

Rapport linguistique à la formation universitaire en Ontario : regard sur la jeunesse francophone

Karine Vieux-Fort

Candidate au doctorat en administration et évaluation en éducation
Université Laval

Résumé

Cet article vise à mieux comprendre les différents rapports linguistiques aux études qu'entretiennent 24 étudiants de l'Université d'Ottawa. C'est à l'aide d'un cadre conceptuel distinguant les rapports instrumentaux et expressifs aux études que l'analyse des entrevues individuelles semi-directives a été produite. Les rapports instrumentaux font référence à un rapport plus utilitaire et prospectif tandis que les rapports expressifs se lient davantage à une question de développement intellectuel, personnel, voire à une perspective identitaire. Les résultats témoignent de la présence de trois ensembles de rapports : instrumentaux, expressifs et une combinaison des deux types de rapport. Cette étude engage des questionnements quant aux liens entre identification à la francophonie et rapport linguistique aux études.

Mots-clés

Langue/Rapport linguistique/Études postsecondaires/Francophonie/Jeunesse

Introduction

Au Canada, les deux langues officielles sont le français et l'anglais. Or, ces langues ne sont pas également présentes à travers le pays puisque le Québec est la seule province officiellement francophone tandis que les autres provinces et territoires sont majoritairement anglophones. En plus, deux communautés linguistiques en situation minoritaire sont présentes : les anglophones vivant au Québec et les francophones vivant à l'extérieur de cette province.

Les francophones en situation minoritaire sont près d'un million, comparativement à six millions au Québec. Ils sont également présents selon différentes proportions démographiques dans l'ensemble des provinces et territoires de la confédération. L'Ontario est la province où le pourcentage de cette population est le plus élevé (Labrie et Lamoureux, 2003). En 2006, 529 295 personnes déclaraient avoir le français comme l'une de leurs langues maternelles, ceci représentant 4,4 % de la population totale de cette province (Statistique Canada, 2006). Ajoutons que la population francophone s'y répartit presque également selon trois grandes zones : d'abord, l'Est qui comprend Ottawa, le Moyen Nord qui regroupe Sudbury, North Bay et Timmins et le centre Sud-ouest avec Lafontaine, Toronto et Windsor (Lamoureux, 2007). Malgré cette répartition relativement égale dans la province, ces communautés de langue française ont un poids numérique

faible au sein de la population majoritaire anglophone.

Dans ce contexte, l'école revêt un caractère fondamental, mais pas unique, dans la mesure où l'éducation de langue française favorise le développement et le maintien de la vitalité ethno-linguistique ainsi que la pérennisation de la langue et de la culture des communautés francophones en situation minoritaire en étant souvent l'une des seules institutions franco-dominantes (Landry, 2008; Landry et Rousselle, 2003). L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés facilite l'accès à l'école primaire et secondaire de la minorité linguistique aux ayants droits des communautés francophones au Canada où le nombre le justifie. Le terme « ayants droits » renvoie à :

[...] des citoyens canadiens dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone de la province; qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français au Canada; on encore, dont un des enfants a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, dans la langue de la minorité. Ces derniers ont le droit de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue (Lamoureux, 2007, p. 15).

Or, au-delà de ces niveaux d'instruction, la facilité d'accès à des établissements postsecondaires de langue française n'est pas garantie et conséquemment plus ardue (Pilote et Magnan, 2008a). Cette difficile accessibilité nuit, à plus grande échelle, à la formation des futurs leaders et bâtisseurs des communautés francophones du Canada (Landry et Rousselle, 2003). Dans le cas de l'Ontario, il n'existe en effet aucune université exclusivement de langue française. Deux établissements officiellement bilingues sont néanmoins présents et offrent plusieurs programmes en anglais, en français ou dans les deux langues : l'Université d'Ottawa¹ et l'Université Laurentienne à Sudbury. D'autres collèges offrent quant à eux des programmes et des formations spécifiques (ex. : Collège Glendon à Toronto rattaché à l'Université York, le Collège universitaire de Hearst). Malgré la présence de collèges de langue française à travers l'ensemble de la province, « la majorité des jeunes qui désirent poursuivre des études en français doivent se déplacer obligatoirement vers Ottawa ou Sudbury ou à l'extérieur de la province » (Lamoureux, 2007, p.10). À ce propos, en 2003, sur 2386 finissants de l'école secondaire de langue française en Ontario qui ont choisi de poursuivre des études universitaires dans un programme de langue française, ceci excluant ceux se dirigeant vers des collèges, 48,9 % se sont inscrits à l'Université d'Ottawa, 11,1 % à l'Université Laurentienne et 1,6 % au collège Glendon de l'Université York (Lamoureux, 2007). L'Université

¹ Dans les règlements scolaires de l'Université d'Ottawa, notons la politique sur le bilinguisme : « 1) Tout étudiant a le droit d'utiliser le français ou l'anglais dans ses relations avec l'administration centrale et les services généraux de l'Université et avec l'administration de la faculté ou de l'école où cette personne est inscrite.

2) Tout étudiant a le droit d'exiger qu'un cours auquel il s'est inscrit soit donné dans la langue utilisée pour décrire ce cours dans l'annuaire courant, sous réserve cependant que soient respectés les règlements de la faculté ou de l'école en cause relatifs aux conditions prévues pour qu'un cours puisse être donné.

