

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RAPPORT AU SAVOIR DES FEMMES VIEILLISSANTES
DANS LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE CONTEMPORAINE :
« J'APPRENDS; DONC JE SUIS »

MÉMOIRE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR
ELIANE CHAPUT

DÉCEMBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 -Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Remerciements

Je voudrais d'abord remercier ma directrice de mémoire, Anne Quéniart, pour sa patience, son efficacité hors pair, son encadrement et son empathie.

Ce mémoire ne pourrait cependant pas être ce qu'il est sans le précieux apport de ma meilleure amie et de son amoureux. Je remercie donc chaleureusement Amélie Chanez et Mathieu St-jean pour leur appui, leur temps, leur affection et leur fils, Netchaëv, de qui je suis la fière marraine. J'ai maintenant une dette d'honneur envers vous et je m'efforcerai de l'honorer tant que la vie me le permettra. Je dois aussi remercier mon filleul qui, bien qu'il soit si petit, occupe une immense place dans ma vie et justifie à lui seul le point final de ce mémoire.

Enfin, je désire remercier les répondantes qui ont bien voulu donner de leur temps et partager leur vécu pour cette étude.

Table des matières

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Résumé..... | v |
| Introduction..... | 1 |
| Chapitre I..... | 7 |
| Problématique du rapport au savoir..... | 7 |
| 1.1 Le concept de rapport au savoir..... | 7 |
| 1.2 Rapport au savoir et femmes..... | 12 |
| 1.3 Savoir et vieillissement..... | 17 |
| 1.4 Pour une synthèse des définitions du rapport au savoir..... | 24 |
| Chapitre II..... | 28 |
| Contexte méthodologique de la recherche..... | 28 |
| 2.1 Théorisation ancrée..... | 28 |
| 2.2 Échantillonnage..... | 28 |
| 2.3 Cueillette de données par entrevues semi-dirigées..... | 29 |
| 2.4 Analyses, codages et schématisation..... | 31 |
| 2.5 Portrait des répondantes..... | 32 |
| Chapitre III..... | 34 |
| Trajectoire socioéconomique et rapport au savoir..... | 34 |
| 3.1 Conditions matérielles d'existence et parcours scolaire..... | 34 |
| 3.2 Rapport au savoir conditionné par une culture de classe..... | 38 |
| 3.3 Acquisition de savoir comme stratégie de mobilité sociale..... | 42 |
| 3.4 Synthèse et discussion..... | 44 |
| Chapitre IV..... | 46 |
| Femmes et rapport au savoir..... | 46 |
| 4.1 Intériorisation des contraintes associées aux rôles sociaux traditionnels des femmes..... | 46 |
| 4.2 Modernisation des rôles sociaux des femmes..... | 49 |
| 4.3 Rôle d'étudiante comme rôle de substitution..... | 54 |
| 4.4 Synthèse et discussion..... | 55 |
| Chapitre V..... | 58 |
| Vieillesse et savoir..... | 58 |
| 5.1 Perceptions du vieillissement en rupture avec le rôle traditionnel de la personne âgée..... | 58 |
| 5.2 L'IUTAM comme amortisseur social..... | 59 |
| 5.3 Synthèse et discussion..... | 65 |
| CHAPITRE VI..... | 68 |
| Le projet de soi comme rapport au savoir..... | 68 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| 6.1 Rapport à soi..... | 68 |
| 6.2 Rapport aux autres..... | 77 |
| 6.4 Synthèse et discussion..... | 86 |
| Bibliographie..... | 95 |
| Annexe I..... | 101 |
| Questionnaire quantitatif..... | 101 |
| Annexe II..... | 104 |
| Grille d'entrevue..... | 104 |

Résumé

Ce mémoire porte sur le rapport au savoir des femmes vieillissantes (65 ans et +) dans la société québécoise contemporaine. Le but poursuivi était d'explorer le phénomène de la diplomation des femmes vieillissantes inscrite à l'Institut Universitaire du Troisième Âge de Montréal. Il s'agissait de questionner les différents sens, formes et pratiques des étudiantes de l'IUTAM et de dégager les variables intervenant dans la construction de leur rapport au savoir. Un double constat orientait principalement notre questionnement de départ : le savoir est de plus en plus valorisé dans la société contemporaine et une grande majorité des étudiants et étudiantes de l'IUTAM sont des femmes. À la lumière de ces constats et par l'entremise de la perspective théorique de l'interactionnisme et du constructivisme du rapport au savoir, nous avons identifié trois variables particulièrement influentes auxquelles nous avons porté une plus grande attention : la variable socio-économique, la variable genre et la variable vieillissement. Cinq entrevues qualitatives semi-dirigées ont été réalisées auprès des étudiantes de l'IUTAM, constituant ainsi la population totale des étudiantes étant inscrites à l'automne 2006 moins une. En nous basant sur la théorisation ancrée, nous avons analysé différentes dimensions du rapport au savoir des répondantes. Nous avons démontré que le rapport au savoir des répondantes est un concept multidimensionnel s'ancrant dans un milieu socioéconomique qui participe à construire un habitus de classe influençant les perceptions et désirs des répondantes par rapport au savoir. Il prend également place dans une construction genrée, les répondantes ayant intériorisés les rôles sociaux traditionnels des femmes tout en expérimentant une modernisation des rôles sociaux. De plus, leur rapport au savoir est influencé par leur condition de femmes vieillissantes. Pour ces femmes, cela signifie une exacerbation des tensions déjà présentes dans la société moderne et elles doivent créer des «amortisseurs sociaux» (Caradec) pour conserver un espace de familiarité avec le monde. Comme cette multidimensionnalité du rapport au savoir s'inscrit dans un récit autobiographique hétérogène chez nos répondantes, nous avons tenté de créer une typologie de leur rapport au savoir en s'intéressant à leur récit de soi, c'est-à-dire à leur façon de créer une cohérence entre leur récit biographique et leur désir d'obtenir un BAC. Nous avons finalement compris que le rapport au savoir des femmes vieillissantes de notre étude ne s'inscrit pas dans un désir d'émancipation, ni dans des revendications féministes. Il souligne la prépondérance de l'expert dans le quotidien de la « modernisation réflexive » et l'importance de se questionner sur la façon dont est produit le savoir et surtout, par qui.

Mots-clés: Rapport au savoir, femme, vieillissement, Institut Universitaire du Troisième Âge, amortisseurs sociaux, projet de soi.

Introduction

Si nous nous efforçons de trouver des noms de philosophes, sociologues, politologues ou scientifiques féminins illustres qui ont participé à l'avancement de la connaissance et qui habitent nos cahiers de classe depuis la petite école, il n'y a probablement que les noms de Marie Curie et de Marguerite Bourgeois qui pourraient attirer notre attention. En effet, le savoir institutionnalisé était, jusqu'à tout récemment, construit par les hommes et pour les hommes (Harding, 1996). Les femmes étaient décrites, de l'Antiquité au mythe fondateur chrétien et jusqu'à l'orée de la modernité, comme des êtres simples d'esprit, sous doués, faibles et possesseurs de savoirs déclassés qui ne leur permettaient, tout au plus que de produire de belles pensées. De plus, la femme incarnait la déraison, l'absence de contrôle sur l'instinct animal; bref, elle n'était pas un être rationnel, mais un être qui agissait selon ses pulsions et pouvait entraîner l'homme à faire de même (Le Doeuff, 1998). Il était donc logique de l'exclure de la place publique.

En effet, la femme n'a pas toujours eu sa place dans l'espace public. Elle a été tenue à l'écart du monde du savoir institutionnalisé autant dans la production que dans l'accès à la connaissance. Françoise Hatchuel nous apprend que : « la grande affaire de l'exclusion des femmes, c'est en fait la participation à la vie publique : les femmes n'ont pas à s'instruire, car elles ne doivent pas prendre part aux décisions collectives. » (Hatchuel, 2005 : 75). La femme n'est pas exclue du savoir afin de la reclure dans des lieux domestiques, mais elle en est exclue parce qu'elle est tout simplement inapte à apprendre. On lui confère des savoirs qui sont féminins comme le soin des enfants, des hommes et des malades, l'éducation des enfants en matière de bonnes manières et, bien entendu, la cuisine et l'entretien de la maison, savoir liés à des qualités qui seraient tout aussi féminines que la sensibilité, la douceur, la patience.

L'accès à l'éducation des femmes au Québec

L'école fut donc longtemps inaccessible aux femmes. Il est intéressant ici de faire un petit historique de l'accès des femmes francophones québécoises au savoir. Comme la petite école québécoise a toujours été accessible aux filles, c'est l'accès aux études classiques et à l'université qui suscite ici de l'intérêt. C'est seulement en 1900 qu'une Québécoise, Irma Levasseur, obtient pour la première fois un diplôme en médecine. Elle doit cependant aller étudier à l'Université Saint-Paul au Minnesota, car elle ne peut être admise dans les facultés de médecine au Québec. Il faut attendre 1916 avant que l'Université Laval à Montréal accorde la reconnaissance d'un certificat officiel de fin d'études aux finissantes des grands pensionnats de filles. C'est en 1918 que McGill admet les femmes en médecine et en 1925 qu'est admise la première étudiante francophone en médecine à la faculté de médecine de l'Université de Montréal. Il faudra attendre 1937 pour voir l'embauche d'un professeur féminin dans une université, francophone ou anglophone (site Internet de l'Université de Sherbrooke : <http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/collaborations/7373.html>).

Il est important de souligner que, bien que les hommes avaient accès à l'université, celle-ci demeurait l'apanage d'une élite, surtout anglophone. En effet, en 1945, l'Université McGill octroyait deux fois plus de diplômes de premier cycle que l'Université Laval. Au doctorat, c'est quatre fois plus (Linteau, Durocher, Robert, 1989 : 105). Malheureusement, il est impossible de trouver des statistiques démontrant la fréquentation de la petite école en fonction du sexe.

Bien que les filles et les garçons avaient tous deux accès à la petite école, ils n'y apprenaient pas les mêmes choses. En effet, dans un article intitulé « Le sexe du savoir. Perspectives historiques sur l'éducation des filles au Québec (19^e-20^e siècles) », Nadia Fahmy-Eid souligne que les programmes d'enseignement étaient discriminatoires selon le sexe. À cette époque, on ne croit pas que les filles ont besoin d'apprendre les sciences dans les mêmes détails que les garçons, car elles ne seront pas appelées à en faire usage de la même façon que ceux-ci. Les citations suivantes illustrent bien cette façon de penser :

[...] 15 avril 1882, *l'enseignement primaire* : Laissez donc la femme telle que Dieu l'a voulue; une créature faite de délicatesse et de tendresse, faible sans lui, mais avec la foi, plus

forte que l'homme, capable de plus de dévouement! Proportionnez ses connaissances aux besoins de sa mission. [...] 15 mai 1884, *L'évènement* : Vraiment, il est à regretter que nos filles n'apprennent pas ce qui leur rendrait plus tard possible l'accomplissement de certains devoirs à la maison (Fahmy-Eid, 1989 : 58).

Ces idées se traduisent par une forte concentration de sciences domestiques dans l'enseignement des filles, au début du siècle, au détriment des sciences pures et des mathématiques. La section ménagère est alors exclusivement réservée aux filles et la section industrielle leur est interdite (Fahmy-Eid, 1989 : 59-60). Les écoles normales, qui constituent la principale voie d'accès des filles à la professionnalisation pour être institutrices, offrent une section ménagère où l'histoire et la géographie sont remplacées par des cours d'enseignement ménager. Notons qu'en 1960, il y a encore au Québec 68 écoles normales de filles et sept écoles normales de garçons. Nous pouvons donc conclure que nous sommes « en présence d'un savoir bel et bien sexué, qui rend compte d'une définition particulière de l'être femme. Il témoigne surtout d'une volonté arrêtée de fabriquer une identité féminine à la mesure des rôles sociaux prévus pour les femmes. » (Fahmy-Eid, 1989 : 64). L'enseignement ménager a progressivement disparu à partir du milieu des années 1960 et les programmes d'éducation se sont uniformisés pendant la Révolution tranquille.

Savoir et société contemporaine

Depuis les années 1970, l'éducation est plus accessible à tous et elle se transforme. Selon l'Institut de la statistique du gouvernement du Québec, en 1975, il y a 14.3 % des hommes québécois qui obtiennent un baccalauréat et 12.7 % des femmes. Toujours selon statistique Québec, en 2005, 22.3 % des hommes obtiennent un baccalauréat et 36.5 % des femmes (<http://www.stat.gouv.qc.ca>). Dans ce contexte, le parcours classique études - travail - retraite est revisité. En effet : « il n'y a plus de séquence unique pour l'école, puis pour le travail, puis pour la retraite. Les temps sociaux et institutionnels tendent à s'interpénétrer, à se conjuguer tout au long du cycle de vie » (Pronovost, 2001 : 10). La transformation du marché professionnel avec la multiplication des emplois précaires (Pronovost 2005; Linhart, Moutet, 2005; Lallement, 2003) et le vieillissement de la population occasionnent le décloisonnement et la recomposition des temps sociaux (Roger, 1994; Boutillier, Dimitri Uzunidis, 2006) et participent également à une valorisation des activités hors travail (Méda, 1995).

La société québécoise contemporaine présente également ce que Freitag appelle « la technocratisation du social ». Ce concept décrit cet effritement des frontières entre la science et le politique, l'individu et la société. L'acquisition de connaissances devient nécessaire à la vie de tous les jours, à l'élaboration de rapports sociaux, à l'endossement d'un rôle social comme celui de parents par exemple.

C'est le système des moyens collectifs qui tend à s'autonomiser dans son immédiate opérationnalité en s'émancipant de toute finalité et de toute normativité proprement subjectives, c'est-à-dire humaines, et qui devient pour tous le réel le plus objectif et le plus contraignant (Freitag, 1995 : 20).

Il faut donc consulter des experts pour prendre des décisions relatives à notre vie personnelle. Dans ce contexte, le savoir est glorifié. Celui qui possède un doctorat se voit accorder beaucoup plus de reconnaissance sociale que celui qui peut bâtir une maison. Le rapport au savoir en est un d'impérativité. Le savoir est un outil pour régir sa vie personnelle et se faire une place dans la société.

À cela s'ajoute l'augmentation considérable de l'espérance de vie au cours du 20^e siècle. Non seulement vit-on plus vieux, mais aussi en meilleure santé.

[...] l'espérance de vie s'est incroyablement accrue, et cet accroissement se fait, pour 70 % de la population âgée, en bonne santé, sans décrépitude et manifestation de dépendance physique ou psychologique, jusqu'à la fin. Cette espérance de vie moyenne était de 50 ans en 1900, 65 ans en 1950, 80 ans aujourd'hui en l'an 2000 et elle pourrait être de 87.5 ans en 2050 [...] (Lesemann, 1997 : 9).

Le changement dans les trajectoires de vie et l'augmentation de l'espérance de vie en bonne santé, notamment chez les femmes (Charpentier, 1995), posent les assises de l'émergence d'un nouveau phénomène : les universités du troisième âge.

Les universités du troisième âge

La première université du troisième âge fut fondée au sein de l'Université des sciences sociales à Toulouse en 1973 (<http://www.aiuta.asso.fr/historique.htm>). Le concept s'exporta d'abord au travers de la France pour être ensuite repris par la Belgique, l'Espagne, la Suisse, la Pologne, le Canada, la Suède, l'Italie, les États-Unis, l'Angleterre, l'Allemagne et l'on en retrouve aujourd'hui aussi en Amérique latine, en Afrique et en Asie.

Au Québec, la première université du troisième âge a été fondée à l'Université de Sherbrooke en 1975. L'UTA de Sherbrooke compte aujourd'hui 24 antennes au travers du Québec (http://www.usherbrooke.ca/uta/uta_info/antenne.html). Il y a actuellement quatre universités du troisième âge québécoises. Elles ont toutes pour but de donner accès à des cours aux personnes âgées qui ne seraient pas toujours qualifiées pour entrer par la grande porte dans le système universitaire. En fait, « l'Institut universitaire du Troisième Âge de Montréal est un organisme à but non lucratif dont la mission est de faciliter aux aînés l'accès à une formation universitaire de qualité selon des modalités convenant spécialement aux personnes ayant atteint le troisième âge (50 ans et plus) » (<http://www.er.uqam.ca/nobel/r27364/>). Certains établissements demandent des travaux et examens alors que d'autres n'offrent que le format où l'étudiant est auditeur libre. L'Institut universitaire du Troisième âge de Montréal (fondé en 1985), sur lequel nous nous pencherons plus particulièrement, accorde des crédits universitaires et exige donc des examens et des travaux de ses étudiants et étudiantes.

Or, il s'avère que l'Institut Universitaire du Troisième Âge de Montréal accueille en majorité des étudiantes. En effet, pour la session d'automne 2006, huit femmes sont inscrites comme étudiantes régulières pour seulement deux hommes, presque tous âgés entre 65 et 80 ans. Cette donnée est intéressante dans la mesure où elle ne représente nullement les proportions d'hommes et de femmes âgés dans la société québécoise. En effet, en 2006, il y a 15.4% de femmes de 65 ans et plus contre 11.4% d'hommes du même âge (La situation démographique au Québec, Bilan 2006) et, chez les 75 ans et plus, cette proportion atteint deux femmes pour un homme. Or, dans la classe de l'Institut universitaire du troisième âge de Montréal, l'on retrouve quatre femmes pour un homme. Une nouvelle question se pose alors, pourquoi les femmes âgées vont-elles plus à l'université du troisième âge que les hommes? De plus, qu'est-ce qui amène ces personnes âgées à voir l'acquisition de connaissance comme un loisir, une occupation à la retraite?

Présentation de la recherche

Par le biais d'une étude empirique qualitative sur les femmes qui fréquentent les universités du troisième âge, nous voulons observer et questionner le rapport au savoir dans la société actuelle et les conceptions de la vieillesse chez ces femmes âgées. Nous nous demanderons principalement pourquoi des femmes âgées retournent à l'université. Est-ce une question de rattrapage puisqu'elles n'y ont pas eu accès étant jeunes? Considérant des recherches sur les personnes âgées qui affirment que la vieillesse n'est acceptée que si les personnes âgées adoptent des comportements relatifs à la jeunesse (une femme âgée qui fait la « split », qui est militante active, etc.), est-ce que le retour aux études est une autre façon pour elles d'adopter des comportements relatifs à la jeunesse et ainsi se sentir valorisées et acceptées dans la société? Est-ce que la classe sociale de ces femmes influence leur choix? Quel est le rapport au savoir des femmes âgées québécoises?

De plus, une question majeure se pose : pourquoi ce sont les femmes qui investissent majoritairement l'IUTAM? Quel est le rapport au savoir particulier des femmes? Quels sont les effets du patriarcat sur le rapport au savoir des femmes? Comment s'opère le phénomène de valorisation d'un savoir dans une perspective de domination patriarcale? Là se logent l'originalité et l'intérêt principal de cette recherche. En effet, aucune étude n'a été recensée concernant cette nouvelle réalité des femmes âgées québécoises. Il est également intéressant de noter que toutes les répondantes sont mariées et qu'aucun de leur conjoint n'a eu accès aux études universitaires.

Nous aborderons donc le rapport au savoir des femmes vieillissantes dans la société québécoise contemporaine en présentant d'abord une recension des théories sur le thème du rapport au savoir, du savoir, des femmes et du savoir et du vieillissement. Pour poursuivre l'établissement de notre problématique de recherche, nous présenterons les paramètres méthodologiques de celle-ci. Suivra l'analyse des résultats d'abord en fonction des variables relatives à la classe sociale, ensuite en fonction du genre, du vieillissement et finalement, de la définition identitaire en rapport avec le rapport au savoir des répondantes.

Chapitre I

Problématique du rapport au savoir

Ce chapitre présente les principaux concepts et orientations théoriques que nous avons utilisés afin de construire notre objet d'étude et nos outils méthodologiques. Point de départ de notre théorisation ancrée, il contient des éléments théoriques pouvant entrer en dialogue avec nos futures analyses.

1.1 Le concept de rapport au savoir

La notion de rapport au savoir comme objet de recherche a vu le jour dans les années 1980 et s'intéresse aux relations entre les diverses figures du rapport au savoir. Sous l'inspiration du paradigme psychosociologique (Lacan, 1966) et structuraliste (Bourdieu, Passeron, 1965), cette problématique a été abordée à l'intérieur d'un dialogue entre une analyse microsociologique du rapport au savoir et une analyse mésosociologique, voire macrosociologique de celui-ci.

1.1.1 Le rapport au savoir selon le paradigme psychosociologique

Principal représentant de ce paradigme, le groupe de recherche « Équipe savoir et rapport au savoir » de l'Université Paris X-Nanterre est composé de chercheurs oeuvrant majoritairement en science de l'éducation, en psychologie et en didactique des mathématiques. Ils définissent le rapport au savoir comme suit :

Nous posons donc que le rapport au savoir d'un sujet se constitue comme « disposition intime », comme processus psychique, mais en même temps dans le cadre d'une « grammaire sociale » qui en fixe les règles et les codes. Le rapport au savoir d'un sujet, sorte de condensé de son histoire psychique et de son histoire scolaire et sociale, désigne un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ». Il s'agit d'un processus créateur qui fait de tout sujet un « auteur de savoir » (Mosconi, 2003 : 32).

Cette équipe de recherche aborde donc la question du rapport au savoir dans l'historicité psychofamiliale du sujet dans ce qu'elle appelle une psychogenèse de la construction du désir du savoir chez le sujet.

En effet, pour eux, il s'agit d'un processus psychique par lequel le sujet développe un rapport à l'objet désiré, donc un rapport au savoir en tant qu'objet désiré (Beillerot, 1989). Ce désir opère dans une grammaire sociale qui divise les savoirs en savoirs savants et savoirs populaires, mais aussi en savoirs masculins et savoirs féminins. Il est alors déterminé et produit par des mécanismes conscient et inconscient provenant des origines biographiques du sujet. C'est par ces mêmes processus que le savoir désiré sera ensuite métabolisé, c'est-à-dire intégré par le sujet afin qu'il produise d'autres savoirs. Un des objectifs des chercheurs est alors de :

[...] comprendre comment le même sujet « métabolise » ses apprentissages croissants et successifs en savoir pour lui, qui, avant même d'être opératoire, extériorisé en conduites et actes divers, est un rapport au savoir qui n'est pas comparable à une forme générale d'un rapport à tout objet (Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville, Mosconi, 1989 : 45).

Ce processus d'intégration et de transformation du savoir est donc antécédent à la possibilité d'observer un comportement ou un discours nous permettant d'analyser le rapport au savoir chez le sujet.

Dans cette définition du rapport au savoir, le savoir lui-même est considéré à la fois comme *processus* et *produit*. Il est produit lorsqu'influencé par des croyances individuelles tels les fantasmes, les conceptions de la vie et l'image de soi. Il est processus quand il dynamise la production de nouveaux savoirs par le sujet. C'est ce que les tenants du paradigme psychosocial appellent la métabolisation du savoir. Cette définition du rapport au savoir désigne donc le rapport au désir de l'objet de savoir, désir construit et influencé par l'historicité psychofamiliale, scolaire et les croyances individuelles du sujet. Il est possible d'étudier ce processus en observant la métabolisation du savoir par le sujet et la production de savoirs qui inévitablement en découlera.

Dès lors que nous considérons la microsociologie comme « l'analyse de nos expériences immédiates et des relations intersubjectives avec les individus » (Giddens, 2001),

nous pouvons affirmer que ce paradigme du rapport au savoir s'inscrit dans la microsociologie. En effet, les auteurs s'intéressent à l'histoire psychique du sujet (expérience immédiate de l'individu) en relation avec l'histoire scolaire et sociale de celui-ci (intersubjectivité des relations entre les individus et réseaux sociaux). De plus, ils avancent que, même si la psychogenèse du rapport au savoir se situe d'abord dans une dynamique et une histoire psychofamiliale, elle est ensuite influencée par l'histoire psychosociale du sujet, dès que celui-ci entre à l'école. Bien que cette définition offre la possibilité d'aborder les rapports au savoir en fonction de différences de classes ou de sexe, elle ne permet pas d'observer directement l'influence des définitions et du pouvoir donné au savoir institué sur le rapport au savoir des individus évoluant dans une société donnée. C'est ici que le paradigme structuraliste peut nous fournir d'autres éléments de définition intéressants.

1.1.2 Rapport au savoir selon le paradigme structuraliste

Pierre Bourdieu, en 1965, situait le rapport au savoir comme un rapport à la culture. Ce rapport relatif au « capital culturel » variait d'une famille à une autre, d'un milieu à un autre. Dans cette définition, Bourdieu raisonnait en termes de reproduction, d'héritier et de transmission du capital culturel. « Dans cette optique, le rapport au savoir de la famille détermine le rapport au savoir de l'élève qui produit l'échec ou la réussite scolaire de ce dernier » (Bautier, Charlot, Rochex, Van Zanten, 2000). Tout en intégrant certaines prémisses psychanalytiques, le paradigme structuraliste s'inspire de cette perspective bourdieusienne de la culture.

Les principaux représentants de ce second paradigme sont le groupe de recherche ESCOL, fondée en 1987 par Bernard Charlot, aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex et oeuvrant à l'Université de Saint-Denis, Paris-VIII. Leurs principaux axes de recherches touchent les savoirs différenciés selon les appartenances sociales, l'évolution sociohistorique des contextes et des formes d'éducation et d'enseignement ainsi que le rôle des différentes institutions et le développement social du sujet dans le monde scolaire. Le tout s'inscrit dans une optique de comprendre et définir les

outils menant à la réussite scolaire. Leur définition du rapport au savoir provient surtout des travaux de Bernard Charlot, sociologue de l'éducation, qui revendique que :

Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec son objet, un contenu de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc. liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il est aussi rapport au langage, un rapport au temps, Rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation. (Charlot, 1997 : 94)

Le rapport au savoir tel que décrit par Charlot est donc une sorte de rapport au monde (Charlot, 1999). Cette définition, tout comme celle du paradigme psychosociologique, s'attarde au désir vis-à-vis du savoir, mais dans une relation de sens et de valeur que l'individu accorde au savoir construit collectivement. Rochex précise d'ailleurs que « le rapport au savoir est une relation de sens et de valeur entre un individu ou un groupe et les processus ou produits du savoir construit socialement et collectivement » (Rochex, 1995 : 37). Le sens induit dans le savoir par un individu dépend de son histoire, ses attentes, ses repères, sa conception de la vie dans un contexte historique, culturel, social et politique donné. En analysant les savoirs auxquels les individus accordent de la valeur et du sens, il est possible d'analyser le rapport au savoir de la société qu'ils composent. En d'autres mots, ce qu'une société juge utile, pertinent et légitime de savoir participe à construire le rapport au savoir des individus qui la composent et motive ainsi des comportements éducatifs. Notons que, selon Plonczak, en plus des déterminants sociaux et psychologiques dans la définition du rapport au savoir, l'image de soi joue un rôle important dans le sens qu'un individu donnera à un savoir donné (Plonczak, 2003).

Cette définition du rapport au savoir met l'accent sur la différence entre relation et influence. En effet, Charlot précise qu'« Un être vivant n'est pas situé dans un environnement, il est en relation avec un milieu » (Charlot, 1999 : 90). La condition anthropologique est le fondement du rapport au savoir tel que défini par Charlot. Il situe d'un côté l'enfant comme un individu inachevé et de l'autre, le monde déjà là et structuré. L'enfant n'est pas influencé par le monde, mais il entre en relation avec le monde. Cette relation du sujet aux autres, au monde et à lui-même se noue dans l'univers symbolique. Le rapport au savoir serait donc un rapport à un système symbolique, soit le langage.

Le monde n'est pas qu'un ensemble de significations, il est aussi un horizon d'activités. Le rapport au savoir implique donc une activité du sujet. Dans ces définitions les plus récentes, Charlot précise que :

Le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations, mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps. » (Charlot, 1990 : 90).

Il convient alors de se demander pourquoi Charlot ne parle pas de *relation*, mais bien de *rapport* au savoir. En fait, le sujet est bien en relation avec les déterminismes sociaux et psychologiques qui construisent le sens qu'il donne au savoir, mais il n'est pas en relation avec le savoir, car ce dernier est extérieur au sujet. Il entretient donc un rapport avec le savoir comme objet externe au sujet.

Charlot se questionne aussi sur la différence entre rapport au savoir et rapport de savoir. « Naître, c'est entrer dans un monde où l'on est obligé d'apprendre » (Charlot, 1990 : 98). Pour Charlot, le rapport au savoir est un rapport social au savoir alors que le rapport de savoir désigne les rapports sociaux, mais fondés sur les différences entre les niveaux d'acquisition de connaissances des sujets. Par exemple, un médecin et son patient ont un rapport de savoir influencé par la légitimité sociale de leurs savoirs respectifs. Chacun d'eux entretient aussi un rapport au savoir. Charlot avance même que le rapport social d'un sujet est déterminé, même surdéterminé par le savoir. En effet, la place qu'un sujet occupe dans les rapports sociaux l'incite et même l'oblige à acquérir certains savoirs. C'est ce que semble nous dire Charlot :

Si le rapport au savoir est un rapport social, c'est parce que les hommes naissent dans un monde structuré par des rapports sociaux qui sont aussi des rapports de savoir. Il y est pris parce qu'il occupe dans ce monde une position (Charlot, 1990 : 100).

Le rapport au savoir se construit donc dans des rapports sociaux de savoir. C'est principalement là où la tâche du sociologue du rapport au savoir se situe selon Charlot : il doit montrer et analyser les modalités et le processus de cette construction. « Analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres » (Charlot 1997).

1.2 Rapport au savoir et femmes

À notre connaissance, le concept du rapport au savoir a peu été étudié par les sociologues dans une optique genrée. Puisque notre objectif est de problématiser le rapport au savoir des femmes, nous devons quitter le concept de « rapport au savoir » pour nous intéresser à certains constats sexodifférenciés et à leurs théories explicatives. Depuis trois décennies, plusieurs auteurs, surtout dans le domaine des sciences de l'éducation, soulignent, statistiques à l'appui, que les femmes réussissent mieux à l'école que les hommes et qu'elles investissent des professions différentes de ceux-ci. Les auteurs féministes, quant à elles, clament haut et fort que les femmes sont exclues de la production de savoir ainsi que des professions de pouvoir.

