hse/bitstream/10147/231699/2/PHC1200016R.pdf>
- Memmi, A. (1994). *Le racisme*. Paris, France: Gallimard.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, D., Greenwood, R., & Hinings, B. (1999). Miser sur le chaos créateur ou évoluer dans la continuité : Le schisme entre les perspectives normative et universitaire du changement organisationnel. *Gestion*, 24(3), 158-164.
- Millett, J. D. (1962). *Academic community, an essay on organization*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris, France: Eyrolles.

- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans et autour des organisations*. Paris, France: Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (2008). Leadership et communityship. *Revue gestion*, 33, 16-17. Consulté le 10 juillet 2014: <http://www.cairn.info/revue-gestion-2008-3-page-16.htm>
- Mintzberg, H., & McHugh, A. (1986). Strategy formation in an adhocracy. *Administrative Science Quarterly*, 30(2), 160-197.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *The Academy of Management Review*, 22(4), 853-886.
- Morgan, G. (2009). *Images de l'organisation* (2e éd.). Québec, Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Moscovici, S. (1991). *Psychologie des minorités actives*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (2002). L'influence n'est pas la manipulation : Entretien avec J. Lecomte. In J.-C. Ruano-Borbala & B. Choc (Dir.), *Le pouvoir : des rapports individuels aux relations internationales* (pp. 91-95). Auxerre, France: Éditions des Sciences humaines.
- Mousli, M. (2002). *Diriger au-delà du conflit*. Montreuil, France: Pearson.
- Mucchieli, A. (2004). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives. Hors-série*, 1, 7-40.
- Musselin, C. (2012). Les universités, des organisations spécifiques ? In J.-M. Saussois (Dir.), *Les organisations : État des savoirs* (pp. 20-25). Auxerre, France: Éditions Sciences humaines.
- Nancy, J.-L. (2010). *L'intrus*. Paris, France: Galilée.
- Oakes, L. S., Townley, B., & Cooper, D. J. (1998). Business planning as pedagogy: Language and control in a changing institutional. *Administrative Science Quarterly*, 43(2), 257-292. Consulté le 10 septembre 2014 : <http://www.jstor.org/stable/2393853>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative*. Paris, France: Armand Colin.

- Peshkin, A. (2000). The nature of interpretation in qualitative research. *Educational Researcher*, 29(9), 5-9.
- Pettigrew, A. (1985). *The awakening giant: Continuity and change in ICI*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organization*. Marshfield, MA: Pitman.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: Politics and influence in organizations*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1974). Organizational decision making as a political process: The case of a university budget. *Administrative Science Quarterly*, 19(2), 135-151.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1978). *The external control of organizations*. New York, NY: Harper & Row.
- Piaget, J. (1971). La causalité selon E. Meyerson. In M. Budge, F. Halbwachs, T.S. Kuhn & L. Rosenfeld (Dirs.), *Les théories de la causalité* (pp. 151-208). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1975). *The child's conception of the world*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.
- Picard, D. (2013). Erving Goffman : Le monde comme théâtre. *Revue Sciences Humaines, Grands dossiers*, 30.
- Polanyi, M. (1962). The republic of science: Its political and economic theory. *Minera*, 1, 54-74.
- Poole, M. S. (1983). Decision development in small groups III. A multiple sequence theory of decision development. *Communications Monographs*, 50, 321-341.
- Poole, M. S. (1985). Tasks and interactions sequences: A theory of coherence in group decision making. In R. Street & J. N. Capella (Dirs.), *Sequence and pattern in communicative behavior* (pp. 206-224). London, England: Edward Arnold.
- Poole, M. S., & Roth, J. (1989). Decision development in small groups V: Test of contingency model. *Human Communications Research*, 15, 549-589.
- Pranchère, J.-Y. (2004). *L'Autorité contre les Lumières : La philosophie de Joseph de Maistre*. Paris, France: Droz.
- Prigogine, I., & Stengers, S. (1984). *Order out of chaos*. New York, NY: Heinemann.

- Pusser, B. (2003). Beyond Balridge: Extending the political model of higher education organization and governance. *Educational Policy*, 17, 121-145.
- Reitter, R. (2015). Travail : Les conditions de la coopération. *Revue Sciences Humaines*, 271, 44-45.
- Ricoeur, P. (1990). *Sois-même comme un autre*. Paris, France: Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, France: Seuil.
- Rocque, J. (2011). *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu minoritaire francophone*. Winnipeg, Manitoba, Canada: Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Rosset, C. (1999). *Loin de moi : Étude sur l'identité*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.
- Rosset, C. (2013). *Faits divers*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Rouleau, R. (2011). *Théories des organisations : Approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde*. Québec, Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Roy, B., & Damart, S. (2002). L'analyse Coûts-Avantages, outil de concertation et de légitimation ? *Metropolis*, 108-109, 7-16.
- Roy, S. N. (2010). L'étude de cas. In B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 159-184, 4e éd.). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ruiz, M. F. (1999). Dynamiques identitaires et espaces publics. *Afers Internacionals*, 43-44, 175-191.
- Ruano-Borbalan, J.-C., & Choc, B. (2002). Le pouvoir dans les organisations. In J.-C., Ruano-Borbalan, & B. Choc, *Le pouvoir : Des rapports individuels aux relations internationales* (pp. 220-224). Auxerre, France: Éditions des Sciences humaines.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris, France: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris, France: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Salancik, G. R., & Pfeffer, J. (1974). The bases and uses of power in organizational decision making: The case of a university. *Administrative Science Quarterly*, 19, 453-473.

- Saldaña, J. (2012a). *The coding manual for qualitative research researchers* (2e éd.). Thousand Oakes, CA: Sage.
- Saldaña, J. (2012b). Coding qualitative data. In M. Savin-Baden, C. H. Major, *Qualitative research : The essential guide to theory and practice* (pp. 423). New York, NY: Routledge.
- Saussois, J.-M. (2012). Lire un organigramme : L'abbaye de Fontevraud. In J.-M. Saussois (Dir), *Les organisations* (pp. 130-136). Auxerre, France: Éditions Sciences humaines.
- Savas, D. (1990). Institutions francophones et vitalité communautaire : Motivations symboliques et fonctionnels du choix de réseau institutionnel. In J.-G. Quenneville (Dir.), *À la mesure du pays . . .*, Xe Colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest, Saskatoon, Canada.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2012). *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. New York, NY: Routledge.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke, Québec, Canada: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L (2003). *Les critères de rigueur de la recherche qualitative/interprétative : Du discours à la pratique*. Communication présentée dans le cadre du Colloque annuel de l'Association pour la recherche qualitative, Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd., pp. 337-360). Boisbriand, Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline*. New York, NY: Doubleday.
- Singh, J. V., & Lumsden, C. J. (1990). Theory and research in organizational ecology. *Annual Review of Sociology*, 16, 161-195.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (2000). Case studies. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Starrat, R. J. (2010). Developing ethical leadership. In B. Davies & M. Brundrett (Dir.), *Developing successful leadership* (pp. 27-37). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Sterman, J. D. (2000). *Business dynamics : Systems thinking and modeling for a complex world*. Boston, MA: Irwin-McGraw-Hill.
- Stogdill, R. M., & Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York, NY: The Free Press.
- Stott, K., & Tin, L. G. (1998). *Leadership in Singapore schools: The impact of national culture*. Communication présentée à la conference Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme : Différence et démocratie*. Paris, France: Aubier.
- Tichy, N. M., & Fombrun, C. (1979). Network analysis in organizational settings. *Human Relations*, 32(11), 923-965.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the Essentials. *Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21. Consulté le 15 septembre 2012 : <http://www.jstor.org/stable/1981868>.
- Tierney, W. G. (2008). Trust and organizational culture in higher education. In J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (Dirs.), *Cultural perspectives on higher education* (pp. 27-41). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- University Manager. (2015). *Managing conflict: Best practices in academic setting*. Ottawa, Ontario, Canada : Canadian Association of University Business Officers.
- van de Ven, A. H., & Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20(3), 510-540.
- van Manen, M. (1990/1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Albany, NY: State University of New York Press.
- Vaughan, D. (2002). Signals and interpretive work. In K. A. Cerulo (Dir.), *Culture in mind* (pp. 28-54). New York, NY: Routledge.
- Watzlawik, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York, NY: Norton.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Weick, K. E. (1993). The collapse of sense-making in organizations: The Mann Gulch disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38, 628-653.
- Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 361-386.
- Weinberg, A. (2015). Qu'est-ce que la confiance ? *Revue Sciences humaines*, 271.
- Wieviorka, M. (2009). Identités culturelles, démocratie et mondialisation. Entretien avec X. Molénat. In C. Halpern (Dir.), *Identité(s), l'individu, le groupe, la société* (pp. 303-309). Auxerre, France: Éditions Sciences humaines.
- Willing, C. (2003). Discourse analysis. In J. A. Smith (Dir.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London, England: Sage.
- Wirth, L. (1945). The problem of minority groups. In R. Linton (Ed.), *The science of man in the world crisis* (pp. 347-372). New York, NY: Columbia Press.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2010). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: Guilford Press.
- Zarka, Y-C. (2009). Pour en finir avec le piège de l'identité nationale. *Le Monde en ligne*. Consulté le 14 décembre 2014 : [http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/12/11/pour-en-finir-avec-le-piege-de-l-identite-nationale-par-yves-charles-zarka\\_1279524\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/12/11/pour-en-finir-avec-le-piege-de-l-identite-nationale-par-yves-charles-zarka_1279524_3232.html)

## Annexe. Lettre de consentement

**Stakeholders' representations in the process of integrating three French-language minority university entities.** Application number: 2013s0356.

As a doctoral student in education at Simon Fraser University, Abdoulaye Yoh is conducting research for his thesis under the direction of Dr. Diane Dagenais, professor in the Faculty of Education at Simon Fraser University. The goal of the research is to understand the role of stakeholders' representations in the process of integrating three French-language minority university entities.

You have been selected to participate in this research because, as a leader, you play an active role in the development of French-language university education in this minority-context university and because you took part in discussions surrounding the plan to integrate the [REDACTED], [REDACTED] and [REDACTED]

The research is intended to contribute to a greater understanding of the issues surrounding minority education. More specifically, it aims to increase knowledge regarding organizational change (integration involving several entities) in the minority university setting. The results of the research will benefit researchers, educational leaders like yourselves and university institutions engaged in their community.

You are being asked to participate in an interview to discuss the role of stakeholders in an organizational change project in a minority setting. This interview should not exceed 90 minutes. The interview will be recorded by audio only and with field notes. It will be conducted at a time and place convenient for each participant. The interviews will be recorded digitally and only the above-mentioned student and supervisor, Dr. Diane Dagenais, as well as Dr. Marianne Jacquet, associate professor in the Faculty of Education at Simon Fraser University and a member of the thesis committee will have access to the recordings. These recordings, as well as the transcriptions that will be made of them, will be stored on an external hard drive and kept in a locked cabinet in the supervisor's office for 5 years. The supervisor's office is located at the following address:

Education Building 8640  
8888 University Drive,  
Burnaby, BC, V5A 1S6

The research results will be the subject of a doctoral thesis and will also be published in academic and professional networks (journal articles, book chapters, lectures).

While it may be necessary for some excerpts from the interviews to be reproduced in the study, as well as references to dates and the conditions under which the research was done, you can rest assured that

Page 1 of 3

no identifying details or private information will be disclosed. To achieve this, pseudonyms will be used to identify participants and all documents relating to the research will also be identified by codes and locked in a cabinet in the supervisor's office. Your consent will also be kept under lock and key in the supervisor's office. Also, be assured that you will not be required to answer any questions that you find sensitive. There are no foreseeable risks to your participation in this study. To mitigate any social repercussions you may experience, you will be able to review the almost final draft of the Ed.D. dissertation. You will have one month to review it and send your comments and they will be added to footnotes included in the Ed.D. dissertation.

There are no direct benefits to you for participating in this study. Your participation in this research is voluntary. You have the right to refuse to participate in this research. If you decide to take part, you will have the right to withdraw at any time without any negative consequences for your education, employment or other services to which you are entitled or which you presently receive. In this case, any information you have provided will be destroyed.

You will not be paid to participate in this research; however, travel and parking costs will be reimbursed if applicable.

Permission to conduct this study has been obtained from the [REDACTED]. For any information concerning this research, please contact Dr. Dina Shafey, Associate Director, Office of Research Ethics at 778-782-9631 or [REDACTED]. [REDACTED] participants can also contact [REDACTED] at [REDACTED] or [REDACTED], if they have concerns about this study.

If you agree to take part in this research, please sign the form below.

Your participation in this research is essential and we thank you in advance for your involvement and collaboration.

Abdoulaye Yoh  
Doctorate in Education (Ed. D.) Candidate

[REDACTED]  
[REDACTED]

---

CONSENT FORM

I hereby declare that I understand the details of the study described above.

I acknowledge that I have been informed that:

1. Your participation is voluntary and you may withdraw from this study at any time.
2. That at any time you may make comments or express my concerns or questions regarding the project to Dr. Dina Shafey, Associate Director Office of Research Ethics at 778-782-9631 or [REDACTED]. You can also make comments or express my concerns or questions regarding the project to [REDACTED], at [REDACTED] or by e-mail: [REDACTED], if you are a [REDACTED] participant.
3. Participation in this study involves an audio recording of the face to face interviews in which you will take part.
4. Upon request, you can obtain an overview of the results of this study once it is completed by contacting Abdoulaye Yoh, at [REDACTED] or [REDACTED].
5. Your name will not appear in any of the reports connected with this research.

I accept to take part in an interview. A copy of this Consent Form has been given to me for my records.

My NAME (please print):

---

ADDRESS: \_\_\_\_\_

---

SIGNATURE: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_ (mm/dd/yyyy)

RESEARCHER'S NAME: \_\_\_\_\_

RESEARCHER'S SIGNATURE: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_ mm/dd/yyyy)