3) Sauf dans les cours de langues et les cours de lettres françaises et d'English, tout étudiant a le droit de rédiger ses travaux et de répondre aux questions d'examen dans la langue officielle de son choix. » (Université d'Ottawa, 2011).

d'Ottawa est donc le choix d'environ la moitié des finissants qui décident d'étudier en français durant leurs études postsecondaires en Ontario, ce qui fait de cette institution un lieu de convergence pour cette population linguistique (Groupe de travail sur les programmes et services en français, 2006). Elle est également un point de convergence pour plusieurs jeunes francophones des autres provinces et territoires du Canada qui souhaitent étudier en français ou dans les deux langues puisqu'elle est l'institution qui offre le plus de programmes en français parmi l'ensemble des universités francophones et bilingues en situation minoritaire au Canada (Université d'Ottawa, 2011; Université de Moncton, 2011; Université Laurentienne, 2011).

Ajoutons que cette période de scolarisation postsecondaire est un lieu de socialisation (Galland, 2001, 1993) et de construction identitaire (Landry, 2008; Duru-Bellat et Van Zanten, 2006; Erlich, 1998) significatif. Cette période est d'autant plus significative pour les communautés linguistiques minoritaires du Canada puisqu'en plus d'offrir un lieu de formation scolaire où la langue française est présente, les universités ont un impact sur l'identification et l'appartenance à la francophonie (Landry et Rousselle, 2003). Force est alors de constater que les choix scolaires et linguistiques de ces jeunes ont une influence, certes à différents niveaux, sur l'avenir et la vitalité des communautés francophones. C'est pourquoi cette étude vise à mieux comprendre les différents rapports linguistiques aux études qu'entretiennent des étudiants de l'Université d'Ottawa. Au regard de la génération montante (Allard, Landry et Deveau, 2009), l'étude des valeurs linguistiques à la formation universitaire permet une meilleure compréhension de la jeunesse francophone, de la nature des choix quant aux études universitaires au sein d'une institution bilingue dans un environnement social anglo-dominant et de la francophonie minoritaire de l'Ontario et du Canada.

Le présent article est formé de cinq parties. Une revue des écrits sera brièvement exposée permettant d'établir la pertinence scientifique de l'étude. Une explicitation des notions de valeurs instrumentales et expressives associées aux études universitaires constituera la partie conceptuelle. Une section exposant la méthodologie utilisée pour recueillir les données sera présentée. Enfin, une analyse des résultats sera réalisée pour ensuite en faire la discussion.

Revue des écrits

Les écrits sur l'éducation en milieu francophone minoritaire au Canada portent majoritairement sur les niveaux primaire et secondaire où l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés s'applique (Allard, Landry et Deveau, 2009). Les secteurs de la petite enfance et du postsecondaire, non régis par l'article 23, sont quant à eux très peu abordés dans les écrits (Corbin et Buchanan, 2005; Allard, Landry et Deveau, 2010).

Basés sur la catégorisation proposée par Lamoureux (2009), trois types de recherches ont été menés sur les études postsecondaires auprès des francophones en situation minoritaire. La première catégorie se concentre sur les intentions linguistiques des jeunes en vue de leurs études postsecondaires (Allard, Landry et Deveau, 2008, 2009; RCCFC, 2005). Une seconde catégorie analyse des données statistiques sur les choix scolaires

réels d'étudiants quant à leurs études postsecondaires (Churchill, Frenette et Quazi, 1985; Frenette et Quazi, 1996 dans Lamoureux, 2009; Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009). Enfin, une dernière catégorie se concentre sur les expériences des jeunes durant leurs parcours postsecondaires, et ce, en axant sur l'interprétation qu'ils en font (Lamoureux, 2007, 2009; Garneau, Pilote et Molgat, 2010). Les deux premières catégories de recherches font davantage appel à des enquêtes quantitatives tandis que la troisième catégorie renvoie davantage à une approche qualitative.

Le présent article s'inscrit dans la troisième catégorie de recherches en mettant de l'avant les parcours de jeunes à l'université et le rapport linguistique qu'ils entretiennent à leur formation scolaire. Un accent est porté sur l'interprétation que ces jeunes font de leur propre expérience universitaire. Cette étude se distingue alors en partie de l'étude de Lamoureux (2007) dans laquelle une enquête ethnographique a été menée auprès de 15 jeunes en transition d'une école secondaire de langue française en Ontario vers les études universitaires. Dans l'étude de Garneau, Pilote et Molgat (2010) il est plutôt question de la migration de jeunes francophones pour réaliser leurs études universitaires. Ici, l'attention n'est pas portée aux processus de transition entre différents niveaux de scolarisation ou directement à la migration liée aux études, mais bien au rapport linguistique établi aux études universitaires. Ceci constitue donc un apport scientifique aux recherches actuelles sur les études postsecondaires en milieu francophone minoritaire au Canada.

Cadre conceptuel

Le rapport linguistique aux études renvoie à un rapport aux études qui fera, ici, l'objet d'une articulation théorique. L'étude du rapport aux études engage d'emblée une polysémie conceptuelle. Doray (soumis) l'aborde en évoquant l'emploi dans la littérature des concepts de condition étudiante, d'expérience scolaire et de métier d'étudiant pour parler du rapport qu'entretient l'étudiant avec l'université et son milieu. Il demeure aujourd'hui que la démocratisation de l'enseignement postsecondaire et l'arrivée conséquente de nouvelles populations provenant davantage des classes moyennes et populaires conduisent à un « éclatement des publics » (Dubet, 1996). Sans en exclure entièrement la présence, mais en constater plutôt l'affaiblissement, les universités ne sont plus constituées des deux grands modèles d'étudiants : la « bête à concours » et le « dilettante ». Alors que le premier est fasciné par la réussite scolaire, le second ne connaît que les horizons lointains de l'aventure intellectuelle (Bourdieu et Passeron, 1964). La massification des publics universitaires, la diversification de l'offre universitaire avec la multiplication des formations universitaires, la complexification des parcours étudiants ainsi que le passé scolaire sont tous des facteurs qui influent et multiplient les rapports aux études (Dubet, 1996). En plus, le rapport aux études n'implique pas seulement les études, mais bien des rapports aux savoirs, aux contextes universitaires et à la jeunesse (Pralong, 1999). Ceci rend difficiles la caractérisation sociologique des publics étudiants et la construction de sous-ensembles de population homogènes et pertinents. C'est donc dans les rapports qu'entretiennent les étudiants à leurs études qu'il est possible, selon Dubet (1994) de mieux déterminer les principes d'identification et de construction des expériences étudiantes.