1.2.1 Rapport au savoir et femmes dans le paradigme psychosociologique

Nicole Mosconi s'inscrit dans le paradigme psychosocial et centre ses recherches sur différentes perspectives relatives aux femmes et aux savoirs tels que les choix socioprofessionnels. Rappelons que pour le paradigme psychosocial du rapport au savoir, le désir de savoir est central. Représentante de ce paradigme, Nicole Mosconi soutient que le désir d'un sujet d'investir telle ou telle discipline dépend avant tout d'une identité personnelle qui est influencée par une identité sociosexuée (Mosconi, 2003).

Or pour chaque sujet, son rapport au savoir est constitué dans le cadre de rapports sociaux entre les classes et entre les sexes, qui instituent une division socio-sexuée du travail et des savoirs, propres à une époque historique donnée (Mosconi, 1994).

Pour Mosconi, les choix académiques ou associés au rapport au savoir des femmes ne sont ni individuels ni naturels. Elles s'inscrivent dans une socialisation familiale, mais aussi scolaire. En ce sens, l'auteure questionne les modalités sociales mises en place par l'école et leurs influences sur le rapport au savoir des femmes. Elle s'interroge également sur l'incidence du sexe et de l'origine sociale des élèves sur les stratégies qu'ils utilisent dans leur apprentissage scolaire. Selon ses recherches, les garçons au primaire cherchent à s'affirmer et à avoir un comportement de dominance (la récréation est un enjeu beaucoup plus important pour assurer sa dominance que la classe) et les filles veulent se faire accepter (par l'enseignante, le groupe

de pairs...). Ces différentes stratégies sont reliées d'une certaine manière à la divergence de perception qu'ont les filles et les garçons de la réussite scolaire. Pour les filles, la scolarisation est liée à une possibilité d'avoir un emploi rémunéré, un travail. Il s'agit d'apprendre à s'assurer un avenir.

Ces différentes stratégies et perceptions sont reliées aux modalités sociales différenciées mises en place par l'école. Selon Mosconi, les filles sont moins sollicitées par l'institution scolaire et par conséquent moins soucieuses d'affirmer leur pouvoir en exprimant publiquement leur pensée. En étant centrées sur les tâches d'apprentissage, les filles apprennent avec une plus grande efficacité (Mosconi, 1998). L'une des modalités différenciées présentes dans l'institution scolaire mise en lumière par Mosconi est la différence de traitement des élèves en fonction de leur genre. Cette dernière affirme que les enseignants assignent des positions différentes aux élèves selon leur sexe et que cela influence leur rapport au savoir (Mosconi, 1989). Il semble donc que l'institution scolaire tout comme la famille joue un rôle significatif dans la perpétuation des différences genrées. À l'extérieur des paradigmes psychosocial et structuraliste du rapport au savoir, d'autres auteurs ont tenté de comprendre les différences sexuées en y incluant les rapports de pouvoir.

1.2.2 Rapport au savoir et femmes dans le paradigme structuraliste

Le paradigme structuraliste demeure peu bavard sur la question des femmes et du rapport au savoir. Dans une recherche sur le rapport au savoir en milieu populaire, Charlot adopte une approche comparative du rapport au savoir gars/fille. Il se concentre sur les différences des garçons et des filles dans leur rapport aux lieux d'apprentissages.

Les différences entre garçons et filles ne résident pas dans leurs rapports aux apprentissages intellectuels et scolaires, où elles sont minimales. Elles apparaissent dans leur rapport au monde et aux autres, dans leur rapport aux lieux d'apprentissage (famille, école, cité) et dans les ressources dont ils disposent pour s'adapter à l'univers scolaire et y réussir (Charlot, 1999 : 117).

De ses observations, il conclut que les filles, qui évoluent dans un monde plus pacifié que les garçons, centrent leurs intérêts dans la connaissance des autres et d'elles-mêmes, développant ainsi davantage de compétences relationnelles et réflexives. Il avance le concept de

« distanciation-régulation », évoquant ainsi la capacité des filles de prendre de la distance vis-à-vis des autres, d'elles-mêmes et des situations et donc de réguler leur rapport au monde, aux autres et à elles-mêmes (Charlot, 1999 : 117). Dans son étude, il note que les garçons, à l'inverse, se montrent un peu plus soucieux d'être conformes, d'apprendre à se défendre, de savoir se débrouiller. Ils vivent le monde de façon plus tendue et développent moins de compétences relationnelles et réflexives. Il conclut donc qu'à l'école, le point central pour les garçons est la maîtrise de soi et la conformité alors que pour les filles, c'est l'harmonie et la solidarité. Les filles disposeraient donc de ressources plus nombreuses et plus solides pour affronter l'école et ses exigences. Dans cette recherche, plusieurs questions demeurent en suspens. Entre autres, Charlot ne se pose pas la question de l'origine de cette propension à la solidarité chez les femmes ou encore à celle de la maîtrise de soi chez les garçons. Il ne s'interroge pas non plus sur l'impact longitudinal de ces caractéristiques genrées sur le rapport au savoir des femmes. Pour mieux répondre à ces questions, il nous faut faire appel à certaines chercheuses féministes qui en ont fait leur objet d'étude de prédilection.

1.2.3 Femmes, savoir et pouvoir

Le pouvoir est une notion essentielle pour comprendre le « rapport *au* savoir » dans un « rapport *de* savoir ». La perspective féministe souligne l'importance des représentations sociales des femmes dans le rapport au savoir. Nous l'avons vu, le fait de percevoir les femmes comme des entités fragiles et émotives conditionnent d'une certaine manière le rapport des femmes au savoir ainsi que les « rapports *de* savoir ». Certaines auteures féministes illustrent et questionnent les faits que peu de femmes occupent des positions de pouvoir, que le savoir est majoritairement construit par les hommes et que le langage courant participe à reproduire le mythe de la femme incapable d'intelligence rationnelle. Maria de la Bellacasa affirme que « Bien des remises en questions ont conduit à affirmer que tout savoir est tributaire des positions que ceux qui le produisent occupent dans le monde, et donc aussi des intérêts qu'ils servent ou qui les guident. » (De la Bellacasa, 2003, P.43). Elle souligne ici un enjeu abordé sous maintes facettes par les chercheurs dans le domaine. Françoise Hatchuel, quant à elle, fait la démonstration que malgré le fait que les femmes occidentales

aient accès à l'université depuis 40 ans, les postes de pouvoir sont rarement occupés par celles-ci.

Un rapport de l'UNESCO rappelle que deux tiers des analphabètes dans le monde sont des femmes, et l'on sait que le pourcentage de femmes parmi les professeurs d'Université est, en 2001, de 15 %. Dans chaque pays, les femmes sont en fait minoritaires dans les niveaux d'instruction les plus prestigieux. C'est le fameux « plafond de verre », invisible, mais bien réel, qui se met en place tout au long de la scolarité (Hatchuel, 2005 : 74).

Hatchuel rajoute que les femmes et les hommes investissent le savoir de façon différente. De fait, l'on constate que celles-ci choisissent des orientations moins ambitieuses que les garçons. Ceci, en partie, parce qu'elles se dévalorisent, mais aussi, car elles considèrent leur vie en terme de vie familiale. Elles veulent donc des emplois qui vont leur permettre de concilier à la fois leur rôle de travailleuse et leur rôle de mère. En définitive :

C'est que les filles sont, en général, peu encouragées à prendre des initiatives personnelles et à créer de façon autonome. Les femmes peuvent agir sur le monde, mais tant qu'elles restent dominées, inscrites dans le cadre posé par les hommes (Hatchuel, 2005 : 82).

Pierrette Bouchard et Jean-Claude Saint-Amant soutiennent d'ailleurs que l'école est une institution patriarcale visant la reproduction/production des rapports sociaux de sexe (Bouchard, Saint-Amant, 1993 : 21-37). Ils expliquent la réussite scolaire plus grande des filles par les stéréotypes qui ont des effets plus durables et profonds chez les garçons, entraînant des résistances de leur part à l'égard des exigences scolaires et une moindre réussite scolaire que chez les filles. Les auteurs affirment aussi que la réussite scolaire des filles est moins efficace sur le plan socioprofessionnel. Les comportements conformistes des filles (discipline, réserve, docilité) construits par plusieurs sphères de socialisations semblent certes les avantager dans leur réussite à l'école primaire. Cependant, ces mêmes comportements peuvent devenir un obstacle par la suite dans leur réussite professionnelle.

Quand vient le temps de choisir une profession, elles n'ont pas la confiance nécessaire pour se diriger vers des domaines d'études traditionnellement occupés par les hommes et qui donnent accès à des sphères de pouvoir. De plus, une fois arrivées sur le marché du travail, ce manque de confiance ne leur permet pas de se créer un « espace social » ou un « statut », à moins d'aller chercher un consensus affectif autour d'elles. Le rapport au savoir des femmes est donc différent de celui des garçons et l'éducation n'est pas le seul facteur d'influence dans la construction de ce rapport au savoir. Certaines valeurs

patriarcales véhiculées par des représentations sociales entrent donc en concurrence avec les comportements associés à la réussite scolaire. Les auteurs en concluent que la socialisation des filles se fait dans des rapports inégalitaires où elles sont opprimées. Claudie Solar explique cette situation en démontrant que le mythe de la femme incapable d'intelligence est toujours vivant dans notre langage, dans notre humour et dans les institutions universitaires. Dans un acte de colloque intitulé Femmes, savoirs et identité, elle fait état de la persistance de ce mythe dans la société québécoise des années 1990. Elle soutient que les hommes de pouvoirs ont construit un savoir sur les femmes au travers des siècles que l'on pourrait qualifier de « caricatures en manque de validation » (Solar, 1994 : 71). Ce mythe est profondément intégré et se profile dans plusieurs sphères de la socialisation des filles et des garçons. Il perdure surtout dans l'imaginaire collectif et le contenu des savoirs dispensés à l'école. En effet, les femmes n'ont pas de modèles féminins qui ont participé à construire le savoir. Nous observons que les études féministes ne font pas partie des apprentissages généraux de l'école primaire et secondaire. Nous pouvons donc constater que les femmes et les hommes apprennent alors un savoir construit par et pour les hommes dans un contexte où celles-ci avaient peu de pouvoir. En somme, elles se retrouvent initiées à leur non-pouvoir. Tenant compte de ces affirmations, il est impossible d'aborder le rapport au savoir des femmes de la même façon que le rapport au savoir des hommes.

En conclusion, toutes les études significatives touchant directement le concept du rapport au savoir en général et le rapport au savoir des femmes en particulier ont comme objet les enfants fréquentant l'école primaire. En plus de se situer surtout en Europe, elles sont centrées sur les générations de femmes qui ont eu accès à l'école et ont un curriculum des savoirs uniformisés. Or, nous soutenons que le rapport au savoir ne se termine pas à l'école primaire, encore moins le rapport de savoir. Nous avons vu en introduction que le parcours scolaire est maintenant éclaté. L'éducation continue, pas toujours en vue d'obtenir une profession, participe à une redéfinition du rapport au savoir. Le fait que des femmes de tous les âges retournent sur les bancs d'école enrichit le questionnement du rapport au savoir des femmes. Outre le concept de rapport au savoir et les perspectives féministes, il nous faut aussi dialoguer avec les théories du vieillissement avant de préciser notre conception du rapport au savoir.

1.3 Savoir et vieillissement

La majorité des études effectuées à propos du savoir et du vieillissement abordent le sujet dans la perspective de la dégradation des capacités cognitives et s'inscrivent dans la théorie du désengagement. Toutefois, il existe d'autres études sur le vieillissement qui peuvent nous permettre de saisir notre objet d'étude. Sans porter directement sur le rapport au savoir des femmes vieillissantes, le recours aux différentes théories associées au vieillissement peut nous permettre d'évaluer les avenues théoriques pertinentes à notre objet d'étude et à notre opérationnalisation du concept du rapport au savoir.

1.3.1 La polarisation entre la théorie du désengagement et la théorie de l'activité

Comme nous l'avons déjà démontré, l'allongement de l'espérance de vie en bonne santé dans les pays occidentaux amène un nouveau phénomène de société. La tendance fonctionnaliste dans les théories du vieillissement s'intéresse à l'adaptation de l'individu à son environnement social. Les chercheurs qui y sont associés tentent de théoriser le vieillissement dans une optique d'intégration harmonieuse de la personne vieillissante dans la société et donc au bien-être de celle-ci. Dans cette tendance fonctionnaliste, nous pouvons dégager quatre grands courants théoriques : la théorie du désengagement, la théorie de l'activité, la théorie de la continuité et la théorie du conflit.

Pour les tenants de la théorie du désengagement, le fait de vieillir est considéré comme un synonyme de retrait de la société (Cumming et Henry, 1961). Cette théorie implique la réciprocité du désengagement c'est-à-dire à la fois de la personne vieillissante vis-à-vis de son rôle dans la société et de la société envers la personne vieillissante. Le vieillissement entraîne donc la personne vieillissante dans un processus de marginalisation inévitable et universel. L'individu se désengage de la société et celle-ci procède à la déresponsabilisation progressive de l'individu (Lauzon, 1980;). Cette théorie, dominante en gérontologie dans les années 60-70, a fait l'objet de nombreuses critiques. On a notamment reproché à cette théorie d'occulter les diverses formes de vieillissement et de la même façon,

de cantonner les personnes âgées dans un modèle de vieillissement unique. Or, il existe différentes formes de vieillissement et le retrait de la personne vieillissante dans la société est loin d'être inévitable. D'autres rôles sociaux ou formes d'engagement peuvent apparaître. C'est, du moins, ce que pensent les tenants de la théorie de l'activité.

La théorie de l'activité veut rendre compte, quant à elle, des différentes formes de vieillissement et des nouveaux rôles sociaux qui sont endossés par certaines personnes vieillissantes (Lemon, Bengtson et Peterson, 1972). Le retraité est invité à trouver des rôles sociaux de substitution et à développer de nouvelles activités afin de diminuer les effets négatifs attribués à la vieillesse. Les tenants de cette théorie croient que le bonheur à la retraite dépend de l'engagement et de la participation du retraité à la société (Lauzon, 1980). Cette théorie a fait, elle aussi, l'objet de certaines critiques. Certains auteurs ont souligné le fait qu'elle ne tient pas compte de la variable personnalité des individus.

Les théories du désengagement et de l'activité ont eu pour effet de polariser les positions théoriques sur le vieillissement entre intégration/non-intégration et engagement/désengagement de la personne vieillissante. S'éloignant de cette dichotomie théorique, Vincent Caradec, dans un article intitulé *L'épreuve du grand âge* (2007), tente de mettre en dialogue ces deux théories. Il met en évidence que ces pôles du vieillissement s'inscrivent dans une tension continue. L'originalité de sa démarche nous sera très utile pour comprendre notre objet d'étude et pour découvrir d'autres avenues théoriques sur le vieillissement. C'est pourquoi nous faisons le choix d'approfondir son apport théorique.

1.3.2 Les tensions théoriques du vieillissement (Vincent Caradec)

Vincent Caradec présente le monde occidental contemporain comme un monde qui accentue les tensions associées au vieillissement.

En effet, jamais encore aucune société n'a amené une fraction aussi importante des individus qui la composent jusqu'à un stade aussi avancé de leur existence, ne leur a octroyé une telle période de temps à gérer par eux-mêmes dans la dernière partie de leur vie, ni ne les a confrontés de manière aussi massive et marquée au grand âge et à la tension entre « éloignement du monde » et « maintien dans le monde » (Caradec, 2007 : 13).

Selon Caradec, cette tension s'opère selon trois dimensions : le rapport pragmatique au monde, le rapport à soi et le sentiment d'appartenance au monde (Caradec, 2007). Il part de la prémisse que le grand âge est une épreuve, c'est-à-dire un des « défis historiques socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter » (Caradec, 2007 : 12). Il s'intéresse alors aux amortisseurs sociaux que les sujets développent devant cette épreuve. Comme l'individu vieillissant se voit privé progressivement de ses prises sur le monde, il cherche à en produire des nouvelles en créant de nouvelles relations, en adhérant à de nouvelles activités et en tentant de conserver des espaces de familiarité avec le monde. Ces amortisseurs sociaux sont donc des réponses aux tensions entre le désengagement et l'engagement que vit la personne vieillissante. Caradec conceptualise les réponses des individus à cette tension selon trois registres : la déprise des activités, l'inachèvement de soi et la tension entre étrangeté au monde et familiarité avec lui (Caradec, 2007).

La déprise est souvent provoquée par un changement majeur dans le quotidien de la personne vieillissante, comme le décès du conjoint, des problèmes de santé, un hébergement en centre, etc. À la fois processus et résultat, elle est la « réorganisation des activités qui se produit au cours de l'avancée en âge, au fur et à mesure que les personnes qui vieillissent doivent faire face à des contraintes nouvelles » (Caradec, 2007 : 14). La déprise peut alors créer trois amortisseurs sociaux chez les sujets, soit l'adaptation, l'abandon ou le rebond. L'adaptation demande souvent le recours à une aide technique pour que le sujet puisse poursuivre ses activités en s'adaptant aux nouvelles contraintes. L'abandon, plus radical, peut donner lieu à la substitution d'une activité par un autre moins exigeante, à la sélection des activités en fonction des nouveaux impératifs ou simplement au renoncement. Le rebond, s'inscrivant directement dans la théorie de l'activité, consiste, quant à lui, à renouer avec une activité délaissée ou s'engager dans une nouvelle activité. Par exemple, la déprise provoquée par le veuvage peut créer un amortissement de rebond : « le temps qui était consacré aux soins et à la présence auprès du conjoint malade se trouve reconverti dans un nouvel engagement, et son décès peut conduire à nouer des relations nouvelles ou à participer à des voyages organisés » (Caradec, 2007 : 19). La déprise n'est pas un registre qui traduit une

situation uniquement contemporaine puisque la perte d'autonomie et la mort des proches sont depuis longtemps une réalité de la vieillesse. Ce n'est pas le cas du registre de l'inachèvement de soi, que Caradec relie directement à la tension entre l'achèvement et l'inachèvement de soi qui est exacerbé par la société contemporaine.

En effet, l'auteur décrit le registre de l'inachèvement de soi comme le questionnement qu'amène inévitablement la fin de la vie dans une société où la retraite devient aussi une possibilité de réalisation de soi (Caradec, 2007). Est-ce que le sujet est achevé? Est-il allé au bout de ses possibles? Cette tension dans l'inachèvement de soi se manifeste d'une double manière, soit l'être et l'avoir été, c'est-à-dire la tension entre le présent et le passé comme référent identitaire des personnes vieillissantes. La définition de l'identité des individus se base souvent sur la valorisation des engagements majeurs de l'existence. Quand le présent ne permet pas de trouver une valorisation de soi, les personnes vieillissantes peuvent parfois se tourner vers des réalisations passées ou se valoriser indirectement par la réussite de leurs enfants ou de leurs petits enfants. En effet :

Pour être en mesure d'asseoir son identité dans le présent, il faut continuer à faire. Lorsque les engagements présents s'étiolent, le passé devient le principal point d'appui pour sauvegarder le sentiment de sa propre valeur (Caradec, 2007 : 24).

Cette dualité se traduit dans le discours des sujets sur leur propre vieillissement. Suivant la théorie de Giddens sur le récit de soi (Giddens, 1991), Caradec distingue les individus qui se disent vieux des individus qui disent devenir vieux. Ceux qui se disent vieux identifient une rupture entre leur vie « d'avant » et leur vie de vieux, qui n'est plus comme « avant ». Ils inscrivent donc leur valorisation personnelle dans le passé et se situent dans « l'avoir été ». Au contraire, ceux qui disent devenir vieux se projettent dans l'avenir sans faire de rupture avec le passé et différencient leur identité actuelle de celle qu'ils auront quand ils seront vieux (Caradec, 2007). Ils sont dans « l'être ». Le registre de l'inachèvement traduit donc encore la tension entre le désengagement (« avoir été » et « être vieux ») et l'activité (« être » et « devenir vieux »). Il n'explore cependant pas l'inscription de l'individu dans des rapports sociaux exigeants et contraignants desquels le sujet peut se désengager ou tenter de conserver. C'est ce qu'explore le troisième registre identifié par Caradec dans l'exploration de la tension entre engagement et activité : le registre de « l'appartenance au monde, entre étrangeté et familiarité » (Caradec, 2007).

Caradec situe ce registre dans la perspective martucellienne moderne des rapports entre l'individu et la société. Celui-ci caractérise la modernité par un désajustement structurel entre le système social et les individus (Martucelli, 2005). Dans cette perspective, les individus doivent créer une zone de familiarité entre eux et le monde. Ceci exige que le sujet s'actualise au fur et à mesure que se transforme le monde, sous peine de voir son rapport au monde menacé d'étrangeté. Caradec souligne que plus un individu vieillit, plus la menace d'étrangeté le guette.

Les personnes très âgées ont souvent le sentiment qu'elles n'ont plus vraiment leur place dans la société d'aujourd'hui et ressentent de plus en plus de difficultés à comprendre cet univers qui tend à ne plus les comprendre (Caradec, 2007 : 27).

Cette menace grandit avec la déprise des activités, la mort des contemporains avec qui le sujet entretenait des zones de familiarité et l'avènement des petits enfants qui semblent partager un autre monde que celui du sujet. Caradec ajoute que ce sentiment d'étrangeté est accompagné d'un sentiment d'insécurité qui renforce la nécessité de préserver certains espaces de familiarité avec le monde. Les personnes vieillissantes mettent donc en œuvre des amortisseurs sociaux pour aborder ce registre de l'épreuve du grand âge. Certains se convertissent aux nouvelles technologies et vont prendre des cours (théories de l'activité) pendant que d'autres valorisent leur chez soi et se replient sur un espace proche et familier (théorie du désengagement). Bref, Caradec dynamise les théories dominantes du vieillissement (théorie du désengagement et de l'activité), introduit la variable autrui dans son registre du rapport au monde et considère l'influence des éléments biographiques du passé sur l'identité liée au vieillissement. En ce sens, il s'approche de la théorie de la continuité et de la perspective interactionniste.

1.3.3 La théorie de la continuité

Les tenants de la théorie de la continuité cherchent à expliquer la grande diversité dans les conduites et attitudes des retraités par la structure de la personnalité des individus (Charpentier, Quéniart, Guberman, Blanchard, 2004). Ils considèrent que celle-ci est marquée par l'ensemble des expériences et des rôles sociaux que l'individu assume dans sa

vie. « Une fois arrivé à l'âge de la retraite, il continue de puiser à ce passé pour s'adapter à sa nouvelle situation » (Lauzon, 1980 : 6). Le vieillissement est donc un processus hétérogène relatif à la pluralité des parcours de vie des individus. Il s'agit alors dans les objectifs de recherche sur le vieillissement de prioriser les trajectoires individuelles plutôt qu'une catégorisation par groupes d'âge. Comme l'affirme Claude Jeandel, cette catégorisation possède de nombreuses lacunes.

Le concept de continuum de la vie et d'interdépendance des différentes étapes, comme si ces périodes pouvaient être dissociées et soustraites d'un projet global de vie, alors qu'il est par ailleurs légitime de considérer que la vieillesse trouve ses premières fondations dans l'enfance et que le vieillissement se prépare tout au long de la vie, elle pérennise les stéréotypes socioculturels qui ont eu tendance, jusqu'à aujourd'hui, à véhiculer une image négative et infondée de l'avance en âge associant le processus de vieillissement à la notion de perte ou de déficit et considérant celui-ci comme un phénomène homogène (Jeandel, 2005 : 26).

L'ensemble des théories que nous venons d'exposer ne remet pas en cause l'ordre social et ne considère pas les déterminismes sociaux économiques et/ou genrés du vieillissement. Il nous faut recourir à la théorie du conflit afin de comprendre le rôle qu'occupent les rapports sociaux dans la constitution des formes de vieillissements.

1.3.4 La théorie du conflit

Anne-Marie Guillemard est l'une des chercheuses qui utilisent la théorie du conflit pour aborder le vieillissement (Guillemard, Lenoir, 1974). Celle-ci considère que le vieillissement est un processus différentiel qui ne touche pas de la même façon les différentes couches de la société. Elle tente donc d'expliquer les conduites des retraités en fonction des variables socio-économiques qui les conditionnent. Selon cette théorie, plus la personne âgée est sans ressources économiques et sociales, plus elle risque de vivre une retraite isolée, en rupture avec le reste de la société, ce que Guillemard appelle une « mort sociale » (Jeandel, 2005). Guillemard considère donc l'histoire biographique du sujet et l'influence des déterminismes socio-économiques sur les formes de vieillissement, mais elle omet le déterminant « genre » comme élément explicatif du vieillissement différentiel.

Bien que ces théories du vieillissement soient pertinentes pour nous aider à saisir l'objet du rapport au savoir des femmes vieillissantes, elles possèdent chacune leurs lacunes. Considérer le rapport au savoir des femmes vieillissantes selon la théorie du désengagement ne nous permet pas de comprendre le phénomène des universités du 3^e âge. La théorie de l'activité nous conduit à concevoir ce phénomène comme un rôle social de substitution. Les femmes ne jouant plus le rôle social de mère ou de travailleuse, retourneraient sur les bancs d'école pour acquérir un nouveau rôle social. Par contre, cette théorie ne nous permet pas de prendre en compte les trajectoires biographiques et les processus différentiels associés au vieillissement. L'approche de Caradec est très intéressante et nous permet d'interpréter la fréquentation de l'IUTA par les femmes vieillissantes comme un amortisseur social. Elle introduit, de plus, la notion de « récit de soi » de Giddens pour comprendre le rapport au savoir dans un rapport au monde. Comme la théorie de la continuité, Caradec prend en compte la trajectoire biographique des individus. Ce que nous ferons également pour tenter de conceptualiser le rapport au savoir des répondantes. Cependant, ni les écrits de Caradec, ni la théorie de la continuité ne prennent en compte les conditions socio-économiques de ses femmes, ce qui a un impact sur leur rapport au savoir. La théorie du conflit fait de ce facteur un élément central et en ce sens, elle sert notre analyse. Par contre, aucune de ses théories, pas même la théorie du conflit, ne considère l'élément genre dans la définition théorique des différentes formes de vieillissement. De plus, les féministes se sont peu intéressées au vieillissement. Là se situe l'originalité de notre recherche. Suite à cette revue des théories du vieillissement, nous adoptons une vision constructiviste interactionniste du vieillissement. Nous situons le vieillissement dans une société contemporaine où les personnes vieillissantes subissent des tensions dans leur construction identitaire, laquelle est influencée par les interactions qu'elles ont avec le monde, leur appartenance de classe et leur sexe. Maintenant que nous connaissons ce qui a été écrit sur le concept de rapport au savoir, sur savoir et femmes et sur les différentes formes de vieillissement, nous sommes à même de procéder à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir des femmes vieillissantes.

1.4 Pour une synthèse des définitions du rapport au savoir

À partir de notre recension des théories sur le thème du rapport au savoir, du savoir, des femmes et du savoir et du vieillissement et des diverses définitions qu'en donnent les auteurs, nous sommes à même de dégager cinq éléments essentiels et ainsi de donner forme progressivement à une définition élargie du concept de rapport au savoir scolaire universitaire des femmes vieillissantes.

1.4.1 Rapport au savoir comme objet extérieur

Le premier élément de notre définition propose l'utilisation de « rapport » au savoir plutôt que « relation » avec le savoir. Le rapport au savoir d'un sujet est un rapport avec un élément extérieur à celui-ci (Charlot, 1990). Les femmes de l'étude entretiennent effectivement des relations avec les déterminismes sociaux qui orientent le sens et la valeur qu'elles vont donner à l'objet du savoir, mais ceci en dehors de l'objet même qui évolue indépendamment du sujet.

1.4.2 Savoir « abstrait »

Le deuxième élément de la définition permet de circonscrire notre objet de recherche. En effet, nous croyons, tout comme Charlot, que le rapport au savoir est avant tout un rapport au monde (Charlot, 1990). Dans cette perspective, le savoir peut donc inclure le savoir pratique, c'est-à-dire le « savoir-faire » ou le savoir théorique, c'est-à-dire le « savoir-être ». Cependant, nous nous concentrerons plus particulièrement sur le « savoir être », c'est-à-dire le savoir tel que transmis par une institution scolaire universitaire. Ce que nous nommons savoir « abstraits ».

1.4.3 Les femmes vieillissantes

Le troisième élément de notre définition dynamise les définitions identitaires et « récits de soi » que nos répondantes peuvent avoir d'elles-mêmes, qui peuvent donc influencer leur rapport au savoir. En effet, Caradec souligne les tensions qui existent entre

les théories du désengagement et les théories de l'activité. Dans le registre de l'inachèvement de soi (Caradec, 2007), il identifie la tension identitaire que vivent les personnes vieillissantes entre « l'être » et « l'avoir été ». Conséquemment, dans leurs définitions identitaires, certains se disent vieux, et d'autres disent devenir vieux. Cela crée une différenciation identitaire entre le présent et la vieillesse. C'est pourquoi nous tenterons de ne pas inscrire une finitude dans l'identité des répondantes en leur imposant le fait d'être âgées. Le terme femme vieillissante introduit un relativisme temporel qui évite la question de savoir à partir de quel âge nous sommes considérés comme « âgés ». De surcroît, ceci nous permet de percevoir le vieillissement comme un processus plutôt qu'une catégorie identitaire.