Considérant la multiplication et la diversification des rapports aux études, retournons à des principes classiques proposés à travers les idées de Weber (1964) sur l'activité sociale. Quatre types idéaux d'activités, avec différents degrés de rationalité, sont proposés. Seulement deux seront abordés dans le présent article, car ils sont fréquemment convoqués dans les recherches sur le rapport aux études (Hamel, Méthot et Doré, 2010; Pilote, Garneau, Vieux-Fort et Molgat, soumis). Il y a d'abord l'activité liée à une finalité où l'acteur choisit les moyens les plus appropriés pour atteindre des objectifs, des intérêts ou un calcul coût-bénéfice. Il y a ensuite l'activité liée à une valeur qui est associée davantage à des sentiments, des symboles d'accomplissement personnel ou à une identité (Freund, 1998; Hamel, Doré et Méthot, 2008). Plusieurs auteurs reprennent cette dichotomie en employant le terme « instrumental » pour parler de l'activité liée à une finalité et le terme « expressif » pour l'activité liée à une valeur (Hamel, Doré et Méthot, 2008; Doré, Hamel et Méthot, 2008); terminologie qui sera employée dans la présentation des résultats.

L'idée de rapports instrumentaux aux études fait donc référence à un rapport plus utilitaire et prospectif tandis que les rapports expressifs se lient davantage à une question de développement intellectuel, personnel, voire à une perspective identitaire. C'est donc à travers cette articulation entre rapports instrumentaux et expressifs que l'analyse procède.

Méthodologie

Une méthodologie qualitative a été employée dans cette recherche. C'est par des entrevues individuelles semi-directives que les données ont été collectées. La technique du récit de vie (Bertaux, 1997) est tout indiquée dans ce type de recherche puisqu'elle permet de porter une attention aux parcours de mobilité, scolaire, identitaire et professionnel. Cette méthode présente aussi l'avantage de saisir l'expérience de chaque participant dans sa globalité à travers son itinéraire propre, interprété à partir de sa situation actuelle et à travers les événements que le sujet se remémore (Peneff, 1990; Chalifoux, 1993). De plus, l'analyse des valeurs ou des rapports à travers les récits de vie permet de situer et de mieux comprendre leur genèse, leur évolution et leurs changements à travers l'histoire de vie de l'individu (Rezsohazy, 2006).

La cueillette des données s'est effectuée auprès de 24 jeunes fréquentant l'Université d'Ottawa. Parmi ceux-ci, 16 sont des femmes et 8 sont des hommes. La majorité des participants proviennent de l'Ontario, mais quelques-uns proviennent des provinces des Maritimes et de l'Ouest. Plus de la moitié étudient au premier cycle, quelques-uns au deuxième cycle, une seule personne au troisième cycle et une autre au certificat. Le français est la langue d'études de la majorité des étudiants tandis que l'anglais et les deux langues officielles sont celles de quelques étudiants. Le programme d'études des participants est également très varié.

La sélection des participants s'est effectuée davantage par une sélection intragroupe (*i.e.* francophones) (Pires, 1997) que par une représentativité statistique. Néanmoins, le critère utilisé pour sélectionner les participants est l'obtention du diplôme d'études secondaires dans une école de langue française (et non dans une école d'immersion) en milieu minoritaire au Canada (*i.e.* hors Québec). L'identification à la francophonie n'était

toutefois pas un critère de sélection, mais il importe de reconnaître que les participants à l'étude peuvent souvent reconnaître ou se sentir interpellé par une telle identité. Notons finalement que ces participants s'inscrivent dans un projet plus large portant sur les mobilités étudiantes et la construction identitaire dans trois universités canadiennes (Annie Pilote, chercheuse principale [Université Laval], Marc Molgat, Stéphanie Garneau [Université d'Ottawa] et Yvonne Hébert [Université de Calgary], CRSH 2007-2010). Le guide d'entretien comporte différents thèmes et à travers celui de la motivation pour les études et pour l'université choisie, la question du rapport linguistique aux études a été directement abordée.

Les résultats de cette étude fournissent un portrait de la jeunesse francophone en situation minoritaire au Canada dans son rapport linguistique aux études. Les résultats ne sont toutefois pas statistiquement représentatifs de l'ensemble des jeunes francophones qui étudient à l'Université d'Ottawa compte tenu de la taille de l'échantillon. Néanmoins, cette étude constitue une amorce à un sujet encore très peu étudié en permettant de mettre en relief des réalités et enjeux de cette population universitaire et de documenter plus en détail leurs choix scolaires et linguistiques.

Analyse

Trois catégories associées au rapport linguistique à la formation universitaire regroupent les résultats. D'abord, il y a le rapport instrumental, ensuite le rapport expressif et enfin une combinaison de ces deux rapports. Il importe de comprendre que cette catégorisation n'induit pas la présence exclusive, dans le cas des rapports instrumental et expressif, de ce rapport, mais davantage de sa prédominance dans le discours des acteurs sociaux. Quant à la combinaison des deux rapports, cela implique une relative égalité entre instrumentalisation et expressivité dans l'articulation du rapport linguistique aux études universitaires.

Rapports instrumentaux

Parmi l'ensemble des participants, plusieurs entretiennent un rapport linguistique à leurs études qui est de nature instrumentale. Dans cette dynamique, certains établissent d'abord un rapport qui se fonde sur les résultats scolaires. Ainsi, pour s'assurer de bons résultats lors de leur formation universitaire, certains privilégieront une langue plus qu'une autre. C'est notamment le cas de Karine² qui considère comme plus importante sa réussite scolaire, ce qui l'a conduit à réaliser ses études en anglais, la langue dans laquelle elle se sent le plus à l'aise. La participante exprime son idée ainsi :

Je n'ai jamais été bonne dans la grammaire en français. J'ai toujours eu des problèmes avec cela. Ce n'était pas des mauvaises notes, mais ce n'était pas des bonnes notes non plus. C'était des « B ». Ça m'a toujours un peu baissé ma moyenne et je trouve que même si j'ai la base francophone je suis plus confortable en anglais. Cette année, je vois que ma moyenne a augmenté tout

² Dans cet article, tous les prénoms pour désigner les participants sont des pseudonymes.

d'un coup [depuis qu'elle suit son programme en anglais]. Je vais voir ou cela va m'amener (Karine).

Elle mentionne toutefois que ce choix linguistique dans ses études ne change en rien l'identification bilingue qu'elle revendique. Suzy se trouve sensiblement dans la même situation où elle doit maintenir une moyenne dans ses cours pour garantir l'accès à une bourse d'études. Étudier en anglais, dans son cas, revient à se placer dans une situation incertaine où elle ne peut savoir si elle pourra maintenir ses résultats actuels. Elle fait donc le choix de poursuivre ses études en français. Le rapport instrumental à la langue d'études se manifestant par une importance accordée à la performance scolaire engage également, dans certains cas, une question de confiance quant aux compétences linguistiques. Pour Karine et Suzy, se sentir plus confiantes dans une langue oriente leur choix linguistique quant à leur programme d'études afin de garantir des succès scolaires. Cette question est également très prégnante dans certains discours où le manque de confiance, en ce qui concerne les connaissances linguistiques, oriente les choix du programme d'études. C'est entre autres le cas de Véronique qui ne se croit pas suffisamment compétente en anglais pour effectuer sa formation dans cette langue. Elle en parle comme suit :

Je crois que je ne suis pas assez habile sur le plan académique. Oui, je peux suivre des cours en anglais, mais où je pouvais écrire en français. Tu fais tout ton parcours en français, et après ça j'aurais eu de la difficulté à juste parler en anglais. Ça aurait été trop un choc (Véronique).

C'est également le cas d'Anna qui a vécu une mobilité vers une autre province afin de pouvoir réaliser son programme de premier cycle en français, car il lui était impossible de le faire dans cette langue en Ontario. Elle exprime que son insécurité s'associe à un accent qu'elle considère marqué : « Il y avait en Ontario, je pense que c'est juste à Guelph qui offre ce cours-là, puis je ne voulais pas le prendre en anglais. Je voulais absolument le prendre en français » (Anna). Il en est de même pour Charles, qui étudie au troisième cycle, et qui commence à prendre quelques cours en anglais puisque son sujet de thèse et les écrits s'y associant sont principalement écrits en anglais, l'obligeant ainsi à parfaire ses connaissances linguistiques :

Je m'inscris au programme et j'ai le choix de m'inscrire aux cours de mon choix. Je n'ai pas pris de cours en anglais au bac parce que je n'étais pas suffisamment confiant. En maîtrise, je n'ai pas non plus pris de cours en anglais, mais au doctorat je n'ai pas eu le choix parce que les champs de lecture qui m'intéressaient, les professeurs ne parlaient pas français. À partir de ce moment là, je me suis ouvert à l'éducation plus anglophone, mais ça m'a quand même pris deux ans de bac et deux ans de maîtrise pour être en mesure de pratiquer mon anglais suffisamment (Charles).

Pour Nathan, le fait d'avoir fait l'ensemble de sa scolarité en français l'amène à penser qu'il sera tout simplement plus compétent dans cette langue tout comme pour Jonathan qui considère que vouloir étudier en français imposait de choisir l'Université d'Ottawa.

Demeurer près du lieu de résidence influence aussi ce choix bien que l'importance d'étudier en français semble prééminente. Jonathan en parle ainsi : « [...] bien de un je voulais étudier en français et puis je ne voulais pas nécessairement déménager. Je voulais quand même rester proche de chez nous et puis l'Université d'Ottawa s'imposait » (Jonathan). Il en est de même pour John qui malgré son identification en tant que francophone se considère plus à l'aise en anglais et pense éprouver une certaine crainte s'il devait poursuivre des études uniquement en français. Quant à Julie, elle a toujours suivi ses cours en français, mais doit en prendre quelques-uns en anglais et cela l'inquiète. Elle prend d'ailleurs des cours en anglais pour s'améliorer tout en remettant encore ses travaux en français.

D'autres participants font consciemment le choix d'effectuer leurs études universitaires dans les deux langues, ou du moins en suivant des cours dans les deux langues, afin de conserver ou d'améliorer leurs connaissances linguistiques. Cela est respectivement le cas pour Carolanne, Annick et Nathalie. Pour la première, sa scolarisation se fait dans une perspective de devenir bilingue en étudiant en français puisqu'elle a déjà réalisé une partie de son parcours universitaire en anglais à Halifax. Pour Annick, étudier à l'Université d'Ottawa permet d'étudier en français et en anglais, ce qui signifie un avantage. Elle en parle comme suit : « J'aimais bien l'Université d'Ottawa parce qu'elle était bilingue justement. On pouvait étudier dans les deux langues. C'était vraiment le gros point [...]. J'ai choisi l'Université d'Ottawa par rapport à Carleton par rapport au bilinguisme ». Nathalie a choisi d'étudier en Lettres françaises pour s'assurer de suivre des cours dans un programme où la langue française et la francophonie sont au cœur de la formation et que les possibilités d'étudier en anglais sont minces, voire inexistantes. Elle en parle en ces mots :

C'était sûr que je voulais étudier en français. [...] Puis je ne m'attendais pas... Je savais que si j'avais une autre discipline, je serais portée à prendre des cours en anglais un moment donné. Que je suis comme vraiment obligée. [...] Puis je me suis dit : « Je vais aller en lettres françaises ». C'est ça qui a poussé mon choix, là (Nathalie).