1.4.4 Sens et valeur accordée au savoir, qui est construit par le genre et les conditions socio-économiques

Le quatrième élément de notre définition nous distingue du paradigme psychosociologique du rapport au savoir et nous situe dans une mouvance théorique constructiviste interactionniste. En effet, nous considérons que le sens et la valeur que les répondantes vont donner au savoir (Charlot, 1990) peuvent être construits en fonction du genre des répondantes, de leur condition socio-économique et de leurs interactions avec autrui. L'utilisation du concept « *désir de l'objet du savoir* » des psychosociologues est d'obédience psychanalytique. Bien que ce concept s'inscrive dans une « historicité psychofamiliale » du sujet et dans une « grammaire sociale » qui inclut le genre et l'origine sociale du sujet (Mosconi, 2003), le « désir de l'objet du savoir » dépend aussi et surtout d'un processus psychique, intime et relatif à l'histoire psychique de l'individu (Beillerot, 2000). De notre point de vue sociologue, nous nous intéressons peu au processus psychique dans le rapport au savoir des répondantes. Pour nous, les répondantes occupent d'abord et avant tout une position sociale (genre et conditions socioéconomiques) et ceci teinte leur rapport au savoir. En effet, il a été démontré que les femmes ont un rapport au savoir différent de celui des hommes. De plus, la pertinence même de cette recherche réside dans le fait que ce soit des femmes vieillissantes qui fréquentent en plus grand nombre l'Institut universitaire du 3^e âge. Il y a donc lieu de considérer ce phénomène comme un phénomène « genré ». Il a également été démontré, autant pour les structuralistes que pour les psychosociologues, que les conditions socio-économiques sont des éléments importants à considérer dans l'étude du

rapport au savoir. Nous tenterons d'identifier de quelle façon ces déterminismes agissent dans la construction du sens et de la valeur que les répondantes vont donner au savoir scolaire universitaire.

1.4.5 Position sociale qui inscrit les femmes dans un rapport « de » savoir

Ce dernier élément de notre définition permet d'inscrire le rapport « au » savoir dans des rapports sociaux qui créent des rapports « de » savoir (Charlot, 1990), c'est-à-dire des rapports entre les individus fondés sur leur position dans le rapport « au » savoir. Nous croyons en effet que la position qu'un sujet occupe dans le monde demande l'acquisition de savoir, mais nous ajoutons qu'elle est également tributaire de l'acquisition de certain savoir.

Au vu de ces cinq éléments de définition exposés, nous proposons d'opérationnaliser le concept de rapport « au » savoir comme *un rapport avec un objet extérieur au sujet*. Cet objet extérieur au sujet est constitué de savoir « abstrait » auquel les femmes vieillissantes donnent une valeur et un sens. Ce sens est construit en fonction de leur genre et de leurs conditions socio-économiques et donc selon leur position sociale. Cette position sociale les inscrit dans un rapport « de » savoir.

Considérant que le rapport au savoir s'inscrit d'abord dans le sens et les valeurs que les répondantes vont octroyer au savoir universitaire, nous devons aborder la trajectoire biographique des répondantes afin de saisir l'influence de leurs conditions socio-économiques, leur genre et leur relations avec autrui dans leur façon de vivre leur vieillissement, leur rapport au savoir, leur rapport au monde. De quelle origine socio-économique sont-elles? Y-a-t-il un rapport à faire entre condition socio-économique et fréquentation de l'IUTAM? Est-ce que le savoir universitaire en soi à une valeur de mobilité sociale pour elle? En tant que femme, est-ce que c'est une façon de prendre enfin une position sur la place publique? Par rapport au vieillissement, nous croyons que nos répondantes se situeront vraisemblablement dans une définition identitaire de « l'être », qu'elles inscriront une continuité entre leur vie passé et leur vie présente. Des questions se posent alors : Est-ce que la fréquentation de l'IUTAM est une façon de répondre à un

sentiment d'inachèvement de soi en tant que femme vieillissante? Fréquentent-elles l'IUTAM dans un désir de préserver un espace familier avec le monde? Est-ce une stratégie de rebond suite à un changement drastique dans leur vie quotidienne? Échangent-elles un rôle de mère de famille pour un rôle d'étudiante universitaire? Quel est l'impact d'une telle activité dans leur « récit de soi »? Voilà les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans les prochains chapitres.

Chapitre II

Contexte méthodologique de la recherche

2.1 Théorisation ancrée

Étant donné l'aspect novateur de cette recherche, nous avons choisi d'utiliser la théorisation ancrée (Paillé, 1994) pour aller chercher des réponses à nos questions sur le terrain. Cette méthode nous semble toute indiquée puisqu'elle consiste à « construire inductivement une théorie, une interprétation, empiriquement fondée, d'un fait social peu étudié » (Quéniart, Jacques, 2001). La théorisation ancrée permettra donc de rester ouverte aux diverses interprétations possibles. Notre projet méthodologique consiste alors, par des analyses approfondies d'entretiens auprès de femmes âgées fréquentant l'institut universitaire du 3^e âge, à dégager les processus sociaux et identitaires dans leur rapport au savoir et mettre au jour le sens et la signification qu'elles donnent à leur inscription à l'IUTAM. Malgré le fait que nous inscrivons notre réflexion dans la mouvance théorique du constructivisme et de l'interactionnisme, nous voulons rester ouvertes à la possibilité que nos données empiriques nous révèlent des faits inédits sur le rapport au savoir des femmes vieillissantes, nous orientant ainsi vers d'autres lieux théoriques. C'est pourquoi notre ultime objectif est de « [...] découvrir des concepts et des rapports entre les données brutes afin de les organiser dans un schéma théorique explicatif » (Corbin, Strauss, 2004 : 28).

2.2 Échantillonnage

Pour mener ces objectifs, nous avons choisi de rencontrer les femmes retraitées, âgées de 65 ans et plus¹ et fréquentant l'Institut Universitaire du Troisième Âge de Montréal. Nous avons signalé la particularité de l'IUTAM qui octroie des crédits universitaires et permet ainsi aux étudiants et étudiantes d'obtenir un diplôme universitaire. Comme nous

¹ 65 ans est l'âge institutionnalisé de la retraite au Canada.

l'avons vu déjà, il existe d'autres formes d'universités du 3^e âge, qui sont rattachées à une institution universitaire et qui agissent plutôt sous la forme d'un loisir intellectuel, ainsi qu'une panoplie de cours ou de façons d'acquérir du savoir pour les femmes vieillissantes. L'IUTAM n'a pas de critères d'inscriptions et est donc ouverte à tous. Cependant, les étudiants et étudiantes de l'IUTAM ayant 60 ans et plus payent seulement 153\$ la première session et 113\$ les suivantes. Une session comprend un cours de 45 heures correspondant à 3 crédits de BAC. Il y a un cours de proposé par session et celui-ci se donne au centre Berthiaume-Du Tremblay, en partenariat avec l'Université Laurentienne de Sudbury (Ontario). Ceux et celles qui voudraient avoir un choix de cours plus vaste ou prendre plus d'un cours par session doivent prendre un cours par correspondance avec l'Université de Sudbury. Les étudiants et étudiantes de l'IUTAM peuvent obtenir un certificat et cumuler 3 certificats pour obtenir un BAC es Art en sciences humaines. En nous intéressant à l'IUTAM, nous pourrions analyser si le fait de pouvoir obtenir un diplôme a été un élément de motivation particulier pour les femmes âgées ce qui nous permettra de raffiner notre compréhension de leur rapport au savoir et *de* savoir.

Les entrevues auprès des femmes ont été réalisées au cours de l'automne 2006. Il y avait alors 14 étudiants et étudiantes inscrits à l'IUTAM. Quatre de ceux-ci étaient des auditeurs libres, une femme avait 51 ans et deux étaient des hommes, ce qui ne s'inscrivait pas dans nos critères. Il restait donc sept répondantes potentielles. Malheureusement, une étudiante a annulé son inscription deux semaines après le début de la session et une autre étudiante a éprouvé des problèmes de santé graves qui ne nous ont pas permis de la rencontrer en entrevue. Notre échantillon est donc finalement constitué des cinq femmes de plus de 65 ans inscrites comme étudiante régulière à l'IUTAM pendant la session d'automne 2006. Malgré le petit nombre de répondantes, nous avons plus qu'un échantillon représentatif, nous avons la totalité des répondantes de 65 ans et plus fréquentant l'IUTAM moins une.

2.3 Cueillette de données par entrevues semi-dirigées

Les cinq entrevues semi-dirigées que nous avons effectuées avec les femmes nous ont permis de « dégager le système des facteurs qui conduit une personne donnée à se comporter

d'une certaine façon [...]» (Gaxie, 2002 : 149) et donc de faire ressortir le système de facteurs qui conduit les femmes vieillissantes à poursuivre des études universitaires. Ces entretiens nous ont également permis de saisir la construction identitaire de ces femmes et d'avoir accès à leur « récit de soi » (Giddens, 2001).

Elles se sont généreusement prêtées à une entrevue d'une durée de 45 minutes à 1 heure basée sur une grille d'entrevue à questions ouvertes. Notre canevas d'entrevue se divisait en trois thèmes. Le premier, « Le rapport au savoir dans le parcours de vie de la répondante », avait pour objectif de découvrir le rapport au savoir de la répondante dans sa trajectoire biographique de l'enfance et l'adolescence. Nous nous attardions alors aux éléments suivants :

- 1) Leur type de famille;
- 2) Leur cheminement scolaire;
- 3) Leurs aspirations futures alors qu'elles étaient enfants;
- 4) L'opinion de leurs parents à propos de l'école ;
- 5) Le cheminement scolaire de leurs parents.

Avec le deuxième thème, « la vie après l'école » nous voulions continuer à saisir la trajectoire biographique des répondantes, mais dans une optique de transmission de valeurs, et également explorer le sens du savoir dans leur vie adulte. Comme ce sont des femmes qui sont toutes nées entre 1929 et 1939, nous savions que leurs récits de vie allaient se ressembler du point de vue des étapes de l'entrée dans la vie adulte — le mariage, fonder une famille, etc. Il était cependant intéressant de questionner leur rapport au monde dans ce trajet de vie qui à l'époque laissait peu de choix. Ce thème de la vie après l'école visait à comprendre la perception de ces dernières à propos de :

- 1) Leur rapport au monde du travail ;
- 2) Leur rapport au mariage et à la famille ;
- 2) Leur rapport au monde de la culture et des loisirs;
- 3) Le cheminement scolaire de leurs enfants;
- 4) Leur implication et leurs attentes dans le cheminement scolaire de leurs enfants.

Le troisième thème, « L'Institut Universitaire du Troisième Âge », nous permettait de percevoir quel sens les femmes de cette étude ont donné à leur investissement du savoir universitaire via l'IUTAM. Nous y avons abordé le cheminement des répondantes vers l'IUTAM de différentes façons :

- 1) Les circonstances de leur inscription à l'IUTAM ;
- 2) Les circonstances de la prise de conscience de l'existence de l'IUTAM ;
- 3) Les éléments relationnels impliqués dans ce processus;
- 4) Les antécédents scolaires dans la vie adulte de la répondante.

Finalement, le quatrième thème de la grille d'entrevue, « objectif d'apprentissage », visait à saisir les valeurs impliquées et investies dans cette activité scolaire. L'IUTAM ne procure pas de formation en vue d'avoir une place dans le marché du travail et de développer une carrière professionnelle. Les objectifs d'apprentissage des répondantes peuvent donc nous instruire sur leur rapport au savoir et aussi leur rapport *de* savoir. Ce thème visait principalement à recueillir les perceptions des répondantes sur :

- 1) Leurs objectifs d'apprentissage;
- 2) La structure et le fonctionnement de l'IUTAM;
- 3) Le contenu de leur formation;
- 4) L'influence de l'IUTAM sur leur perception du monde;
- 5) L'impact de la fréquentation de l'IUTAM sur leur relation avec leur famille et leurs proches;
- 6) Leurs futurs projets d'études.

Un dernier thème, « perceptions générales autour du vieillissement », confrontait ensuite les femmes aux préjugés sur la vieillesse, autant positifs que négatifs. Ce thème abordait également différentes façons de nommer la vieillesse et demandait aux répondantes de se situer dans cette liste.

2.4 Analyses, codages et schématisation

En suivant les principes de la méthode de la théorisation ancrée, nous avons réalisé, en premier lieu, une analyse verticale des données. Avec comme arrière-plan historique notre

revue de littérature initiale, nous avons analysé chacun des verbatims d'entrevue, ligne par ligne, phrase par phrase, paragraphe par paragraphe afin de générer les concepts initiaux. Ces premières analyses nous ont menées à effectuer de nouvelles lectures afin de diversifier et d'approfondir nos interprétations conceptuelles. Ensuite, nous avons regroupé les concepts similaires sous une seule catégorie. Nous avons, par la suite, effectué une analyse transversale des données, c'est-à-dire des comparaisons entre les répondantes. Par un codage sélectif, nous avons alors ressorti les principales catégories qui sont devenues les principales dimensions de l'analyse : les conditions socio-économiques et le rapport au savoir, femme et rapport au savoir, nouvelle forme de vieillissement et rapport au savoir et « récit de soi ». Le lecteur pourra remarquer que la dimension « récit de soi » n'avait pas été étudiée dans notre revue de littérature de départ. Cette dimension principale de notre analyse est donc le fruit de la théorisation ancrée, de cette ouverture face à l'émergence théorique. Ces catégories principales nous sont apparues centrales dans les entrevues. Elles sont apparues fréquemment dans les données et elles permettaient d'intégrer logiquement le parcours de chacune des répondantes. Ainsi, a pris forme peu à peu notre schéma théorique qui s'est peaufiné lors de l'étude des relations entre les catégories (dimensions) principales de notre analyse du rapport au savoir des femmes vieillissantes.

2.5 Portrait des répondantes

Les caractéristiques socio-économiques recueillies lors des entrevues nous ont permis de dresser un portrait des femmes rencontrées. Le Tableau 1 en fait état. Au moment des entrevues, en automne 2006, les répondantes étaient âgées de 67 à 77 ans. Elles ont toutes été mariées, aucune n'a divorcé et deux sont veuves. Il est surprenant de constater qu'elles ont presque toutes obtenu un diplôme Collégial avant de poursuivre des études à l'IUTAM. Sans qu'elles ne se soient rencontrées au cégep, quatre sur cinq ont bénéficié d'un cours en gérontologie offert aux femmes de plus de 50 ans dans certains cégeps québécois, parfois dans le cadre de leurs activités de bénévolat. Nous constatons que les répondantes de notre étude ne proviennent pas d'un milieu économique aisé. Elles ont toutes travaillé, mais la plupart seulement avant le mariage et parfois, suite au départ des enfants. Les emplois qu'elles ont occupés correspondent aux options disponibles pour les femmes de leur génération, soit secrétaire, commis de bureau ou institutrice, etc. Elles sont toutes mères et

grands-mères. Notons également qu'elles sont toutes nées au Canada et ne s'identifient pas à une communauté ethnoculturelle particulière. Notre recherche comporte donc des limites inhérentes à l'aspect homogène de notre échantillon. Un échantillon plus diversifié nous aurait permis d'assurer une véritable saturation des données.

Tableau 1 - Caractéristiques socio-économiques des répondantes

| | Année de naissance | État matrimonial | Niveau d'études avant IUTAM | Revenu familial* | Revenu personnel* | Profession principale | Nombre d'enfants | Nombre de petits-enfants | Parents encore vivants |
|-------------------------|--------------------|------------------|-----------------------------|------------------|-------------------|------------------------|------------------|--------------------------|------------------------|
| ² Mme Allard | 1938 | Mariée | Secondaire | 30-39 | 10 et - | Secrétaire | 2 | 5 | non |
| Mme Bécotte | 1929 | Veuve | Cégep | 20-29 | 20-29 | Commis de bureau | 6 | 7 | non |
| Mme Cadoret | 1933 | Mariée | Cégep | 20-29 | 10 et - | Enseignante de 55 à 57 | 3 | 6 | non |
| Mme Dandurand | 1933 | Veuve | Cégep | 10-19 | 10-19 | Travail communautaire | 2 | 5 | non |
| Mme Éthier | 1939 | Mariée | Cégep | 40-49 | 10-19 | Secrétaire | 5 | 8 | non |

* en milliers de dollars

² Afin de préserver leur l'anonymat, les noms des répondantes sont fictifs.

Chapitre III

Trajectoire socioéconomique et rapport au savoir

Dans ce chapitre, nous proposons d'aborder l'influence de la classe sociale dans le parcours scolaire des répondantes en lien avec leur rapport au savoir. En effet, sur le terrain, nous avons réalisé que les conditions matérielles d'existence des répondantes étaient un enjeu majeur dans leur rapport *au* savoir et *de* savoir. Nous observons que la classe sociale influence matériellement et culturellement les parcours scolaires des répondantes et les valeurs que leur famille et elles-mêmes attribuent à l'éducation. Ceci implique une vision différente de l'éducation, la classe populaire produisant une vision utilitariste du savoir, la classe bourgeoise une vision humaniste du savoir. Dans ce contexte, la fréquentation de l'IUTAM modifie grandement les rapports *de* savoir de plusieurs des répondantes.

3.1 Conditions matérielles d'existence et parcours scolaire

3.1.1 Conditions matérielles d'existence limitant l'accès à l'éducation

Les récits de vie des répondantes nous révèlent qu'elles proviennent toutes du milieu ouvrier ou agricole. Dans leur enfance, elles et leur fratrie ont rarement dépassé la 11^e année.

Il y en a juste un, bien le plus vieux il a fait le cours classique, mais il n'a pas été à l'université. Il a fini pas si mal malgré tout (Mme Allard).

Mais ma mère a toujours été intéressée qu'on aille à l'école et que l'on continue les études. Ça n'a pas été possible pour tous les enfants de la maison. Je suis la seule qui a gradué en 11^e année. Mais mes frères auraient voulu continuer, mais étaient obligés d'aller travailler à l'âge de 15 ans et mes sœurs aussi (Mme Bécotte).

Oui, on a tout fait de l'élémentaire, j'ai un frère qui a fait jusqu'au secondaire, 9^e année, il a débuté son secondaire, mais les autres sont restés quand même des personnes avec simplement l'élémentaire (Mme Cadoret).

Pour celles-ci, le principal frein à la poursuite de leurs études est la situation socio-économique de leur famille d'origine. Plusieurs éléments reliés à la condition de vie de la

famille d'origine des répondantes font écho aux caractéristiques généralement associés à la classe sociale de milieu populaire. Ce milieu est notamment caractérisé par des familles nombreuses (Tahon, 2006). De fait, quatre des cinq répondantes ont été élevées au sein d'une famille nombreuse. Une autre caractéristique liée à la pauvreté concerne les mauvaises conditions de santé (Zola, 1968 ; Boltanski, 1969). Or, les problèmes de santé associés aux conditions matérielles d'existence reviennent régulièrement dans le discours des répondantes et cela semble briser un équilibre fragile et modifier leur rythme de vie. Les pères meurent, se blessent ou tombent malades, laissant la famille dans une situation précaire et précipitant l'arrivée des répondantes sur le marché du travail. Le récit de Mme Allard le démontre bien :

Euh, mon père c'est un homme, c'est un ouvrier, il était contremaître en plomberie chauffage il gagnait bien sa vie. Il est décédé à l'âge des 51 ans alors on restait, il avait le plus vieux qui était marié, y restait 7 enfants à la maison alors les deux filles, les deux plus vieilles qui étaient ma sœur et moi, nous avons travaillé puis apporter l'argent pour pouvoir garder la maison parce qu'on était plusieurs pis le bébé avait deux ans et demi. Alors, il y avait quatre adolescents de 11, 12, 13 et 14 ans alors eu c'était quelque chose. Alors moi j'ai fait un cours supérieures en général ce que l'on appelait 12^e générale dans le temps. (Mme Allard).

La mortalité infantile et précoce est une réalité dans la famille de Mme Dandurand et elle doit rapidement participer au budget familial.

J'ai une cinquième année, à ce moment-là, et à treize ans, je suis sur le marché du travail, parce que mon père décède jeune et c'est moi la plus jeune de la famille et à ce moment-là, ma mère n'a seulement qu'une pension. [...] Et ce qui fait qu'à treize ans, je me retrouve sur le marché du travail dans des petites usines là, finisseuse dans une usine pour les robes là tu sais. Je coupais les fils parce que j'avais treize ans alors j'étais très jeune. Je travaillais comme ça. J'ai commencé de jeunes ouvrières de cette façon-là. [...] Ma mère a eu 14 mais en a perdu là tu sais à travers ça, en bas âge, pis d'autres par après, mais moi, j'ai connaissance d'avoir vécu dans une famille de six enfants. 4 filles, 2 garçons (Mme Dandurand).

Dans le cas de Mme Bécotte, son père a développé la cécité et a dû cesser de travailler à l'âge de 31 ans. Sa famille était alors bénéficiaire du secours direct. Cette situation a privé la répondante de la possibilité de poursuivre sa scolarité au-delà de la 11^e année. Tout comme le milieu ouvrier, le milieu agricole ne semble pas avoir favorisé l'accès aux études supérieures. Mme Cadoret provient d'un milieu agricole et considère que sa situation de pauvreté l'a empêché de poursuivre ses études.

Je suis né à Ste-Anne de La Pocatière, sur une ferme agricole, je suis la 2^e d'une famille de 11 enfants, j'ai commencé l'école, j'avais 4 ans et 10 mois, et j'ai terminé mon élémentaire j'avais à peine mes 11 ans. Et, vu la pauvreté de ce temps, puisqu'en campagne il y a aussi de la pauvreté comme en ville, pas pauvreté au point de vue nourriture, habitation ou vêtements,

mais pauvreté en argent pour aller dans l'école privée, pour continuer l'apprentissage (Mme Cadoret).

Les conditions matérielles d'existences de ces répondantes ; le fait de provenir de familles nombreuses, de vivre des problèmes de santé au sein de la famille, de devoir aller travailler hâtivement sont tous des éléments interreliés qui semblent avoir limité l'accès aux études de ces dernières. Comme plusieurs auteurs, nous pouvons donc lier les difficultés d'accès à l'éducation aux conditions de vie relatives à la pauvreté des milieux populaires (Tremblay, Fortin, 1964 ; Bourdieu, 1972 ; Derouet, 2000). Il est intéressant de constater, dans notre étude, que la seule répondante qui a eu accès au cours classique présente un parcours socio-économique très différent de celui des répondantes provenant du milieu populaire.

3.1.2 Conditions matérielles d'existence facilitant l'accès à l'éducation

Mme Éthier se définit elle-même comme différente des autres étudiantes à l'IUTAM étant donné son origine socio-économique.

Parce que je me comparais aux autres...parce qu'eux ils avaient vécu la misère. J'ai dit mon doux c'est plate, je vais raconter cela ça n'a pas de bon sang la vie plate que j'ai eu puis dans le fond je n'ai rien eu moi...Tu sais comparé aux autres qui avaient eu des vies épouvantables à la campagne puis des affaires qui avaient pas d'électricité...mon doux je me suis dit ça pas de bon sens j'ai jamais connu ça...Si tu veux au couvent on avait un bain puis on avait tout là nous autres là... Je pensais que tout le monde était de même moi (Mme Éthier).

La différence de classe sociale est ici bien démontrée quoique difficile à définir. Mme Éthier ne provient pas d'un milieu bourgeois, mais plutôt d'une famille ouvrière comme les autres répondantes. Cependant, contrairement aux autres répondantes, son père était bilingue et est devenu contremaître. La situation socio-économique de son père lui a permis de placer les enfants dans un pensionnat privé. Cela implique que la répondante n'appartient pas complètement à une classe sociale de milieu populaire. Nous pouvons considérer qu'elle appartient à une classe sociale mixte, de milieu populaire via son père et bourgeoise via son éducation au sein d'institutions privées. Elle a poursuivi des études dispendieuses chez les Ursulines et terminé son cours classique. Or, pour les femmes de l'après deuxième guerre, avoir accès au cours classique était un privilège puisque peu d'entre elle pouvait y accéder. Cela démontre encore qu'elle appartenait en partie à un milieu privilégié. Elle a eu ensuite la possibilité de fréquenter l'université ou devenir enseignante, mais son père s'y est opposé.

Le patriarcat comme frein à la poursuite des études est d'ailleurs un thème important dans plusieurs des entrevues et nous nous y arrêterons dans le prochain chapitre. Au lieu de poursuivre des études supérieures, Mme Éthier a plutôt réalisé un cours de secrétaire exécutive et c'est dans son milieu de travail qu'elle a rencontré son mari. Elle est d'ailleurs fière de ce parcours.

C'est là que j'ai été secrétaire exécutive puis là j'allais avec les grands patrons, j'allais en Caroline parce que nous autres ça s'appelait l'Associated textile, c'était dans le textile et puis le grand bureau était en Caroline alors de temps en temps j'allais avec les grands patrons. Puis là j'ai rencontré mon mari... Parce qu'il était patron lui aussi à mon travail (Mme Éthier).

Cette disparité semble s'être notamment poursuivie et reproduite à travers la retraite des répondantes. Encore aujourd'hui, la différence socio-économique entre Madame Éthier et les autres répondantes est présente. Cette dernière est propriétaire d'une grande maison et d'un chalet alors que toutes les autres répondantes sont locataires. En effet, les questionnaires socio-économiques nous ont démontré que, encore une fois, les quatre répondantes issues du milieu populaire ne se situent pas actuellement dans une classe sociale aisée. Le tableau I- Caractéristiques socio-économiques des répondantes - présenté dans le chapitre II nous indique que trois répondantes sur cinq ont un revenu familial de moins de 29 000 dollars par année, une à un revenu de moins de 39 000 dollars par année. C'est Mme Éthier qui présente un revenu familial supérieur à 40 000 dollars par année. De plus, les quatre répondantes issues de milieux populaires font beaucoup état des coûts des cours pour justifier leur adhésion à l'IUTAM. Rappelons qu'un des objectifs de l'IUTAM est de rendre accessible l'enseignement universitaire aux personnes âgées. Une session est donc très peu chère. Cette motivation est majeure pour plusieurs d'entre elles qui ne pouvaient pas encore, même adulte, avoir accès au savoir universitaire.

J'avais 60 ans c'est-à-dire en 98. Euh, fais longtemps que je rêvais d'aller à l'université, mais tu sais quand tu sais que les sessions c'est de 700 à 800 dollars. Je ne ferais pas un loisir qui me coûte 800 dollars par session. Alors euh, tu sais j'ai pris des cours café à l'Université de Montréal (Mme Allard).

Parce que ça coûtait trop cher, je n'étais pas capable de suivre ça. À ce moment-là c'était 225 \$ une session alors je n'étais pas capable (Mme Dandurand).

Or, ces conditions matérielles d'existence qui situent Mme Éthier dans une classe sociale différente de celle des autres répondantes lui confèrent également une culture de classe différente et cette culture influe sur le rapport au savoir de celle-ci.

3.2 Rapport au savoir conditionné par une culture de classe

3.2.1 Culture de classe populaire et vision utilitariste du savoir

Au-delà des conditions matérielles d'existence, les parents des répondantes leur ont transmis des valeurs, des attitudes, des manières de vivre et de penser qui ont influencé leur vision de l'éducation. Nous pouvons associer ces valeurs et attitudes à la culture de classe des répondantes. Les parents des quatre répondantes issues de la classe populaire attribuaient une valeur utilitariste à l'éducation. Dans une vision utilitariste de l'éducation, celle-ci est considérée comme un outil permettant d'avoir accès au marché du travail et de répondre à ses besoins pécuniaires (Tremblay, Fortin, 1970). L'éducation est vécue comme un moyen et non une fin. Leurs parents les enjoignaient à rejoindre le marché du travail le plus rapidement possible et l'éducation entrait en ligne de compte seulement dans l'optique d'une formation professionnelle.

Par exemple, la mère de Madame Allard ne voyait pas du tout l'utilité pour cette dernière de poursuivre des études classiques.

Mais ma mère a trouvé que je gagnerai pas ma vie avec cela donc euh, dans le temps c'était à peu près relativement comme cela, alors elle dit tu vas aller au business collège pis tu va aller apprendre le travail de secrétariat (Mme Allard).

Selon ses dires, elle a dû se soumettre à la demande de sa mère, mais non sans vivre une grande frustration. Elle affirme encore que ses frères auraient pu avoir la possibilité de faire leur cours classique, mais ils partageaient la même vision de l'éducation que leur mère. «Oui mais euh ils voulaient pas eux autres par exemple. C'était l'argent dans la vie la hein? » (Mme Allard). Mme Bécotte voulait faire le cours classique, mais sa mère et son père considéraient que cela ne lui servirait à rien.

C'était 11^{ème} année commerciale. Commis de bureau. Il y avait le cours classique, mais le cours classique fallait aller au couvent et cela coutait très cher. Moi j'aurais aimé continuer, mais maman a dit si tu ne fais pas une religieuse, tu n'as pas besoin de plus d'études et comme je voulais être mère, mais pas dans un couvent... Mon père y disait que pour laver des couches les filles n'avaient pas besoin d'aller à l'école (Mme Bécotte).

La mère de Mme Dandurand considérait l'école comme importante dans la mesure où cela permettait d'accomplir des gestes quotidiens et de gagner en autonomie.

Elle y tenait à l'école, car elle savait, c'est nous autres qui y avons montré à signer ses chèques quand elle est tombée veuve. Elle y tenait, mais pas nécessairement à ce qu'on aille plus haut là. Pourvu qu'on soit des bons enfants qui ne lui donnent pas de problèmes (Mme Dandurand).

On retrouve également cette perception utilitariste dans la vision que les répondantes ont du niveau d'éducation de leurs parents. En effet, plusieurs soutiennent que leurs parents étaient instruits puisque ceux-ci savaient lire et écrire ou étaient bilingues.

J'avais des parents quand même assez instruits. Ma mère c'est une personne qui était bilingue et qui avait travaillé comme secrétaire, c'est drôle, jeune et cela, c'était bien rare. Mon père était très cultivé. Nous autres on avait tous les journaux chez nous. On avait beaucoup de livres (Mme Allard).

Mais on n'a jamais manqué de manger parce que ma mère était très bonne cuisinière. Elle avait fait ses études. Elle avait gradué en 1918 au collège des religieuses (Mme Bécotte).

Et il (son père) était très fier de faire de la lecture et je peux vous dire qu'il a lu jusqu'à l'âge de 93 ans. À 93 ans, il a perdu sa vision et il est décédé à 95. Et ma mère a toujours continué à lire et à écrire (Mme Cadoret).

Parce que mon père lisait beaucoup, je te disais que c'était un homme instruit, donc on aimait ça lire. Mais on avait pas les livres pour le faire et puis la bibliothèque on était pas initiés à aller à la bibliothèque. Dans ce temps les bibliothèques c'était ce qui était le plus favorisé. Je ne me souviens même pas s'il y avait une bibliothèque à l'école (Mme Dandurand).