Toutefois, Nathalie mentionne, au moment de l'entretien, qu'elle va suivre prochainement quelques cours d'anglais afin de rafraîchir ses connaissances, car elle n'étudie présentement qu'en français et sent que ses acquis en anglais diminuent.

Cinq autres participants articulent leur rapport instrumental à la langue d'études dans une perspective de réaliser des objectifs scolaires et professionnels. D'abord, Éric souligne l'importance qu'il accorde à sa formation et non à la langue dans laquelle il la reçoit. Il en est de même pour Ken qui évoque qu'il ne se bornera pas à prendre que des cours en français si certains donnés anglais peuvent bonifier sa formation. Il conçoit cette possibilité de suivre des cours dans les deux langues officielles comme étant un avantage. Il en parle en ces termes :

Quand j'étais confronté au choix, les deux étaient pareils, j'ai pris en français.
Quand il y avait un cours qui m'intéressait et qui était juste offert en anglais,

je n'allais pas me borner en prenant un cours qui m'intéressait moins. J'ai essayé de profiter du bilinguisme de l'université au lieu que ce soit un fardeau. Mon attitude c'est qu'on se prenne en main. Pour moi c'était que j'étais à l'université en français, mais en plus je pouvais aller prendre des cours en anglais. Donc c'est un avantage. Ce n'était pas un inconvénient le fait qu'il y ait de l'anglais à l'université, je l'ai vu comme un avantage. Ce professeur-là est anglophone et il est spécialisé dans ce domaine là. Si j'étais dans une université seulement francophone, je n'aurais pas pu faire ça (Ken).

Hélène, Yves et Claudia conçoivent leur rapport linguistique aux études en lien avec une formation aux cycles supérieurs et à une éventuelle insertion professionnelle. Hélène prend conscience que la poursuite de ses études au deuxième cycle ne peut se faire sans la présence de l'anglais puisque cette langue est couramment utilisée pour concevoir le matériel (ex. : livres) et la matière liée à son domaine d'études. Elle ajoute même que dans les prochaines années, elle devra commencer à publier des articles scientifiques et que ceux-ci ne pourront qu'être en anglais. « Non, je ne ferais pas ça, parce que tu ne peux pas publier en français en sciences, et c'est comme un suicide de carrière. [...] Non absolument pas, je ne ferais pas mes études supérieures en français » (Hélène). Yves, quant à lui, considère que la poursuite d'études en anglais ou en français importe moins que le plan de carrière qu'il caresse. Enfin, pour Claudia, effectuer son baccalauréat en français semblait aller de soi malgré son intention de suivre quelques cours en anglais. Pour poursuivre ses études de deuxième cycle dans son domaine et à l'Université d'Ottawa, cela impliquait de les faire en anglais et ce, même si elle considère qu'étudier en anglais représente un « défi ».

Les témoignages rapportés illustrent un rapport linguistique aux études qui est davantage instrumental. Ce rapport se caractérise par une relation utilitaire et orientée vers le futur. Dans le cas présent, il est spécifiquement question de choisir une langue d'études plus qu'une autre pour maintenir et assurer une performance scolaire. Il est aussi question d'acquisition d'un bilinguisme et de perfectionnement des connaissances linguistiques par des études dans une université où les deux langues officielles sont présentes. Ce rapport est enfin articulé prospectivement à travers les études à venir et la carrière convoitée. La prochaine sous-section aborde quant à elle des rapports expressifs à la langue d'études où l'on note une imbrication entre langue d'études et accomplissement personnel, voire identitaire.

Rapports expressifs

Des participants entretiennent des rapports expressifs qui engagent des sentiments, des symboles d'accomplissement personnel, voire même une conscience identitaire. Le cas de Mathieu permet de présenter l'une des déclinaisons du rapport expressif. Pour ce participant, étudier en français se fait principalement pour encourager le fait français à l'Université d'Ottawa. Il évoque même qu'il se sentirait « déplacé » de prendre des cours en anglais alors que ceux-ci sont très souvent surchargés comparativement à ceux donnés en français. En suivant ses cours en français, il encourage donc le département francophone de son programme de formation.

Le rapport à la langue d'études se fait également dans un objectif d'accomplissement personnel. À travers le cas de Christine, il est possible d'en comprendre le sens. Cette participante a réalisé un baccalauréat en anglais à l'Université de l'Alberta notamment pour se prouver à elle-même et aux autres, souvent des anglophones, qu'une francophone est en mesure d'exceller sur le plan des résultats scolaires aussi bien que les anglophones dans leur propre langue. « Que j'aurais pu avoir mes études en français si j'aurais [sic] voulu, mais tant qu'à moi, je voulais démontrer à moi-même puis aux autres alentour de moi qu'une francophone est capable d'exceller aussi bien sinon pas plus qu'un anglophone ». Elle réalise maintenant un second baccalauréat, mais cette fois-ci à l'Université d'Ottawa. Elle a choisi cette université, car son programme se donnait en français et elle souhaitait étudier dans cette langue, retrouver certaines compétences linguistiques en français et atteindre son objectif de suivre l'ensemble de ses cours en français.

Marianne et Marilène manifestent leur rapport expressif à la langue d'études par principe identitaire. Dans le cas de la première, il n'était pas envisageable d'étudier en anglais et ce, même si elle se dit à l'aise dans cette langue. Elle tente de préciser sa pensée en expliquant qu'étudier en français possède une importance à ses yeux qui semble difficile à décrire et expliciter clairement :

Il n'y avait comme zéro chance que j'aurais été à l'université anglaise. Zéro chance! [...] Comme même, je ne prends pas de cours en anglais. [...] Je ne sais pas pourquoi, parce que je suis vraiment confortable en anglais. Mais on dirait que c'est quelque chose qui est tellement important que... J'y vais pour le français (Marianne).

Dans le cas de Marilène, après avoir effectué un baccalauréat à l'Université Laurentienne, qu'elle considère comme plus anglophone que celle d'Ottawa, elle souhaitait étudier dans un environnement plus francophone. Le programme de maîtrise en Lettres françaises semblait tout indiqué pour étudier en français, mais aussi, et surtout, rendre compte de son identité. Elle en parle comme suit : « J'étudie la littérature franco-ontarienne, c'est vraiment la base de ma vie personnelle, c'est la base de mes études, et de possiblement ma profession, donc c'est vraiment [...] la base, qui je suis ».

Enfin, l'objectif d'étudier et vivre en français a conduit Josée et Dominique à effectuer une mobilité pour y parvenir. Josée a effectivement quitté Hamilton pour Ottawa dans un tel but : je n'avais pas le choix de m'éloigner si je voulais étudier à l'université en français » (Josée) et souligne que cela est très important pour elle. Elle précise qu'étudier en français a toujours signifié pour elle fréquenter l'Université d'Ottawa. Dans le cas de Dominique, qui a grandi dans un milieu anglo-dominant à Winnipeg, Ottawa représentait la possibilité de vivre et étudier en français, ce que sa ville d'origine n'offrait pas. « J'ai juste fait une demande à Ottawa. Je voulais étudier en français à l'Université d'Ottawa » (Dominique).

Les rapports expressifs à la langue d'études se traduisent plus concrètement dans le cas présent à travers un désir de promotion du fait français, d'un accomplissement personnel,

d'un principe identitaire et d'une volonté de vivre en français. Pour d'autres participants, la valeur qu'ils accordent à la langue d'études se combine et s'articule entre rapports instrumental et expressif.

Combinaison des rapports expressifs et instrumentaux

Alors que les discours des participants s'inscrivant dans les rapports instrumentaux et expressifs témoignent d'une saillance de l'un ou l'autre de ces deux rapports, dans le cas présent, il y a une combinaison très étroite des deux types de rapport dans le choix de la langue d'études. Le cas de Mélodie est significatif d'une telle combinaison puisqu'elle a choisi d'effectuer son baccalauréat à l'Université d'Ottawa dans un souci de pouvoir étudier en français. Puisqu'elle est originaire d'une ville plus anglophone, elle craignait de voir ses connaissances en français diminuer. C'est pourquoi l'Université d'Ottawa lui semblait plus appropriée pour contrer cette possible assimilation linguistique. En même temps, elle est consciente qu'elle pouvait effectuer ses études à l'Université Laurentienne (Sudbury), mais son programme d'études axé sur l'international et le droit semblait être plus porteur à l'Université d'Ottawa. Mélodie explique cette combinaison :

Quand je faisais la recherche pour les universités, je dois avouer que c'était quand même un facteur assez important que j'ai pris en compte. J'aimais l'idée de pouvoir poursuivre des études en français, mais bien évidemment, en Ontario, il n'y a que trois choix. Il y a l'Université Laurentienne, l'Université d'Ottawa et le Collège Glendon qui fait partie de l'Université York. Il y a aussi la Cité collégiale et le Collège Boréal. C'est quand même assez limité. J'avais songé à peut-être aller au Québec. Mais, après un bout de temps, je me suis dit : c'est quand même assez extrême. Si jamais je voudrais faire des études supérieures peut-être à ce point là. Puis j'ai toujours aimé la ville d'Ottawa, j'y avais été à quelques reprises. Surtout pour faire de l'international. Tu ne peux pas vraiment faire du développement international ou des études internationales à Sudbury. Je n'ai rien contre Sudbury, mais c'est assez limité. En même temps, j'avais fait la demande pour le programme de pages au Parlement (Mélodie).

La combinaison de rapports expressifs et instrumentaux laisse penser qu'il y a un certain arrimage entre des besoins identitaires et utilitaires dans le choix de l'Université d'Ottawa pour la poursuite des études postsecondaires.

Discussion

Au terme de la présentation des résultats, trois rapports à la langue d'études sont entretenus par des étudiants de l'Université d'Ottawa. Le premier est d'ordre instrumental, le second est expressif et le troisième représente la combinaison étroite entre les deux premiers rapports.

Sur le plan numérique, plus de la moitié des participants entretiennent des rapports instrumentaux à langue d'études universitaires. Ceci représente une conclusion en soi. Or, le rapport instrumental à la langue d'études ne conduit pas inéluctablement à un

désengagement identitaire à la francophonie. Cet engagement peut d'ailleurs se manifester, s'articuler, voire se cristalliser dans d'autres lieux ou sous d'autres formes et choix que celui de la langue d'études. Il est également significatif de situer un tel rapport dans le contexte de mondialisation et des nouvelles réalités du marché de l'emploi auxquels les étudiants doivent faire face (Heller, 2005) et s'adapter en développant des stratégies et en mobilisant leurs compétences (Negura et Samson, 2008). Dans le cas des participants qui décident de poursuivre leurs études en anglais et ce, pour différentes raisons, la question qui demeure est de savoir si la scolarisation en anglais de certains diminuerait les chances qu'ils s'inscrivent par la suite dans la francophonie ontarienne ou canadienne de par une intégration plus grande à un environnement professionnel et social anglophone (Landry, 2008). Les rapports instrumentaux doivent donc être compris avec davantage d'acuité, car ils sont nombreux dans la présente recherche et impliquent différentes réalités. D'autres participants, certes en nombre plus faible, ont des rapports expressifs à la langue d'études universitaires. Dans ce cas, l'importance de réaliser des études qui conduisent à une manifestation, une valorisation ou à un épanouissement de leur identité francophone est prégnante. Enfin, le discours d'un des participants articule une combinaison des rapports instrumental et expressif dans le rapport à la langue d'études qui ne permet pas, comme dans les cas précédents, de constater une prédominance de l'un des rapports.