Leur classe sociale, en plus d'influencer les valeurs relatives à l'éducation, peut avoir un impact sur leur motivation et donc leur rapport au savoir. Une de nos répondantes associe d'ailleurs directement son manque de motivation scolaire à sa situation socio-économique.

Elle y tenait à l'école, car elle savait, c'est nous autres qui y avons montré à signer ses chèques quand elle est tombée veuve. Elle y tenait, mais pas nécessairement à ce qu'on aille plus haut là. Je ne peux pas dire ça. Je ne peux pas dire ça que j'aurais aimé continuer. Parce que c'était des conditions tellement difficiles. On n'avait pas les livres toujours qui nous fallait. On avait la maman qui était analphabète, on n'était pas motivé. Alors là moi aller sur le marché du travail, ça faisait bien mon affaire (Mme Dandurand).

La motivation dont parle Mme Dandurand et le rapport au savoir utilitariste des familles des répondantes peut provenir de ce que Bourdieu appelle un habitus de classe sociale (Bourdieu 1966). Il a démontré que la réussite scolaire et la poursuite des études ne sont pas seulement relatives aux possibilités matérielles ou intellectuelles des étudiants et des étudiantes, mais aussi relatives à la culture de classe de ces derniers. En effet, les enfants provenant de la classe sociale populaire ont moins de chance de réussir à l'école et de poursuivre des études avancées que les enfants provenant de milieux favorisés. Le capital culturel qu'ils possèdent

ne les prédispose pas à la réussite et le curriculum des savoirs dispensés par l'institution scolaire ne légitime pas leur culture dominante (Bourdieu, 1966 : 402). C'est ce que Bourdieu nomme le « mécanisme de sursélection ». Comme l'affirme ce dernier :

Il semble que le déterminant premier de la poursuite des études soit l'attitude de la famille à l'égard de l'École, elle-même fonction, on l'a vu, des espérances objectives de réussite scolaire qui définit chaque catégorie sociale (Bourdieu, 1966 : 401).

Il est donc intéressant de considérer la vision de l'éducation et les valeurs transmises dans le parcours de Mme Éthier qui provient d'une classe sociale mixte.

3.2.2 Culture de classe bourgeoise et vision humaniste du savoir

Mme Éthier vient d'un contexte socio-économique mixte. La mère de la répondante provient de la bourgeoisie et l'éducation qu'elle a reçue au pensionnat est aussi une éducation bourgeoise. La répondante a suivi son cours classique chez les Ursulines et baigné dans une socialisation primaire où l'éducation revêt une grande importance. Sa fréquentation du collège des Ursulines l'amène à intégrer des valeurs bourgeoises telles que l'art, l'importance du rendement académique et la discipline scolaire.

Ah oui ma mère avait oui elle avait toujours été au couvent dans des... moi je suis toujours à l'école privée. Je n'ai pas connu l'école publique parce que chez les religieuses où j'allais c'était privé puis les gens couchaient là. C'était privé là (Mme Éthier).

Là bas on apprenait le chant, le piano, le violon, on apprenait plein plein de choses. Moi j'étais choyée... Surtout que nous autres au couvent on apprenait le chant, on avait des cours... Tu sais chez les Ursulines c'était très huppée, c'est pas, c'était très huppée puis c'était très un cercle fermé. À l'époque les Ursulines, elles étaient cloîtrées puis c'était la haute société, c'était... mon père avait quand même les moyens de m'envoyer là... (Mme Éthier).

Le père de la répondante, qui avait la garde de la répondante, est d'une origine socio-économique plus modeste. Il a une 8^e année et provient du milieu ouvrier. Il a connu une mobilité sociale aidée par sa connaissance de la langue anglaise et est devenu contremaître. Il a pu ainsi assurer une éducation coûteuse à sa fille, mais s'opposait à ce que Mme Éthier poursuive des études universitaires. Cela démontre les valeurs de la classe sociale populaire de son père et la vision utilitariste du savoir qui y est associé. La répondante, après son cours classique, a fait un cours professionnel. Ainsi, faire des études, c'était acquérir une formation pour travailler.

J'étais pensionnaire de toute manière et puis là dans une année j'ai fait ce que l'on devait faire en trois c'était le cours commercial, mais accéléré. C'était 5 jours 6 jours/semaine. J'avais juste comptabilité, sténographie puis dactylographie pointe. C'est tout ce qu'on avait c'était très très accéléré. Au bout d'un an, j'ai eu mon diplôme encore un autre et puis c'est là que je m'en suis allé travailler comme peut-être comptable (Mme Éthier).

De plus, bien que Mme Éthier ait accès au cours classique, elle a trois frères et aucun d'eux ne franchit la 11^e année, car ils n'en voyaient pas l'utilité. Et celle-ci considère également que ces parents sont éduqués, car ils étaient bilingues et savaient lire et écrire. « Puis est-ce qu'il était instruit votre père? Mon père il lisait ça c'est sûr. Mon père je pense qu'il faisait 8e année quelque chose comme cela (Mme Éthier). » On peut donc affirmer que Mme Éthier provient d'une classe sociale mixte, ce qui influence son rapport au savoir.

Adulte, Mme Éthier adopte des comportements et des valeurs, par exemple le goût pour la culture (les lettres et les arts), l'éducation et la politique, qui peuvent être en partie imputables à un habitus de classe bourgeoise (Dumont, 1995).

Moi j'allais reconduire mes enfants à l'école le matin assez tôt et puis après ça la table était à moi toute seule alors j'installais mes journaux français, anglais...Le Devoir il ne passait pas ici alors je passais à un endroit là, il y avait un petit dépanneur puis il y en avait quelques-uns puis il m'en gardait toujours un. Ça j'ai toujours...ça je m'installais jusqu'au jour que la petite vienne au monde. Oh j'allais beaucoup aussi voir des pièces de théâtre (Mme Éthier).

Conséquemment, elle croit avoir plus de facilité que les autres répondantes à faire ses travaux et ses examens, car elle a plus d'éducation, une culture de classe qui la prédispose au savoir universitaire.

C'était un cours de journalisme, je me souviens plus comment qui s'appelait. Pis moi je réussissais bien, mais j'étais gênée, je ne disais pas un mot jamais, ça me gêne. « Vous vous sentiez favorisée, car vous avez eu plus d'instruction que les autres? » Oui pis ça me gêne fait que je le dis pas (Mme Éthier).

Elle raconte souventes fois qu'elle ne prend pas beaucoup de temps pour ses études et obtient de très bons résultats, sinon meilleurs que les autres répondantes. Ces dernières affirment consacrer beaucoup de temps à leurs études et trouvent parfois difficile de rencontrer les exigences de l'IUTA. L'habitus de classe bourgeoise de Mme Éthier serait donc en partie responsable de cette facilité qu'elle dit avoir face aux études universitaires (Bourdieu, 1966).

Elle accorde d'ailleurs une grande importance à l'éducation et tend à s'éloigner de la vision utilitariste, se rattachant davantage à une vision humaniste de l'éducation. « Selon la

conception humaniste l'instruction doit servir surtout à donner à l'individu et au citoyen un bagage de connaissances et une formation qui lui permette une meilleure prise de conscience de lui-même. » (Tremblay, Fortin, 1964 : 87) Elle considère donc que la réussite scolaire est une fin en soi.

Moi j'aimais ça...J'aimais ça puis je ne sais pas moi comment ça se fait, que j'ai continué...C'était comme ça et puis...mais j'étais plus jeune moi alors pendant qu'eux autres allaient à l'école bien moi aussi j'y allais, mais à un moment donné sont partis puis moi j'ai continué je ne sais pas pourquoi, comme cela j'ai pas de raison (Mme Éthier).

Elle tente de transmettre cette culture à ses enfants et elle s'investit dans les études de ceux-ci.

Moi, fallait que je suive des cours aussi... Tu sais là il y avait des choses de changées. Je ne voulais pas les mêler.

Vous suiviez des cours pour les aider à faire leur devoir.

Bien leur aider... les surveiller si tu veux pour que ce soit propice si tu veux... j'aime ça l'école puis qu'est ce que tu veux j'ai du leur transmettre sans m'en rendre compte l'amour de l'école.

Puis ils se sont rendus jusqu'ou vos enfants?

À l'université (Mme Éthier).

Elle suit donc des cours de perfectionnement pour mieux les encadrer dans leur apprentissage. Consciente de ne pas posséder tous les outils pour pouvoir assurer leur réussite scolaire, elle tente de s'approprier diverses ressources lui permettant de maintenir un rapport au savoir conditionné par une culture de classe bourgeoise. Contrairement à elle et son mari, ses enfants fréquentent finalement l'université. Cette culture de classe qui modifie le rapport au savoir agit donc comme levier de mobilité sociale dans la famille de Mme Éthier.

3.3 Acquisition de savoir comme stratégie de mobilité sociale

Dans un parcours typique, la plupart des répondantes n'auraient jamais été à l'université. Leur culture de classe ne les prédispose pas du tout à de telles études. Mais comme la culture dominante valorise tout de même l'accès à l'université et aux professions libérales, celles-ci demeurent un symbole de réussite dans la société contemporaine. La plupart des répondantes rencontrées affirment donc qu'elles ont voulu avoir accès à l'université lorsqu'elles étaient jeunes, malgré les freins majeurs relatifs à leur classe sociale

et au patriarcat. Les raisons invoquées sont surtout l'accès à des métiers dit libéraux, représentant une classe sociale aisée.

Non c'était plutôt continuer mes études pis cela m'aurait donné une ouverture pis je ne sais pas trop laquelle je, cela aurait pu être euh... les professions libérales, je sais pas (Mme Allard).

Je me demande si je n'aurais pas été...bien je ne sais pas...parce que mes enfants sont ingénieurs...mais peut-être ça m'aurait plu ça. Parce que je les voyais travaillé là puis il y en une qui est en médecine...ouin dans quoi je m'en serais allé? Soit en génie ou en médecine, mais... (Mme Éthier).

Certaines mentionnent qu'elles voulaient fréquenter l'université seulement pour avoir accès au savoir universitaire, car elles prévoyaient être mères au foyer par la suite. Le désir d'avoir accès à l'éducation était en fait, pour plusieurs, un désir de mobilité sociale. Tout au long des discours des répondantes, nous comprenons que le statut social, qui est souvent associé au pouvoir, est un indicateur de réussite. Quand elles parlent des emplois qu'elles ont occupés ou de la situation de leurs enfants, elles sont souvent fières de mentionner le niveau de responsabilité et de pouvoir qui leur revenait.

J'avais un emploi que j'adorais euh, j'étais rendu acheteur pour Sogéro. C'était une compagnie qui avait des magasins à la Baie-James alors j'avais beaucoup de responsabilités. [...]J'aurais pu avoir un autre emploi que t'avais le syndicat, pis t'étais très bien payé, mais je n'aimais pas ça, tu sais. Moi pas avoir de décision à prendre, pas pouvoir diriger rien, euh, pis pas travailler parce que t'as pas d'ouvrage pis c'est bien correct (Mme Allard).

Pis la troisième elle elle a fini son secondaire, mais elle a étudiée après ça à l'université, des cours de soir à l'université pis après ça elle est rendue responsable du recrutement du personnel pour sa compagnie pis elle s'en est bien sortie (Mme Bécotte).

Les garçons ont fait leur secondaire et après ça ils sont allés au collégial. J'en ai un lui qui a fait sa technique en électronique et sa technique en design. Lui, celui-là, il est directeur d'une entreprise maintenant (Mme Cadoret).

C'est là que j'ai été secrétaire exécutive puis là j'allais avec les grands patrons, j'allais en Caroline parce que nous autres ça s'appelait l'Associated textile, c'était dans le textile et puis le grand bureau était en Caroline alors de temps en temps j'allais avec les grands patrons (Mme Éthier).

Notons qu'aucune des femmes rencontrées ne se définit comme féministe. Bien que certaines affirment qu'elles voulaient avoir accès à des professions qui ne leur étaient pas réservées, elles ne voulaient pas nécessairement se distancer des normes établies au sujet des femmes. Le fait de fréquenter l'IUTAM ne leur permet pas non plus d'avoir accès à une forme de mobilité sociale relative à l'emploi ou au revenu, surtout lorsque l'on considère qu'elles ne veulent pas obtenir un diplôme afin de faire carrière dans un domaine précis. De

plus, il est intéressant de questionner ce désir d'avoir accès à l'université alors qu'aucune des répondantes n'est une femme qui vraisemblablement réclamait un droit à des métiers non réservés aux femmes. Il n'est nul par indiqué dans leur discours qu'elles se voyaient comme des pionnières qui voulaient questionner les normes établies. Dans ce cas, l'accès à l'université pouvait influencer ce que Charlot appelle le rapport *de* savoir.

En effet, les quatre répondantes qui proviennent d'une classe sociale populaire pourraient tenter ainsi de changer, non pas de classe sociale, mais de rapport *de* savoir (Charlot, 1990). En effet, Charlot souligne que l'acquisition de savoir apporte également une augmentation du pouvoir dans les rapports sociaux basés sur le savoir, donc les rapports *de* savoir. Mme Dandurand, bien qu'elle soit tout à fait consciente qu'elle n'étudie pas à l'université pour obtenir un emploi, semble encore tout autant motivée par une grande fierté et l'acquisition d'un statut social fort.

Oui, je réalisais un rêve parce que quand on était jeunes on avait une façon de voir ça, les gens qui étaient aux études à l'université, des choses comme ça, on était de l'autre bord de la clôture, c'était traverser un monde, et là je commençais à franchir ça moi. Et là je me disais j'en ai une de passer, je suis capable d'aller vers l'autre (Mme Dandurand).

Nous avons démontré que la plupart des répondantes accordent beaucoup d'importance au pouvoir. Cette quête de pouvoir peut donc se traduire en partie par l'accès à un savoir universitaire qui modifie leur rapport *de* savoir et ainsi, leur statut dans la société. Pour ce qui est de Mme Éthier, elle ne semble pas rechercher un statut social particulier en réalisant un BAC. Dans son cas, la mobilité sociale passe par son mari et ses enfants. Nous y reviendrons plus en détail dans le chapitre VI de ce mémoire.

3.4 Synthèse et discussion

La plupart des répondantes présentent donc dans leur récit de vie une appartenance à un milieu populaire définissant l'éducation comme un moyen de pouvoir gagner sa vie rapidement. Elles ont obligatoirement modifié leur rapport au savoir, car la fréquentation de l'IUTAM les propulse dans une vision humaniste de l'éducation. En effet, en fréquentant l'université, les répondantes témoignent également d'un changement de valeurs dans l'approche de la connaissance. Cela traduit une conception bourgeoise humaniste du savoir.

Un pas de plus vers un statut social enviable. Cet accès à la diplomation universitaire leur permet de modifier leur rapport *de* savoir et ainsi accéder à un autre statut que celui de mère de famille d'un quartier pauvre. Ces modifications de statut ne s'expliquent pas seulement par le biais de la mobilité sociale. Surtout que Mme Éthier, seule répondante provenant d'une classe sociale différente, est également motivée par une mobilité sociale ascendante. Ce désir de mobilité sociale semble plutôt investi dans son mari et ses enfants. Il est donc intéressant de considérer le statut de femme des répondantes pour ajouter à la compréhension de leur rapport au savoir et de la dynamique qui les motivent à faire un BAC alors qu'elles sont vieillissantes.

Chapitre IV

Femmes et rapport au savoir

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'observer le rapport au savoir des répondantes sous l'angle de leur appartenance sexuée. Dans notre revue de littérature, nous avons abordé les recherches de Nicole Mosconi qui mentionnent que les choix académiques des femmes ne sont ni individuels ni naturels. Ils s'inscrivent dans une époque sociohistorique donnée et sont liés à la socialisation familiale et scolaire, à l'appartenance de classe et à la division sociosexuée du travail (Mosconi, 1994). Les répondantes de notre étude en sont une bonne illustration : elles ont fait des choix académiques en lien avec leur rôle de femme et leur appartenance à une classe sociale donnée, le tout s'inscrivant à une certaine période historique, soit les années 1940.

4.1 Intériorisation des contraintes associées aux rôles sociaux traditionnels des femmes

Ces femmes, nées en 1930, vivent leur parcours scolaire durant la période précédant la Révolution tranquille; en ce sens elles ont vécu à une période où la modernisation de la société québécoise n'était pas encore commencée. Rappelons d'abord qu'au Québec, ce n'est que le 25 avril 1940 que les femmes ont eu le droit de vote. À la naissance des répondantes, leurs mères n'avaient donc pas ce droit fondamental. De plus, nous avons déjà fait la démonstration que l'accès des femmes aux études classiques et universitaires était très limité et que les savoirs dispensés dans les écoles normales étaient différenciés selon le sexe (Fahmy-Eid, 1989). Cette différenciation était basée sur une naturalisation du rôle des femmes, suffisamment généralisée pour influencer le curriculum des savoirs. Fahmy-Eid affirme que trois éléments soutenaient cette division sexuée des savoirs.

1) la nature féminine est le fruit d'une série de déterminisme sexuel, à la fois physique et intellectuel, 2) cette nature est garante d'une identité féminine immuable que l'éducation des filles a le devoir de préserver, 3) la féminité induit des rôles sociaux spécifiques auxquels l'éducation des filles doit préparer les femmes de demain (Fahmy-Eid, 1989: 55).

Dans ce contexte traditionnel, le parcours scolaire des répondantes était prédéterminé par leur condition féminine. Leur propre reconnaissance des limites de leurs possibilités correspond de fait à une intériorisation des rôles sociaux des femmes tels que définis à l'époque. Les femmes avaient des rôles sociaux déterminés dans la société et leur accès à la sphère publique était limité, pour ne pas dire quasi impossible. Ces rôles traditionnels représentent donc des routines ou des modèles pré-établis que les femmes intériorisent et construisent tout au long de leur parcours de vie (Goffman, 1973, 1 : 24). Ils deviennent une source de contraintes et de possibilités quant aux actions et aux interactions que les femmes peuvent réaliser dans une période sociohistoriquement située. Par ailleurs, il serait plus judicieux de parler de rôles sociaux dans la mesure où les rôles traditionnels des femmes peuvent recouvrir un ou plusieurs rôles et qu'elles peuvent jouer chacun de ces rôles dans toute une série d'occasions différentes, par exemple, au foyer, dans la communauté ou dans la société. Parmi les repères normatifs délimitant les rôles sociaux traditionnels des femmes, il y a l'accomplissement de devoirs genrés spécifiques vus comme naturels (femme comme mère), les secteurs d'activités et les compétences (unité familiale, vie publique/vie privée, masculinité/féminité).

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, il est intéressant de constater que les femmes de notre étude ne se définissent pas en tant que féministes. À plusieurs égards, elles intériorisent les contraintes concernant les repères des rôles sociaux des femmes de leur génération et ces rôles peuvent être un frein à la poursuite de leurs études. Cette situation semble avoir été vécue par Mme Bécotte, Mme Cadoret et Mme Dandurand. Leur parcours scolaire semble en effet être ponctué de contraintes.

On ne se posait pas questions. Je pense les jeunes filles c'était se marier ou religieuse à part garde-malade, et garde-malade cela prenait un cours classique. Je ne voulais pas être professeur ou religieuse, enseignante ou garde-malade, alors il n'y avait pas d'autres voies tellement que d'être mère de famille et se marier. (Mme Bécotte).

Vous auriez aimé être infirmière? À ce moment-là, oui, mais reste quand même que j'étais rendue dans la vingtaine et tu penses aussi à ton avenir, tu es la deuxième d'une famille, il y en a d'autres après toi dans la famille, parce que nous étions 11, ça fait que j'avais pas le choix (Mme Cadoret).

J'avais aucune idée. Je savais que j'allais devenir une mère au foyer. Je me suis mariée à l'âge de 18 ans. Et euh... on a eu deux enfants, deux garçons et là, j'ai commencé à prendre le

rôle de mère de famille de ce temps-là... ...c'est-à-dire, on demeure à la maison, on élève les enfants et le mari lui, apporte la nourriture (Mme Dandurand).

Leur condition de femme les contraignait à assumer des rôles essentiellement dans la sphère privée, soit devenir mère au foyer, avoir un mari et prendre soin des enfants. Dans ce contexte, nous comprenons que les études ne soient pas prioritaires. Ces contraintes sociales visent une certaine conformité par rapport aux normes et aux valeurs favorisant l'ordre social, ce qui assure par le fait même l'intériorisation des rôles sociaux à travers la socialisation genrée. Parmi les figures favorisant cette conformité, il se trouve en première ligne les parents. C'est pourquoi, Mme Allard et Mme Éthier, qui avaient émis le projet de poursuivre leurs études, ont toutes deux été brimées par l'autorité parentale, notamment paternelle, dans leur parcours scolaire.

Bien mon père, il trouvait que sa petite fille, elle s'en allait puis non il ne voulait pas... Mais je me suis dit tu sais à l'époque on mettait pas notre poing sur la table, tu sais puis dans le fond, non je n'ai pas rouspété (Mme Éthier).

Alors moi j'ai fait un cours supérieur en général ce que l'on appelait 12^e générale dans le temps. Cela touchait euh surtout, un peu comme un cours classique, mais on touchait un peu au commercial aussi, c'est pour cela qu'ils appelaient cela général. Mais ma mère a trouvé que je gagnerais pas ma vie avec cela, donc euh, dans le temps c'était à peu près relativement comme cela, alors elle dit : « tu vas aller au *business college*, pis tu va aller apprendre le travail de secrétariat ». Je vais vous dire sincèrement, j'ai haï cela toute ma vie (Mme Allard).

Il semble donc que nos répondantes aient connu une socialisation genrée délimitant leur parcours scolaire et que cette socialisation primaire ait été portée à la fois par l'institution scolaire et par leur cellule parentale. La seconde figure traditionnelle est reliée à la condition féminine et au mariage. En effet, nous constatons qu'une des raisons pour lesquelles nos répondantes ne poursuivent pas leur parcours scolaire ou professionnel réside dans le fait qu'elles fondent une famille.

J'ai fait cela, ha mon dieu, six ans. Jusqu'à temps que je me marie. Je me suis mariée. J'ai laissé. Parce que mon mari... (Mme Allard).

J'ai été commis de bureau pour le gouvernement au bureau d'assurance-chômage et j'ai travaillé 6 ans pour le gouvernement et quand je me suis mariée, c'était la fin de la guerre, en 51, et les femmes mariées n'avaient plus le droit d'avoir de postes au gouvernement à moins d'avoir une occupation réellement spéciale, et comme j'étais seulement commis de bureau, ils m'ont donné ma démission. Après ça, bien dans ce temps-là, la mode, c'était d'avoir des enfants presque à tous les ans parce qu'ils nous donnaient pas toujours la manière. On savait même pas comment les enfants se faisaient, et après, la pilule était défendue par l'Église; fait qu'on a eu des familles nombreuses (Mme Bécotte).

Puis là, j'ai rencontré mon mari...Parce que j'étais patron moi aussi là-bas, là à mon travail, alors j'ai rencontré une fille qui m'a présenté son mari puis c'est là que je me suis mariée. Oui j'ai arrêté de travailler en me mariant parce qu'on est déménagés à Montréal et puis là, après ça, j'ai eu un enfant, un premier enfant, puis après là mon mari est parti en affaires (Mme Éthier).

Les deux autres répondantes ont un parcours de vie semblable. Elles travaillent en quittant l'école, mais arrêtent une fois mariées pour avoir des enfants. Peut-être parce qu'elles vivent à une époque de bouleversements, plusieurs d'entre elles retournent travailler entre leurs grossesses, mais leurs carrières ne sont pas prioritaires – elles reçoivent alors un salaire dit d'appoint, en complément à celui de leur mari, et si leur rôle de mère ou d'épouse les sollicite, elles cessent leurs activités professionnelles. Pourquoi ces femmes, socialisées dans le respect des rôles sociaux traditionnels, soit d'épouse et de mère, décident-elles un jour de fréquenter l'IUTAM ?

4.2 Modernisation des rôles sociaux des femmes

Au cours de la seconde moitié du 20^e siècle, la condition féminine évolue et l'idéologie de la femme au foyer se voit contestée. Nous voyons apparaître un nouveau modèle venant coexister avec le modèle de la femme traditionnelle et parfois le concurrencer, soit celui de la femme moderne. Celui-ci remet en question le confinement des femmes à la sphère privée (Monet Chartrand, Cailhier, Chartrand, 1990 ; Lamoureux, 1992 ; Maillé, 1990; Collin, 1992 ; Cohen, 2000) et amène une nouvelle conception des rôles sociaux genrés. Les femmes peuvent progressivement étudier, travailler et mener une carrière tout en étant des mères. Au début du processus de modernisation de la société québécoise, il y a une coexistence d'éléments issus de l'intériorisation des rôles sociaux traditionnels avec certains éléments émergents que nous associons à la modernisation du rôle de la femme. Cette modernisation amalgame en fait des éléments diffus et partiels des rôles sociaux traditionnels et modernes. Ces changements sociaux s'opèrent progressivement et les femmes de notre étude, elles, évoluent dans les premiers moments des transformations des rôles sociaux traditionnels, ce qui occasionne une présence accrue des femmes dans la sphère publique. Cette situation explique la dominance des rôles sociaux traditionnels de la femme dans les différents discours comparativement à ceux dont la modernisation se fait porteuse.

Lorsque nous analysons le discours des répondantes, le caractère diffus des caractéristiques des rôles sociaux de la femme nous met face à une difficulté générale quant à l'identification d'une origine commune à ces changements. Ceux-ci ne semblent pas être mis en œuvre par les mêmes agents de socialisation. Mme Éthier et Mme Bécotte ont entrepris le changement vers le rôle moderne des femmes grâce à leurs mères. Mme Allard l'a fait grâce à sa marraine et Mme Dandurand, grâce à son réseau social d'engagement. Malgré ces indices de changement, il reste que cette transformation est réalisée timidement car les agents de socialisation des répondantes transmettent également les rôles sociaux traditionnels des femmes.

Les mères de Mmes Bécotte et Éthier ont bénéficié d'une éducation à laquelle peu de femmes du début du siècle ont eu accès et qui ne cadre pas complètement avec les rôles traditionnels des femmes associés à la sphère privée. En effet, elles ont eu accès à l'école normale et au cours classique.

Ma mère aussi, c'était une femme qui était quand même à l'époque, elle avait fait son école normale, à l'époque c'était beaucoup. Ah oui, ma mère avait, oui elle avait toujours été au couvent, puis c'était une musicienne, puis elle chantait merveilleusement bien, puis elle peignait (Mme Éthier).

Ma mère, elle avait... je ne sais pas, chez les religieuses, heu... Elle avait, elle faisait du théâtre, elle avait appris le chant, la danse, la peinture, les mailles. Elle était pensionnaire (Mme Bécotte).

Pour ces répondantes, l'éducation de leurs mères teinte leur rapport au savoir et influence leur désir de poursuivre des études. En effet, Mme Bécotte affirme avoir poursuivi ses études jusqu'à la 11^e année grâce à l'intérêt de sa mère pour l'école.

Elle avait fait ses études. Elle avait gradué en 1918 au collège des religieuses. Mais mon père avait fait une 3^e année. Mais ma mère a toujours été intéressée qu'on aille à l'école et qu'on continue les études. Ça n'a pas été possible pour tous les enfants de la maison. Je suis la seule qui a gradué en 11^e année (Mme Bécotte).

En ce qui concerne Mme Éthier, elle a eu une éducation semblable à celle de sa mère, pensionnaire dans une école privée. Elle a ainsi bénéficié d'une éducation à laquelle peu de femmes de l'époque pouvaient avoir accès. La modernisation des rôles sociaux genrés se matérialise parfois dans des conflits intergénérationnels où certaines répondantes remettent en question les repères normatifs de leurs mères en s'inspirant d'autres modèles féminins.

C'est le cas de Mme Allard qui résiste aux normes traditionnelles, notamment à l'éducation conservatrice de sa mère. À l'encontre de sa mère, la répondante s'adonnait dès son plus jeune âge à la lecture. Elle y était d'ailleurs encouragée par sa marraine. « J'étais plus près de ma marraine que de ma mère. Ma marraine était fille et elle me gâtait beaucoup et elle aimait beaucoup lire. Elle me passait des livres. Puis elle était plus... Maman était ancienne. » (Mme Allard). À noter que cette répondante a conservé ce goût pour la lecture tout au long de sa vie.

Cette modernisation des rôles sociaux genrés peut intervenir plus tardivement dans le parcours de vie des répondantes et être transmise par d'autres sphères de socialisation que la famille. Dans le cas de Mme Dandurand, c'est dans une institution traditionnelle d'engagement et dans la sphère de socialisation du travail qu'elle s'initie aux rôles modernes des femmes.

Et ces prêtres-là, étaient des prêtres ouvriers. Et c'est eux qui nous ont fait connaître c'est quoi l'engagement. Et on a suivi le cours euh... comment on appelait ça donc? Service d'orientation au foyer et là euh... à l'intérieur de ce cours-là on a commencé à comprendre qu'il y avait beaucoup de choses qui commençaient à bouger dans notre quartier (Mme Dandurand).

Elle s'implique dans la Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC) et, comme beaucoup de femmes ouvrières de l'époque, cela lui permet d'investir un espace public, de jouir d'une autonomie et d'explorer des rôles sociaux modernes à la frontière de l'idéologie de l'essence féminine traditionnelle, c'est-à-dire qui contrastaient avec la supposée nature de la femme (Piché, 1999; Bienvenue, 2003; Linteau, Durocher, Robert, 1989). Cette initiation par la JOC, une institution chrétienne, démontre bien la complexité de la coexistence des modèles modernes et traditionnels de la femme dans le parcours de vie des répondantes.

L'apostolat jociste dessine un espace social pour les filles des milieux ouvriers permettant la construction d'un nouveau modèle de femmes engagées activement et contribuant à l'émergence de nouvelles pratiques sociales centrées sur l'animation du milieu (Piché, 1999 : 506)

Les militantes de la JOC se voient offrir des cours sur les idéologies politiques, les grands systèmes économiques, les principes du syndicalisme et/ou de la coopération. Parallèlement, leurs responsabilités augmentent et leurs expertises grandissent. Elles développent leur sens de l'organisation, de la gestion, de même que leur leadership et des

habiletés en animation. « Les militantes jocistes investissent donc la sphère publique dans des rôles qui ne leur sont pas habituels. » (Piché, 1999, 500). Par l'entremise de cette institution traditionnelle, Mme Dandurand s'initie donc à un rôle de femme citoyenne dans la sphère publique et celui-ci devient même parfois prioritaire.

Et entre autres, un comité de citoyens. Le premier comité de citoyens dont j'en ai fait partie. Et pour un long long bout de temps, ça a été ma tâche qu'on peut dire secondaire, qui, des fois, prenait priorité sur la première c'est-à-dire mon rôle de mère au foyer (Mme Dandurand).

Cette initiation lui ouvre d'ailleurs d'autres possibilités. Elle développe un réseau social qui lui permet d'investir le milieu du travail et, malgré son manque d'instruction, elle devient travailleuse communautaire.

Alors on me dit : c'est malheureux parce qu'il faudrait que tu possèdes de la dactylo. J'étais loin de là moi, c'est à peine si je savais écrire sans fautes là. Alors j'ai dit : « Je peux pas, j'ai pas ça. »... j'avais passé bien sûr une évaluation pour le poste, on m'a dit à la fin de l'entrevue : « Tu peux pas bien sûr, on comprend, prendre le poste de réceptionniste parce que tu as pas les critères nécessaires, mais est-ce que tu voudrais être travailleuse communautaire? (Mme Dandurand).

Elle côtoie alors divers professionnels et entre en contact avec des femmes qui œuvrent dans la sphère publique. Son rapport au savoir en est modifié.

Et là, Barbara Stewart a commencé à me parler d'un troisième œil. C'était la première fois que j'entendais parler de ce nom-là, de cette sorte de livre-là. C'est la première fois qu'on me mettait en contact avec des livres. Euh, sur la sociologie, sur toutes sortes de connaissances (Mme Dandurand).

L'engagement exerce également une influence sur la socialisation des autres répondantes aux rôles sociaux modernes genrés. Bien qu'elles ne soient pas militantes au sein de regroupements d'engagements féministes et politiques, elles investissent divers lieux d'engagement qui font écho aux rôles traditionnels des femmes, mais qui leur donnent aussi accès à un réseau social et une ouverture vers la sphère publique.

J'accompagnais les personnes âgées aux hôpitaux pour les guider dans les hôpitaux; la place d'accueil où il y a les personnes âgées, on appelle ça la place d'accueil, ils ont offert un cours de gérontologie aux bénévoles pour pouvoir s'adapter aux personnes âgées (Mme Bécotte).

Moi, j'ai fait pas mal de bénévolat. Imagine-toi que je me suis retrouvée à faire des cours de...d'animer des cours d'atelier de psychologie...J'étais bonne (rire), Je faisais des ateliers parents/enfants, parents/adolescents, puis après parents tout seuls. Hey! des compétences...j'avais suivi quelques semaines à la CECM, comprends-tu ça, c'est un cours classique que j'allais là, là pour suivre ces ateliers-là toute seule, puis je prenais des notes...J'avais quand même des volumes pour là...c'était des soirées si tu veux là... (Mme Éthier).

C'est sûr que moi-même, j'ai peut-être pas travaillé à l'extérieur comme certaines personnes, mais du bénévolat, j'en ai fait beaucoup. J'en ai fait à l'accueil Bonneau, j'en ai fait à la popote roulante. Et ça, c'est en tant que personne non-voyante. À la magnétothèque, j'en ai fait dans le choix des voix, j'ai été présidente de la magnétothèque au conseil d'administration, oui, beaucoup (Mme Cadoret).

Ces expériences d'engagement modifient donc le rapport des répondantes au savoir en leur donnant accès à des formations. Celles-ci deviennent des passerelles d'accès à l'éducation et leur permettent d'acquérir des connaissances techniques et académiques sur leur milieu de même que des connaissances générales qui alimentent leur motivation scolaire. Toutefois, c'est bien d'un balbutiement des rôles sociaux modernes des femmes qu'il s'agit puisque toutes nos répondantes sont d'abord femmes au foyer, responsables de la sphère privée. Nous pouvons interpréter la présence des répondantes sur le marché du travail et leur implication bénévole comme des expérimentations de rôles sociaux autres que ceux de mères et d'épouses, mais aussi et surtout comme des seconds rôles, des rôles de substitution.

Lorsque leurs maris sont hospitalisés ou décèdent, lorsque leurs enfants quittent le nid familial, qu'arrive-t-il à ces femmes ? Une fois que les répondantes ne sont plus sollicitées par le rôle de mère ou d'épouse, que leur reste-t-il ? Il est important de mentionner que le bénévolat ou les expériences de travail sont circonstanciels. Plusieurs décident alors de faire du bénévolat ou travaillent pour de bon, à temps plein, lorsqu'elles ne sont plus sollicitées par leur rôle de mère et d'épouse.

C'est que mon mari est décédé et j'ai arrêté de faire du bénévolat quand ma mère a été très malade et la place d'accueil où il y a les personnes âgées, on appelle ça la place d'accueil, ils ont offert un cours de gérontologie aux bénévoles, pour pouvoir s'adapter aux personnes âgées (Mme Bécotte).

J'ai quitté parce que mon mari est retombé encore malade. Alors chaque fois que mon mari retombait inapte, j'arrêtais tout et je me consacrais à la maison. Et une fois le secondaire terminé, mon mari se réhabilite à nouveau, retourne au travail, alors je tente de remplir un rôle dans la communauté, un travail. Il y a une de mes amies qui est coordonnatrice au centre d'action bénévole et elle quitte son travail. Elle me demande si je veux le prendre. Alors, je prends le rôle de coordonnatrice au service de bénévoles (Mme Dandurand).

Le parcours d'éducation des répondantes étant un prolongement de leur parcours d'engagement et professionnel, nous allons montrer que leur rôle d'étudiante à l'IUTAM constitue en fait un rôle social de substitution.

4.3 Rôle d'étudiante comme rôle de substitution

Le fait d'expérimenter d'autres rôles sociaux met ces femmes en face de leurs lacunes sur le plan scolaire mais leur permet aussi d'agrandir leur réseau social. La norme relative à l'éducation des femmes change et est diffusée dans leur réseau social ainsi que dans les institutions qu'elles fréquentent. Elles ont alors l'occasion de poursuivre leurs études. Plusieurs des répondantes sont devenues étudiantes au moment où elles étaient moins sollicitées par leur rôle de mères ou d'épouses.

Et quand j'ai arrêté de travailler, mes enfants son études là, quand je suis arrêtée de travailler, je me suis dit : « il me manque d'instruction ». Le fait de travailler m'occupait beaucoup et là, mon mari étant encore hospitalisé, les enfants à l'école, je fais quoi moi? Je décide de retourner aux études. Et c'est là que je fais mon secondaire. À quarante ans, j'étais au secondaire (Mme Dandurand).

Et quand j'ai vu ça, j'ai dit : « coudonc! », j'étais en 1992, mon mari prenait sa retraite, j'ai dit : « je vais m'en aller au collège Marie-Victorin et je vais m'inscrire. » Et je me suis inscrite pour mon DEC en sciences humaines. J'avais déjà, je crois, 5 ou 6 cours de faits au niveau collégial (Mme Cadoret).

Le rôle d'étudiante devient alors un rôle de substitution pour ces femmes qui ne sont plus tenues par leurs responsabilités familiales. Le parcours de Mme Bécotte exprime bien cette situation. Cette dernière oscille, selon les besoins, entre son rôle familial et son rôle d'étudiante.

J'ai laissé l'université pour aller à Toronto, je trouvais plus important de connaître ma petite-fille et d'aider mon garçon que de mettre un certificat dans le fond de mon tiroir. Mais quand ils n'en ont plus eu de besoin, je suis revenue, mais ma fille a eu des enfants, j'ai été garder. Après ça, mon fils a eu besoin d'une gardienne pour la petite de 4 ans, le petit démon de 4 ans, (elle, a m'en a fait des mauvais coups) et... j'ai gardé pendant 10 mois. Mais après ça, l'année après, elle est allée à la maternelle et ça fait qu'elle pouvait avoir du gardiennage, et j'ai recommencé l'étude et là, ma fille a eu un autre enfant (rires) ça fait que je suis retournée garder. C'est pour ça que je n'ai pas fini encore mon... même si j'ai commencé en 91, mon université, j'ai été absente beaucoup d'années (Mme Bécotte).

Parce que, au bout de trois ans, l'amputation de mon mari commence à avoir des problèmes. [...]Alors je me suis arrêtée de travailler. Et là, c'est encore la santé de mon mari qui s'est détériorée. Là, c'était au niveau du cœur. Il s'est mis à faire de l'insuffisance cardiaque. Alors là, je me suis arrêtée, pour être plus proche de lui, pour pouvoir s'en occuper. Il demandait plus de soin. Alors j'ai été à la maison. Et euh, l'autre qui est encore à la maison, adolescent. Encore aux études là, au cégep. Et là, je reste à la maison un peu plus longtemps (Mme Dandurand).

Nous avons décidé de percevoir le rôle d'étudiante comme un rôle de substitution puisqu'il semble que la priorité des répondantes demeure la famille et leur rôle de mère et d'épouse.

4.4 Synthèse et discussion

Les analyses nous ont donc révélé que les répondantes ont intériorisé les rôles sociaux traditionnels des femmes tout en étant initiées à leurs rôles modernes. Par divers agents de socialisation, dont les milieux d'engagement, elles ont expérimenté des rôles sociaux différents de celui de mère ou d'épouse. Ces expérimentations ont modifié leur rapport au savoir et se sont prolongées dans un rôle d'étudiante comme rôle de substitution. À la lumière de ces nouvelles données empiriques, nous pouvons revisiter nos questions de recherches.

Nous nous questionnions à savoir si, pour les femmes, la fréquentation de l'IUTAM est une façon de prendre enfin une position sur la place publique. Il s'avère que la fréquentation de l'IUTA est plutôt le résultat d'un accès des répondantes à la sphère publique et non une prise de position sur la place publique. Les diverses initiations aux rôles de la femme moderne modifient le rapport au savoir des répondantes et la fréquentation de l'IUTAM devient le prolongement de l'accès à d'autres rôles sociaux que celui de mère ou d'épouse. À la suite de ces expérimentations, elles entrent en contact avec des cadres normatifs dont les frontières s'élargissent jusqu'à inclure l'université pour les femmes.

Nous nous demandions ensuite comment la classe sociale et le fait d'être une femme influent sur le rapport au savoir des répondantes. Il est intéressant de constater que leur appartenance à la classe ouvrière et à ce que nous avons appelé la classe sociale «mixte» (populaire du côté maternel et bourgeoise du côté paternel ou par l'accès aux études) offre dans les deux cas un accès privilégié aux rôles modernes des femmes et ainsi, une passerelle vers l'accès au savoir universitaire. En effet, dans le quartier ouvrier de Mme Dandurand, sa culture d'engagement lui procure une possibilité de pénétrer la sphère publique et d'élargir son réseau social. Elle multiplie alors ses possibilités de rôles en tant que femme et accède à ceux de travailleuse et de militante. Les autres répondantes vivant dans des quartiers

populaires sont aussi plongées dans une culture de l'engagement. Le prolongement de ces rôles de substitution les mène finalement au rôle de substitution d'étudiante à l'IUTAM. Dans le cas de Mme Éthier, son appartenance à une classe mixte lui permet d'avoir accès à des études classiques dans un collège privé qui modifie son rapport au savoir, lui donnant accès à une culture plus intellectuelle. Elle n'en demeure pas moins conditionnée par la condition féminine de l'époque, mais, de par son accès intellectuel au monde moderne, elle peut s'engager dans son milieu, influencer le rapport au savoir de ses enfants qui ont d'ailleurs tous fréquenté l'université et pour finir, fréquenter elle-même l'IUTAM, dans un rôle de substitution comme étudiante. Notons cependant que le fait d'être une femme semble être un frein plus important dans l'accès au savoir. Dans notre étude, Mme Éthier, la seule femme qui provient d'un milieu bourgeois, n'a pas l'occasion de fréquenter l'université en raison de sa condition de femme qui la prédispose à un rôle social donné, et non par manque de moyens financiers.

Nous nous demandons également si le savoir universitaire en soi a une valeur de mobilité sociale pour les répondantes. Dans le chapitre précédent, nous abordions le fait que, grâce à l'accumulation de savoirs universitaires, les répondantes modifient leur rapport *de* savoir et occupent ainsi une place plus prisée dans la sphère publique. Mais en tant que femmes, lorsqu'elles se trouvent confrontées au mariage et aux attentes liées à leur rôle de mère, il semble qu'elles transfèrent leur désir de mobilité sociale sur leurs enfants ou leur mari. Mme Éthier adopte d'ailleurs, entre autres, une stratégie qui s'appuie sur les possibilités de son mari d'avoir accès à une mobilité sociale.

Oui j'ai arrêté de travailler en me mariant parce qu'on est déménagés à Montréal et puis là, après ça, j'ai eu un enfant, un premier enfant, puis après, là, mon mari est parti en affaires. J'ai dit « tu travaillerais pas toute ta vie pour quelqu'un d'autre, c'est pas vrai » (Mme Éthier).

Le mariage la prive donc d'un rôle direct sur sa mobilité sociale et ce n'est pas en remettant en cause le rôle de cette institution qu'elle tente de poursuivre son projet, mais en s'appuyant sur son mari. Les autres répondantes ne sont pas dans une situation où elles peuvent compter sur leur mari pour tenter d'accéder à une certaine mobilité sociale. Ce désir de mobilité sociale est alors souvent investi dans leurs enfants. Plusieurs d'entre elles insistent pour qu'ils ou elles fréquentent l'école le plus longtemps possible.

Outre les variables classe sociale et genre, qui définissent la position sociale des répondantes et expliquent en partie leur rapport au savoir, nous nous devons de considérer leur âge, car notre questionnaire repose sur le fait qu'elles soient à l'université en tant que femmes vieillissantes.

Chapitre V

Vieillesse et savoir

Dans ce chapitre nous proposons d'explorer les perceptions du vieillissement des répondantes afin de mieux saisir leur rapport au savoir, et d'en analyser les incidences sur les motivations de fréquentation de l'IUTAM.

5.1 Perceptions du vieillissement en rupture avec le rôle traditionnel de la personne âgée

Il est reconnu que l'augmentation de l'espérance de vie des individus est un facteur social important faisant en sorte que certaines personnes âgées et parmi elles une majorité de femmes, ont, de fait, la possibilité de vivre plus vieilles et en meilleure santé et ainsi, de voir leur temps de retraite se prolonger. Elles peuvent donc incarner des modèles de vieillissement actif et devenir l'antithèse de la personne âgée qui s'isole et s'appauvrit socialement. Comme nous l'avons abordé dans notre revue de littérature, la théorie de l'activité veut rendre compte des différentes formes de vieillissement et des nouveaux rôles sociaux qui sont endossés par certaines personnes vieillissantes (Lemon, Bengtston et Peterson, 1972). Le modèle de vieillissement actif mis de l'avant par les tenants de la théorie de l'activité s'inscrit en opposition au modèle de vieillissement proposé par la théorie du désengagement. Rappelons que la théorie du désengagement conceptualise le fait de vieillir comme un processus de marginalisation sociale inévitable et universel (Cumming et Henry, 1961 ; Lauzon, 1980; Clément, 1999). Dans le discours de nos répondantes, nous retrouvons une volonté de se distancier du modèle de la personne âgée désengagée, qu'elles associent aux générations précédentes, pour tendre vers un modèle plus actif.

On est peut-être âgée, mais on se sent moins âgées que nos mères pis nos grand-mères étaient. Parce qu'elles ne sortaient pas. C'était rare qu'elles sortaient de la maison à part pour aller faire leurs commissions pis aller en visite. C'est ça c'est que c'est difficile de dire qu'on est vieux quand on est occupé. Quand j'aurai juste mes tricots à faire là je vais me sentir vieille. [...] Disons qu'a comparé avec ma mère qu'a 46 ans elle attendait la mort tous les soirs qu'elle disait son chapelet en cas qu'elle mourrait dans la nuit, je ne pense pas à la mort. Ça m'arrive de penser à la mort, mais ce n'est pas dans moi tous les jours présents là. Tandis que ma mère à 46 ans c'était présent dans sa vie (Mme Bécotte).

Parce que ça me fait penser comme ma grand-mère là. Tu sais autrefois elles étaient vieilles vite hein? Tandis qu'aujourd'hui quand tu regardes même les jeunes là. L'autre fois je regardais Huguette Proulx à la télévision. Elle a 84 ans, mais elle à l'air de 60 ans. Pas juste de physique! D'idées, de connaissances (Mme Allard).

Les répondantes se perçoivent différentes de leurs mères ou des autres modèles traditionnels associés au vieillissement. C'est pourquoi elles ont tendance à ne pas se considérer comme des personnes âgées. Dans leur discours, être âgée, c'est ne pas sortir de chez soi et se fermer au monde. S'ouvrir, apprendre de nouvelles choses et avoir des activités, protège donc les répondantes du vieillissement tel que définit par la théorie du désengagement.

Apprendre à vieillir comme ça avec autant de belles choses à découvrir. Qui fait que tu n'as pas l'impression de vieillir, tu as l'impression de rajeunir. Parce que tu découvres, tu es toujours en train de découvrir de nouvelles choses. Ce n'est pas le temps de mourir, tu as encore d'autres choses à apprendre toi (Mme Dandurand).

Alors il y en a juste une que je dirais qui déteint un peu parce qu'elle est pas mal plus vieille et puis elle est ancienne. Elle est arrêtée sur des affaires. Tu sais moi j'ai des amies de tous âges moi, j'en ai des jeunes et des vieilles puis j'en ai une de 87 ans puis elle est comme une jeune. Elle est très ouverte tandis qu'il y en a qui sont anciennes, tu sais? Moi c'est-ce que j'espère de ne jamais être (Mme Allard).

Cette protection n'est cependant pas acquise et les répondantes doivent constamment rester dans l'action pour se prémunir du désengagement. Ceci illustre bien les tensions entre engagement et désengagement telles que soulignées par Caradec dans le registre de l'inachèvement de soi, comme nous allons le voir.

5.2 L'IUTAM comme amortisseur social

Nous avons vu dans le dernier chapitre que l'IUTAM pouvait offrir aux répondantes un rôle social de substitution face à leur rôle de mère et de femme mariée. En prenant en compte la variable vieillissement, nous pouvons aussi considérer l'IUTAM comme un « amortisseur social » tel que défini par Caradec (2007). Caradec regroupe les amortisseurs sociaux mis de l'avant par les personnes vieillissantes en réponse aux tensions relatives au vieillissement en différents registres : la déprise, l'achèvement de soi et la tension entre étrangeté du monde et familiarité. Nous avons pu observer la présence de plusieurs de ces

tensions dans le discours de nos répondantes et l'IUTAM semble représenter un amortisseur social qui s'inscrit dans différents registres.

5.2.1 L'IUTAM afin de demeurer un « être inachevé »

Tant que les répondantes peuvent se projeter dans le temps, établir des projets, elles ont encore un futur et sont des êtres inachevés. Dans une société où la retraite peut devenir une occasion de se réaliser, le questionnement de l'inachèvement de soi amène la tension entre le présent et le passé comme référent identitaire des personnes vieillissantes (Caradec, 2007). Devant cette tension, les répondantes de notre étude veulent se situer dans « l'être » et non dans « l'avoir été ». Elles se doivent de demeurer actives pour se considérer non pas comme vieille mais comme étant en devenir. Vieillir est vécu par les répondantes comme un processus et non comme une fin en soi. C'est donc parce qu'elles se considèrent comme des êtres inachevés que Mme Cadoret et Mme Dandurand se définissent comme des personnes qui sont dans « l'être », qui se réalisent et évoluent.

Alors comment vous vous définissez? Comme personne qui évolue dans la vie. Ce n'est pas une question de ne pas vouloir vieillir, mais c'est bien une question de continuer à apprendre, de continuer à se réaliser (Mme Cadoret).

Je ne pourrais pas dire que j'aurais d'autres projets (que de faire un BAC) mais je ne pourrai pas rester inactive. À moins que la santé se détériore à un point où je devrai accepter moi aussi la chaise berçante, ou le fauteuil roulant, peut-être. Mais avec quel bagage, avec quelle joie! Je pourrai dire : j'ai vécu, j'ai vécu. La minute je vais commencer à dire que je vieillis, j'ai l'impression que je vais m'écraser et je vais arrêter de voir les belles choses de la vie (Mme Dandurand).

L'IUTAM permet donc aux cinq répondantes de se retrouver dans une situation d'apprentissage qui implique un engagement et offre une occasion de se réaliser. Devant la tension entre le désengagement (« avoir été » et « être vieille ») et l'activité (« être » et « devenir vieille »), l'IUTAM est un engagement qui les situe dans « l'être ».

5.2.2 L'IUTAM comme rebond aux déprises du vieillissement

La déprise est une des tensions liées au vieillissement répertoriées par Caradec (2007). Rappelons qu'elle est à la fois le résultat et le processus lié à un changement majeur dans le quotidien de la personne vieillissante, par exemple le deuil, des problèmes de santé, un déménagement dans un centre, etc. La déprise est donc la réorganisation des activités de la personne vieillissante pour s'adapter à ces changements. L'IUTAM, en tant qu'amortisseur social, participe à la réorganisation des activités des répondantes. Les moments de déprise leur rappellent régulièrement leur condition de femmes âgées. C'est donc toujours dans la volonté de ne pas être dans l'« avoir été » et pour amortir leur déprise que les répondantes retournent à l'IUTAM d'une session à l'autre.

Et je viens d'en vivre un au mois de mai, une de mes sœurs que j'ai perdues au début de mai, et la c'est la deuxième et la dernière qui s'en va, et je me rends compte dont ça (l'IUTAM) m'aide à passer au travers de ces grandes épreuves-là et c'est ça qui est important [...] Quand je suis là-dedans, je suis dans ma bulle alors tous les problèmes que je vivais, les difficultés de santé de mon mari pis tout ça je les ai vécus, jusqu'au décès de mon conjoint, dans mes livres (Mme Dandurand).

Trois deuils pis j'avais plus le goût d'étudier avec trois personnes parties dans la même semaine là... Et j'avais pas euh, le livre qu'on devait lire était épuisé et je pouvais pas me le procurer j'avais abandonné, mais au mois d'août ils sont dits de m'inscrire si je voulais continuer et j'ai été assez naïve pour m'inscrire... (Mme Bécotte).

J'espère me rendre jusque-là, ça veut pas dire que je vais être capable, mais euh on perd des forces à toutes les années mêmes si on mange bien. Mais y a toujours des petits bobos. Je ne me plains pas parce que je suis assez en santé (Mme Bécotte).

Et je peux vous dire, cette année-là, la santé... Je pense que c'est ça, cette année-là, qui m'a permis de pouvoir continuer parce qu'on avait découvert que j'avais un début de cancer du côté des seins ça fait que j'ai dit : « ouain, ben ignore ça là ». Puis j'avais été hospitalisé en septembre, au début de mon cours. Je me souviens d'avoir étudié couchée dans mon lit, me lever 15 minutes, rédiger à l'ordinateur. Ça fait que c'est comme ça, et j'ai fait c'est trois cours là cette année-là et que je les ai réussis, et bien réussis (Mme Cadoret).

Mme Éthier et Mme Allard ne soulignent pas la présence de deuil ou de problèmes de santé inquiétants dans leur environnement immédiat. Cependant, Mme Allard aborde les difficultés physiques et mentales liées au vieillissement et l'IUTAM est, pour elle aussi, un amortisseur social lié aux déprises du vieillissement.

Je trouve que c'est un désennui, cela aide pour la mémoire, euh, moi quand je suis dans mes livres la il n'y a plus rien qui existe la tu sais je veux dire c'est bon contre la déprime. C'est, tu sais, cela force à penser à autre chose que de penser à tes petits bobos ou, tu sais. En plus

d'avoir cette connaissance-là. Tu sais comme au point de vue santé mentale, cela t'apporte cela (Mme Allard).

Les deuils, les problèmes et les limites relatifs à leur santé physique et mentale et celle de leurs proches poussent les répondantes à questionner leur engagement dans des études universitaires. Lorsqu'elles choisissent de poursuivre leurs études à l'IUTAM, les répondantes utilisent l'IUTAM comme un rebond aux déprises du vieillissement. Malgré les épreuves du grand âge, elles renouent constamment avec l'activité étudiante. Cette activité étudiante leur permet de rencontrer de nouvelles connaissances et de s'inscrire dans un nouveau réseau social. Leur réseau social, affaibli par les deuils, s'amortit donc par l'établissement de nouveaux liens au sein de l'IUTAM.

Quand j'ai perdu mon conjoint, le soutien que j'ai eu à travers mes études, la finitude de mon conjoint, et ça c'est rare qu'on peut dire ça, à été d'une beauté. Quand tu dis je rends grâce pour les moments que j'ai vécus de la fin de mon conjoint, et c'est grâce à M.Lemieux et aux dames qui m'accompagnaient dans ce cours là que je l'ai vécu comme ça (Mme Dandurand).

J'avais reçu ça à mon nom et puis j'avais 60 ans. J'ai dit à 60 ans moi ça va me coûter moins cher et je vais rencontrer des gens de mon âge. Je n'avais pas beaucoup d'occasions de rencontrer des gens de mon âge. C'est ça qui m'intéressait au départ (Mme Bécotte).

Oui, de mon âge parce que la plupart de mes amies de mon âge soit qui sont divorcées et on dirait qu'on est pu capable de se voir, sont démenagés, sont décédés (Mme Éthier).

L'IUTAM est donc un double rebond aux déprises du vieillissement. En plus de permettre aux répondantes de renouer constamment avec l'activité étudiante, elle leur permet d'enrichir leur réseau social. Or, cette activité étudiante et ce nouveau réseau social les éloignent de leur condition de femmes âgées, les situent dans « l'être » et leur permettent de conserver des espaces de familiarité avec le monde.

5.2.3 L'IUTAM comme moyen de conserver des espaces de familiarité avec le monde

Une autre source de tension du vieillissement répertoriée par Caradec est la conservation des espaces de familiarité avec le monde. Comme nous l'avons vu dans le chapitre I, dans une vision martucellienne moderne des rapports entre les individus et la société, ceux-ci doivent créer une zone de familiarité entre eux et le monde et s'actualiser au fur et à mesure, sous peine de voir leur rapport au monde menacé d'étrangeté (Caradec, 2007). Ce risque augmente en vieillissant, alors que les deuils, les petits-enfants qui vivent dans un monde de plus en plus différent de celui de la personne vieillissante et les limites

physiques amènent également un sentiment d'insécurité qui renforce la nécessité de préserver certains espaces de familiarité avec le monde. Il s'avère que l'IUTAM semble permettre aux répondantes de préserver certains espaces de familiarité avec le monde. Aller à leurs cours permet aux répondantes d'établir des relations avec les gens qui sont aux études ou qui ont déjà été aux études. De plus, l'acquisition de connaissances permet aux répondantes de mieux comprendre le monde qui les entoure et d'éviter de se refermer dans un désengagement social.

Bien moi c'est des connaissances puis euh surtout l'ouverture d'esprit. Parce que je trouve que quand tu en sais plus tu es plus ouverte (Mme Allard).

C'est d'apprendre à vieillir. Mais pas à vieillir en disant c'est pas drôle vieillir, parce que c'est faux. Parce que plus je vieillis, plus j'apprends, plus je m'épanouis, plus je me sens valorisé à travers toutes ces connaissances-là. Dans le sens que le plaisir que j'éprouve à écouter de la belle musique, je ne connaissais pas ça. Comme je t'ai dit tantôt, la télévision je n'écoute pas les mêmes émissions [...] mais je vais écouter une émission qui va donner de l'information, qui va parler d'autres choses. *Est-ce que vous faisiez ça avant?* Bien non parce que je ne connaissais pas ça (Mme Dandurand).

L'IUTAM opère une multiplication des possibles pour ces femmes. L'accès aux nouvelles technologies est un élément clef dans la conservation d'un espace de familiarité avec le monde. Mme Éthier le mentionne d'ailleurs en premier lieu lorsque nous l'interrogeons sur ce qu'elle retire de ses études à l'IUTAM.

Hey même moi quand j'ai commencé l'école j'ai commencé tout de suite l'ordi. C'est mon beau fils qui est venu avec sa patience, il m'a montré des choses puis j'écrivais... (Mme Éthier)

L'IUTAM permet donc aux répondantes de s'outiller pour mieux comprendre le monde qui les entoure. Cette acquisition de connaissances et leur rôle d'étudiantes leur permettent d'ailleurs de créer des liens privilégiés, ce que Caradec appelle des zones de familiarité, avec leurs enfants et leurs petits-enfants. Plusieurs des répondantes abordent le rôle de l'IUTAM dans leurs relations avec leurs descendants. Elles se sentent mieux habilitées à les comprendre et découvrent de nouveaux champs d'intérêt commun.

Si je te disais qu'à un moment donné on a eu un cours sur la sexologie puis sais-tu que ça nous a ouvert des horizons? On pouvait plus en parler même avec mes enfants. C'est drôle hein? Ça m'a ouvert des horizons puis même plus que ça, ça m'a ouvert des horizons avec les enfants ce cours là parce qu'on en discute (Mme Éthier).

Bien, disons que maintenant je les comprends mieux, je comprends mieux mes petits enfants aussi et je comprends quand ils parlent de devoir et que ça leur tente pas toujours (Mme Bécotte).

Le niveau de scolarité de leurs enfants est un élément motivateur. Plusieurs de ces femmes veulent faire partie du même monde que leurs enfants et petits-enfants, partager un rapport au savoir semblable au sein de leur famille.

C'est parce que mes enfants ont des BAC pis je n'en ai pas. Et c'est pour ça que j'ai appris à nager parce qu'ils avaient tous des diplômes de natation pis moi je ne savais pas nager.[...] J'ai suivi un cours d'astronomie de l'IUTAM. Parce que mon garçon a une étoile nommée à son nom. Quand on pense, parce qu'il a fait 20 ans de bénévolat...(Mme Bécotte).

Ah oui, vois-tu moi j'en ai jamais eu (de BAC) tu sais puis je vois mes enfants qui en avaient puis mes enfants sont contents de ça. Mes petits enfants ils trouvent ça drôle tu sais je leur dis je ne peux pas parce que je vais à l'école (Mme Éthier).

Ma nièce est partie de la maison, je l'ai gardée jusqu'à 25 ans, et elle a étudié, elle travaillait dans un bureau et après elle a continué ses études, jusqu'à devenir professeur. Enseignante à l'éducation des adultes. Et c'est elle qui me dit : « ma tante t'es capable. Tu as fait ton secondaire, t'es capable d'aller au cégep. Il y a quelque chose qui se passe dans l'éducation des adultes au cégep » (Mme Dandurand).

En fait, cette volonté de partager un espace de familiarité scolaire s'inscrit dans une transmission intergénérationnelle à la fois ascendante et descendante puisque le fait que les répondantes fréquentent l'IUTAM incite leurs enfants et petits-enfants à poursuivre eux aussi leurs études.

Pis j'ai une petite-nièce qui m'a dit : « si ma tante elle est capable moi aussi je vais le faire. » Mon petit fils a dit : « si grand-maman est capable d'aller à l'université, je vais retourner aux études » (Mme Bécotte).

Et pourquoi vous pensez qu'ils sont fiers de vous vos enfants? On peut parler de n'importe quoi, je suis au courant. Ah, ça ils aiment ça, ils peuvent discuter avec vous? Oui, ils viennent chercher des sources d'information. Ah oui, et ça, c'est même la plus petite qui est à Fernand-Séguin, elle l'année passée m'a emprunté mon cartable sur les Amérindiens. Imaginez! Un cartable d'université entre les enfants de quatrième année de l'école Fernand-Séguin. Le professeur disait : « oui! Les enfants avaient du bagage à regarder! » (Mme Cadoret).

Ceci illustre bien l'horizontalité et la proximité des rapports intergénérationnels caractéristiques de la famille contemporaine. Dans des rapports de plus en plus égalitaires, les membres d'une même famille peuvent s'influencer, créant ainsi ce que mesdames Attias-Donfut, Lapierre et Segalen nomment des « aires d'influence » réciproques (Attias-Donfut, Segalen, Lapierre, 2002).

5.3 Synthèse et discussion

Nous commençons à comprendre que le rapport au savoir s'inscrit d'emblée au sein d'une identité socio-économique et genrée. Les répondantes nées dans les années 1930 au Québec, sont issues en majorité de quartiers populaires et sont du genre féminin, ce qui, comme nous l'avons vu, a limité leur accès au savoir et à la sphère publique. Elles ont été amenées à intérioriser des rôles sociaux traditionnels de mères et de femmes au foyer. Cependant, les changements sociaux qui se sont produits au cours de la deuxième moitié du 20^e siècle ont permis à ses femmes d'expérimenter des rôles sociaux plus variés, dont celui de travailleuse et d'étudiante. Dans cette optique, l'IUTAM devient un prolongement à cette initiation aux rôles sociaux modernes des femmes et leur confère un rôle social de substitution. Leurs identités socio-économiques et genrées expliquent en partie le fait qu'elles rejoignent les bancs de l'université aussi tardivement dans leur parcours de vie, donc leur fréquentation de l'IUTAM. Cependant, l'IUTAM étant un établissement pour les personnes du troisième âge, les variables « âge » et « rapport au temps » sont incontournables pour bien saisir les tenants et aboutissants du rapport au savoir des répondantes.

Nous avons vu en introduction que le parcours classique études-travail-retraite est revisité, que les temps sociaux et institutionnels tendent à s'interpénétrer, à se conjuguer tout au long du cycle de vie. Nous pourrions affirmer que traditionnellement, au féminin, ce parcours se traduit par études-mariage-maternité-désengagement. La transformation de la condition des femmes, du marché professionnel et l'allongement de l'espérance de vie occasionnent une recomposition de ce parcours traditionnel. Ainsi, nos répondantes expérimentent des parcours décloisonnés, passant de leurs études au mariage, à la maternité puis, par le biais d'un engagement professionnel ou non professionnel, retournent aux études. La dernière séquence de leur parcours n'est pas un désengagement. Que nous disent les résultats de ce chapitre sur cette dernière séquence? Les répondantes possèdent une perception du vieillissement qui se situe en rupture avec le rôle traditionnel de la personne âgée. Pour elles, vieillir c'est devenir. Nos répondantes sont donc, comme nous l'avions supposé lors de nos hypothèses préliminaires, dans une définition identitaire de « l'être ».

L'IUTAM leur permet de demeurer des êtres inachevés, des êtres en projet. Cependant, au contraire de ce que vous pensions, l'IUTAM n'est pas une réponse définitive au désengagement et à l'inachèvement de soi pas plus qu'elle n'est une stratégie de rebond suite à un changement drastique dans leur vie quotidienne. Les nombreuses déprises du vieillissement surviennent sporadiquement et tout au long du processus du vieillissement. Celles-ci occasionnent des tensions entre la volonté des répondantes de poursuivre leur projet d'apprentissage et la volonté d'y mettre un terme. En fait, l'IUTAM constitue pour ces femmes vieillissantes un double rebond puisqu'en plus de leur permettre d'amortir les déprises du vieillissement par le renouement constant avec l'activité étudiante, il leur permet d'enrichir leur réseau social affaibli par l'âge.

Nous venons d'éclaircir les quelques questions soulevées dans notre problématique de recherche concernant la variable du vieillissement. La dernière question qui suscite notre attention est celle de l'espace de familiarité avec le monde. Nous nous demandions si les répondantes fréquentent l'IUTAM dans un désir d'en préserver un. Or, à la lumière de notre analyse, il s'avère que cette préservation d'un espace familier n'est pas un désir premier c'est-à-dire qu'il ne participe pas aux motivations concernant l'inscription première des répondantes à l'IUTAM. C'est plutôt en fréquentant l'IUTAM que les répondantes se trouvent à le créer. C'est dans un processus de réflexivité qu'elles constatent que l'IUTAM leur a permis de se rapprocher, de s'adapter et de s'ouvrir au monde qui les entoure.

J'apprends et je découvre et chaque jour je découvre des nouvelles choses et j'ai envie de découvrir encore plus. Plus je regarde le monde, plus je le trouve beau. Pourquoi? Parce que c'est à travers tout ce que j'apprends (Mme Dandurand).

Dans leurs tensions constantes entre l'engagement et le désengagement, la préservation d'espaces de familiarité avec le monde devient une motivation, un amortisseur social aux déprises du vieillissement. Afin de demeurer dans « l'être », de préserver cet espace de familiarité avec le monde, envers et contre les déprises du vieillissement, elles poursuivent leur projet scolaire.

Finalement, devant l'épreuve du vieillissement, le rapport au savoir des répondantes participe à leur construction identitaire en opérant une remise de la finitude de leur identité et en leur permettant la constitution de nouveaux rapports sociaux et une réappropriation de leur

environnement. Contrairement à ce qu'avance la théorie du désengagement, elles ne s'excluent pas de la société. De fait, le savoir leur permet de créer un nouveau rapport à soi et un nouveau rapport à l'environnement qui évolue et se transforme selon les changements de celui-ci. Exit la « mort sociale » de l'individu vieillissant (Cumming et Henry, 1961), car la constitution même de l'identité des répondantes est dynamisée en fonction de leur rapport au savoir. La personne vieillissante doit penser à des futurs personnels possibles, qui sont construits en partie par son passé, revécu par son présent, et qui contribuent à créer son présent. La vieillesse des répondantes n'implique pas une absence de possibles. La fréquentation de l'IUTAM influence leur rapport au savoir et leur permet d'avoir une emprise sur la construction de l'identité de soi.

CHAPITRE VI

Le projet de soi comme rapport au savoir

Nous avons pu remarquer, dans les chapitres précédents, que les rôles sociaux, les identités, les liens entre les pratiques et les positions sociales sont des dimensions constitutives des rapports au savoir propre à un espace-temps donné. Les rapports au savoir sont donc le résultat des conditions matérielles d'existence ainsi que le produit des divers éléments constitutifs du parcours biographique du sujet. Nous avons fait le constat à cet égard, du caractère bipolaire du rapport au savoir, variant entre une représentation utilitariste et une représentation humaniste. Dans les deux cas, il se traduit comme un pouvoir d'engager une action, de partager un univers de sens, de posséder un certain pouvoir sur sa vie, sur les autres et sur son environnement. Dans le cadre de ses interactions, le sujet crée une réalité en intériorisant et en extériorisant son savoir, ce qui constitue les conditions de son intégration sociale. Dans le cadre de l'élaboration de sa théorie de la structuration (1987), Anthony Giddens explique cette idée lorsqu'il démontre que le savoir est un ensemble de règles et de ressources, qui organisent les activités sociales tout autant que les activités sociales les organisent et leur donnent un sens. (Giddens, 1987: 62.) Ce dernier chapitre propose donc une analyse du rapport au savoir des répondantes en lien avec leur rapport à soi et leur rapport aux autres.

6.1 Rapport à soi

6.1.1 Compréhension de soi : idéalisation et rationalisation de soi à travers l'IUTAM

Dans leur rapport à soi, les répondantes parviennent à se comprendre à travers un processus d'idéalisation qui influence leurs actions et les raisons qu'elles invoquent pour donner un sens à ces actions. Nous avons vu dans les chapitres précédents que le nouveau rapport au savoir qu'institue la modernité avancée transforme le rapport au savoir genré ainsi que le statut du savoir lui-même. Le genre n'est plus le seul déterminant dans un désir

d'atteindre un certain niveau et une certaine qualité du savoir, c'est-à-dire que les femmes ne sont plus limitées socialement au savoir-faire dans leur rôle traditionnel. Bien qu'au départ les répondantes étaient contraintes à des qualifications de type technique, on peut poser que le nouveau rapport au savoir de la société contemporaine leur permet sans discrimination stricte selon les genres d'aspirer à un savoir scientifique et abstrait constituant de leur construction identitaire. Ce nouveau rapport au savoir amène donc de nouvelles formes de construction identitaire, et, par le fait même, une nouvelle forme de compréhension de soi. Pour les répondantes, cela s'est traduit par le désir d'atteindre leur idéal, soit le fait de poursuivre des études le plus loin possible, donc obtenir un BAC.

Oui bien moi c'était mon rêve les études alors euh, bon bien, ça, j'espère qui va se réaliser parce que j'ai encore 5 ans pour le prochain certificat (Mme Allard).

C'est quoi vos objectifs d'apprentissage? C'est d'arriver à avoir mon BAC (Mme Cadoret).

Oui, je réalisais un rêve parce que quand on était jeunes on avait une façon de voir ça, les gens qui étaient aux études à l'université, des choses comme ça, on était de l'autre bord de la clôture, c'était traverser un monde, et là je commençais à franchir ça moi (Mme Dandurand).

Mon doux, sais-tu moi j'aimerais ça avoir mes, avoir mon BAC (Mme Éthier).

En lien avec cet idéal, les répondantes rationalisent leur parcours de vie et leur désir d'avoir un BAC. Elles tentent alors de créer un récit de soi cohérent avec leur parcours de vie et leur volonté d'obtenir un BAC. Il est intéressant d'aborder le récit de soi de chacune des répondantes afin d'analyser de quelle façon elles rationalisent leur parcours de vie en fonction de leur rapport au savoir dans leur projet de faire un BAC à l'IUTAM.

6.1.1.1 Un rapport au savoir hédoniste

Mme Allard interprète son ancien rapport au savoir en fonction des contraintes relatives à ses conditions de possibilités genrées.

Dans le temps c'était à peu près relativement comme cela, alors elle dit tu vas aller aux business collègue pis tu va aller apprendre le travail de secrétariat. Je vais vous dire sincèrement, j'ai hais cela toute ma vie. J'ai été secrétaire ou presque la, j'ai été trois ans agent d'assurance. Euh, cela j'ai aimé cela, mais mon mari aimait pas cela (Mme Allard).

L'entrée dans le marché du travail a été un moment charnière dans l'évolution de son rapport au savoir. Le fait d'intégrer la population active, d'avoir un statut, d'être reconnue pour ses

compétences et de posséder un savoir-faire sont tous des éléments constitutifs du changement de son rapport au savoir. À travers sa pratique d'agente d'assurance, elle a dû intégrer un plus grand bagage de connaissances et s'astreindre à de plus grands apprentissages. Elle peut ainsi améliorer son capital culturel et accroître son statut. Conséquemment, le rapport *de* savoir relatif au travail d'agente d'assurance est davantage efficient que le rapport *de* savoir du métier de secrétaire. Cette expérience participe également à modifier son rapport au savoir et nous explique en partie pourquoi le savoir a autant d'importance pour la répondante actuellement. En effet, elle rationalise ses actions en fonction du plaisir et de l'amour qu'elle peut ressentir envers une activité. Son expérience à l'IUTAM est interprétée comme une recherche de plaisir, une réalisation de soi qui passent par l'amour de l'apprentissage.

C'est du travail fait que faut être vraiment motivé. Faut vraiment aimer ça. À la graduation de mon premier certificat, c'est ce que j'ai dit. Si tu n'aimes pas, cela fait d'autres choses. La seule raison pour le faire c'est acquérir des connaissances puis aimer cela (Mme Allard).

L'hédonisme que la répondante accorde à sa pratique universitaire rebondit ou est emprunté à son rapport au travail. Elle rationalise ses choix de carrière encore en fonction du plaisir et de l'amour.

En fonction d'aimer ma job. Tu sais si j'aimais pas ça je restais pas là. Cela ne sert à rien. Fallait vraiment que je sois heureuse. Mais c'est pour cela que j'ai la plupart du temps aimer mes jobs (Mme Allard).

La répondante rationalise donc son parcours de vie et son rapport au savoir de la même façon. Le plaisir d'accomplissement et l'amour de l'activité justifient et assurent la cohérence de ses choix de vie et scolaires.

6.1.1.2 Bricolage d'un rapport au savoir

Mme Bécotte démontre un rapport au savoir houleux. L'école ne lui plaisait pas lorsqu'elle était jeune fille. Elle fait mention de difficultés d'apprentissage, de mémorisation et de rédaction qui ont participé à créer un rapport au savoir conflictuel.

Est-ce que vous aimiez aller à l'école au primaire? Non. Non vous n'aimiez pas ça? Je n'étais pas bonne. J'étais, je passais, comment dire 59.9 sur 60 et cela prenait 60 pour passer. Mais la religion contait et j'avais 100% pour la messe parce que j'étais aux vêpres alors, ça comptait sur le bulletin. Et euh, non, je n'étais pas euh, je n'avais pas de mémoire et dans ce temps la fallait réciter nos leçons par cœur et pas passer un mot et j'écrivais très mal. J'ai attrapé souvent des coups de règles pour des devoirs mal écrits. Je n'avais pas une belle

écriture fait que mes sœurs allaient plus à l'école faite que cela me tentait moins (Mme Bécotte).

Cet habitus primaire, constitutif d'un rapport au savoir tumultueux, s'est transformé lors de périodes charnières de son parcours de vie. Devenue mère de famille, elle renoue avec l'apprentissage lorsque ses enfants entrent à l'école. Elle s'initie à des cours pratiques, relatifs à un savoir-faire, dans lesquelles ses difficultés d'apprentissage ne sont pas un obstacle à la réalisation de soi par l'intermédiaire d'un rapport au savoir. Plus tard, lorsque le départ de ses enfants et la mort de son mari la libèrent des rôles traditionnels des femmes, elle s'engage bénévolement et renoue ainsi avec un rapport au savoir positif qui la met en contact avec des savoirs relatifs au savoir-être.

Et pourquoi vous auriez aimé continuer à aller à l'école? Je ne sais pas. J'ai toujours étudié même quand j'ai eu des enfants. J'envoyais mes enfants à l'école lorsqu'ils étaient assez vieux pour aller à l'école et j'ai suivi des cours de chapeau, des cours de couture, des cours de peinture, des cours de macramé, des cours de vitrail... Tout ce qui passait je le prenais. J'ai même appris à faire des chapeaux, ce qui m'a aidé à poser mes pré-larts. (Mme Bécotte).

C'est donc à la lumière de ce nouveau rapport au savoir qu'elle revisite son passé et peut affirmer qu'elle aurait toujours voulu continuer d'étudier. Dans la rationalisation de son présent, son rapport au savoir négatif du passé revêt les qualités d'une simple transition, d'une simple étape de son parcours de vie. Son idéal scolaire récent est tributaire d'une désirabilité sociale, qui met à l'avant-scène la nécessité d'appliquer le savoir dans la vie quotidienne. Pour rendre cohérent son récit de soi, elle réinterprète son nouveau rapport au savoir en fonction de la réconciliation d'éléments disparates et discontinus de son parcours de vie.

Si vous avez un BAC, qu'est-ce que cela va vous apporter? J'espère une augmentation de monnaies. (rires) Ça je dis ça en riant là, une augmentation de ma pension de vieillesse, mais je ne pense pas là non. Ça serait juste une satisfaction personnelle (Mme Bécotte).

Mme Bécotte et Mme Allard sont en pleine construction identitaire par l'intermédiaire d'une réalisation de soi qui est vecteur de leur rapport au savoir. Contrairement à Mme Allard pour qui l'hédoniste est le fondement même de son rapport au savoir, Mme Bécotte produit un bricolage de son rapport au savoir. En effet, l'importance du savoir dans la construction identitaire des deux répondantes est différente. Pour Mme Bécotte, le savoir-faire et le savoir-être revêtent la même importance. Elle met la contribution de ses cours pratiques et de ses cours universitaires au même niveau dans sa réalisation. Tandis que Mme Allard accorde une

importance capitale au savoir universitaire dans sa réalisation de soi. Dans son parcours de vie, elle a souvent cherché à acquérir une plus grande compétence et à avoir accès à des savoirs abstraits. C'est ce qu'elle appelle « l'amour de l'apprentissage ».

6.1.1.3 Un rapport au savoir immanent

On observe dans le discours de Mme Cadoret une valorisation continue du savoir tout au long de son parcours de vie. Dès la fréquentation de la petite école, elle avait un rapport au savoir positif. Elle avait de la facilité à apprendre, elle avait du succès et elle aimait aller à l'école. Elle a donc développé une volonté de poursuivre ses études, d'apprendre et de savoir.

Apprendre oui, pis toujours apprendre du nouveau. Pis c'est ça, d'une journée à une autre... pis j'avais du succès là-dedans, c'est pourquoi je ne me suis jamais mis de barrières pour continuer à apprendre (Mme Cadoret).

Cela se traduit, entre autres, par sa profession d'enseignante alors qu'elle fait son secondaire par correspondance à 18 ans et enseigne deux ans avant de se marier. Cette illustration du rôle de la répondante dans une transmission du savoir nous indique un rapport au savoir plus ancré dans la vie quotidienne que chez les autres répondantes. Ainsi, il y a une représentation de son utilisation du savoir à la fois dans son intimité et dans la sphère publique. Dans la sphère publique, elle a eu un rôle d'enseignante, ce qui lui permettait d'entretenir un lien privilégié avec le savoir. D'une part, elle avait un rapport *de* savoir puisqu'elle incarnait le savoir pour ses étudiants. D'autre part, elle avait un rapport au savoir, car elle devait transmettre celui-ci à ses étudiants. Dans l'intimité, elle transforme ses activités de mère en activités professionnelles. Cette professionnalisation de la sphère privée la pousse à croire qu'elle utilise des savoirs abstraits dans son rôle de mère.

Mais présentement, et depuis, je vais dire comme on dit, depuis 30-35 ans, je n'ai jamais regretté ce que j'avais choisi comme profession, mère de famille à la maison. Ben oui, et quand on se marie et qu'on a des enfants, ben on est infirmière, on est maman cuisinière, on est tout... toutes ces professions-là, on est psychologue, on est comme on dit, on est même professeur quand les enfants sont à l'école, tu sais, tu as tout ça entre les mains et c'est très très riche d'être une mère à la maison (Mme Cadoret).

L'idéal de Mme Cadoret est directement associé à son rapport au savoir. En effet, elle se réalise directement en apprenant, et ce, tout au long de sa vie. Le savoir est sa vie et sa vie

est le savoir. Elle s'est pratiquement toujours consacrée au savoir et le savoir participe directement à construire son identité. Elle soutient d'ailleurs que l'acquisition de diplôme n'est pas une fin en soi.

Question : S'il y avait des cours offerts ou s'il y avait des travaux qui étaient demandés, mais que les cours n'étaient pas crédités, ça vous intéresserait aussi? Votre objectif, ce n'est pas nécessairement d'avoir des crédits? » Réponse : Non. Mais seulement, c'est d'être capable de garder en mémoire. Tu sais, comme là, le travail que j'ai terminé dimanche soir, c'était sur la famille, la famille nucléaire, le patriarcat et tout ça. Mais si tu ne le fais pas, si tu ne fais pas ta recherche est-ce que tu vas avoir la même chose en tête? Non, non (Mme Cadoret).

Dans le parcours de vie de Mme Cadoret, il y a un continuum d'un rapport au savoir. La cohérence de son parcours de vie est intimement liée à la cohérence de son rapport au savoir. Contrairement à Mme Bécotte, elle n'a pas besoin de revisiter son parcours de vie pour comprendre sa fréquentation de l'IUTAM. Son rapport au savoir est immanent parce que l'apprentissage est le leitmotiv de ses actions. De par l'acquisition de savoir et la transmission du savoir, elle réalise une « actualisation de soi » et parvient à se dépasser, c'est-à-dire d'aller au-delà de soi.

6.1.1.4 Le rapport au savoir comme transformation de soi

Dans le discours de Mme Dandurand, nous pouvons observer une certaine continuité dans son rapport au savoir. Tout au long de son parcours de vie, la distance qui l'éloignait du savoir-être s'est rapetissée dans la mesure où l'engagement et l'expérience professionnelle lui ont permis de franchir la frontière qui la séparait de ce savoir. Le continuum de son rapport au savoir se situe dans le désir qu'elle avait de prendre contact avec le savoir abstrait.

Oui, je réalisais un rêve parce que quand on était jeunes on avait une façon de voir ça, les gens qui étaient aux études à l'université, des choses comme ça, on était de l'autre bord de la clôture, c'était traverser un monde, et là je commençais à franchir ça moi. Et là je me disais j'en ai une de passer, je suis capable d'aller vers l'autre (Mme Dandurand).

Malgré le désir qu'elle avait de franchir cette frontière, elle était consciente des conditions qui lui faisaient obstacle. Mme Dandurand reconnaît la légitimité du capital culturel associé au savoir. L'incorporation de la distance qu'elle avait vis-à-vis de ce capital a fait en sorte qu'elle était heureuse d'entrer hâtivement sur le marché du travail.

Je ne peux pas dire ça. Je ne peux pas dire ça que j'aurais aimé continuer. Parce que c'était des conditions tellement difficiles. On n'avait pas les livres toujours qui nous fallait. On avait

la maman qui était analphabète, on n'était pas motivé. Alors là moi aller sur le marché du travail, ça faisait bien mon affaire (Mme Dandurand).

Elle avait intériorisé la contrainte objective relative à ses conditions matérielles d'existence dans sa perception subjective de l'école. L'habitus secondaire prend beaucoup d'importance dans la transformation de son rapport de savoir. Son engagement dans la JOC et son travail communautaire l'ont habilitée à acquérir des connaissances, à transformer sa perception subjective de l'école, des apprentissages et du savoir. Cela lui a permis de concrétiser son désir initial de son rapport au savoir.

Tu peux être professionnel reconnu, le manifester à travers ton travail et te valoriser dans cela et c'est bien ça. Il faut que j'apprenne que c'est bien ça. Avant je me disais qu'ils faisaient partie d'un autre monde que moi. Mais tu peux être professionnel à l'intérieure de toi, de reconnaître que ton professionnalisme ... (Mme Dandurand).

Ça a fait toute une autre personne de moi. Je suis devenu une autre personne. J'ai compris qu'est-ce que j'étais capable, qui j'étais, qu'est-ce que je trouvais de beau. J'ai appris à être (Mme Dandurand).

Cette réalisation de soi par l'intermédiaire d'un baccalauréat est semblable aux autres répondantes. Cependant, Mme Dandurand assure la cohérence de son parcours de vie en matière de son rapport au savoir en reconnaissant la légitimité et la nécessité du savoir. Dans son parcours de vie, il y a une variation concernant son rapport *de* savoir, c'est-à-dire de la possibilité qu'elle eût de se rapprocher, d'intérioriser et d'incarner ce savoir. Le fait de se réaliser à travers un BAC, c'est se rapprocher du savoir, avoir une reconnaissance sociale, un statut, une nouvelle compréhension du monde : cela lui permet d'être.

6.1.1.5 Rapport au savoir comme mobilité et reproduction sociale

Contrairement à Mme Dandurand, Mme Éthier n'a pas intériorisé sa culture de classe populaire puisque son père lui a permis d'aller à l'école privée. Elle a ainsi fait son cours classique et a intériorisé un habitus de classe bourgeoise dans son rapport au savoir. Elle a eu un rapport de savoir d'exception dans la mesure où elle a eu accès à un savoir de type humaniste, ce qui lui a permis d'entretenir un rapport au savoir positif. Cela assure la cohérence de son récit de soi. Bien qu'elle réussisse à outrepasser les contraintes relatives à son habitus de classe primaire, elle demeure contrainte à des rôles traditionnels des femmes. Elle ne peut donc pas avoir accès à l'université, mais devient secrétaire dans une grande

compagnie et peut ainsi avoir accès à un univers social bourgeois. Cela lui permet de se marier avec un jeune professionnel et ainsi, elle assure par procuration son désir de mobilité sociale. Au regard de son rapport au savoir, elle peut ainsi bénéficier des conditions matérielles d'existence lui permettant de transmettre son rapport au savoir et *de savoir* à ses enfants. Cette transmission a été réussie dans la mesure où tous ses enfants ont vu la fréquentation de l'université comme une évidence et même une obligation.

Oui oui je respectais les intérêts de tous tu sais ce n'était pas toujours à mon goût là. Celle-là la 3e ma 2e fille, elle au cégep elle s'en va en... une affaire épouvantable... pour travailler dans une bibliothèque là... *Ah oui en archiviste là?* Une affaire comme ça. *Puis vous aviez été déçu?* Oui mais je ne l'ai pas dit. Elle est allée 3 ans puis elle a travaillé elle a été chanceuse elle est entrée tout de suite à la CECM puis elle a pas tellement aimé ça alors ses frères la taquinaient... tu vas à l'école pour apprendre à mettre un diachylon sur un livre... C'est sûr ils se taquinaient... Elle a dit ouin c'est vrai... Elle est retournée aux études puis là maintenant ça roule bien. *En optique à l'université?* Oui (Mme Éthier).

La transmission de son rapport au savoir à ses enfants opère un renforcement du rapport au savoir chez Mme Éthier. En effet, c'est devant le succès qu'ont connu ses enfants à l'université qu'elle envisage elle aussi faire un BAC, mettant de l'avant une représentation du savoir humaniste. Le savoir est inhérent à son identité, donc sa réalisation de soi est continue dans et par le savoir de type humaniste.

Moi quand je suis allé là moi, les enfants ma dernière venaient de quitter l'université, mais j'ai dit coudonc s'est à mon tour, pourquoi pas... Alors, c'est vos enfants qui vous ont influencé pour aller à l'université? Oui, je pense que oui, sans le savoir là mais c'est fini là ma fille sortait de l'école ou presque. J'ai dit bon c'est à mon tour à y aller. Depuis ce temps-là, ils y sont tous retournés pour faire des MBA puis en tout cas (Mme Éthier).

Comme chez Mme Dandurand, le rapport au savoir et le rapport *de savoir* sont intimement liés dans le parcours de vie de Mme Éthier. En résumé, son père modifie son rapport au savoir en l'intégrant dans le système scolaire privé. Elle modifie ainsi son rapport *de savoir* et se marie avec un homme qui démarre sa propre entreprise. Son nouveau rapport *de savoir* encourage et exige la transmission de son nouveau rapport au savoir à ses enfants qui créent ainsi un rapport au savoir humaniste entériné par des diplômes universitaire. Il y a donc une reproduction sociale du rapport au savoir de Mme Éthier.

Mais le projet de soi n'est pas hermétique au monde extérieur puisqu'il se négocie en rapport avec l'univers abstrait du sujet. Le rapport au savoir de la répondante est donc un rapport à soi, mais aussi un rapport aux autres par l'intermédiaire de l'intellectualisation du

monde. Elle entre en relation avec le monde extérieur en partie par les lectures, l'acquisition de savoir.

6.1.2 Giddens et le « projet de soi »

À la lumière de ses analyses, il est intéressant d'aborder Anthony Giddens qui conçoit que l'identité personnelle suit la logique d'une « auto-identité » en ce sens que l'individu apprend dès son plus jeune âge à réaliser réflexivement son identité. Pour se définir, l'individu produit donc un « projet réflexif de soi » qui lui permet de prétendre provisoirement à une connaissance et une conscience de soi. Giddens écrit que le projet réflexif de soi « est le processus par lequel l'identité de soi se constitue par la mise en ordre réflexive de récits de soi » (Giddens, 2004 : 460). Cela se traduit chez le sujet par la construction d'un récit biographique qui doit assurer une certaine cohérence en intégrant le passé dans le récit présent, afin de créer et de confronter des futurs possibles dans la vie quotidienne. Ce projet se nourrit d'un souci de réalisation de soi, d'une appropriation du monde extérieur et de la réalisation de futurs possibles. Ce projet de soi doit être négocié en fonction des diverses stratégies et options fournies par les univers abstraits (scientifiques, savoirs institutionnels) dans lesquels le sujet évolue. Ce processus de construction identitaire amène le sujet à s'interroger sur l'amour, la distinction homme/femme, les dimensions de l'intimité, les normes, les modèles et les idéaux. En somme, Anthony Giddens aborde les conséquences de la modernité avancée au niveau identitaire en termes de « projet de soi ». Alors que la tradition imposait des rôles sociaux précis en fonction du sexe et de l'appartenance sociale, la société contemporaine offre une multitude de styles de vie possible et radicalise la notion de choix.

Cette théorie du soi élaborée par Giddens s'appuie alors sur une conception du sujet en tant que résultat de son histoire de vie, qui s'exprime dans une interrelation entre ses pratiques sociales, son univers de sens et ses relations intersubjectives. Tout en insistant sur l'importance que possède la dimension réflexive dans la construction identitaire du sujet, il montre que les sources influençant ce processus puisent également dans un désir de reconnaissance, des sources inconscientes, des contraintes sociales, des frontières normatives,

etc. Le conscient et l'inconscient s'entremêlent dans un récit de soi dans lequel le sujet parvient à faire un compte rendu rationnel d'une partie de ses activités et à en donner les raisons. Il est important de noter que le rapport au savoir situé au cœur de ce processus réflexif est inhérent à cette construction identitaire.

Par conséquent, le processus de construction de soi se constitue à travers un rapport à soi et un rapport aux autres. Dans notre recherche, le rapport à soi des répondantes se définit dans le récit réflexif qu'elles organisent autour de leur projet à l'IUTAM. Ce récit de soi permet aux répondantes de se comprendre et de rationaliser leurs comportements. Ces éléments deviennent des vecteurs d'une réalisation de soi dans la vie quotidienne des répondantes. Cette réalisation de soi amène une intégration narrative de leur passé, de leur présent et de leur futur. Elles conjuguent alors leurs rôles sociaux en intégrant de nouveaux éléments de leur récit de soi dont leur rapport au savoir est constitutif. Cela participe à créer leur rapport aux autres et leurs rapports *de* savoir. La socialisation des répondantes est une dimension constitutive du rapport aux autres et de leur rapport à soi. Ce rapport aux autres est influencé par un désir de reconnaissance, par les contraintes sociales, par les relations intersubjectives, qui permettent au sujet de s'adapter aux changements sociaux et devenir un vecteur de changements.

6.2 Rapport aux autres

Le récit de soi ainsi que le rapport au savoir se conçoivent comme une autocréation et non pas comme un développement linéaire et prédéterminé. Ils représentent les bases d'une « actualisation de soi » ou de la construction du projet de soi (Giddens, 1994). À la lumière des analyses précédentes, il semble que le rapport au savoir des répondantes se situe dans un dialogue temporel entre leurs univers de sens, de leur rapport à soi et de leur rapport aux autres. La complexité de ce dialogue s'inscrit dans un univers de sens, qui est toujours à construire, à penser, à s'approprier, mais qui en même temps impose des normes, des modèles, des actions, des idéaux à privilégier. Plus concrètement, les répondantes composent leur récit de soi dans un processus réflexif, de familiarisation, d'appropriation du monde par l'entremise de leur rapport *au/de* savoir et parallèlement ce processus s'inscrit dans des rôles

générés, des appartenances de classes, des conditions matérielles d'existence, des *habitus* de classe, des parcours de vie typiques ainsi que le sens donné au vieillissement. Dès lors, la compréhension du rapport *au/de* savoir doit inclure le sens que ces femmes donnent à l'IUTAM ainsi que les attentes auxquelles doivent répondre celles-ci en allant à l'IUTAM.

Nous avons remarqué que l'avènement de la modernité modifie le rapport au savoir des répondantes. En effet, elles sont invitées à contrôler continuellement leurs actions au travers un processus réflexif. Le savoir devient alors une clé importante de leur construction identitaire, de leur rapport aux autres ainsi que de leur rapport au monde. Ce nouveau statut accordé au savoir semble suivre ce que Giddens nomme la « modernisation réflexive ». Les répondantes se sentent alors fortement invitées à s'appropriier du savoir et à l'appliquer dans leur vie quotidienne. Elles construisent ainsi un nouvel espace de familiarité avec soi, avec les autres et avec le monde.

Bien que la modernité accorde une valorisation normative au savoir, il reste que le rapport *au/de* savoir des sujets est issu de leur récit de soi. Leur parcours de vie parvient à construire et à transformer ce nouveau statut du savoir et vis et versa. Le rapport *au/de* savoir du sujet devient quelque chose de pluriel, d'individuel, de personnel, de biographique, de collectif, d'ambivalent, de contradictoire, de tension, de positionnement, etc. Résultat provisoire du récit de soi, le rapport au savoir devient multiforme : rapport au savoir hédoniste, rapport au savoir immanent, bricolage d'un rapport au savoir, rapport au savoir comme mobilité et reproduction, rapport au savoir comme transformation de soi.

6.2.1 Le rôle d'étudiante : l'idéal d'un rapport au savoir

Dans le discours des répondantes, nous pouvons identifier certains critères relatifs à ce qu'elles entendent être une « bonne étudiante », voir même une étudiante idéale. Cela sous-entend le désir qu'elles ont d'obtenir leur BAC et surtout, la façon dont elles veulent atteindre leur idéal, donc leur rapport *de* savoir. Ce dernier influence les attentes qu'elles ont envers les autres étudiantes et leur perception de l'IUTAM comme espace de réalisation de

celui-ci. Il est également renforcé par ces mêmes attentes et perceptions. Sa réalisation semble aller de pair avec la réalisation de soi. Comme nous avons pu constater que leurs rapports au savoir varient, les façons d'atteindre cet idéal, donc de se réaliser en rapport avec cet idéal, varient également. Le rôle d'étudiante semble devenir progressivement le symbole d'une réussite sociale, d'un dépassement de soi et de l'inachèvement de soi. L'idéal de l'étudiante ne se limite pas à la réussite académique. Il participe à la reconnaissance sociale, à l'accomplissement de soi, à l'inachèvement de soi et devient un symbole de réussite sociale et de dépassement de soi.

Cet idéal construit une identité collective de l'étudiante se fondant à la fois sur certaines exigences académiques auxquelles sont invitées à répondre les répondantes et sur certaines dimensions composant un milieu propice à la mise en action de ces caractéristiques. Les exigences académiques que les répondantes identifient dans leur récit de soi se déclinent selon certains idéaux associés au savoir être (motivation, rigueur, travaillante, dépassement de soi) et au savoir-faire (excellence académique) du rôle d'étudiante.

Non, parce que je lis. Même quand je vais au bingo j'apporte mon livre pour lire et je lis quelques pages. Je lis surtout mes manuels et non mes notes de cours. Mais pour faire nos devoirs faut lire les deux. Je fais mes devoirs sans ça je n'ai pas de plaisir (Mme Bécotte).

Est-ce que vous diriez que les femmes inscrites à votre programme vous ressemblent? Ça j'aurais beaucoup de difficulté à juger cette chose-là. Vous ne pouvez pas vraiment savoir? Non. Une qui a beaucoup d'ambition dans le groupe, c'est pour toujours savoir plus plus plus, c'est Mme Dandurand. Oui, celle là oui (Mme Cadoret).

La motivation est beaucoup plus grande. La motivation est autre. C'est un défi tout le temps. Et quand c'est un défi moi c'est ce qui m'habite. Lance-moi un défi et je vais y aller de l'avant. Mais plus le défi est grand plus la découverte est grande aussi. [...] Quand je dis j'ai de la misère à me concentrer c'est que je veux aller me chercher une note. On a cette valorisation-là, cette fierté-là (Mme Dandurand).

De plus, suivant nos analyses du chapitre V concernant la représentation de l'IUTAM en tant que réseau social, cette institution devient un espace favorable à la réalisation de cet idéal. Les nombreuses obligations liées à cette réalisation de soi sont amorties et même facilitées par une conception de l'IUTAM comme un espace d'apprentissage et de réappropriation du savoir où les valeurs de l'amitié, de la convivialité, de la compréhension, de l'accomplissement de soi sont désirées et désirables.

En regard à cette définition de l'étudiante idéale, nous pouvons définir positivement et négativement ce rôle. S'il y a dérogation aux exigences de cet idéal, l'étudiante en faute n'aura pas la même reconnaissance au sein du groupe et elle pourra même ne pas être reconnue comme étudiante.

Il y en qui s'ajoutent à nous mais comme auditrices mais, c'est pas supposé la. Mais on les accepte pareil. C'est que des auditrices cela dérange parce qu'elles sont pas aussi disciplinées que nous. Elles viennent, elles ne viennent pas. Elles ne font pas les travaux alors elles ne suivent pas tout le temps. Alors c'est dommage mais comme je te dis, à l'âge que l'on a c'est beaucoup d'effort à mettre alors les gens à la retraite la (Mme Allard).

Dans le groupe de l'IUTAM, il y a donc un positionnement vis-à-vis de ce rôle d'étudiante qui permet une identité collective. Les répondantes se définissent donc collectivement ainsi: je fais partie des étudiantes, nous sommes des étudiantes et elles ne sont pas des étudiantes (les auditeurs et auditrices libres).

Cette identification individuelle au Nous d'étudiante se construit dans un rapport à un idéal commun pour les répondantes. Leur situation actuelle dans l'IUTAM et les contraintes sociales qui les ont empêchées de nouer un rapport au savoir académique semble devenir le résultat d'une histoire de vie commune chez les étudiantes. Ce parcours de vie collectif servant de trame narrative au rôle d'étudiante du troisième âge comporte des séquences narratives communes: la religion, les origines socio-économiques et leur niveau d'instruction, la valorisation de l'apprentissage, le rôle de femme, le rôle de grand-mère. Ce passé issu de cette histoire commune provoque une transformation du regard que posent les répondantes sur leur rapport au savoir ainsi que sur leur représentation de l'IUTAM.

On est toutes à peu près du même niveau là si tu veux. Il y en a qui ont faites le cégep par exemple par après, pas moi, puis qui sont plus vieilles que moi, elles ont 70 ans passé. Elles ont faite leur cégep un moment donné puis la sont rendue dans... Mais elles sont pas rendue plus loin que moi à l'université la. Et en quoi elles vous ressemblent? Bien la manière qu'elles ont été élevées peut-être euh... Tu sais par rapport à la religion aussi qu'on a été, on allait à l'école chez les religieuses pour la bonne majorité du moins (Mme Allard).

Mais au niveau de grands-parents, je crois que l'on se retrouve beaucoup plus au niveau de grands-parents. Pis des études pis des devoirs (Mme Bécotte).

On se rend compte qu'on a tous chacun un vécu différent, mais que par contre on est toute à la recherche de cette valorisation en temps qu'être humain. À la recherche de toujours vouloir apprendre. Que c'est ça qui nous permet de nous épanouir et d'aller à la recherche de cette sagesse du vieillissement. On sait qu'on est dedans, on sait qu'on en possède des petits bouts,

mais qu'on en a encore beaucoup à apprendre. Parce que tu n'as jamais fini de grandir (Mme Dandurand).

Cette homogénéisation du récit de vie des répondantes assure la cohérence entre chacun de leur récit de soi et leur identité collective. Elle réalise alors un rapport au savoir semblable tout en réservant des rapports de savoir spécifiques pour chacune des répondantes en raison de l'hétérogénéité de leur parcours de vie. L'objectif à atteindre en tant qu'étudiante semble alors se conformer à l'obtention d'un BAC avec une excellence académique. Suivant ce que nous avons remarqué au sujet de leur identité collective, les idéaux du savoir-faire et du savoir être énoncés assurent les frontières normatives de ce qu'elles considèrent être une étudiante. Dès lors, tout manquement relatif au respect de ces frontières entraîne l'exclusion du sujet au rôle d'étudiante.

6.3 Normalisation du rapport au savoir : transformation du rapport aux autres et du rapport à soi

Ce processus de reconnaissance que construisent les répondantes par l'entremise de leur statut d'étudiante implique obligatoirement un rapport à la norme, puisque le rapport au savoir est lui-même normatif. Il est un processus au travers duquel le sujet apprend la norme, la met en pratique, la reproduit et la transforme. Eu égard à nos analyses sur la relation qu'entretiennent les étudiantes avec leur idéal, il semble que cette norme tisse la toile texturant cet idéal. Conséquemment, toute action s'éloignant de cette norme sera considérée par les étudiantes comme déviante. Une certaine forme de déviance se matérialise pour les répondantes dans les figures de l'étudiante libre et de l'étudiante vivant en discordance avec l'univers de sens de la société québécoise contemporaine. D'une part, le conservatisme, le traditionalisme, le refus de la remise en question et de l'actualisation de soi apparaissent comme l'une des principales manières d'aller à l'encontre de l'idéal de l'étudiante. Par exemple, c'est ce que nous observons lorsque Mme Allard se différencie d'une étudiante qui est considéré comme ancienne. D'autre part, l'exclusion des mesures évaluatives ainsi que des différents travaux nécessaires à la réussite de celles-ci semble enfreindre les rites de passage assurant au sujet la réalisation de soi ou de son idéal. C'est pourquoi, comme nous l'avons vu plus haut, les auditrices libres ou les cours prodigués par l'UTA sont dévalorisés par les répondantes.

Comme nous l'avons démontré, cet idéal de rôle d'étudiante s'est inscrit dans le parcours de vie et le récit de soi des répondantes. Leur rapport au savoir idéal est donc relativement commun. Nous pouvons cependant les différencier en fonction de la façon dont leurs rapports de savoir influencent la relation qu'elles peuvent entretenir avec cet idéal. De fait, nous savons qu'elles ont toutes joué des rôles sociaux relatifs au fait d'être une femme : élève, femme, mère, citoyenne, travailleuse/bénévole et grand-mère. Ces rôles sociaux associés au genre féminin étaient porteurs de contraintes normatives avec lesquelles elles ont dû jongler. Leur relation avec le rapport au savoir est différenciée en fonction de la façon dont elles ont joué ces rôles sociaux, donc en fonction de leur rapport de savoir. Celui-ci s'orchestre autour du capital culturel et de la reconnaissance sociale de compétences en lien avec les expériences de vie, éléments qui varient dans le parcours de vie des répondantes. Nous retrouvons donc parmi celles-ci un rapport au savoir hédoniste, un bricolage de rapport au savoir, un rapport au savoir immanent, un rapport au savoir comme transformation de soi et un rapport au savoir comme mobilité et reproduction sociale.

Malgré ces différences, toutes les répondantes reconnaissent aujourd'hui l'importance du savoir dans leur vie quotidienne. Cet idéal commun semble s'être construit entre autres dans un rapport aux autres basé sur leurs rôles sociaux genrés dans un milieu populaire, ce qui transcende leur parcours individuel. Pour ces femmes, le savoir universitaire s'est matérialisé tardivement comme idéal accessible et valorisé par la société. Il est intéressant de rappeler qu'au début du siècle, l'institution scolaire offrait des parcours scolaires différenciés démontrant de façon claire les attentes sociales envers les femmes. Bien que les hommes vivant dans le même milieu qu'elles n'aient pas accès au savoir universitaire, ils pouvaient s'en faire un idéal, un objectif louable et reconnu par la société. De plus, nous avons déjà démontré que les rôles sociaux féminins traditionnels intériorisés par ces femmes permettent difficilement l'accès à un statut sur la place publique, encore moins un statut enviable. Cela rend caduque toute tentative de s'inscrire dans un rapport *de* savoir valorisé par la norme dominante. Comme toutes les répondantes se sont vues initiées aux rôles sociaux modernes des femmes, elles ont finalement conçu un rapport au savoir idéal. Ce rapport au savoir idéal comprend obligatoirement l'accès à la diplomation puisque

le BAC devient une possibilité de reconnaissance sociale, un accès à un statut social procurant aux répondantes un rapport *de* savoir valorisé par la société moderne.

L'inscription des répondantes à l'IUTAM semble participer au phénomène de la modernisation réflexive tel que l'avance la thèse de Giddens. Ulrich Beck, Anthony Giddens, et Scott Lash (1994) estiment que l'avènement de la modernité modifie notre rapport au savoir. En effet, le savoir et la réflexivité deviennent l'une des sources et l'un des résultats de la modernité. Cette idée s'exprime dans leur thèse de la « modernisation réflexive », qui rend compte de l'appropriation réflexive des connaissances (savoir) au niveau institutionnel, interpersonnel et intime. Le sujet moderne et/ou contemporain contrôle en permanence ses actions au travers un processus de contrôle réflexif. Il rompt dans ces conditions avec la logique traditionnelle sur laquelle reposait chacune de ses actions :

Dans les cultures traditionnelles, ce contrôle réflexif est intégré dans la communauté par la tradition que chacun respecte. L'action s'inscrit alors dans une boucle le passé, le présent, le futur qui permet peu d'évolutions par réinterprétation de la tradition. (Beck, Giddens, Lash, 1994 : 85)

Le sujet moderne, lui, conjugue les nouveaux savoirs pour juger chacune de ses actions en questionnant les traditions, les non-dits, les évidences, l'inquestionnable, etc. Le rapport au savoir initié par la modernité fait en sorte qu'il y a un apriorisme réflexif qui s'applique systématiquement à tous les domaines de la vie quotidienne du sujet. Il est également important de comprendre que ce processus réflexif quotidien s'oppose à un savoir traditionnel; il s'appuie sur un type de savoir typiquement moderne, soit le savoir scientifique.

Plus précisément, le nouveau rapport au savoir instauré par la modernité se caractérise par le déploiement du savoir comme condition de l'action, ce qui conduit tendanciellement à la réalisation d'une « détraditionnalisation » des actions sociales.

C'est un trait de la modernité que les concepts, les théories, matériaux et résultats de recherche produits par les scientifiques du social et les gens ordinaires ne sont pas indépendants des champs d'action qui en sont l'objet (Giddens, 1994 : 36).

L'augmentation croissante du savoir et de l'information (statistiques, rapports de recherche, ouvrages de vulgarisation), présente dans la société contemporaine, accroît le degré de réflexivité de chacun des sujets au sein de leur vie quotidienne.

Le nouveau statut que détient le savoir dans la modernité avancée transforme le rapport au savoir ainsi que le rapport *de* savoir des répondantes. Au-delà des limites traditionnelles imposées par les normes en matière de genre, le savoir devient quelque chose d'accessible et de présent dans la vie quotidienne des femmes vieillissantes. Il devient le fondement d'un questionnement et d'une réappropriation de soi et du monde environnant. La valeur qu'elles accordent au savoir représente la libération d'un rapport de et au savoir, qui a été brimé jusqu'aux derniers instants de leur parcours de vie.

Le rapport au/*de* savoir des répondantes devient central dans tous les rôles sociaux joués par ces femmes. Elles revisitent les rôles sociaux qu'elles ont joués dans leur parcours de vie à la lumière de leur nouveau savoir. En d'autres mots, les différents rôles sociaux passés, présents et futurs sont revisités sous l'éclairage de leur rôle d'étudiante. Leur rôle d'étudiant et de leur nouveau rapport au/*de* savoir qu'il implique, favorisent une différenciation du présent de leur passé ainsi qu'une certaine conformité avec les normes contemporaines relatives à l'omniprésence du savoir.

Pis à part cela je pense que le problème, surtout, pas le problème, mais c'est que les gens sont de plus en plus instruit fait que nous autres on a été comme dans les derniers qui ont pas eu la chance de faire des études (Mme Allard).

On se rend compte qu'on a tous chacun un vécu différent, mais que par contre on est toute à la recherche de cette valorisation en temps qu'être humain. À la recherche de toujours vouloir apprendre (Mme Dandurand).

Quand je rentre dans mon bureau pour apprendre, je suis en vacances, libre (Mme Cadoret).

Leur rôle d'étudiant symbolise la liberté, la valorisation de soi et de nouvelles possibilités de réalisation de soi, c'est-à-dire une nouvelle manière de se comprendre et de s'actualiser. De plus, lié au capital culturel, il signifie une façon d'atteindre une nouvelle reconnaissance sociale et une valeur de soi accordée par les autres.

Le rapport au/de savoir des étudiantes de l' IUTAM transforme alors leurs rôles sociaux, ce qui a pour conséquence de créer un nouvel espace de familiarité. L'appropriation du savoir des répondantes dans leur vie quotidienne favorise un nouveau rapport au monde. Elle transforme leur rôle social en s'attribuant de nouveaux rôles, de nouveaux statuts et de nouvelles légitimités à leurs actions en regard d'une nouvelle relation au savoir abstrait. Cette situation métamorphose également leur rapport au monde en général. Elle provoque une réintroduction de la répondante dans l'espace public et dans l'univers de sens commun. Elle offre un nouveau regard sur le monde ainsi que sur soi.

Je peux vous dire que, juste le fait d'apprendre pour moi, c'est une grande richesse. C'est une richesse que je suis capable de partager avec mes petits-enfants. Parce que l'an passé je suis allé partager ça avec un groupe d'une école ici dans le quartier (Mme Cadoret).

Comme ce dimanche, aux grands explorateurs, c'était le Yémen. J'ai des connaissances algériennes, des gens arabes, ça fait que je peux échanger avec eux-autres (Mme Cadoret).

Quand j'arrive à la fin d'une session, je n'écoute plus la télé de la même façon, je ne lis plus les livres de la même façon. Je ne participe plus non plus dans le quartier de la même façon. J'ai une autre sorte d'écoute si tu veux et une plus grande confiance en moi. Je suis sûre de moi (Mme Dandurand).

Beaucoup. Moi j'aime bien. Même si on a pas le choix, juste de fait de sortir de la maison, de sortir du local, d'entendre l'animateur (parce qu'on dit pas professeur nous autres) nous expliquer des choses, nous faire découvrir des choses, un autre monde (Mme Dandurand).

Ça sert à être ce que je suis maintenant. Je suis fière, je suis bien avec moi-même, et j'apprends et je découvre et chaque jour je découvre des nouvelles choses et j'ai envie de découvrir encore plus. Plus je regarde le monde, plus je le trouve beau. Pourquoi? Parce que c'est à travers tout ce que j'apprends (Mme Dandurand).

Ce nouveau rapport au monde permettant une nouvelle forme de familiarité avec le monde permet également d'obtenir de nouvelles formes de rapport à soi.

Je pourrais dire que c'est pour atteindre un vieillissement plus épanouissant. Et je me rends compte qu'effectivement, je commence à comprendre ce que ça veut dire être sage (Mme Dandurand).

La réalisation de soi par les différents moyens que procure l'IUTAM permet aux répondantes de détenir un nouveau regard sur soi.

6.4 Synthèse et discussion

Nous avons vu que la modernité initiait un nouveau rapport au savoir. Suivant les analyses sur les transformations de la société contemporaine réalisées par Anthony Giddens, il semble que ce nouveau rapport se traduit par l'incorporation de la réflexivité dans la vie quotidienne du sujet. Cette « modernisation réflexive » transforme les rapports de savoir traditionnels dans la mesure où elle présente l'introduction du savoir abstrait dans la vie quotidienne. La société contemporaine et ses sujets valorisent un nouveau rapport au savoir, ce qui fait en sorte que l'acquisition du savoir abstrait devient une contrainte normative. Le sujet devient obligé de prendre en considération le savoir. Oscillant entre la contrainte et la libération, ce nouveau rapport au savoir transforme les rôles sociaux genrés, les statuts sociaux possibles et façonne de nouveaux idéaux.

Raisonnant dans le parcours de vie ou le récit de soi des répondantes, ce nouveau rapport au/de savoir favorise une réinterprétation du passé, du présent et des futurs possibles. Pourtant, leurs conditions de possibilité passées, qui sont à l'origine de la construction de leur rapport au/de savoir (classe sociale, femme, parcours professionnel, âge), perdent de leur importance pour s'intégrer dans une histoire collective dans laquelle l'obtention du BAC semble centrale. Au détriment de la spécificité incluse dans leur récit de soi, facteur déterminant de l'hétérogénéité de leur rapport *de* savoir, cette histoire collective institue un rapport au savoir idéal. Il est important de comprendre que cet idéal semble aller de pair avec la thèse de la « modernisation réflexive » telle que problématisée entre autres par Giddens.

Malgré la volonté de chacune des étudiantes de vouloir atteindre un tel rapport au/de savoir, les avenues et les représentations de cette réalisation semblent tout à fait hétérogènes. La différenciation s'inscrit dans les différents rapports de savoir dans le parcours de vie des répondantes. Le rapport au savoir peut-être hédoniste, un idéal du plaisir, un bonheur sans contrainte, une responsabilité de réaliser son bonheur et un libre choix. Le rapport au savoir peut aussi être immanent, aller de soi, être évident, inquestionnable, être un objectif ultime de réalisation de soi, quelque chose d'inhérent au récit de vie et au processus identitaire. Il est également possible que le sujet favorise un bricolage dans son rapport au savoir, juxtaposant des éléments contradictoires et des tensions d'une manière kaléidoscopique dans son récit de

soi pour se convaincre de sa cohérence identitaire. Il peut aussi représenter une nouvelle manière de se comprendre, de se transformer, d'entrer en relation avec les autres. Finalement, il peut symboliser un levier social, une manière d'atteindre de nouveaux statuts sociaux et de faire en sorte que son parcours de vie rompt avec la reproduction sociale.

L'inscription de ces femmes dans l'IUTAM représente pour elles un moyen de construire un espace de familiarité. En reconnaissant l'importance que revêt le savoir dans la modernité avancée, elles expliquent la valeur qu'elles accordent au savoir en termes de nouveaux rapports à soi et aux autres. Sur le plan du rapport à soi, l'appropriation du savoir devient le vecteur d'une nouvelle forme de liberté, de nouvelles possibilités de réalisation de soi et de nouvelles façons de se comprendre. Sur le plan du rapport aux autres, ce phénomène permet à ces femmes d'actualiser leur rôle, d'obtenir de nouveau statut, de demeurer inachevées. Dès lors, le rapport à soi ainsi que le rapport aux autres, qui rendent possible la transformation du rapport au/de savoir, participent à la construction d'un nouvel univers de sens. Elles parviennent ainsi à s'approprier cet univers de sens et à le transformer.

Le rapport au/de savoir de ces femmes apparaît comme un rapport normatif au monde et à soi dans la mesure où il construit un idéal auquel doit correspondre celles-ci. Cet idéal est relatif à leur statut d'étudiante, qui représente leur identité collective, mais surtout relatif à leur statut de sujet genré vieillissant. Il symbolise une possibilité d'obtenir une nouvelle forme de reconnaissance sociale et ainsi transformer leur relation avec le monde, avec les autres et envers soi. Ces diverses transformations qu'opèrent les pratiques des répondantes pour atteindre cet idéal reflètent les métamorphoses du rapport au/de savoir genré dans la société contemporaine. Les parcours de vie des répondantes montrent que ce rapport au savoir est un assemblage ouvert permettant de multiples convergences et divergences sans qu'il soit nécessaire de remettre en question la finalité normative d'atteindre cet idéal (Butler, 1990). Le rapport au/de savoir genré est un idéal impossible à réaliser pour les sujets et duquel il est socialement impossible de déroger. En effet, il est impossible d'avoir un contrôle total sur son environnement ni de posséder un savoir transversal absolu. Les répondantes n'ont pu atteindre l'idéal de la femme au foyer, pas plus qu'elles pourront atteindre l'idéal de l'étudiante qui maîtrise le savoir abstrait. Cet idéal n'est pas construit

affin d'être atteint, mais oriente la pratique des répondantes. Les efforts de ces femmes pour atteindre cet idéal se traduisent par une volonté d'obtenir une reconnaissance sociale. Implicitement, cette relation entretenue envers l'idéal reproduit les inégalités genrées. Autrement dit, ces femmes épousent les différents rôles spatiotemporellement donnés afin d'atteindre cet idéal, d'être reconnues, d'être valorisées, d'être comprises, d'être libres, d'être. Donc, la mise en pratique de ces différents idéaux contemporains associés à la « modernisation réflexive » reproduit les inégalités genrées en lien au savoir institué.

La norme n'a pas de statut ontologique indépendant, elle ne peut pourtant être aisément réduite à ses manifestations; elle est elle-même reproduite par sa corporalisation, par des actes qui s'efforcent de s'en rapprocher et par des idéalizations reproduites dans et par ces actes (Butler, 2007 : 53)

Dans ce contexte, l'accès à l'IUTAM par des femmes âgées ne nous permet pas de croire que les inégalités relatives au savoir genré sont choses du passé. Le fameux « plafond de verre » (Hatchuel, 2005) est toujours présent, constitué des conditions de production de ce savoir et de la façon dont celui-ci est valorisé et mis en pratique.

Conclusion générale

Il convient ici de revoir nos objectifs de recherche à la lumière des analyses et résultats présentés. Notre premier objectif était de comprendre pourquoi des femmes âgées décident de s'inscrire à l'Institut Universitaire du Troisième âge de Montréal... Nous savons maintenant que nos répondantes fréquentent l'IUTAM pour plusieurs raisons. Bien qu'à première vue, nous serions tentée de croire que, comme avancé en introduction, le désir de fréquenter l'IUTAM est une question de rattrapage, il nous semble plus exact d'avancer que le désir de ces femmes d'obtenir un BAC est le résultat de la « modernisation réflexive ». Les tensions relatives à la modernité sont exacerbées par le vieillissement et l'université devient alors un amortisseur social permettant de conserver des espaces de familiarité avec le monde. Nous nous demandons également si le retour aux études de ces femmes était une façon d'adopter des comportements relatifs à la jeunesse afin de conserver une valorisation sociale. Plus qu'une cure de jouvence, l'IUTAM symbolise un catalyseur de réalisation de soi permettant aux répondantes de se projeter dans l'avenir, « d'être » au lieu « d'avoir été ». Reste une question importante : pourquoi ce sont les femmes qui investissent majoritairement l'IUTAM? Contrairement à leur mari, il semble que la reconnaissance d'un statut dans l'espace public demeure centrale pour ces femmes qui ont vécu les transformations des rôles sociaux modernes tout en intériorisant les rôles traditionnels de celles-ci. Il s'avère donc que la compréhension du rapport au savoir des répondantes trouve écho dans une multitude de variables.

La question du rapport au savoir et de savoir comporte de nombreux enjeux théoriques et empiriques. La conjoncture contemporaine modifie l'angle d'approche théorique mettant la lumière sur ces questions. La sociologie contemporaine épouse en effet des paradigmes théoriques divergents, éclaircissant des dimensions particulières de ces enjeux. Ainsi, la sociologie structuraliste de Pierre Bourdieu montre l'influence des conditions matérielles d'existence sur la construction du rapport au/de savoir. La sociologie féministe aux accents

constructiviste, psychanalytique et déconstructiviste de Bouchard, Butler, Fahmy-Eid, Hatchuel Mosconi et Tahon exemplifie, quant à elle, l'importance du genre, du rapport sexué, de la logique de domination et de la naturalisation des inégalités sexuées dans le rapport au/de savoir. Dans une sorte de synthèse originale entre la théorie de la structuration de Giddens et l'approche méthodologique de la théorisation ancrée, Caradec illustre pour sa part les tensions entre le sujet vieillissant et les enjeux de la société contemporaine, ce que nous avons exemplifié avec la question du rapport au/de savoir. La théorie de la modernisation réflexive de Beck, Giddens et Lash signale les changements structuraux et macrosociologiques du rapport au/de savoir, amorcés depuis les premiers moments de la modernité occidentale, que l'on retrouve dans la société contemporaine. Ces questionnements de la sociologie contemporaine symbolisent pour nous l'omniprésence du savoir dans la société actuelle ainsi que dans la vie quotidienne d'un individu genré, vieillissant, venant des milieux populaires, et vivant dans les sociétés occidentales contemporaines.

Néanmoins, devant l'absence de liens théoriques et empiriques entre ces divers ordres de questionnement, nous avons choisi la théorisation ancrée comme méthode de cueillette et d'analyse des données recueillies, afin de poser un regard nouveau sur cette problématique. Pour bien saisir les dimensions du vieillissement et du genre en lien avec le savoir, l'IUTAM nous a paru tout à fait indiqué comme lieu de l'enquête, et le recours à des entretiens auprès de femmes âgées de 65 ans et plus, aux parcours de vie hétérogènes nous semblait pertinent pour montrer la construction biographique du sujet. De plus, l'IUTAM offre de nouvelles possibilités à l'intérieur de la contrainte académique d'obtenir un diplôme universitaire. Il devient alors un milieu original où le sujet vieillissant peut nouer une nouvelle relation avec le savoir abstrait, obtenir une nouvelle reconnaissance, un nouveau rapport au monde, un nouveau rapport à soi, un nouveau rapport aux autres et un nouvel investissement de l'espace public. Dans une volonté de s'ouvrir à la « société du savoir » et de participer au processus de la modernisation réflexive, le sujet vieillissant semble intégrer l'obligation de la réflexivité. Sa construction identitaire mais aussi et surtout la réécriture et la réinterprétation de son récit de vie s'engagent dans ce phénomène. En somme, il apparaît que la pensée réflexive devient pour le sujet genré vieillissant contemporain une obligation.

La compréhension de la construction du rapport au savoir des répondantes doit donc se faire à partir de la multidimensionnalité qui nous retrouvons dans le discours de celles-ci. Dans leurs récits de soi, le rapport au savoir semble, aux premiers abords, processuel, indéterminé, non arrêté, rationalisé et en apparence cohérent. Cependant, il n'était pas du tout envisageable pour elles de faire un BAC il y a 65 ans. L'IUTAM est donc un événement déterminant dans leur parcours de vie et leur rapport au/de savoir. Pour rationaliser cet événement, les répondantes doivent créer des liens entre les diverses dimensions qui participent à la construction de leur rapport au/de savoir. Le désir de nouer avec un savoir abstrait n'a pas toujours été présent dans leur vie et cela semble leur permettre d'opérer une réappropriation de soi, du monde qui les entoure et une réactualisation de leurs relations avec les autres.

Le rapport au/de savoir s'exprime dans le rapport à soi des répondantes. Au cours de leur processus de socialisation, ces femmes ont appris à devenir une femme. Dans ce processus, elles ont à la fois intériorisé des rôles traditionnels et certaines transformations de ceux-ci qui se situent au cœur du processus de modernisation. À partir de cette intériorisation et de l'interprétation quotidienne de ces rôles, ces femmes ont créé un rapport au/de savoir particulier dans leur parcours de vie. Dans la conjoncture contemporaine, elles peuvent envisager des passés, des présents et des futurs possibles en lien avec ce rapport. Le guide de ce processus de construction identitaire situé dans le présent est le désir d'appropriation du savoir abstrait influencé par les modèles, les idéaux et les valeurs présents dans la « modernisation réflexive ». Nous retrouvons donc une mise en forme de ce désir dans leur récit de vie qui ramène dans une même temporalité le présent, le futur et le passé : les femmes transforment leur passé à la lumière de leur projet de soi actuel auquel se joignent l'estime de soi, la réalisation de soi et l'actualisation de soi.

Vient ensuite le rapport aux autres qui permet de prendre en compte la reconnaissance sociale comme joueuse majeure dans l'émergence du désir des répondantes d'être reconnue institutionnellement dans l'appropriation du savoir abstrait. Au regard du rôle d'étudiante, les différents rôles inhérents au genre féminin deviennent l'élément clé du rapport aux autres. Les normes et contraintes sociales leur permettent alors de justifier leur

manque dans le rapport au/de savoir et d'inscrire une cohérence encore plus grande entre leur situation d'étudiante universitaire et leur récit biographique. L'accès à un nouveau rôle leur permet de rompre avec leur passé et d'acquérir une nouvelle jeunesse intellectuelle, de nouvelles valeurs, d'être dans le vent, de demeurer une femme de son temps. Cela crée une transformation de soi dans la continuité de leur parcours de vie.

Étant donné l'importance du savoir dans le rapport à soi et aux autres des répondantes, le rapport au/de savoir participe inéluctablement à la construction du monde commun, au nous : au nous femmes, au nous femmes vieillissantes, au nous étudiantes, au nous IUTAM, au nous mères et grand-mères. Le rapport au/de savoir leur permet de créer un nouveau rapport au monde qui s'inscrit dans les transformations des repères normatifs contemporains. Il devient alors possible pour elles de se reconnecter au monde, d'être incluses dans un espace de familiarité mais aussi de participer à la création de cet espace de familiarité. Le grand âge n'entraîne pas une mort sociale chez les répondantes car elles peuvent encore, dorénavant ou de nouveau, être intégrées dans l'espace public et elles peuvent aussi le transformer. Elles peuvent être vues et reconnues de tous par l'entremise de l'appropriation d'un nouveau savoir.

Cette nouvelle reconnaissance sociale est texturée par la valorisation du savoir dans la société contemporaine. L'appropriation du savoir abstrait dans la vie quotidienne devient quelque chose d'évident, de nécessaire et de rationnel. À la lumière de nos analyses, il est apparu que malgré la valorisation du savoir, il semble que les formes de leur rapport au savoir sont différenciées. La première est de type hédoniste au sens où le savoir devient un jeu, un objet de plaisir, qui est à lui seul suffisant. Il ne semble pas y avoir de remise en question de la nature de cet objet et des raisons pour lesquelles il devient séduisant. La seconde est un bricolage masquant les contradictions des différentes sources de savoir et ce, sans hiérarchisation des savoirs, c'est-à-dire en mettant sur un pied d'égalité par exemple les jeux de cartes et l'IUTAM. La troisième est immanente, la contribution du savoir tout au long de son parcours de vie semble être de l'ordre de l'évidence. Le savoir participe à la continuité temporelle du parcours de vie, sans rupture, sans lutte, sans résistance et sans revendication. La quatrième forme considère le rapport au savoir comme vecteur de transformation de soi. Il

devient un moyen de réalisation, de transformation et de liberté. Cette forme valorise normativement le savoir sans questionner le rapport à la norme qu'elle inclut. Finalement, le rapport au savoir peut aussi devenir le symbole de la mobilité et de la reproduction sociale. Il permet d'acquérir un statut, d'épouser certains modèles et rôles donnant lieu à la transformation de la reconnaissance sociale. Il est important de noter que cette mobilité n'est pas le moyen d'une remise en question des inégalités sexuées. De fait, aucune forme de rapport au savoir identifiée dans notre recherche inclut un questionnement ou ne remet en question les inégalités genrées.

Le rapport au/de savoir des répondantes semble suivre l'axiome : « j'apprends; donc je suis ». Le savoir symbolise une réalisation de soi, une essence, une nature naturalisante, si nous pouvons dire ainsi. La pensée devient le principal moyen pour se retrouver, d'être enfin soi. Dans la perspective féministe de Butler, il est nécessaire d'aborder la question de cette alliance contemporaine entre le savoir et l'être. Suffit-il de penser être quelque chose pour l'être ? Est-ce que les répondantes sont réellement ce qu'elles pensent être ? L'être femme, l'être étudiante, l'être vieillissante ne sont-ils pas les produits de pratiques performatives ?

La théorie de la performativité de Butler illustre que la voie de la reconnaissance sociale reste toujours au premier plan dans le rapport à soi des sujets. Il faut apprendre à être quelque chose pour le devenir. Il n'y a pas de nature d'ordre ontologique, d'essence préexistence, de prédestination assurant et rassurant tout au long du parcours de vie des répondantes. Le rapport au/de savoir de ces femmes devient le processus de concrétisation et d'actualisation du rapport au monde, du rapport aux autres et du rapport à soi, et assure par le fait même les conditions de possibilité de la transformation de ces dimensions. La performativité du rapport au/de savoir devient un moyen privilégié de reproduction des inégalités genrées et sociales et de la transformation de ces dernières. En somme, elle participe à la naturalisation d'un certain rapport au monde, rapport aux autres et rapport à soi.

Ces savoirs construisent et reproduisent l'existence. Ils s'incarnent et s'ancrent partout et nulle part et agissent ainsi comme des leviers de contrôle social. En effet, ils obligent le sujet à voir le monde à travers les lunettes des scientifiques et orientent ainsi ses

actions. Pour ces femmes, l'accès au savoir scientifique est bel et bien une émancipation face aux rôles traditionnels des femmes mais il participe aussi à leur assujettissement face à l'expert qui produit ce savoir constituant et leur persuadant de leur « être ». Bien que ce questionnement n'ait pas été l'objet de ce mémoire, il demeure une suite pertinente à cette recherche et mérite plus que la petite attention que nous lui accordons. L'intérêt des femmes vieillissantes pour l'université appelle à l'urgence de se questionner sur les conditions de production de ce savoir qui s'impose massivement dans la société contemporaine. Qui le produit, qui le transmet, quelles sont les institutions qui favorisent ce rapport au savoir? L'accès des femmes au savoir abstrait ne mène pas inévitablement à l'émancipation de la femme. Les luttes féministes ne doivent pas s'arrêter à mi-chemin : elles doivent revendiquer un accès à la production de ce savoir, qui est encore aujourd'hui, massivement le fruit des hommes.

Bibliographie

- Beck, Ulrich, Anthony Giddens et Scott Lash. 1994. *Reflexive modernization : politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford : Stanford University Press, 225 p.
- Beillerot, Jacky. 1979. *Idéologie du savoir : militants politiques et enseignants*. Synthèses contemporaines. Tournai: Casterman, 189 p.
- . 1989. *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Collection Savoir et formation. Paris: Éditions universitaires, 240 p.
- . 1998. *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Collection Savoir et formation. Montréal: L'Harmattan, 154 p.
- . 2002. *Pédagogie : chroniques d'une décennie, (1991-2001)*. Collection Savoir et formation. Paris: L'Harmattan, 323 p.
- Beillerot, Jacky, Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi. 1996. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Collection Savoir et formation. Paris: L'Harmattan, 357 p.
- . 1996. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Collection Savoir et formation. Paris: L'Harmattan, 357 p.
- Beillerot, Jacky et Groupe Desgenettes. 1977. *Un stage d'enseignants ou la régression instituée : socio-psychanalyse et formation continue des enseignants*. Collection Science de l'Homme. Paris: Payot, 278 p.
- Beillerot, Jacky et Nicole Mosconi. 2006. *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Psycho Sup. Psychologie sociale. Paris: Dunod, 562 p.
- Beillerot, Jacky et Jean-Claude Ruano-Borbalan. 2003. *Transmettre en éducation, formation et organisation*. Collection Demos. Management/Ressources humaines. Paris: Demos, 200 p.
- Beillerot, Jacky et Centre de recherche Éducation et formation. 2000. *Formes et formations du rapport au savoir*. Collection Savoir et formation. Paris: L'Harmattan, 317 p.
- Bkouche, Rudolph, Bernard Charlot et Nicolas Rouche. 1991. *Faire des mathématiques : le plaisir du sens*. Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation. Paris: A. Colin, 255 p.
- Bouchard, Pierrette, Laurette Coulombe, Jean-Claude Saint-Amant et Jean-Claude St-Amant. 1993. *Abandon scolaire et socialisation selon le sexe : élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits : rapport de recherche: phase I*. Études et recherche. Sainte-Foy: Université Laval, 119 p.

- Bouchard, Pierrette, Jean-Claude Saint-Amant et Jean-Claude St-Amant. 1996. *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Itinéraires féministes. Montréal: Éditions du Remue-ménage, 300 p.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinction : critique sociale du jugement*. Le Sens commun. Paris: Éditions de Minuit, 670 p.
- Bourdieu, Pierre, Alain Darbel et Dominique Schnapper. 1969. *L'Amour de l'art : les musées d'art européens et leur public*. Le Sens commun. Paris: Les Éditions de minuit, 247 p.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1965. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Le Sens commun. Paris: Éditions de Minuit, 189 p.
- . 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Collection Le Sens commun. Paris: Éditions de Minuit, 279 p.
- Boutillier, Sophie et Dimitri Uzunidis. 2006. *Travailler au XXIe siècle : nouveaux modes d'organisation du travail*. Économie, société, région. Bruxelles: De Boeck, 321 p.
- Butler, Judith. 2005. *Trouble dans le genre : pour un féminisme de la subversion*. Paris: La Découverte, 283 p.
- . 2006. *Défaire le genre*. Paris: Amsterdam, 311 p.
- . 2007. *Le récit de soi*. Pratiques théoriques. Paris: Presses universitaires de France, 139 p.
- Caradec, Vincent. 1996. *Le couple à l'heure de la retraite*. Sens social. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 293 p.
- . 2004. *Vieillir après la retraite : approche sociologique du vieillissement*. Sociologie d'aujourd'hui. Paris: Presses universitaires de France, 240 p.
- . 2008. *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*. 128. Sociologie. Paris: A. Colin, 127 p.
- Caradec, Vincent et Hervé Glevarec. 2003. *Âge et usages des médias*. Réseaux. Paris: Hermès science publications, 271 p.
- Caradec, Vincent, Ségolène Petite et Thomas Vannienwenhove. 2007. *Quand les retraités partent en vacances*. Regard sociologique. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du septentrion, 254 p.
- Caradec, Vincent et François de Singly. 2001. *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*. Paris: Nathan/HER, 126 p.

- Charlot, Bernard. 1977. *La mystification pédagogique : réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*. Traces. Paris: Payot, 285 p.
- . *L'école en mutation : crise de l'école et mutations sociales*. Bibliothèque scientifique. Paris: Payot, 287 p.
- Charlot, Bernard. 1997. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Poche éducation. Paris: Anthropos, 112 p.
- Charlot, Bernard. 1999. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Poche éducation. Paris: Anthropos : Diffusion, Economica, 112 p.
- Charlot, Bernard et Jacky Beillerot. 1995a. *La Construction des politiques d'éducation et de formation*. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris: Presses universitaires de France, 293 p.
- . 1995b. *La Construction des politiques d'éducation et de formation*. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris: Presses universitaires de France, 293 p.
- Charlot, Bernard et Madeleine Figeat. 1979. *L'école aux enchères: l'école et la division sociale du travail*. Petite Bibliothèque Payot. Paris: Payot, 314 p.
- Charlot, Bernard, Jean-Yves Rochex et Elisabeth Bautier-Castaing. 1992. *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Formation des enseignants. Enseigner. Paris: A. Colin, 253 p.
- Charpentier, Michèle. 1995. *Condition féminine et vieillissement*. Collection À vrai dire. Montréal: Éditions du Remue-ménage, 169 p.
- Charpentier, Michèle, Anne Quéniart, Nancy Guberman et Nathalie Blanchard. 2004. «Les femmes âgées et l'engagement social : une analyse exploratoire du cas des Mémés déchaînées». *Lien social et Politiques*, no 51, p. 135-143.
- Clément, Serge. 1999. «Ni personne âgée ni dépendant, simplement plus vieux. Du désengagement à la déprise». *Actes du colloque Les sciences sociales face au défi de la grande vieillesse*. Genève : Centre interfacultaire de gérontologie de l'université de Genève.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion et Keith Morrison. 2000. *Research methods in education*. New York: Routledge, 446 p.
- Cumming, Elaine et William Earl Henry. 1961. *Growing old; the process of disengagement*. N.Y.: Basic Books, 293 p.
- Fahmy-Eid, Nadia. 1989. «Le sexe du savoir: perspectives historiques sur l'éducation des filles au Québec (19e- 20e siècles)». In *Encrages féministes*, sous la dir. de Isabelle Lasvergnas, p. 51-67. Montréal: Centre de recherche féminisme.

- Freitag, Michel. 1995. *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Collection Essais critiques. Paris: Nuit blanche éditeur, 299 p.
- Gaxie, D. 2002. «Appréhensions du politique et mobilisation des expériences sociales ». *Revue française de science politique*, vol. 52, no 2-3, p. 145-178.
- Giddens, Anthony. 1991. *Les conséquences de la modernité*. Théorie sociale contemporaine. Paris: L'Harmattan, 192 p.
- . *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Sociologies. Paris: Presses universitaires de France, 474 p.
- . 2004. *La transformation de l'intimité : sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes*. Les Incorrects. Rodez: Le Rouergue/Chambon, 265 p.
- Goffman, Erving. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Le sens commun. Paris: Minuit, 2 v.
- Guillemard, Anne-Marie. 1973. *La retraite: une mort sociale; sociologie des conduites en situation de retraite*. Société, mouvements sociaux, et idéologies. Paris: Mouton, 303 p.
- Guillemard, Anne-Marie. 2003. *L'âge de l'emploi : les sociétés à l'épreuve du vieillissement*. Collection U. Sociologie. Paris: Armand Colin, 286 p.
- Guillemard, A.M. et R. Lenoir. 1974. *Retraite et échange social*. Paris: C.E.M.S, 234 p.
- Harding, Sandra G. 1986. *The science question in feminism*. Ithaca: Cornell University Press, 271 p.
- Hatchuel, Françoise. 2005. *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La Découverte, 158 p.
- Jeandel, Claude, Pierre Louis Bernard et Olivier Seynnes. 2005. *Aptitude physique, santé et vieillissement*. Montpellier : Sauramps Medical, 306 p.
- Lacan, Jacques. 1966. *Ecrits*. Points. Sciences humaines. Paris: Editions du Seuil, 639 p.
- Lallement, Michel. 2003. *Temps, travail et modes de vie*. Sciences sociales et sociétés. Paris: Presses universitaires de France, 227 p.
- Lauzon, Gilles. 1980. *La perception de l'environnement physique : recherche exploratoire d'une méthodologie nouvelle*. Montréal: Université de Montréal, 291 p.
- Lesemann, Frédéric (dir.). 1997. «Les jeunes visages du vieillissement». *Lien social et Politiques*, no 38, p. 200.
- Linhart, Daniele et Aimee Moutet. 2005. *Le travail nous est compté*. Paris: La Découverte, 356 p.

- Linteau, Paul-André, René Durocher et Jean-Claude Robert. 1989. *Histoire du Québec contemporain*. Boréal compact. Montréal: Boréal, 2 v.
- Maillé, Chantal. 1990. «Le vote des Québécoises aux élections fédérales et provinciales depuis 1921 : une assiduité insoupçonnée». *Recherches féministes*, vol. 3, no 1, p. 83-95.
- Martuccelli, Danilo. 1995. *Décalages*. Sociologie d'aujourd'hui. Paris: Presses Universitaires de France, 264 p.
- McNair, Carol J., William Mosconi et Thomas Norris. 1989. *Beyond the bottom line : measuring world class performance*. The Cooper and Lybrand performance solutions series. Homewood, Ill.: Dow Jones-Irwin, 212 p.
- Méda, Dominique. 2004. *Le travail*. Que sais-je?. Paris: Presses Universitaires de France, 127 p.
- . 2008. *Le temps des femmes : pour un nouveau partage des rôles*. Champs Actuel. Paris: Flammarion, 233 p.
- Méda, Dominique et Francis Vennat. 2004. *Le travail non qualifié : permanences et paradoxes*. Collection Recherches. Paris: Découverte, 426 p.
- Monet Chartrand, Simonne. 1990. *Pionnières québécoises et regroupements de femmes d'hier à aujourd'hui*. De mémoire de femmes. Montréal: Éditions du Remue-ménage, 470 p.
- Mosconi, Nicole. 1989. *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant?* Pédagogie d'aujourd'hui. Paris: Presses universitaires de France, 281 p.
- . 1990. «La "femme savante", figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation». *Revue Française de Pédagogie*, no 92, p. 32-35.
- . 1994. *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Collection "Savoir et formation". Paris: L'Harmattan, 362 p.
- . 2001. «Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, no 5, p. 97-109.
- . 2003. «Le sexe du rapport au savoir ». *Australian Journal of French Studies*, vol. XL, no 3, p. 316-341.
- Mosconi, N., Jacky Beillerot et Claudine Blanchard-Laville. 2001. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 317 p.
- Mosconi, Nicole et Biljana Stevanovic. 2007. *Genre et avenir : les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*. Savoir et formation. Série Genre et éducation. Paris: Harmattan, 188 p.

- Paillé, P. 1994. «L'analyse par théorisation ancrée». *Cahier de recherche sociologique*, vol. 23, p. 147-181.
- Plonczak, Irène. 2003. *Le rapport au savoir scientifique d'enseignantes et d'enseignants du primaire*. Ottawa National Library of Canada, 269 p.
- Pronovost, Gilles. 2001. «Entre travail et loisir : aperçu des transformations des temps sociaux et des pratiques culturelles au Québec». In Québec 2002, sous la dir. de Roch Côté, p. 571-589. Montréal: Fides.
- Pronovost, Gilles. 2005. *Temps sociaux et pratiques culturelles*. Collection Temps libre & culture. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 180 p.
- Québec (Conseil de la famille), Jean-Pierre Lamoureux et Claire Noreau. 1992. *Quinze ans et déjà au travail! : le travail des adolescents : une responsabilité parentale et collective*. Avis / Conseil de la famille. Québec: Le Conseil, 25 p.
- Quéniart, A. et J. Jacques. 2001. «L'engagement politique des jeunes femmes au Québec: de la responsabilité au pouvoir d'agir pour un changement de société». *Lien social et politiques*, no 46, p. 45-53.
- Rochex, Jean-Yves. 1995. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 300 p.
- Solar, Claudie et Louise Lafortune. 1994. *Des Mathématiques autrement*. Montréal: Éditions du Remue-ménage, 325 p.
- Strauss, Anselm L. et Juliet M. Corbin. 1997. *Grounded theory in practice*. Bouquiner London: Sage, 280 p.
- Sue, Roger. 1994. *Temps et ordre social : sociologie des temps sociaux*. Le Sociologue. Paris: Presses universitaires de France, 313 p.
- Tahon, Marie-Blanche. 2006. *Sociologie des rapports de sexe*. Sciences sociales. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 169 p.

Annexe I

Questionnaire quantitatif

Dans le cadre d'une recherche sur le rapport au savoir des femmes âgées fréquentant l'institut universitaire du troisième âge de Montréal nous vous demandons de compléter ce questionnaire. Les questions suivantes servent à établir un profil des répondantes. Nous vous assurons que toutes les données recueillies seront traitées confidentiellement, et ce, aux seules fins de cette recherche.

Merci.

Renseignements généraux :

1. Année de naissance : 19____
2. État matrimonial actuel :
- | | |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/> Célibataire | 4. <input type="checkbox"/> Veuve |
| 2. <input type="checkbox"/> Légalement mariée | 5. <input type="checkbox"/> Divorcée |
| 3. <input type="checkbox"/> Union libre divorce | 6. <input type="checkbox"/> Union libre après |
3. Niveau d'étude complété :
- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/> Primaire | 4. <input type="checkbox"/> Collégial |
| 2. <input type="checkbox"/> Secondaire | 5. <input type="checkbox"/> Universitaire, 1 ^{er} cycle |
| 3. <input type="checkbox"/> Professionnel (métier) 3 ^{ème} cycles | 6. <input type="checkbox"/> Universitaire, 2 ^{ème} et |
| | 7. <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____ |
5. Quel était votre revenu familial (par année)?
- | | |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/> Moins de 10 000 \$ | 5. <input type="checkbox"/> 40 000 à 49 999 \$ |
| 2. <input type="checkbox"/> 10 000 à 19 999 \$ | 6. <input type="checkbox"/> 50 000 à 59 999 \$ |
| 3. <input type="checkbox"/> 20 000 à 29 999 \$ | 7. <input type="checkbox"/> 60 000 à 69 999 \$ |
| 4. <input type="checkbox"/> 30 000 à 39 999 \$ | 8. <input type="checkbox"/> 70 000 \$ ou plus |
6. Quel est votre revenu personnel ?
- | | |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/> Moins de 10 000 \$ | 5. <input type="checkbox"/> 40 000 à 49 999 \$ |
| 2. <input type="checkbox"/> 10 000 à 19 999 \$ | 6. <input type="checkbox"/> 50 000 à 59 999 \$ |

3. 20 000 à 29 999 \$7. 60 000 à 69 999 \$4. 30 000 à 39 999 \$8. 70 000 \$ ou plus

10. Quelle est votre profession principale et la période où vous l'avez exercée:

11. Avez-vous travaillé dans d'autres domaines?

oui, précisez (domaine et période): _____

non

12. Nombre d'années depuis le début de la retraite :

13. Enfants (nombre et âge):

14. Petits-enfants (nombre et âge): _____

15. Parent(s) encore vivant(s) :

mère

oui

non

père

oui

non

16. Vivez-vous avec d'autres personnes?

oui,

précisez : _____

_____ non

17. Si vous avez un(e) conjoint(e), il/elle est actuellement :

1. Sur le marché du travail

2. À la retraite

3. Autre, précisez :

4. Vous vivez seule

18. Êtes-vous née à l'extérieur du Canada?

oui

non

19. Vous identifiez-vous à une communauté ethnoculturelle?

oui,

précisez : _____

_____ non

Annexe II

Grille d'entrevue

*Le rapport au avoir des femmes vieillissantes fréquentant l'Institut
Universitaire du Troisième Âge de Montréal*

Thème introductif :

Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de votre vie : où avez-vous grandi, quel genre d'enfance avez-vous eue et dans quelle type de famille? Nous aborderons votre cheminement scolaire par la suite.

Thème 1 : Le rapport au savoir dans le parcours de vie de la répondante

Quel est votre cheminement scolaire depuis la petite école?

- Jusqu'à quelle classe avez-vous été à l'école?
- Auriez-vous aimé continuer?
- Est-ce que vous aimiez aller à l'école au primaire? Qu'est-ce que vous aimiez?
- Est-ce que vous aimiez l'école au secondaire? Qu'est-ce que vous aimiez? (distinguer éventuellement primaire/secondaire. Enfance/adolescence : s'adapter selon les cas)
- Que vouliez-vous faire plus tard quand vous étiez petite?
- Qu'elle était l'opinion de vos parents sur l'école?
- Est-ce que vos parents avaient un cheminement scolaire semblable au votre?

Thème 2 : Après l'école

J'aimerais cela que vous me parliez des moments qui ont suivi votre sortie de l'école.

- Est-ce que vous vous êtes mariée?
- Quel(s) métier(s) avez-vous exercés?
- Est-ce qu'il y a des emplois que vous avez essayé d'obtenir sans succès?
- Comme adulte, que pensiez-vous de la culture en général, par exemple les livres, le cinéma? Est-ce que c'est quelque chose qui vous intéressait? Étiez-vous quelqu'un qui toujours voulait s'informer, acquérir des connaissances? De quelles façons le faisiez-vous?
- Quand vous avez eu des enfants, cela s'est passé comment pour eux par rapport à l'école?
- Est-ce que vous étiez impliquée dans leurs études?

- Qu'elles étaient vos exigences par rapport à leurs études? Par rapport à l'apprentissage, l'éducation en général?
- Ils ont étudié jusqu'à quel niveau?
- Est-ce que vous aviez des attentes par rapport à leurs études?

Thème 3 : L'institut universitaire du troisième âge

Question de départ : J'aimerais maintenant que l'on parle de l'institut universitaire du 3^e âge.

- Qu'est ce qui vous a amenée à vous y inscrire et quand?
- Comment avez-vous pris connaissance de l'existence des universités du troisième âge?
- Est-ce que vous connaissiez d'autres étudiants ou étudiantes avant de vous inscrire?
- Est-ce que vous avez pris d'autres cours dernièrement en dehors de l'institut universitaire du 3^e âge?

Thème 4 : Les objectifs d'apprentissage des répondantes

Que pensez-vous retirer de vos études universitaires?

- Quels sont vos objectifs d'apprentissage?
- Comment avez-vous fait votre choix de cours?
- Est-ce que vous pensez (ou pensiez) aborder l'école de la même façon que lorsque vous étiez jeune?
- Combien d'heures consacrez-vous à l'étude à la maison par semaine?
- Est-ce que vous êtes satisfaite des cours qui vous suivez?
- Qu'est-ce que vous changeriez à l'institut universitaire?
- Qu'est-ce que vous appréciez particulièrement?
- Quel est votre cours préféré et pourquoi?
- Vous êtes-vous fait de nouveaux/nouvelles amies?
- Diriez-vous que les femmes inscrites à votre programme vous ressemblent?
- Est-ce que le fait d'être à l'université modifie vos habitudes de lecture? Si oui, de qu'elle façon?
- Comment votre famille et vos proches réagissent-ils à vos études universitaires?
- Finalement, vous diriez que cela vous apporte quoi ce retour aux études?
- Est-ce que vous avez d'autres projets d'études suite à l'obtention de votre diplôme?

Questions finales :

Je vais maintenant, pour terminer vous demander votre opinion sur certaines idées qui circulent.

- Mais tout d'abord, s'il fallait vous définir, préféreriez-vous que l'on parle de vous comme : une personne âgée, une femme âgée, une femme/personne aînée, une vieille femme? Pourquoi?
- Que pensez-vous de l'opinion de certaines personnes selon laquelle les aînés qui étudient ou qui font du sport comme les plus jeunes sont en fait des gens qui refusent de vieillir, qui n'acceptent pas leur âge?
- Que pensez-vous de l'adage : la vieillesse c'est la sagesse?