Cette recherche permet une meilleure compréhension de la jeunesse francophone et de son rapport à la langue d'études. Toutefois, certains aspects n'ont pas été considérés dans la présente analyse, essentiellement compte tenu du cadre même de la production de l'article, mais auraient permis de donner une vision différente, voire plus complète de cette jeunesse qui, certes, ne se réduit pas qu'à une jeunesse linguistiquement minoritaire (Pilote, 2004; Pilote et Magnan, 2008b). Ainsi, en considérant également le rapport au programme d'études, le rapport à l'Université d'Ottawa et le rapport d'ensemble aux études universitaires, il aurait été possible d'obtenir une image plus complète et globalisante. Des considérations externes aux études permettraient aussi de mieux comprendre les choix de ces étudiants telles les ressources familiales (support), matérielles (logement, alimentation) et financières (ressources) ainsi que les conditions d'études (manières d'étudier) (Grignon, 2000; Erlich, 1998).

Le rapport à la langue d'études pour ces 24 jeunes s'inscrit également dans une période spécifique de leur parcours biographique. Ce rapport peut conséquemment se modifier au fil de leur parcours scolaire, de leur future insertion socioprofessionnelle et d'éventuels projets migratoires. L'idée n'est donc pas de prétendre que les rapports présentés dans cette recherche n'ont pas de validité scientifique et sociale, mais sont sujets aux changements. Au-delà de ces considérations, il demeure que ces résultats donnent une image de la jeunesse francophone dans son rapport linguistique aux études postsecondaires et permet d'être un certain point de départ pour d'autres réflexions et recherches sur la question.

Conclusion

L'analyse des rapports à la langue d'études constitue une amorce de compréhension à un sujet encore très peu abordé : l'expérience postsecondaire des jeunes francophones en

situation minoritaire au Canada. En précisant l'angle d'analyse à 24 jeunes fréquentant l'Université d'Ottawa en Ontario, il a été possible d'étudier le rapport que ces jeunes entretiennent à la langue de leurs études postsecondaires. C'est à travers le récit qu'ils font de leur propre expérience que trois catégories de rapports ont été relevées : instrumentaux, expressifs et combinaison des deux. Ces ensembles permettent de délimiter les contours des rapports, mais la diversité des expériences vécues et des caractéristiques qui les expliquent demeurent multiples et très diversifiées.

Comme cette étude se limite à certains étudiants de l'Ontario, il serait pertinent et intéressant d'étendre cette étude à d'autres environnements linguistiquement minoritaires comme le Nouveau-Brunswick, voire l'Ouest canadien. Une comparaison de ces milieux pourrait ainsi faire ressortir des points communs et divergents des rapports linguistiques aux études postsecondaires et des réalités qui s'y associent tels que l'offre universitaire et les types de milieux.

Références

- Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2008). *Aspirations éducationnelles, intentions d'entreprendre des études postsecondaires en français et intentions de faire carrière dans leur région d'élèves de 12^e année des écoles de langue française en milieu minoritaire du Canada*. Moncton, Canada: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Associations des universités de la francophonie canadienne.
- Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2009). *Et après le secondaire? Étude pancanadienne des aspirations éducationnelles et intentions de faire carrière dans leur communauté des élèves de 12^e année d'écoles de langue française en situation minoritaire. Sommaire*. Montréal, Canada: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2010). *Projets postsecondaires des élèves de 12^e année: enjeux pour les communautés francophones en milieu minoritaire*. Communication présentée au Symposium de recherche jeunesse: Dialogue entre les intervenants et les chercheurs, Moncton, Canada.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris, France: Nathan Université.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, France: Minit.
- Chalifoux, J.-J. (1993). L'histoire de vie. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (2^e éd.) (p. 295-310). Sainte-Foy, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Corbin, E. G. et Buchanan, J. M. (2005). *L'éducation en milieu minoritaire francophone: un continuum de la petite enfance au postsecondaire. Rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles*. Ottawa, Canada: Sénat Canada.
- Doray, P. (soumis). *De la condition étudiante aux parcours étudiants: quelques balises théoriques*. Texte inédit soumis pour publication.
- Doré, G., Hamel, J. et Méthot, C. (2008). *Étudier, un moyen ou une fin? Analyse des valeurs des étudiants*. Montréal, Canada: Institut national de la recherche scientifique.

- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.
- Dubet, F. (1996). Des raisons d'étudier... *Agora: Débats/Jeunesses*, 6, 57-67.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris, France: Armand Colin.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris, France: Armand Colin.
- Freund, J. (1998). Weber Max (1864-1920). Dans *Dictionnaire de sociologie* (p. 873-880). Paris, France: Encyclopaedia Universalis/Albin Michel.
- Galland, O. (1993). La jeunesse en France, un nouvel âge de la vie. Dans A. Cavalli et O. Galland (dir.), *L'allongement de la jeunesse* (p. 19-39). Poitiers, France: Actes Sud.
- Galland, O. (2001). *Sociologie de la jeunesse*. Paris, France: Armand Colin.
- Garneau, S., Pilote, A. et Molgat, M. (2010). La migration pour études de jeunes francophones au Canada: une typologie des carrières étudiantes. Dans J. Hamel, C. Pugeault-Cicchelli, O. Galland et V. Cicchelli (dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était...* (p. 93-106). Rennes Cedex, France: Presses universitaires de Rennes.
- Grignon, C. (2000) (dir.). *Les conditions de vie des étudiants. Enquête OVE 1997*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Groupe de travail sur les programmes et services en français (2006). *La place du français à l'Université d'Ottawa. Volume II État des lieux des programmes et services en français*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Hamel, J., Doré, G. et Méthot, C. (2008). *Étudier, un moyen ou une fin?* Récupéré du site du Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur: <http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art-UDM-dec.08.shtml>
- Hamel, J., Méthot, C. et Doré, G. (2010). Études et valeurs chez les étudiants québécois. De nouvelles cultures étudiantes. Dans Y. Neyrat (dir.), *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant* (p. 27-40). Paris, France: L'Harmattan.
- Heller, M. (2005, Winter). Language, Skill and Authenticity in the Globalized New Economy. *Noves SL. Revista de Sociolinguística*, 1-7.
- Labrie, N. et Lamoureux, S. A. (2003). À la recherche de... l'éducation en langue française en Ontario. Dans N. Labrie et S.A. Lamoureux (dir.), *L'éducation de langue française en Ontario: enjeux et processus sociaux* (p. 11-30). Sudbury, Canada: Prise de parole.
- Labrie, N., Lamoureux, S. et Wilson, D. (2009). *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario: le choix des jeunes*. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lamoureux, S. A. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario: perspectives étudiantes* (thèse de doctorat non publiée). Université de Toronto, Canada.
- Lamoureux, S. (2009). La transition à l'université pour les francophones en milieu minoritaire. *Bulletin de l'Observatoire Jeunes et Société*, 8(3), 6-8.
- Landry, R. (2008). Au-delà de l'école: le projet politique de l'autonomie culturelle. *Francophonies d'Amérique*, 26, 149-183.

- Landry, R. et Rousselle, S. (2003). *Éducation et droits collectifs. Au-delà de l'article 23 de la charte*. Moncton, Canada: Les Éditions de la Francophonie.
- Negura, L. et Samson, A. (2008). Jeunes et travail: « l'avantage » d'être francophone en Ontario. *Reflets: revue d'intervention sociale et communautaire*, 14(1), 129-153.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris Cedex, France: Armand Colin.
- Pilote, A. (2004). *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire: le cas des élèves du Centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada). Récupéré du site ProQuest: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=888823091&sid=31&Fmt=2&clientId=9268&RQT=309&VName=PQD&cfc=1>
- Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2008a). L'école de la minorité francophone au Canada: l'institution à l'épreuve des acteurs. Dans J.-Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada: nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (p. 275-317). Montréal, Canada: Fides.
- Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2008b). L'éducation dans le cadre de la dualité linguistique canadienne. Quels défis pour les communautés en situation minoritaire? *Canadian Journal of Social Research/Revue canadienne de recherche sociale*, édition inaugurale été 2008, 47-63.
- Pilote, A., Garneau, S., Vieux-Fort, K. et Molgat, M. (soumis). Les carrières étudiantes sous l'angle du double rapport au temps et à leurs études. Texte inédit soumis pour publication.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière et R. Mayer (dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-172). Montréal, Canada: Gaëtan Morin.
- Pralong, J. (1999). Sur la notion de « rapport aux études »: une construction théorique et son illustration dans l'université de masse. *Psychologie & Éducation*, 37, 75-85.
- Réseau des cégeps et collèges francophones du Canada (2005). *Recherche sur les intentions d'études postsecondaires chez les élèves en milieu minoritaire*. Ottawa, Canada: Patrimoine canadien.
- Rezsóhazy, R. (2006). *Sociologie des valeurs*. Paris, France: Armand Colin.
- Statistique Canada (2006). *Population selon la langue maternelle, par province et territoire (Recensement de 2006) (Nouveau-Brunswick, Québec, Ontario)*. Récupéré le 15 mars 2010 du site de Statistique Canada: <http://www40.statcan.gc.ca/102/cst01/demo11b-fra.htm>
- Université de Moncton (2011). *Facultés*. Récupéré le 7 août 2011 du site de l'Université de Moncton: <http://www.umoncton.ca/facultes/>
- Université d'Ottawa (2011). Programmes d'études. Récupéré le 7 août 2011 du site de l'Université d'Ottawa: <http://www.admission.uottawa.ca/Default.aspx?tabid=2565>
- Université d'Ottawa (2011). Règlements scolaires – Bilinguisme. Récupéré le 29 septembre 2011 du site de l'Université d'Ottawa: <http://web5.uottawa.ca/admingov/reglements-scolaires.html#r4>

Université Laurentienne (2011). *Études. Programmes offerts en français à l'Université Laurentienne*. Récupéré le 7 août 2011 du site de l'Université Laurentienne: http://www.laurentian.ca/Laurentian/Home/Academic+Matters/Welcome.htm?Laurentian_Lang=fr-CA

Weber, M. (1964). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York, NY: The Free Press / Collier-Macmillan Limited.

Notice biographique

Karine Vieux-Fort est candidate au doctorat en administration et évaluation en éducation (fondements sociaux) à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Canada). Boursière du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, ses intérêts de recherche portent sur les minorités linguistiques officielles au Canada, les jeunes et les parcours. Elle est également membre-étudiante du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), de l'Observatoire Jeunes et Société (INRS-UCS) et de l'Équipe de recherche en partenariat sur la diversité culturelle et l'immigration dans la région de Québec (ÉDIQ). Elle est également membre du réseau de l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML).