

EXPÉRIENCES DU BILINGUISME OFFICIEL CHEZ DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX INSCRITS DANS DES PROGRAMMES EN FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA

MATHILDE CAMES

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme de
Maîtrise ès arts en Études du Bilinguisme

Institut des Langues Officielles et du Bilinguisme
Faculté des Arts
Université d'Ottawa

Directrice de thèse :

Sylvie Lamoureux, O. Ont., PhD, Université d'Ottawa

Jury :

Jérémie Séror, PhD, Université d'Ottawa

Nikolay Slavkov, PhD, Université d'Ottawa

© Mathilde Cames, Ottawa, Canada, 2019

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement ma superviseure de thèse, la professeure Sylvie A. Lamoureux, pour son grand soutien et sa générosité sans pareille. Une grande partie de ce projet n'aurait pu être réalisée sans ton soutien, ta patience, tes bons conseils et tes interventions avisées et efficaces. Tu as toujours été présente et tu sais montrer à tes étudiants que leur parole et leurs efforts sont valorisés et que leurs besoins représentent une priorité absolue pour toi. Tu es une grande inspiration sur le plan humain comme professionnel, et je n'aurais pas pu espérer meilleures entente et collaboration. Réaliser cette thèse sous ta tutelle aura été une expérience très enrichissante et que tu auras su rendre agréable en dépit des aléas et du stress. Je garderai un beau souvenir de toutes nos rencontres aussi fructueuses que sympathiques.

Je tiens à remercier également le Centre de recherche en civilisations canadiennes-françaises d'avoir soutenu et financé mon projet de recherche.

Je remercie également tout le corps professoral de l'ILOB, ainsi que l'équipe du personnel administratif pour les riches et fructueuses discussions, les superbes occasions d'apprentissage et de développement professionnel, en cours comme en dehors, ainsi que les nombreux conseils avisés. L'ILOB représente une superbe équipe à l'Université, forte de belle camaraderie et solidarité entre ses membres.

J'aimerais remercier en particulier Sharon Carrier pour son formidable soutien, ses encouragements et son estime de mon travail. Merci pour ton formidable encadrement professionnel lorsque j'étais assistante d'enseignement. Merci pour ta patience, pour nos longues et fréquentes rencontres qui s'avéraient toujours fructueuses. Merci d'avoir soutenu mon projet et

de m'avoir aidée dans sa réalisation à de nombreuses reprises. Et enfin, merci d'avoir grandement participé à mon développement professionnel en tant qu'enseignante de langues.

Je remercie chaleureusement mes parents également. Rien de tout cela n'aurait été possible sans vous. Merci de faire confiance à vos enfants et de nous avoir toujours poussés à faire ce qu'on aime. À mes camarades de la « caverne », également : Anne, Stéphanie, Calder et Ed pour le soutien moral, les longues discussions passionnées, les bonnes tranches de rigolade et les sorties gastronomiques et de pleine nature.

Enfin, un grand merci à mes participants, sans qui cette recherche n'aurait pas existé. Merci d'avoir pris de votre temps pour nos longs et riches entretiens, et merci pour votre confiance.

Résumé

Cette thèse de maîtrise présente les résultats d'un travail de recherche réalisé lors de l'année universitaire 2018-2019 auprès d'étudiants internationaux provenant de République Populaire de Chine et inscrits dans des programmes en français de premier cycle à l'Université d'Ottawa. Elle porte sur leurs représentations sociales des langues et du bi-/plurilinguisme (Castellotti & Moore, 2002 ; Baker & Wright, 2017) et leurs expériences d'étudiants. Promouvoir le bilinguisme officiel et la francophonie locale, provinciale et nationale tout en renforçant ses politiques d'internationalisation du campus et du curriculum et assurer l'harmonie et l'équilibre entre ces deux engagements représentent l'un des objectifs principaux de cette institution, à tel point que cela avait été identifié comme l'un des quatre grands enjeux des plans d'action de l'université pour 2020 et 2030 (Université d'Ottawa, 2017b, 2017a, 2019).

Dans ce contexte, de nombreuses questions se posent sur les politiques et la planification de l'université, mais également en ce qui concerne l'expérience des étudiants, en particulier pour les étudiants internationaux confrontés à des problèmes sociolinguistiques dans un contexte institutionnel où leur cas spécifique n'est pas forcément pris en compte, ou même bien connu. Cette dernière question est au cœur de cette étude de cas exploratoire, qualitative et interprétative, laquelle a pour objet d'ouvrir des pistes pour repenser la position et le rôle des étudiants étrangers dans un contexte universitaire bi-/plurilingue. Au moyen du protocole de trois entretiens individuels par temps forts (Seidman, 2013), cette recherche a permis de donner la parole à une population d'étudiants invisibilisée et de mettre en lumière les écarts entre les objectifs de l'université vis-à-vis de l'internationalisation et de la francophonie et la réalité d'étudiants plurilingues venus étudier en français, langue qui représente pour eux une de leurs langues secondes. Cette recherche met également en exergue le risque de biais conceptuel entre des conceptions canadiennes, voire occidentales, de l'identité liée à la langue et du bilinguisme, et la réalité de personnes issues d'autres contextes sociolinguistiques.

Abstract

This Master's thesis presents the results of case study carried out during the 2018-2019 academic year with international students originating from the People's Republic of China and enrolled in undergraduate French-mediated programs at the University of Ottawa. This study focuses on their social representations of languages and bi-plurilingualism (Castellotti & Moore, 2002 ; Baker & Wright, 2017) and their experiences as students. Promoting official bilingualism and the local, provincial and national Francophonie while strengthening its campus and curriculum internationalization policies as well as ensuring harmony and balance between these two aims is one of the main objectives of this institution, so much so that it was identified as one of the four major issues in the university's action plans for 2020 and 2030 (University of Ottawa, 2017b, 2017a, 2019).

In this context, many questions arise about university policies and planning, as well as about students' experiences, especially for international students facing sociolinguistic problems in an institutional context where their specific case may not be considered, or even well-known. This last question is at the heart of this exploratory, qualitative and interpretative case study, which aims at opening up avenues for rethinking the position and role of foreign students in a bi-plurilingual university context. Using a three individual interviews protocol each focusing on key events (Seidman, 2013), this research gives a voice to an invisible student population and highlights the gaps between the university's objectives regarding internationalization and the Francophonie, as well as the reality of plurilingual students who came to study French, one of their second languages. This research also emphasizes the risk of conceptual biases between Canadian and even Western considerations of language identity and bilingualism, on the one hand, and the reality of people from other sociolinguistic contexts on the other.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE.....	3
I. Contexte empirique de la recherche.....	3
I.1. Les usagers comme informateurs et faiseurs de politique linguistique	3
I.2. L'expérience des étudiants internationaux à l'ère de l'internationalisation de l'éducation postsecondaire	5
I.3. <i>Bilinguisme officiel, expérience étudiante et identité au Canada</i>	9
II. Présentation du cas à l'étude	13
II.1. Pourquoi l'Université d'Ottawa ? Tour d'horizon d'une université bilingue	13
II.1.1. Aperçu historique	13
II.1.2. Promotion du bilinguisme et des langues officielles à l'Université d'Ottawa au XXI siècle	14
II.2. <i>Les programmes intensifs de langues secondes à l'Université d'Ottawa</i>	19
II.2.1. Le programme intensif de français (PIF)	20
II.3. <i>Les cohortes 2016 et 2017 d'étudiants internationaux inscrits en premier cycle après le PIF</i>	22
II.3.1. Effectifs des deux cohortes et données démographiques	22
II.3.2. Profils académiques des étudiants sortants des PIF 2016 et 2017	26
III. Questions de recherche.....	28
IV. Cadre théorique	29
IV.1. <i>Typologies de bilinguisme</i>	29
IV.2. <i>L'identité linguistique</i>	31
IV.3. <i>Les représentations sociales de la langue ou la linguistique du commun</i>	33
IV.3.1. Définition des représentations sociales et délimitations	33
IV.3.2. Représentations, attitudes et comportements.....	36
IV.3.3. La linguistique du commun ou le rôle des « savoirs proclamés ».	37
IV.4 <i>Politiques linguistiques et représentations</i>	41
V. Méthodologie	43
V.1. <i>Paradigme épistémologique et méthodologique</i>	43
V.1.1. Nature de l'étude.....	43
V.1.2. L'approche par temps forts (Seidman, 2013)	46
V.1.3. L'analyse thématique	47

<i>V.2. Collecte préalable de données contextuelles</i>	48
<i>V.3. Outil de recrutement et de recueil de données contextuelles : les questionnaires en ligne</i>	48
<i>V.4. Outils de collecte de données</i>	49
<i>V.5. Recrutement des participants et considérations éthiques</i>	52
<i>V.6. Critères d'inclusion</i>	53
<i>V.7. Procédure de collecte et de traitement des données</i>	54
V.7.1. Protocole d'élaboration des entretiens	54
V.7.2. Choix des participants	57
V.7.3. Déroulement des entretiens	58
<i>V.8. Analyse des données</i>	62
V.8.1 Création des codes thématiques dans NVivo	63
V.8.2. Traitement des données en codage qualitatif dans NVivo	64
V.8.3. Discussion des données au regard du cadre théorique	64
DEUXIÈME PARTIE	66
VI. Présentation des participants	66
VII. Présentation et analyse des données	74
<i>VII.1. Parcours de ces trois étudiants et choix de l'Université d'Ottawa</i>	74
VII.1.1. Facteurs d'influence dans le choix d'étudier le français à l'école secondaire	75
VII.1.2. Étudier à l'étranger : aperçu des facteurs de décision	78
<i>VII.2. Un plurilinguisme quotidien et contextualisé</i>	83
VII.2.1. Choix des cours, de la langue des cours du programme et des cours de langues	83
VII.2.3 Contexte et gestion des langues	85
<i>VII.3. Représentations linguistiques, gestion des langues et influences et pressions des normes prescriptives</i>	88
VII.3.1. Bilinguisme légitime, bilinguisme illégitime	89
VII.3.2. Le bilinguisme comme niveau maximal de compétence	96
VII.3.3. Le bilinguisme comme deux monolinguisms juxtaposés	101
VII.3.4. Compétence et double-standard face à l'alternance codique	105
<i>VII.4. Rapport aux langues, identité et normativité</i>	110
VII.4.1. Apprentissage de la langue, apprentissage de la norme	114
<i>VII.5. Les langues et l'identité</i>	118
VII.5.1. Les participants et les langues : des mots pour décrire leur relation aux langues	118

<i>VII.5.2. Le bi-/plurilinguisme comme un atout : « il n'y a pas de désavantages, il n'y a que des avantages »</i>	121
<i>VII.5.3. La langue comme simple outil, ou les limites de la perception occidente-centrée de l'identité</i>	123
<i>VII.5.4. Une identité d'apprenant et d'étranger : « nous serons toujours des Chinois »</i>	127
<i>VII.5.6. Besoin d'intégration et aliénation : racisme et préjugés, l'expérience de Vicky</i>	133
VIII. Discussion des résultats et du cheminement de chercheur en devenir	135
<i>VIII.1. Expériences, représentations linguistiques et intégration de ces étudiants à l'université : quel résultat ? quel rôle de l'Université d'Ottawa ?</i>	135
<i>VIII.2. Les réalités de l'étudiant-chercheur : la thèse de maîtrise ou le parcours initiatique du chercheur en devenir</i>	139
CONCLUSION	143
<i>Limites de cette étude</i>	143
<i>Contributions de cette étude de cas</i>	145
<i>Perspectives de recherches futures</i>	146
Références	148
Annexes	157
<i>ANNEXE A : INFORMATIONS STATISTIQUES SUR LES ÉTUDIANTS INSCRITS AU PIF EN 2016 ET 2017</i>	157
<i>ANNEXE B : QUESTIONNAIRES DE RECRUTEMENT ET RÉSULTATS</i>	160
<i>Questionnaire en français</i>	160
<i>Questionnaire en anglais</i>	180
<i>ANNEXE C : GUIDES D'ENTRETIEN</i>	200
<i>ENTRETIEN 1</i>	200
<i>ENTRETIEN 2</i>	202
<i>ENTRETIEN 3</i>	204
<i>ANNEXE D : THÈMES D'ANALYSE CODÉS DANS NVIVO</i>	206
<i>ANNEXE E : GUIDE DE TRANSCRIPTION</i>	207

Liste des graphiques :

Graphique 1: Répartition des étudiants inscrits au PIF par sexes pour les cohortes 2016 et 2017.....	23
Graphique 2 : Répartition des étudiants inscrits au PIF par pays d'origine pour les cohortes 2016 et 2017	24
Graphique 3 : Répartition des étudiants du PIF par niveaux attestés au DELF pour des cohortes PIF 2016 et 2017.....	25
Graphique 4 : Répartition des inscrits par faculté des cohortes PIF 2016 et 2017	26

Liste des figures :

Figure 1 : Cartes de termes à définir	51
Figure 2 : Mots choisis par les participants pour décrire leur relation aux langues	119

Liste des tableaux :

Tableau 1 : Présentation des participants retenus pour les entretiens	67
Tableau 2 : Facteurs de choix du pays et de l'université par participant et par ordre d'importance	80
Tableau 3 : Facteurs de choix des cours et de la langue par participant et par ordre d'importance	84

INTRODUCTION

L'Université d'Ottawa est une des rares institutions bilingues de renommée internationale et la plus grande université bilingue anglais-français au monde. Elle est de plus l'université canadienne offrant le programme d'immersion en français au niveau postsecondaire le plus complet. Elle est étroitement liée à la communauté francophone depuis sa création, et a rapidement inscrit le bilinguisme dans ses principes et son mandat social (Larocque, Power, Letourneau, & Morin, 2010 ; Prévost, 2008). Bilinguisme et préservation de la langue-culture francophone s'inscrivent donc dans ses considérations sociales et académiques. Sa renommée internationale en fait également une institution à la population estudiantine très diversifiée. Un de ses défis aujourd'hui est donc de concilier une politique d'internationalisation toujours grandissante avec son double mandat vis-à-vis des langues officielles (Université d'Ottawa, 2017b).

Dans ce contexte, il m'a paru légitime de questionner la façon dont les étudiants internationaux, en particulier ceux admis dans des programmes en français après avoir complété le Programme intensif de français langue seconde (PIF), négocient leur expérience du bilinguisme officiel et leur identité linguistique au sein de l'institution et eu égard à sa politique linguistique bilingue. C'est le propos du présent travail, fruit d'une année de recherche réalisée entre septembre 2018 et septembre 2019 auprès de trois étudiants internationaux originaires de la province de Hubei, en République Populaire de Chine, et inscrits dans des programmes d'études de premier cycle en français à l'Université d'Ottawa.

Ce travail se présente en deux parties, elles-mêmes divisées en plusieurs sections. La première partie présente toutes les prémisses de la thèse : une première section établit le contexte empirique dans lequel s'inscrit cette recherche ; une seconde section présente quant à elle le contexte factuel de l'étude de cas en

donnant un aperçu historique de l'université ainsi qu'une brève introduction à sa politique linguistique de dualité linguistique, puis en présentant les programmes de formation linguistiques destinés aux étudiants internationaux ainsi que les cohortes concernées par cette recherche. Une troisième et une quatrième sections permettront ensuite d'entrer à proprement parler dans l'étude elle-même, en exposant les questions de recherche servant de fil conducteur à cette recherche et en définissant le cadre théorique et conceptuel sur lequel s'appuie ce projet. Enfin, une dernière section à cette première partie explicitera en détail tout l'appareil méthodologique mis en place pour la réalisation de ce projet.

Dans une seconde partie, j'exposerai et développerai les résultats de cette recherche à l'issue de la collecte de données puis proposerai une analyse détaillée au regard du cadre théorique et des recherches précédemment réalisées dans le domaine auprès de publics similaires, bien que différents. La sixième section présentera d'abord les participants à la recherche, puis la septième section proposera une description détaillée des résultats par thèmes d'importance. Enfin, une huitième section clôturera l'analyse d'une discussion des résultats en points-clés, ainsi que d'une réflexion critique et rétrospective sur le processus de recherche-formation.

Pour terminer, une conclusion reviendra sur les points-clés de cette étude de cas et proposera quelques pistes d'approfondissement pour des travaux de recherche futurs.

PREMIÈRE PARTIE

I. Contexte empirique de la recherche

Cette étude s'inscrit dans une lignée de recherche en sociolinguistique et didactique des langues ayant pour objet de comprendre l'expérience et les enjeux de bilinguisme chez les étudiants au postsecondaire dans leur intégration et leur réussite scolaire en s'appliquant à mettre leur parole et leurs expériences au cœur des considérations. Elle se veut dans le prolongement d'une désormais riche tradition de recherche en linguistique appliquée et en éducation postsecondaire qui met l'accent sur les acteurs, et particulièrement des étudiants, dans la compréhension d'enjeux tels que la politique linguistique, la relation entre langues, l'expérience étudiante et identité dans un contexte d'internationalisation ou encore les rapports à/aux langue(s) dans ce contexte. Cette section expose et récapitule le contexte empirique de cette recherche selon ces trois axes.

1.1. Les usagers comme informateurs et générateurs de politique linguistique

L'approche de la « folk linguistics » (Niedzielski & Preston, 2003) est un des courants récents de recherche en sociolinguistique et linguistique appliquée qui met l'accent sur l'importance de considérer la parole et l'expérience des usagers dans l'étude du fait langagier et la compréhension des politiques linguistiques. On insiste particulièrement sur le bien-fondé d'intégrer la parole des non-spécialistes dans l'étude de l'objet-langue et de l'ancrage fort de ce dernier dans son contexte d'étude. L'étude de la parole et des connaissances des non-spécialistes ouvre la voie à de nouveaux champs d'investigation extrêmement riches et longtemps ignorés volontairement par les chercheurs en linguistique (Albury, 2017 ; Niedzielski & Preston, 2003).

Niedzielski et Preston (2003) font état d'une large étude qualitative sur les discours des non-spécialistes quant à l'anglais et son usage aux États-Unis à travers de nombreuses entrevues avec de nombreux locuteurs du « commun » (« the folk »), qu'ils définissent très largement comme tout individu n'étant pas spécialiste de la linguistique. Leur définition du « commun » est extrêmement large et inclusive, sans pour autant revêtir un quelconque jugement de valeur à l'égard des capacités intellectuelles des participants :

Everybody is a folk, and then nonspecialist use of topics, which touched the lives of all citizens are worth knowing for their bearing on public life in general, on education in particular, and, most specifically, on the regard in which the prejudiced against are held. (Niedzielski & Preston, 2003, p. 323)

Leur étude concerne un très large panel de sujets touchant au fait langagier, tels que le régionalisme, le contact de plusieurs variétés non standards de la langue avec la norme valorisée, des considérations quant à la langue première et son enseignement-apprentissage, l'acquisition de langues secondes et l'éducation bilingue ou encore le métalangage utilisé par les participants et leurs considérations de la grammaticalité en anglais. Ils concluent que les « folks » ont un intérêt tout à fait conscient et explicite à parler de la langue, ainsi que leur propre métalangage, au même titre que les spécialistes, bien que ceux-ci soient différents de ceux des spécialistes. Ces faits exprimés sur le fait langagier sont délibérés et traités comme des connaissances leur permettant d'opérer des choix et des évaluations sur le fait linguistique. Ils opèrent également une distinction dans le discours des « folks » entre ce qui est fait et ce qui doit être fait, décrivant ainsi un balancement permanent entre discours descriptifs et prescriptifs. Ils mettent en évidence à travers cette description d'un champ de recherche novateur l'importance de la prise en considération des connaissances et des choix conscients des non-spécialistes dans la compréhension du fait langagier, ce dernier ne pouvant être traité comme un objet existant pour lui-même, mais bien comme un phénomène

fermement ancré dans son contexte, ce dernier étant bien plus fortement influencé par les considérations des usagers de la langue, non spécialistes, que par les experts du domaine.

Albury (2017) applique cette approche de l'étude des discours du commun au domaine de la politique linguistique, en arguant que nombre des approches théoriques de ce domaine n'accordent aucune place aux savoirs des non-spécialistes. Il démontre pourtant que les propositions en matière de politiques linguistiques pour la revitalisation de la langue Te reo en Nouvelle-Zélande des non-spécialistes interrogés sont au moins autant, si ce n'est plus souvent, informées par leurs connaissances sur la langue, la situation sociolinguistique du pays et la conception Māori de la langue, ainsi que de son rôle dans l'identité des membres de la communauté que par leurs « dispositions » (attitudes affectives).

1.2. L'expérience des étudiants internationaux à l'ère de l'internationalisation de l'éducation postsecondaire

L'importance de la parole des acteurs dans la compréhension de phénomènes liés aux langues et à l'identité se retrouve également dans la recherche en éducation, notamment en éducation postsecondaire. De nombreuses recherches récentes arguent désormais en faveur de la considération centrale de la parole et de l'expérience étudiantes dans des contextes variés afin de mieux cerner les enjeux de l'Académie en matière d'intégration et de rétention des étudiants. On s'intéresse en particulier au rôle des langues dans l'expérience des étudiants aux études postsecondaires (Byrd Clark, Haque, & Lamoureux, 2013 ; Jones, 2009 ; Lamoureux, 2011), mais à leur influence aussi sur les différents facteurs de choix, que ce soit d'une carrière aux études postsecondaires (Balloo, Pauli, & Worrell, 2017), d'une institution d'études postsecondaires hors du pays d'origine (Bodycott, 2009), ou d'un programme de formation

professionnelle à l'étranger (Tan & Allan, 2010), ou encore de « l'investissement » dans une langue minoritaire aux études et dans la carrière professionnelle (Bornman & Potgieter, 2017 ; Byrd Clark, 2009).

La recherche en internationalisation de l'éducation postsecondaire révèle un certain nombre d'enjeux et de problèmes liés à l'intégration et au succès de certaines populations d'étudiants en situation minoritaire dans le contexte de leur institution, que ce soit les étudiants issus de minorités linguistiques au sein du pays dans lequel ils étudient (Byrd Clark et al., 2013 ; Lamoureux, 2011), ce sur quoi nous reviendrons plus loin dans le contexte de la recherche au Canada, ou encore dans le cas de l'expérience d'étudiants étrangers (Lau & Lin, 2017 ; Leask, 2010 ; Thom, 2010). Il existe un consensus dans ce domaine de recherche insistant sur un besoin accru de planification méticuleuse, d'un besoin de soutien plus important à apporter à ces populations minorisées d'étudiants, mais aussi et surtout de la nécessité d'implanter une politique linguistique basée sur la prise de conscience plurilingue (« language awareness ») dans laquelle la norme est incarnée par l'hétérogénéité, et particulièrement dans des contextes d'institutions bi-plurilingues, comme le constatent Byrd Clark, Haque et Lamoureux (2013) au Canada, Doiz, Lasagabaster et Sierra (2013) au Pays Basque espagnol, Lau et Lin (2017) dans les institutions bilingues à Taiwan, ou encore Leask (2010) en Australie et Thom (2010) au Royaume-Uni.

Parmi les chercheurs cités précédemment, certains attribuent le succès très relatif des programmes d'internationalisation à une conception néolibérale (Byrd Clark et al., 2013) ou capitaliste (Bornman & Potgieter, 2017 ; Doiz et al., 2013) de cette dernière, laquelle transforme la langue en un simple outil de plus-value économique, ou « commodité » (Byrd Clark et al., 2013), surévaluant ainsi une notion très restreinte de la langue (la langue académique ou la langue du travail) comme élément à maîtriser et critère constitutif de sélection, et donc d'exclusion. Cette conception, laquelle est souvent associée à une conception extrêmement normative, monolingue et basée sur le prestige (Van der Walt, 2013) de

l'éducation postsecondaire exclut donc de fait toutes les autres langues que celle(s) de l'institution, n'attribuant ainsi aucune valeur ou aucun intérêt aux compétences plurilingues parfois riches de certains étudiants.

En outre, l'éducation postsecondaire bilingue, particulièrement dans des contextes de contact d'une langue minoritaire à une ou plusieurs langues majoritaires, voire internationales, peut servir à renforcer les marqueurs d'identité chez les étudiants faisant le choix d'étudier dans la langue minoritaire (Bornman & Potgieter, 2017 ; Doiz et al., 2013), ou au contraire d'exclusion d'une partie de ces étudiants, particulièrement lorsqu'ils font face à une conception ethnique, monolingue et normative de la langue, refusant de reconnaître leur bilinguisme ou leur origine sociale et/ou géographique comme une identité compatible (Byrd Clark et al., 2013 ; Lamoureux, 2011, 2012). Dans les deux cas, cette friction entre groupes minoritaires et majoritaires entraîne des « effets de bunker » (Doiz et al., 2013) qui cristallisent encore plus les tensions existant entre les différentes communautés identifiées, ainsi qu'entre les objectifs de ces dernières. On note par exemple des tiraillements entre volonté de préserver l'intégrité et la vitalité linguistique et culturelle des minorités d'un côté et de s'ouvrir au monde et à la société mondialisée et d'accommoder une population toujours plus diverse de l'autre. Ces chercheurs préconisent donc une sensibilisation au plurilinguisme et à l'hétérogénéité, mais aussi l'énonciation d'objectifs et de missions précis des institutions postsecondaires envers leurs langues.

Enfin, quelques études s'intéressent à l'expérience d'étudiants internationaux dans des contextes universitaires plurilingues et pluriculturels (Lau & Lin, 2017 ; Leask, 2010). Lau et Lin (2017), particulièrement, se sont penchés sur l'expérience d'étudiants internationaux dans une université bilingue mandarin-anglais à Taiwan, contexte largement dominé par le mandarin, bien que multiculturel, et où l'anglais s'est petit à petit ajouté au curriculum des institutions postsecondaires pour des raisons similaires

à d'autres contextes où il n'est pas une langue nationale, à savoir par souci d'ouverture à l'international et afin d'attirer une population internationale. Lau et Lin (2017) soulignent là aussi un manque caractérisé de soutien de ces populations étudiantes minorisées et isolées. Ces étudiants sont en effet tiraillés entre une attente à leur égard de privilégier l'anglais comme langue d'instruction et le manque d'offre de cours et de possibilités de communication et d'obtention d'information en anglais dans l'institution. Cette dominance écrasante du mandarin serait en outre renforcée par une réticence des locaux, étudiants comme enseignants, d'utiliser l'anglais pour communiquer avec les étudiants internationaux ou pour enseigner les contenus. Ceci s'expliquerait, d'après les auteurs de l'étude, par une insécurité linguistique en anglais renforcée par une importance accrue, voire excessive, attribuée à la norme linguistique de l'anglais, étroitement associée à une peur de « perdre la face » et par la même le respect des étudiants pour les professeurs et de leurs pairs pour les étudiants. Les étudiants internationaux se retrouvent ainsi isolés socialement, mais également confrontés à des difficultés à comprendre le matériel enseigné qu'ils doivent interpréter en Mandarin, langue dans laquelle bon nombre de ces étudiants ne sont pas aussi à l'aise qu'en anglais. Les deux chercheurs constatent également que les réponses des étudiants à ces problèmes d'intégration sociale et d'instabilité académique liés à la langue sont des mécanismes et stratégies de compensation locaux et ponctuels bien plus que des solutions de fond fournis et soutenus par l'institution. Ce même constat est réalisé par Leask (2010) chez des étudiants internationaux étudiant en gestion et commerce à l'Université d'Australie du Sud (UniSA) à Adélaïde. Celle-ci note cependant chez les étudiants internationaux un certain succès du programme de mentorat en tandem mis en place par l'université, succès par ailleurs bien plus marqué chez les étudiants internationaux que chez leurs pairs australiens.

La recherche en éducation postsecondaire dans le contexte de l'internationalisation et de la mondialisation de la société et de l'économie de marché met donc en avant un certain nombre de problèmes et de tensions liés aussi bien à l'intégration et au succès scolaire des étudiants ainsi qu'à leur rapport aux langues et à leur propre identité. Elle révèle également un certain nombre de tensions, notamment dans des situations de contacts de langues au sein d'une même institution, résultant d'une conception rigide, normative, voire autoritaire du bilinguisme comme de deux monolingues superposés et de la politique linguistique institutionnelle. Ces situations de déséquilibre et de ségrégation communautaire renforcent l'exclusion et l'invisibilité de certains étudiants ne correspondant pas exactement aux critères d'inclusion que cette conception autoritaire des espaces monolingues impose. Dans son contexte de bilinguisme et pluriculturalisme officiels, un pays comme le Canada, et particulièrement ces institutions bilingues, est fortement concerné par ces enjeux.

1.3. Bilinguisme officiel, expérience étudiante et identité au Canada

Le Canada est un des pays les plus diversifiés linguistiquement, tant par sa forte population issue de l'immigration que par sa politique linguistique officielle partagée entre bilinguisme et multiculturalisme (Byrd Clark et al., 2013). Cette situation fait des relations entre bilinguisme, intégration et identité un des enjeux sociétaux et académiques majeurs du Canada. Dans le milieu postsecondaire ontarien, Lamoureux (2010, 2011) s'est penchée sur la relation entre politiques linguistiques institutionnelles et intégrations de jeunes issus des minorités franco-ontariennes dans les institutions d'enseignement postsecondaire en Ontario. Cette chercheure souligne un phénomène de relative invisibilité de ces communautés une fois « noyées » dans la masse d'étudiants dans les institutions universitaires, associé à l'absence totale au moment d'écrire ces mots d'études statistiques ou qualitatives cherchant à évaluer la réussite et l'intégration de ce type d'étudiants.

Cette même auteure s'est intéressée aux mécanismes de construction et de négociation de l'identité linguistique dans des contextes favorisant fortement l'insécurité linguistique en français, notamment auprès de jeunes issus de minorités franco-ontariennes (Lamoureux, 2012). En outre, elle s'est penchée sur les enjeux liés à l'intégration et à la réussite d'étudiants inscrits au Régime d'Immersion française (RIF) (Lamoureux, 2013 ; Séror & Lamoureux, 2014).

L'immersion à l'Université d'Ottawa a par ailleurs intéressé le milieu de la recherche en sociolinguistique et linguistique appliquée. Séror et Weinberg (2015) ont mené des recherches auprès d'étudiants du RIF et révélé des disparités d'intégration et de développement d'une identité linguistique liée au français chez ces étudiants, disparité qui est directement liée au niveau de performance et de sécurité (ou au contraire insécurité) linguistique des étudiants concernés. Ainsi les étudiants les plus performants et les plus à l'aise font-ils montre d'une meilleure capacité d'intégration et d'adaptation et permettent-ils de tisser de nouveaux liens importants entre les « deux solitudes » linguistiques. Cependant, ces mêmes recherches ont également pointé des difficultés demeurant dans ce programme concernant la rétention des étudiants ainsi que la difficulté à maintenir ces liens entre communautés dans le temps. Si les implications du RIF semblent être prometteuses, elles n'en demeurent pas moins sujettes à questionnement et à de nombreuses limites.

Aux difficultés rencontrées par les étudiants s'ajoutent celles subies par les autres acteurs du RIF, à savoir les enseignants de discipline et de langue seconde. Un ouvrage entier consacré au Régime d'immersion française à l'Université d'Ottawa fait également état de manques en matière de communication, d'encadrement, de reconnaissance et de légitimité institutionnels chez les enseignants qui permettent à ce programme de fonctionner (Weinberg, Knoerr, & Gohard-Radenkovic, 2016).

En dehors de l'Ontario, quelques recherches ont également été menées auprès de publics universitaires en classe d'immersion, particulièrement dans l'ouest. On s'est penché sur la construction identitaire et linguistique d'étudiants au niveau universitaire inscrits dans des programmes francophones d'universités très majoritairement anglophones (Lemaire, 2014 ; Marshall & Laghzaoui, 2012). Ces études, dont une longitudinale sur trois ans (Marshall & Laghzaoui, 2012), ont révélé un lien très étroit entre langue et construction identitaire. L'étude de Lemaire (2014) est par ailleurs la seule à esquisser les enjeux spécifiques liés aux étudiants étrangers inscrits dans des formations en français au Canada, tels qu'un rapport aux langues, et en particulier à l'anglais, tout à fait différent des étudiants canadiens.

La recherche s'est cependant d'abord longtemps concentrée sur l'expérience d'étudiants en immersion au primaire et au secondaire, et a permis de soulever des réflexions intéressantes quant à la construction de l'identité linguistique chez les publics d'immersion, dès le plus jeune âge. Dagenais et Moore (2004, 2008) se sont penchées sur les représentations et les motivations vis-à-vis de l'immersion d'enfants et de parents d'élèves inscrits en immersion dans les provinces de l'ouest. Leurs résultats ont révélé des discours très marqués et soulignant une démarche plutôt utilitariste et matérialiste chez les parents (la langue comme « valeur ajoutée » pour avoir plus de valeur sur le marché du travail) parfois reprise par les enfants. Cependant, ces derniers faisaient également montre d'un discours portant à croire à une intériorisation du bilinguisme et à une construction identitaire liée aux langues plus forte. De façon similaire, Roy (2010) en Alberta et Byrd Clark (2008, 2009, 2010, 2011) en Ontario évoquent l'idée d'un « troisième espace », concept emprunté à Bhabha (2012) théoricien de l'approche sociologique du postcolonialisme. Ce concept rompt avec la vision duale et catégorique des deux solitudes. À travers cette idée, elles postulent que les étudiants d'immersion ne font pas réellement partie d'une ou l'autre des communautés linguistiques de langue officielle traditionnellement identifiées, mais forment un troisième groupe à part entière.

Enfin, on retrouve dans les travaux de Violette et Violette et Traisnel, menés auprès d'immigrants en Acadie du Nouveau-Brunswick (Violette, 2015 ; Violette & Traisnel, 2010), cette perception de la langue comme marqueur d'identité et d'authenticité et l'influence d'une politique institutionnelle, en l'occurrence celle de la province vis-à-vis de l'immigration. Ces travaux révèlent des enjeux liés au bilinguisme, et notamment au bilinguisme officiel de la province dans la construction identitaire et le sentiment d'appartenance communautaire. En outre, ils soulèvent des problématiques liées à une vision souvent utilitariste et marchande des langues et du bilinguisme, particulièrement dans les choix en matière d'immigration de la province, ce qui n'est pas sans rappeler le constat fait par Dagenais et Moore (2004, 2008). Cet écho semble révéler que cette problématique du bilinguisme comme une « valeur économique ajoutée » sur le marché linguistique (Bourdieu, 1977, 1982) est une représentation sociale répandue, que ce soit dans les domaines de l'éducation ou dans celui de l'immigration.

Cependant, presque aucune recherche n'adresse la question de l'identité liée aux langues et l'influence des politiques linguistiques institutionnelles sur les étudiants internationaux. À ce jour, et à ma connaissance, seules Byrd Clark, Haque et Lamoureux (2013), Roy (2010), Byrd Clark (2008, 2009, 2010, 2011) et Lemaire (2014) entreprennent très succinctement cette question par rapport au français dans un contexte canadien. Or ces recherches touchent davantage les contextes de l'immersion au secondaire, que ce soit au travers d'entrevues menées auprès de parents et d'enfants du secondaire en Alberta (Roy, 2010), ou d'étudiants en formation universitaire pour futurs enseignants d'immersion (Byrd Clark, 2008, 2009, 2010, 2011 ; Byrd Clark et al., 2013 ; Lemaire, 2014). Ce dernier public est par conséquent peut-être quelque peu sensibilisé aux problématiques que l'on souligne ici. Qu'en est-il d'un public d'étudiants nouvellement arrivés au Canada, n'ayant pas l'expérience de l'immersion scolaire en contexte canadien

et n'ayant pas forcément pour vocation de se spécialiser dans les questions linguistiques ou l'enseignement des langues ?

II. Présentation du cas à l'étude

Dans le cadre de cette étude, je me concentre sur un public d'étudiants internationaux dans un contexte de bilinguisme institutionnel académique. Afin de pouvoir cibler aisément et avec précision le public auquel je veux m'adresser, j'ai choisi de me concentrer en particulier sur les étudiants internationaux admis dans un programme universitaire en français par le biais du Programme intensif de français, mais suivant au moins un cours en anglais, ayant ainsi une expérience académique en pratique de ce bilinguisme officiel.

II.1. Pourquoi l'Université d'Ottawa ? Tour d'horizon d'une université bilingue

II.1.1. Aperçu historique

L'Université d'Ottawa, aujourd'hui plus grande université bilingue anglais-français du Canada et du monde, a toujours été étroitement liée à la communauté francophone de l'Ontario (Larocque et al., 2010 ; Prévost, 2005). À sa création en 1848, cette institution, alors appelée Collège de Bytown, était exclusivement francophone. Elle fut en effet fondée par des oblats catholiques français (Prévost, 2005). Ce n'est que sous l'impulsion du père Tabaret dans les années 1860, que le collège, rebaptisé Collège d'Ottawa, deviendra bilingue, statut qu'il perdra avant de le reprendre puis de le consolider à partir de

1901 (Larocque et al., 2010, p. 63). C'est donc à ce titre que l'Université d'Ottawa est bien souvent revendiquée encore aujourd'hui comme une institution avant tout franco-ontarienne (Larocque et al., 2010, p. 55).

Cependant, elle connaît, à l'instar des collèges bilingues avant la création des collèges de langue française, des tensions avec cette communauté, laquelle déplore l'iniquité des services et de l'offre de formation entre les deux langues et le manque de pouvoir décisionnel et d'autonomie de la communauté. C'est ce contexte de sensation d'assujettissement de la communauté franco-ontarienne à la communauté anglophone dominante, associée à un manque d'offre de formation de niveau postsecondaire en langue française dans l'ouest de la province, qui a conduit à la volonté de création d'une institution franco-ontarienne exclusivement francophone (Giroux, 2010 ; Gouvernement de l'Ontario, 2011). Or cette décision menace potentiellement la présence bilingue au sein de l'Université d'Ottawa, car elle risque d'accélérer le décroissement de la population francophone sur le campus déjà engagé depuis plusieurs années (Gouvernement de l'Ontario, 2011 ; Séror & Lamoureux, 2014), ainsi qu'une baisse significative des subventions provinciales allouées. Celle-ci est anticipée par le corps administratif tout comme par le milieu professoral (Giroux, 2010) du fait de l'expérience passée des collèges bilingues qui ont disparu en conséquence de la création des collèges de langue française (*ibid.*).

II.1.2. Promotion du bilinguisme et des langues officielles à l'Université d'Ottawa au XXI siècle

L'Université d'Ottawa est l'institution postsecondaire canadienne qui accorde le plus d'importance au bilinguisme dans ses politiques institutionnelles (Larocque et al., 2010, p. 57 ; Université d'Ottawa, 1965, Alinéa 4[c]) et la seule à inscrire la valorisation de la culture francophone dans son mandat social

(Larocque et al., 2010, p. 57). Elle est engagée depuis les années 1980 dans un processus constant de valorisation de la langue-culture française en son sein et du développement du bilinguisme.

En 2008, à la suite d'un long processus engagé depuis 1986 et au cours duquel le Sénat de l'Université a proposé un plan de développement des programmes et des services en français, l'Université s'est dotée d'une Commission permanente aux affaires francophones et aux langues officielles. Cette Commission est « chargée d'assurer l'application du Règlement “afin que le mandat particulier de l'Université soit bien intégré dans toutes ses composantes” » et opérations » (Larocque et al., 2010, p. 59).

En outre, elle s'est, depuis 2015, partiellement désignée¹ institution bilingue en vertu de la loi ontarienne sur les services en français (Université d'Ottawa & Gouvernement de l'Ontario, 2016) pour les programmes de premier cycle. Le règlement sur la désignation, adopté en 2015 et révisé en 2016 (Université d'Ottawa & Gouvernement de l'Ontario, 2016), prévoit donc une obligation de services en français de qualité égale à ceux offerts en anglais.

L'Université d'Ottawa s'est dotée de nombreux programmes et outils de promotion des langues officielles et du bilinguisme, en proposant diverses options de formation en langues secondes afin de soutenir la formation linguistique en langues officielles de sa population étudiante et d'ainsi répondre à ses objectifs fixés à l'alinéa 12 du préambule de son Règlement sur le Bilinguisme², ainsi qu'aux exigences fixées par les points 16 et 17 de la Partie VII relative aux étudiants de l'institution de ce même règlement³ (Université d'Ottawa, 2016b). Elle est ainsi la seule université canadienne à ce jour à proposer

¹ Seulement au premier cycle et à l'exception des facultés de sciences et de génie.

² « **ATTENDU QUE** l'Université incite et aide ses étudiantes et étudiants à acquérir la connaissance des deux langues officielles de l'Université de façon à pouvoir tirer plein parti de toutes les ressources humaines, éducatives, culturelles et artistiques que la communauté universitaire met à leur disposition » (Université d'Ottawa, 2016b).

³ « 16. Pour être admis à un programme d'étude, l'étudiant possède une maîtrise suffisante de la ou des langues officielles que lui impose son programme. »

un programme d'immersion en français au niveau postsecondaire dans la totalité de ses facultés, le Régime d'Immersion française (RIF)⁴ et les programmes d'études en immersion française dans les facultés de médecine et de sciences. Elle se dote également de nombreuses autres dispositions pour promouvoir le bilinguisme institutionnel et personnel, allant de textes régulant la portée de ses engagements pour le bilinguisme et la promotion de la langue-culture française et franco-ontarienne, à des dispositifs d'enseignement du français langue seconde à plusieurs échelles (cours de FLS réguliers, cours de français pour les étudiants d'immersion, Programme intensif de Français) et pour plusieurs publics (étudiants, personnels administratifs, professeurs, etc.). Ces dispositifs sont gérés par un département spécialement désigné, l'Institut des Langues Officielles et du Bilinguisme, lequel est l'organe principal de recherche sur les questions relatives au bilinguisme et aux langues officielles, ainsi que pour l'offre de formation en langues secondes sur le campus.

Parmi ces programmes, deux sont destinés tout particulièrement à la population étudiante internationale : les programmes intensifs de langues secondes. Il s'agit de deux programmes de formation linguistique intensifs à compléter avant de pouvoir intégrer une formation à plein temps à l'Université d'Ottawa. J'en définis les modalités et en décris les contenus dans la section suivante (II.2.).

17. L'Université met en place un ensemble de mesures afin de permettre aux étudiants qui le désirent d'acquérir ou de parfaire leurs compétences dans leur langue seconde. » (Université d'Ottawa, 2016b)

⁴ Pour plus d'information sur ce régime d'études, consulter les deux ouvrages consacrés à ce dernier : *Enjeux actuels de l'immersion universitaire | Current Issues in University Immersion* par Knoerr, H., Weinberg, A., & Buchanan, C. E. (Éd.), édité par GRINU/PSIRG (2018) et *L'immersion française à l'université : politiques et pédagogies* In *Collection Politique et politiques publiques* par Weinberg, A., Knoerr, H., & Gohard-Radenkovic, A. (2016), édité aux Presses de l'Université d'Ottawa (Les) (2016).

Enfin, l'Université d'Ottawa est le seul établissement d'enseignement postsecondaire du pays à proposer un programme de baccalauréat complet entièrement consacré à la didactique des langues secondes, ainsi qu'une maîtrise en études du bilinguisme, mais aussi des cours de droit, de sociologie et de sciences politiques consacrés aux questions linguistiques, au bilinguisme officiel canadien et aux minorités de langue française. Elle propose enfin une spécialisation en études canadiennes dans de nombreux programmes en arts, droit et sciences sociales, au premier cycle ainsi qu'au doctorat. La politique linguistique de l'Université liée à la langue française porte donc tout autant envers la communauté franco-ontarienne qu'envers lesdits « francophiles »⁵, majoritairement — mais pas exclusivement — anglophones, et désireux d'acquérir des compétences en français.

Elle s'inscrit également dans une démarche croissante d'internationalisation, avec une population d'étudiants étrangers avoisinant les 10 % d'étudiants internationaux au premier cycle, 22 % au troisième et 29 % de la population totale inscrite au niveau de la maîtrise (Université d'Ottawa, 2016a). On souligne par ailleurs la volonté de l'Université d'inscrire la francophonie et la promotion du bilinguisme officiel dans son plan pour l'internationalisation du projet Destination 2020, soulignant le lien existant entre mission linguistique vis-à-vis des langues officielles et ouverture à l'international (Université d'Ottawa, 2017b).

Cependant, si l'effort de valorisation de la langue-culture française s'est amplifié, la proportion de la population étudiante de langue française a quant à elle fortement diminué (Séror & Lamoureux, 2014). En effet, ceux-ci représentaient environ la moitié des effectifs, mais ne comptent plus qu'environ 30 % des étudiants de premier cycle, 25 % de l'ensemble de la communauté estudiantine et seulement 6 % des

⁵ Terme employé par la Politique d'Aménagement Linguistique au Postsecondaire (Gouvernement de l'Ontario, 2011)

étudiants internationaux (*ibid.*). L'enjeu de valorisation du bilinguisme et d'attractivité, notamment internationale, liée à ce bilinguisme est donc de taille, et il s'inscrit de façon de plus en plus explicite dans les politiques de l'Université depuis plusieurs décennies, que ce soit au travers de lois spécifiques, comme le Règlement sur le Bilinguisme, instauré en 1974 et révisé en 2016 (Université d'Ottawa, 2016b), ou encore le Règlement sur la désignation mentionné plus haut, mais aussi au travers des politiques de développement de l'Université au sens global, notamment le projet *Destination 2020* et la politique d'internationalisation.

Dans ce contexte, il m'a semblé pertinent de m'intéresser tout particulièrement à des étudiants internationaux recrutés dans cette double optique d'internationalisation et de promotion de la francophonie. J'ai donc choisi de rencontrer des étudiants internationaux inscrits dans des programmes d'études de premier cycle offerts en français. Pour ce faire, j'ai réalisé mon recrutement auprès des cohortes 2016 et 2017 d'étudiants inscrits au programme intensif de français⁶, programme destiné aux étudiants internationaux désireux d'intégrer un programme d'études en français à l'Université d'Ottawa, mais n'ayant pas effectué leurs études au secondaire dans un établissement francophone. Je me propose donc dans les parties ci-après d'établir une brève définition des programmes intensifs de langues secondes à l'Université d'Ottawa, en particulier le programme intensif de français, puis de donner quelques chiffres et autres données contextuelles concernant les deux cohortes parmi lesquelles j'ai recruté mes participants.

⁶ J'explique ma méthodologie de recrutement et mes critères d'inclusion en points V.5. et V.6. de la section V « Méthodologie ».

II.2. Les programmes intensifs de langues secondes à l'Université d'Ottawa

Afin de répondre à son mandat de promotion de la dualité linguistique canadienne et de formation en langues secondes, l'Université s'est dotée depuis les années 1980 de deux programmes intensifs de langue seconde. Ces programmes étaient, au départ, principalement destinés aux étudiants canadiens désireux de parfaire leurs connaissances dans leur deuxième langue officielle. Cependant, afin de répondre aux besoins et demandes croissants d'internationalisation de sa population estudiantine et de préparer les étudiants internationaux aux études postsecondaires au Canada, et particulièrement en son sein, l'Université d'Ottawa a depuis quelques années spécialement consacré ces deux programmes intensifs de langues secondes aux étudiants internationaux désireux d'intégrer un programme complet d'études de premier, second ou troisième cycle offert en français. La plupart des étudiants du programme intensif de français, ainsi qu'une partie des étudiants admis au programme intensif d'anglais ont au préalable reçu une admission conditionnelle à l'Université. Cependant, il arrive que certains étudiants inscrits aux programmes intensifs de langues secondes correspondent à d'autres profils, notamment des candidats à l'immigration ou des résidents temporaires souhaitant parfaire leur niveau dans une des deux langues officielles du Canada.

Dans le contexte de cette recherche, je recherchais des étudiants internationaux suivant des programmes d'études en français, langue officielle minoritaire à l'Université. Je me suis donc adressée à des étudiants des précédentes cohortes du programme intensif de français (PIF). Dans le contexte précis de cette étude, nous ne nous intéresserons donc qu'au seul programme PIF, mais un programme similaire, quoique plus long, plus diversifié et plus fréquenté existe également en anglais : le English Intensive Program (EIP)⁷.

⁷ De plus amples informations à propos de ce programme sont disponibles à ce lien : <https://eip.uottawa.ca/fr> ainsi que sur la page du Centre d'apprentissage des langues, qui régit ces deux programmes : <https://ilob.uottawa.ca/programmes-intensifs>

II.2.1. Le programme intensif de français (PIF)

Le Programme intensif de français est un programme destiné aux étudiants internationaux souhaitant poursuivre leurs études à l'Université d'Ottawa dans un programme offert en français. Au départ conçu pour les étudiants canadiens issus de la majorité anglophone et désireux de parfaire leurs connaissances en français langue seconde, il est, depuis 2016, ouvert aux étudiants internationaux souhaitant poursuivre leurs études dans des programmes offerts en français. Désormais, les étudiants internationaux représentent l'essentiel de la clientèle de ce programme.

Les étudiants admis à l'Université par ce programme intègrent ensuite des programmes d'étude de premier cycle enseignés majoritairement en français, et ceux qui répondent aux critères d'admissibilité en suivant 60 % de leurs cours en français sont également éligibles à l'exonération partielle de frais supplémentaires réservée aux étudiants internationaux suivant un programme en français, ce qui leur laisse tout de même la possibilité de suivre 40 % de leurs cours dans l'autre langue officielle s'ils le désirent. Ils ont également accès à certaines aides financières et bourses d'études proposées aux étudiants francophones de l'Université d'Ottawa. En revanche, ils ne sont à ce titre pas éligibles au Régime d'Immersion française (RIF), ne pouvant ainsi accéder aux avantages pédagogiques que ce dernier offre, tels que des cours de français langue seconde spécifiques et liés aux cours de discipline, ou encore un système de note qualitative sur certains cours. Ils sont donc soumis aux mêmes considérations académiques que les étudiants de langue maternelle française.

Le programme PIF se compose de deux cours, que les étudiants intègrent en fonction de leur résultat au test de français DELF⁸. Ils sont intitulés « Passerelle universitaire » et ont pour côtes FLS0540 (niveau

⁸ Diplôme élémentaire de langue française. Plus d'information sur <https://www.ciep.fr/delf-dalf>

B1 du CECRL) et FLS0560 (niveau B2 du CECRL). Ces deux cours ne se succèdent pas. Les étudiants admis au PIF sont placés dans l'un ou l'autre de ces cours, et ne complètent que ce dernier avant d'entrer dans leur programme d'étude. En outre, seuls les étudiants sanctionnés du niveau B1 au DELF doivent obligatoirement suivre le cours du PIF qui leur est destiné (FLS0540) pendant l'été avant d'entrer dans leur programme d'étude. Ceux ayant été sanctionnés du niveau B2 peuvent faire le choix de suivre le cours FLS0560 du programme intensif de français au préalable de leurs études pendant l'été précédant leur entrée en première année, ou bien d'entrer directement dans leur programme d'études régulier à la session d'automne.

Le cours FLS0560 fut le premier cours créé et offert dans le cadre du PIF en 2016. Il est régulièrement offert aux sessions d'été pour une durée de 4 semaines et est destiné aux étudiants ayant un niveau B2 avéré par le DELF. Il vise à préparer les étudiants dans leur transition aux études supérieures en français au Canada¹. Le cours intitulé « programme passerelle universitaire » (FLS0540), quant à lui, n'est offert que depuis la session d'été 2017 et a été conçu comme un programme de mise à niveau destiné aux étudiants ayant un niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues avéré par le DELF et vise à les préparer à leur insertion future dans un programme complet en français⁹. Il dure quant à lui 7 semaines.

Les étudiants inscrits au PIF suivent également deux cours à crédits en même temps que les cours de français langue seconde : un cours à crédits de stratégies d'apprentissage universitaire intitulé FLS2500

⁹ Voir la maquette de présentation du programme sur le site de l'Université d'Ottawa (<https://pif.uottawa.ca/fr/program>). À noter que la structure du programme passerelle vient tout récemment de changer pour passer d'un programme de trois cours (le cours de langue FLS0540, un cours de civilisation canadienne et un cours de stratégie d'apprentissage) de 14 semaines sur une session d'été à un programme échelonné sur deux sessions de 14 semaines chacune, à l'automne et à l'hiver, et comportant cette fois un cours de 3 crédits, CMN2581 – Communication Interculturelle en deuxième session. Ce nouveau format du programme débutera à la rentrée d'automne 2018.

— Apprendre à apprendre ainsi qu'un cours d'Histoire canadienne (HIS1501) et désormais de communication interculturelle (CMN2581).

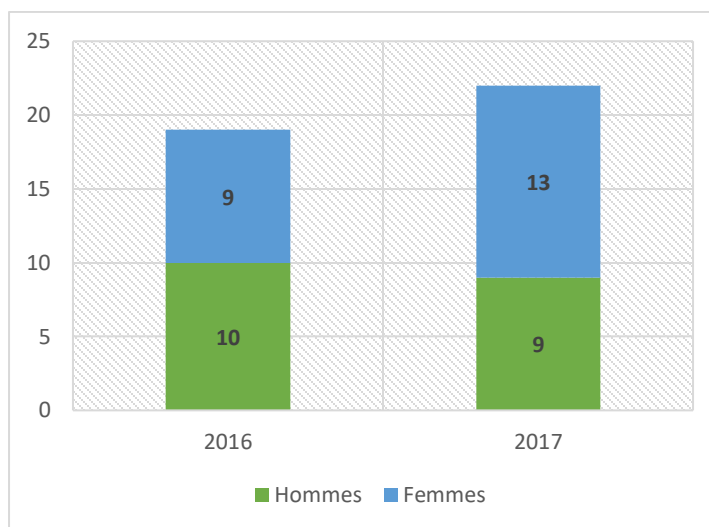
II.3. Les cohortes 2016 et 2017 d'étudiants internationaux inscrits en premier cycle après le PIF

Les participants à cette recherche ont été recrutés parmi les cohortes 2016 et 2017 d'étudiants du PIF, permettant ainsi de s'adresser à des étudiants ayant au moins une année d'expérience en tant qu'étudiants à l'Université d'Ottawa. La cohorte 2017 marque également un changement, comme nous l'avons vu précédemment, avec l'ouverture d'un nouveau cours au PIF, le cours FLS0540, ouvrant l'accès aux études supérieures en français aux étudiants internationaux dès le niveau B1 du CECRL.

II.3.1. Effectifs des deux cohortes et données démographiques

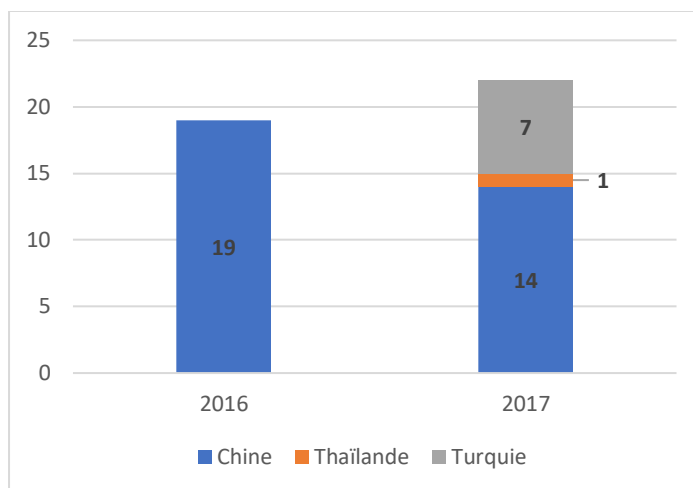
Ces deux cohortes représentent un total de 41 étudiants (Tableau B en Annexes A). En 2016, 51 candidats ont été retenus sur les 63 candidatures reçues, et 19 d'entre eux ont confirmé puis se sont inscrits au PIF pour la session de printemps-été et ont intégré leurs programmes d'études par la suite. Deux des postulants ont candidaté à la session de printemps-été 2016 afin d'intégrer leurs programmes d'études à l'automne 2017, mais n'ont finalement pas été admis (Tableau B en Annexes A). Parmi les candidats, on dénombrait 33 femmes et 30 hommes, parmi lesquels 9 femmes et 10 hommes se sont inscrits (Tableau C en Annexes A). En 2017, le PIF a comptabilisé un total de 73 candidats, parmi lesquels 48 ont été retenus, et 22 étudiants ont finalement confirmé, puis se sont inscrits à leurs programmes d'études à la rentrée d'automne 2017. Cette cohorte a également compté 3 candidats redoublants de l'année précédente, mais ces derniers n'ont pas été admis. Parmi ces candidats, 42 étaient des femmes et 31 des hommes, parmi lesquels se sont inscrits 13 étudiantes et 9 étudiants. Les deux cohortes étudiées sont donc relativement

mixtes et paritaires, comme on peut le voir sur le diagramme II.1. ci-après, avec un total de 22 étudiantes et 19 étudiants finalement inscrits dans leurs programmes d'études.



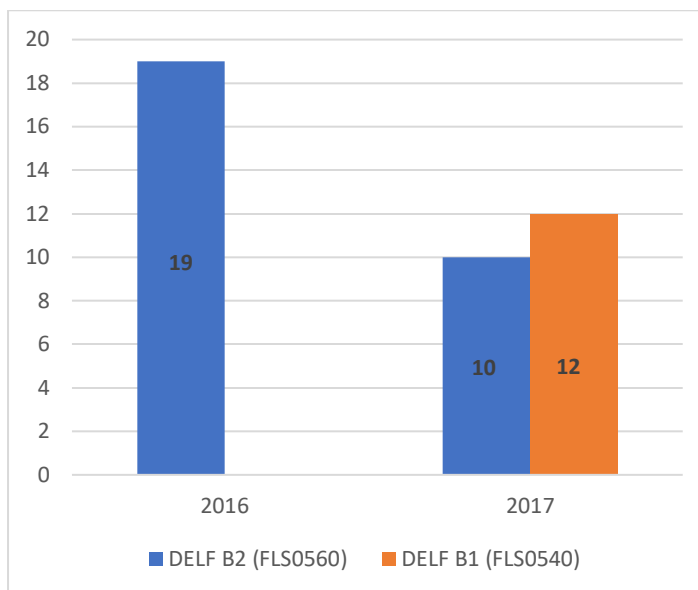
Graphique 1: Répartition des étudiants inscrits au PIF par sexes pour les cohortes 2016 et 2017

Ces populations étudiantes sont majoritairement originaires de Chine. L'intégralité des effectifs inscrits au PIF en 2016 était constituée d'étudiants chinois. En 2017, environ 64 % des postulants étaient chinois, et cette proportion s'est maintenue aux inscriptions, avec 14 des 22 étudiants inscrits au PIF originaires de Chine. Cette année-là, on a également des étudiants turcs (50 %) et thaïlandais (7 %).



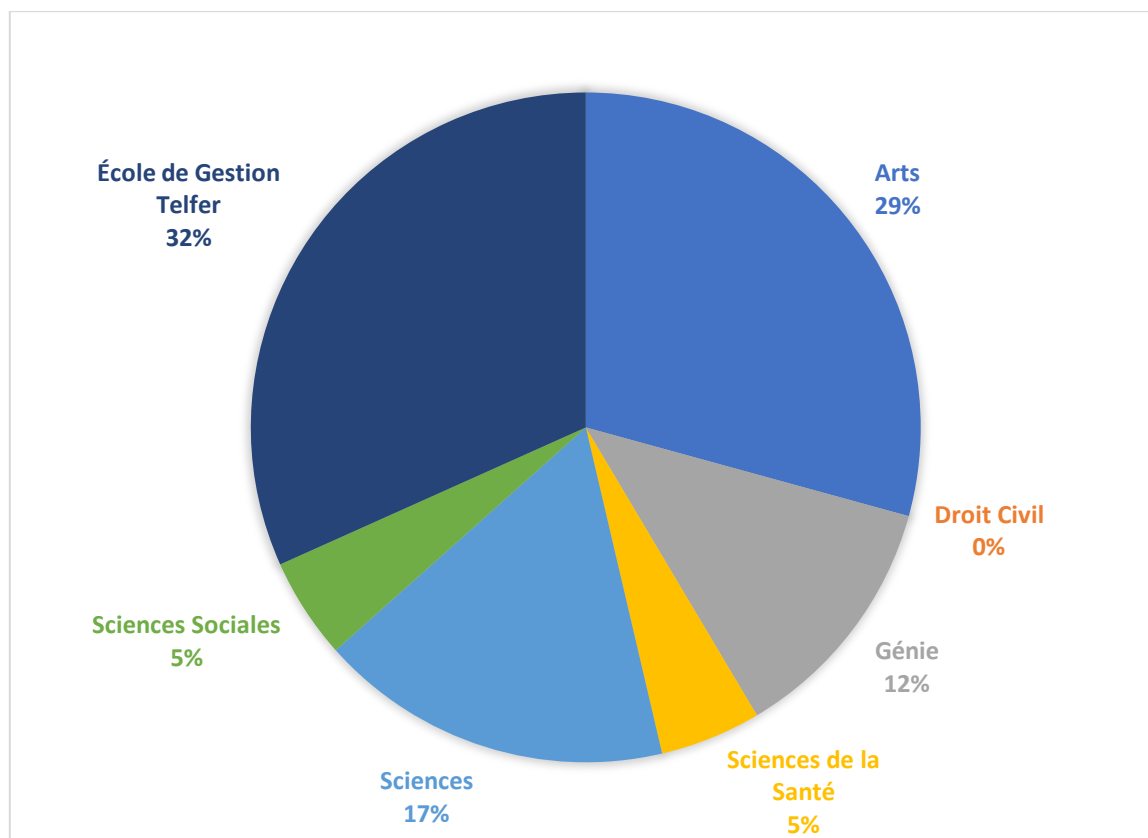
Graphique 2 : Répartition des étudiants inscrits au PIF par pays d'origine pour les cohortes 2016 et 2017

Tous les 19 étudiants de la cohorte 2016 ont suivi le cours FLS0560, seul cours offert à cette session-là. Dans la cohorte 2017, 12 étaient inscrits en FLS0540, et sont donc arrivés à l'Université d'Ottawa avec un niveau B1 avéré en français, et 10 ont suivi le cours FLS0540 (niveau B2 du CECRL avéré) (Tableau D en Annexes A).



Graphique 3 : Répartition des étudiants du PIF par niveaux attestés au DELF pour des cohortes PIF 2016 et 2017

Parmi les 41 étudiants inscrits dans les deux cohortes, 30 étudiants ont suivi des cours en anglais, soit les trois quarts des effectifs. 67 % des étudiants chinois inscrits au PIF pour ces deux cohortes ont suivi au moins un cours d'anglais, ainsi que l'intégralité des étudiants thaïlandais et turcs inscrits au PIF en 2017.

II.3.2. Profils académiques des étudiants sortants des PIF 2016 et 2017**Graphique 4 : Répartition des inscrits par faculté des cohortes PIF 2016 et 2017**

Comme on peut le voir sur le graphique 4, la grande majorité des étudiants internationaux inscrits dans des programmes en français à l'issue du PIF poursuivent des études de premier cycle à la faculté des arts et à l'école de gestion Telfer. Les étudiants inscrits à la Faculté des Arts se retrouvent particulièrement dans des programmes en communication, arts visuels, journalisme numérique et relations publiques. Les étudiants inscrits à l'école de Gestion Telfer suivent quant à eux des programmes en majorité le programme de marketing, mais on en retrouve également en finance, en comptabilité ou en gestion des ressources humaines (Tableau 1 en Annexes A).

On retrouve ensuite sept étudiants inscrits à la faculté des Sciences, cinq en génie, deux en sciences sociales et deux autres enfin en sciences de la santé. Aucun étudiant issu du PIF n'est inscrit en droit civil (Tableaux 2 & 2 en Annexes A).

C'est donc dans ce contexte institutionnel marqué par une diversité grandissante et une pluralité des enjeux et de besoins chez les étudiants que se déroule cette étude. Les étudiants internationaux confrontés au bilinguisme officiel, tout en étant une population relativement invisible, se retrouvent au cœur de ces enjeux et sont eux-mêmes porteurs d'une expérience et de représentations à l'égard du bilinguisme, et du fait langagier en général, qui leur sont propres. Représentations et expériences se nourrissent l'une l'autre et forment le cas à la fois unique et complexe que nous allons étudier. Ce contexte étant désormais établi, il est temps à présent d'énoncer les questions de recherche, de poser le cadre théorique régissant cette étude et de définir la méthodologie employée.

III. Questions de recherche

Ce projet a pour objet d'étudier l'expérience d'étudiants internationaux inscrits majoritairement dans des cours en français au sein d'une université bilingue au Canada, et la relation dialectique entre l'institution et l'étudiant dans la construction de ses représentations sociales et de ses définitions du bilinguisme (Barakos & W. Unger, 2016 ; Byrd Clark, 2011). J'ai choisi de me pencher plus précisément sur les étudiants internationaux, car c'est une frange peu étudiée de la population universitaire au Canada. En outre, ces étudiants me paraissaient représenter un cas unique du fait de leur choix d'étudier majoritairement en français. Il me semblait intéressant de s'intéresser à leurs expériences ainsi que leurs témoignages sur ce qui a trait aux discours sur la négociation de l'identité et sur la citoyenneté canadienne (Byrd Clark, 2008, 2010, 2011 ; Roy, 2010). On tentera de répondre aux questions suivantes :

- Comment les étudiants internationaux inscrits dans des programmes en français négocient-ils leur expérience du bilinguisme officiel canadien à l'Université d'Ottawa ?

Et plus précisément :

- Comment leurs expériences relatives aux langues officielles à l'Université d'Ottawa et la politique linguistique propre à cette institution influent-elles sur leurs représentations des langues et de leur identité linguistique ?

IV. Cadre théorique

Avant d'entreprendre une étude des représentations sociales des langues et du bilinguisme, il est important de définir ces différents concepts. La présente partie sera donc consacrée à poser le cadre théorique en délimitant ce que sont les différentes typologies de bilinguisme considérées dans cette étude, ainsi que l'identité liée aux langues, et que les notions d'attitudes et de représentations sociales en matière de langues et de politiques linguistiques.

IV.1. Typologies de bilinguisme

On retrouve une grande diversité de définitions du concept de bilinguisme, tant dans le milieu académique (Baker & Wright, 2017) que dans les représentations sociales et institutionnelles, dans les milieux bilingues comme monolingues (Castellotti & Moore, 2002).

Baker et Wright (2017) définissent trois niveaux de bilinguisme : a) le niveau individuel, b) le niveau institutionnel ou officiel et c) le niveau collectif. Le bilinguisme officiel (lois, règlements, politiques, etc.) fixe le statut et les usages officiels et institutionnels des langues dans cet espace donné, mais n'entraîne pas forcément le bilinguisme individuel, car cela n'est pas son objectif principal. Sa raison d'être est principalement de garantir un « droit au monolinguisme » à toutes les communautés de langue officielle (Hamers & Blanc, 1983, p. 231). De même, Hamers et Blanc soulignent ce fait à propos du bilinguisme fédéral canadien :

« [L] » ensemble de la politique fédérale des langues officielles ne vise pas à rendre les Canadiens bilingues, mais plutôt à faire en sorte que *partout où leur nombre est raisonnable*¹⁰, les anglophones et les francophones puissent utiliser leur propre langue dans leurs rapports avec les institutions. » (Hamers & Blanc, 1983, p. 233)

¹⁰ Mes italiques.

Ainsi, il peut au contraire amener à une ségrégation entre les deux communautés, émanant bien souvent d'une peur de l'assimilation et d'une volonté de revendiquer l'allégeance ethnique de la part des membres de la communauté minoritaire (Baker & Wright, 2017).

Le bilinguisme collectif peut se manifester au niveau de la communauté nationale au sens large, ou, comme c'est plus souvent le cas, au niveau d'une communauté linguistique, bien souvent en situation minoritaire (Baker & Wright, 2017 ; Hamers & Blanc, 1983) au sein même d'une communauté nationale pluriculturelle. En effet, on constate un bilinguisme bien plus fort chez les individus des communautés minoritaires du fait de la nécessité, bien souvent, de maîtriser la langue majoritaire pour pouvoir s'insérer dans la société et prospérer. Le bilinguisme collectif peut être de plusieurs types, souvent liés aux types de bilinguisme individuels des membres de la communauté.

Enfin, on retrouve à l'échelle micro le bilinguisme individuel, qui est l'état d'un individu possédant un certain degré de compétences dans deux langues identifiées comme différentes. Dans ce contexte, on retiendra les définitions proposées par Hamers et Blanc (1983) et Baker et Wright (2017) que sont le bilinguisme dit « diglossique » (Hamers et Blanc, 1983) ou « multifonctionnel/holistique » (Baker et Wright, 2017), lesquels est beaucoup plus répandu et résulte d'un déséquilibre entre une langue majoritaire et une minoritaire. Cela suggère que les deux langues occupent, dans la vie du bilingue, des rôles et des contextes différents, c'est-à-dire qu'il existe une « division fonctionnelle entre les deux langues » (Hamers et Blanc, 1983, p. 270) et qu'elles sont donc complémentaires (le « principe de complémentarité de Grosjean et Li, 2013, *In* Baker et Wright, 2017, p. 8) ou hiérarchisé du fait de leurs différentes « valeurs » sur le marché linguistique (Bourdieu, 1977, 1982 ; Byrd Clark, 2008, 2011), nous le verrons plus loin. Le principe de diglossie (élaboré par Fergusson en 1959 et largement réutilisé depuis) soulève cette problématique des tensions et des conflits de relation et de pouvoirs entre les langues en contact entre une

variété dite « haute » et une variété (ou langue) dite « basse », cette tension entraînant bien souvent un bilinguisme déséquilibré et empreint de complexes, lesquels sont renforcés par l'idéal largement répandu de la norme monolingue, ou compétence native dans une langue, à savoir l'idée qu'il faudrait maîtriser chaque langue de façon juxtaposée comme un natif monolingue pour pouvoir se considérer (et être reconnu) comme bilingue légitime. La persistance de cette conception dans les discours, tant chez les apprenants que chez les enseignants de langue (Castellotti & Moore, 2002) en fera une variable importante à prendre en compte lors de l'analyse.

Cette conception complexe et multidimensionnelle du bilinguisme met donc en relief les impacts psychologiques de l'état de bilinguisme sur les individus concernés. C'est cet état psychologique, qui peut être positif ou négatif, et conscient ou non, que Hamers et Blanc (1983) désignent par le terme de « bilingualité » et mettent en évidence les réseaux d'interinfluences entre les niveaux collectif et individuel, mais également institutionnel. Ainsi, le bilinguisme, loin d'être une juxtaposition de deux monolinguisms fractionnés, se manifeste bien plus comme un répertoire unique, dynamique et propre à chaque individu bilingue (García, 2018) et crée une organisation sociale complexe et changeante (Baker & Wright, 2017 ; Byrd Clark, 2011 ; Hamers & Blanc, 1983 ; Roy, 2010). Il y a ainsi, semble-t-il, des liens évidents entre cette conception du bilinguisme et les concepts d'identité et de représentation sociale.

IV.2. L'identité linguistique

Le rapport aux langues et au bilinguisme, nous venons de le voir, influe sur les dispositions psychologiques d'un individu à se définir positivement ou négativement par rapport à son répertoire linguistique. Mais l'identité n'est pas seulement un processus d'autodétermination individuel des individus. *L'identité* en sociologie est définie comme un ensemble de critères consensuels qui permet à

des individus de se percevoir comme faisant partie d'un groupe plus ou moins homogène, et à ce groupe de se définir (Castra, 2012). Ainsi, les individus se définissent collectivement par des processus d'opposition et de comparaison entre eux, et entre ce qui est décrit par le groupe comme « légitime » ou non. C'est donc tout à la fois un processus de recherche de rapprochement de ses semblables et l'identification et la stigmatisation de « l'Autre ». Dans ses études auprès d'immigrants en contexte acadien au Nouveau-Brunswick, Violette (2008, 2015 ; Violette & Traisnel, 2010) mentionne des critères « d'authenticité » marqués notamment par la langue, le patronyme ou encore l'origine ethnique, ce qui suggère l'aspect identitaire et ethnique apposé aux termes « *francophones* » et « acadiens ». Elle pose la question de l'intégration des immigrants à la société acadienne dans ce contexte. Dans la sociologie interactionniste (dont l'ethnographie mentionnée supra fait partie), l'identité individuelle émerge des interactions sociales (Castra, 2012).

Dallaire (2003) et Landry, Deveau et Allard (2006) ont posé la question de l'existence et de la légitimation d'une identité bilingue chez les jeunes francophones minoritaires. Landry et al. (2006) placent l'identité linguistique sur un continuum, entre identité « anglodominante » à une extrémité et identité « francodominante » de l'autre, l'identité bilingue étant un état instable se situant au milieu. Cependant, on préférera l'idée d'identité juxtaposée évoquée par Dallaire (2003), car ce continuum place les identités francophones et anglophones en situation de rivalité et, d'autre part, crée un continuum réduit aux seules langues officielles auquel tous les étudiants visés mon étude ne correspondent pas.

D'autre part, ces mêmes auteurs, en particulier Dallaire (2003), ont avancé la théorie de « l'hybridation » de l'identité bilingue. Cette identité se forge au contact de la langue majoritaire, laquelle, lorsqu'elle est considérée comme maîtrisée par les individus, devient un critère d'identification bilingue et de sentiment d'appartenance aux deux communautés, majoritaire et minoritaire. Or, il est intéressant de

constater que Séror et Weinberg faisaient un constat similaire en 2015 auprès d'étudiants inscrits au Régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa lorsque ceux-ci ressentaient un haut niveau *d'assurance* linguistique (Bourdieu, 1977) en français. En revanche, les mêmes chercheurs déploraient dans la même étude un faible taux de rétention des étudiants les plus faibles dans ce programme.

Enfin, Byrd Clark (2008, 2010, 2011) et Roy (2010) soulèvent l'idée d'une émergence d'identité distincte et émancipée des catégories homogènes traditionnelles que sont les communautés francophones et anglophones. En effet, elles soulignent chez leurs participants le caractère fortement hétérogène de leur propre identité, s'écartant de la représentation des communautés linguistiques en solitudes séparées, même si leurs participants ne remettent toutefois pas en question l'existence de telles communautés homogènes et expriment un certain sentiment d'infériorité vis-à-vis de ces dernières, établissant ainsi des représentations sociales des langues officielles idéalisées. Il convient à présent de définir ce que sont les représentations sociales des langues dans la littérature et leurs implications théoriques.

IV.3. Les représentations sociales de la langue ou la linguistique du commun

IV.3.1. Définition des représentations sociales et délimitations

La théorie des *représentations sociales* a été établie par Émile Durkheim à la fin du XIX^e siècle, puis reprise et approfondie par Moscovici (Jodelet, 1989). Elle établit que les phénomènes sociaux ne peuvent s'expliquer par la simple étude de la psychologie individuelle et que, de la même façon, cette dernière ne peut pas non plus expliquer complètement les comportements individuels (ibid.).

Les représentations sociales des langues sont définies comme un ensemble d'approximations (Moore, 2001) mentales intériorisées par les individus, des « éléments de la conscience extérieure aux individus et s'imposant à eux » (Billiez & Millet, 2001, p. 35), qui permettent la formation d'une « vision consensuelle de la réalité » (Jodelet, 1989). Elles sont des éléments complexes et protéiformes, à mi-chemin entre la psychologie individuelle et le phénomène collectif, et revêtent tout à la fois une part de conscient et d'inconscient, de rationnel et d'irrationnel. Elles sont souvent des théories élaborées à propos d'un objet social, et sont favorisées par le manque d'information à propos de ce dernier (*ibid.*). Elles forgent une certaine interprétation et une compréhension de la réalité chez les sujets, et participent ainsi également au maintien des rapports sociaux (Billiez & Millet, 2001, p. 37). Ainsi, les représentations sociales du bilinguisme fortement influencées par la norme monolingue, entraînant une certaine insécurité linguistique et un inconfort à se dire locuteur de sa ou ses langues secondes sont un exemple de mécompréhension de la compétence et des répertoires bilingues et la conception faussée d'un idéal, lequel serait le locuteur natif, comme nous le verrons plus loin.

La théorie des représentations sociales en psychologie sociale permet d'établir ce lien étroit de relations entre comportements individuels et une « vision collective » de la réalité. Si elles témoignent de certaines idées « cristallisées » (Moore, 2001), elles sont malléables, et dynamiques (Jodelet, 1989), mais aussi contextuelles, ce qui signifie qu'elles se renégocient en discours, et en fonction de la situation concrète dans laquelle les individus se trouvent (Byrd Clark, 2008, 2010). C'est notamment ce que Byrd Clark (2010) appelle le « wiggle room », à savoir une marge de manœuvre, une flexibilité des discours sur les langues qui dépendent du contexte dans lequel les individus se trouvent. Par exemple, les participants à son étude d'origine italienne vont faire des choix discursifs en fonction de la situation : ils vont choisir de favoriser le français, langue perçue comme ayant une valeur sur le marché linguistique canadien dans

le contexte professionnel, mais vont également faire le choix d'accorder du temps et « d'investir » (Byrd Clark, 2010, 2011) dans la langue italienne, du fait de leur attachement culturel et identitaire.

Ainsi les représentations sociales permettent-elles tout à la fois la reproduction, la continuité d'idées, images et structures collectives sur la langue, mais aussi de la nouveauté et l'agentivité (Barakos & W. Unger, 2016 ; Byrd Clark, 2011) des individus. Elles se produisent et se reproduisent en discours, et ont donc un caractère instable et hautement contextuel (Jodelet, 1989). C'est donc par l'analyse de ce discours que l'on est en mesure de décrire et comprendre ces représentations (Barakos & W. Unger, 2016 ; Byrd Clark, 2008, 2011 ; Moore, 2001). Moore (2001) explique également que les domaines de la sociolinguistique et de la didactique des langues, fortement influencés par l'ethnographie de la communication (Dell Hymes et Jean-Claude Kaufmann, entre autres) considèrent la nécessité de l'analyse interactionnelle et conversationnelle pour pouvoir rendre compte de représentations, ces dernières se construisant en interaction, par négociation entre les participants.

Enfin, Jodelet (1989) énonce deux approches de représentations, qui ne sont pas exclusives l'une à l'autre qui consistent à considérer les représentations comme un « champ structuré », auquel cas on cherchera à décrire les mécanismes de cette structure dans le discours, ou comme un « noyau structurant », cas pour lequel on cherchera à voir en quoi les représentations guident les expériences. Même si Jodelet (1989) n'en fait pas mention, cette double dynamique n'est pas sans rappeler la définition de *l'habitus*, que Bourdieu (1980) décrit par ce dernier comme des « structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » (p. 88). Bourdieu parle ici de « structure structurée », car il s'agit d'un ensemble de dispositions acquises et structurées dans l'esprit depuis l'enfance, et « structurantes », car elles influencent les représentations. Bourdieu (1977) définit ainsi *l'habitus linguistique* comme une disposition des individus à développer des stratégies d'utilisation de la langue variant en fonction du

contexte présent et qui se caractérisent par un degré de « tension » (entre contextes formels ou informels, ou ayant des enjeux importants ou non), du statut de la langue sur le « marché linguistique » (langue valorisée ou non) et le statut des locuteurs (ou « intérêts expressifs » liés à leur position) (Bourdieu, 1977, p. 29).

IV.3.2. Représentations, attitudes et comportements

Représentations et attitudes sont des concepts souvent considérés comme étroitement liés dans le domaine de la didactique des langues (Moore, 2001). Cependant, les attitudes ne sont jamais évaluables directement (Castellotti & Moore, 2002 ; Jodelet, 1989 ; Moore, 2001). Représentations et attitudes précèdent aux comportements sociaux des individus, lesquels sont parfois en contradiction avec les représentations énoncées en discours (*ibid.*). Les attitudes revêtent en outre un caractère évaluatif sur les langues et les pratiques langagières (Billiez & Millet, 2001, p. 36-37).

Billiez et Millet (2001) indiquent également que dans le fait langagier, représentations et comportements peuvent être observés et analysés simultanément, car « l'objet langagier est manifeste et les pratiques observables » (p. 37). L'étude du fait langagier à travers les représentations et les pratiques permet donc de relever et mettre en évidence les points de convergence et les contradictions qui existent entre ce qui est dit et ce qui est fait. C'est pourquoi il me paraît tout à fait intéressant et pertinent d'étudier ces phénomènes au plus près des points de vue de ceux qui les portent et le vivent : s'intéresser à « ce qui est dit » (comportements et pratiques), à « comment les sujets réagissent à ce qui est dit », et ainsi l'évaluent (attitudes) et à « ce qu'ils disent sur ce qui est dit » (discours et représentations) » (Niedzielski & Preston, 2003, p. 2) (les parenthèses sont mes ajouts).

IV.3.3. La linguistique du commun ou le rôle des « savoirs proclamés ».

L'approche de la « folk linguistics » est un courant de recherche émergeant en réponse à la sociolinguistique traditionnelle héritière de Labov (Niedzielski & Preston, 2003). Ce courant remet en question le refus de prendre en compte les prises de position et les « savoirs proclamés » (« claimed knowledge ») (Albury, 2017) par les non-professionnels de la linguistique préconisé par les linguistes traditionnels. Niedzielski et Preston (2003) rejettent notamment l'idée défendue entre autres par Labov selon laquelle les « communs » (« the folk » en anglais, c'est-à-dire tous ceux qui ne sont ni professionnels ni étudiants en linguistique) n'auraient pas un vocabulaire suffisant pour parler du fait langagier de manière pertinente ou utile et que l'on ne pourrait donc tirer aucun savoir scientifique de leur parole. Ainsi, cette façon de concevoir la sociolinguistique, et par extension la politique linguistique, maintiendrait un schéma de type « top-down » et un certain élitisme, en ne considérant comme valides que les considérations et décisions prises par les savants, sans consultation avec le reste de la population utilisant la langue. Or le fait langagier est bel et bien commun à tous, spécialistes ou non.

En outre, la linguistique traditionnelle ne reconnaît pas non plus l'existence d'une part de subjectivité et de représentations propres aux linguistes spécialistes dues à leur expérience propre en tant qu'individu, mais prônent à l'inverse une approche dans laquelle le chercheur est totalement absent et détaché de la situation étudiée. L'approche de la « folk linguistics », à l'inverse, pourrait se qualifier de plus anthropologique dans le sens où elle se propose de redonner une véritable place à la parole du locuteur commun de la langue, tant dans l'étude de celle-ci et de son usage (Niedzielski & Preston, 2003), que dans la conception de politiques linguistiques (Albury, 2017).

De manière similaire, Blanchet (2004) propose une approche sociolinguistique de la variété linguistique selon un modèle basé sur la considération de cette dernière comme une « *unité multiplexe* » (p.34) s’articulant autour de trois pôles que sont les *pratiques*, les *représentations* vis-à-vis de cette variété linguistique et *l’institutionnalisation* (p.34) de cette dernière (au travers de politiques linguistiques officielles comme implicites). La variété linguistique devient donc langue aux yeux de la communauté lorsqu’il y a *individuation*, à savoir émergence de la variété comme une unité identifiée et identifiable par les locuteurs et membres de la communauté. Ainsi, une variété de langue ne devient pas langue par naissance, mais par *reconnaissance* par les individus. Blanchet souligne l’importance de la conscience collective et du partage de représentations collectives communes à un groupe dans la reconnaissance d’une langue comme telle. C’est parce qu’un groupe présente un certain nombre de représentations sur une variété de langue, qu’il l’identifie comme à la fois distincte d’autres variétés et commune aux membres de ce groupe, mais aussi par la reconnaissance institutionnelle par des autorités politiques de cette variété à différentes échelles et de façon plus ou moins officielle (le fait de nommer la variété étant souvent la première étape cruciale) que cette identification linguistique s’opère. Ainsi, la place des représentations sociales dans le travail d’identification des langues et l’étude sociolinguistique de terrain est bien plus fondamentale pour comprendre la réalité complexe d’un contexte et d’une variété sociolinguistiques que les éléments structurels composant cette variété de langue ou le principe d’intercompréhension, lequel n’est pas un critère fiable, car subjectif et variant, là encore, d’un individu à l’autre, selon une série de variables propres à ce dernier, dont ses représentations et attitudes font partie. De ce fait, selon Blanchet, une variété (socio-)linguistique ne peut être étudiée indépendamment de son contexte social.

Albury (2009, p. 210) rappelle également que tout individu qui proclame des « faits » sur les langues, opère des jugements ou évaluations sur les faits langagiers et prend des décisions conscientes sur sa

gestion linguistique met en place à son échelle des politiques linguistiques, et ce même lorsqu'il n'a aucune formation à la linguistique. En effet, tout individu prenant des décisions linguistiques dans sa vie, pour lui-même, son entourage propre comme sa famille, ou encore au niveau de sa communauté, met en place des politiques linguistiques, même si elles sont non formelles. Ainsi, une telle conception élargie de la politique linguistique considère potentiellement tout individu comme générant de la politique linguistique, mais aussi comme reflet d'une certaine interprétation d'une politique officielle à plus grande échelle.

Les politiques institutionnelles en matière de langue peuvent en effet également engendrer des interprétations individuelles et collectives de ces dernières qui les dépassent. C'est ce qu'ont démontré Roy (2010), Byrd Clark (2008, 2009, 2010, 2011) et Lemaire (2014) lorsqu'elles soulignaient le fait que les participants à leurs études respectives témoignaient de représentations idéalisées de la citoyenneté et de la « canadianté » incarnées par un idéal de bilinguisme officiel parfaitement équilibré et maximal au niveau de l'individu. Comme le soulignent ces chercheuses, la politique linguistique officielle canadienne n'a pas vocation à rendre la population bilingue dans son ensemble, mais elle est interprétée comme tel par les individus issus de l'immigration ou descendants d'immigrants. Il est donc intéressant de constater que les politiques institutionnelles ont des effets qui les transcendent, et font générer des représentations qu'elles-mêmes n'ont pas forcément vocation à véhiculer. Les structures engendrées ou imposées par des politiques et règlements officiels peuvent donc influencer sur l'agentivité des individus, sans pour autant l'entraver.

La prise en compte de *l'habitus* linguistique (Bourdieu, 1982) dans les représentations sociales des langues et de l'identité linguistique ne doit donc pas faire perdre de vue la capacité des individus à faire des choix conscients. Comme le souligne Byrd Clark (2008, 2010, 2011), l'*habitus* influence les

représentations, mais ne les détermine pas. Chaque individu effectue des choix conscients et en connaissance de cause, et développe en discours des représentations visant non pas à se définir dans le passé, mais en projection, c'est-à-dire afin de projeter une image d'eux à partir de « ce qu'ils pourraient devenir » (Byrd Clark, 2010, p. 383). Il existe donc une « relation dialectique entre structure et agentivité » (Barakos & W. Unger, 2016 ; Byrd Clark, 2010), à savoir entre les niveaux macro (institutions, politiques officielles) et micro (individus) et même mezzo (groupe en interaction et en situation) des représentations. C'est donc ce qui m'amène à penser au bien-fondé d'une approche interdisciplinaire qui s'intéresse à la fois aux représentations individuelles, collectives et institutionnelles, et qui empruntent donc à des domaines aussi vastes que la sociolinguistique, la didactique des langues, la psychologie sociale, l'analyse discursive ou les sciences politiques pour proposer une analyse élargie (Barakos & W. Unger, 2016 ; Byrd Clark, 2011 ; Hamers & Blanc, 1983 ; Lamoureux, 2011). Lamoureux (2011) rappelle l'importance de comprendre le fonctionnement de l'analyse politique dans l'élaboration de politiques linguistiques à l'Université, mais souligne également l'importance de la prise en compte des acteurs concernés directement par ces politiques, recommandation évoquée également par Byrd Clark (2011), Roy (2010) et Albury (2017).

Il me semble donc pertinent de poser la question de liens éventuels entre les politiques officielles et les représentations sociales dans l'étude de ces dernières dans un cadre institutionnel, et en particulier à la façon dont ses politiques sont interprétées et (re)négociées au quotidien par une partie de ces usagers. En outre, comme le rappelle Albury (2017), les politiques linguistiques sont bien souvent, si ce n'est le plus souvent, conçues par des non-experts de la linguistique, mais que ces acteurs ne sont pas pour autant exempts de faire de la linguistique, à l'instar des juristes, par exemple, dont le travail consiste par exemple à l'interprétation sémantique de textes et à la conception de textes de loi, et il souligne également que les

savoirs des acteurs, même non-experts, ne sont pas pour autant nécessairement infondés et dépourvus de preuves empiriques solides. Les politiques linguistiques sont donc tout autant génératrices de représentations qu'elles en sont le reflet.

IV.4 Politiques linguistiques et représentations

Les langues, nous l'avons vu, occupent des fonctions et disposent de « valeurs » différentes sur le marché linguistique, c'est-à-dire dans l'espace politiquement défini et délimité, souvent l'État, dans lequel les langues s'organisent (Bourdieu, 1977, 1982). Ainsi, Bourdieu souligne que les politiques officielles d'un État établissent de fait une *hiérarchie* entre la langue (ou les langues) officielle et hégémonique, et les autres. C'est donc l'État qui à la fois génère et diffuse des représentations hiérarchisées des langues :

« La langue officielle a partie liée avec l'État. Et cela tant dans sa genèse que dans ses usages. C'est dans le processus de constitution de l'État que se créent les conditions de la constitution d'un marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle : obligatoire dans les occasions officielles et dans les espaces officiels [...] cette langue d'État devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques seront objectivement mesurées » (Bourdieu, 1982, p. 27).

Cette idée de genèse d'une représentation hiérarchisée des langues à la constitution même de l'État rappelle la théorie récente des régimes linguistiques de Cardinal (2015) et Cardinal et Sonntag (2015). Celles-ci étendent le concept de « représentations » aux institutions de l'État. Elles évoquent l'idée selon laquelle les politiques des États, y compris en matière de langue, sont guidées par un certain nombre de représentations, des définitions persistantes sur ce que doit être la structure de l'État, des institutions et des instruments politiques. Au Canada, Cardinal (2015) évoque notamment des principes tels que le fédéralisme, le compromis raisonnable et la jurisprudence, lesquels guideraient l'ensemble des décisions juridiques et gouvernementales fédérales et provinciales et pourraient de ce fait avoir une influence à des échelles plus restreintes sur les politiques d'aménagement linguistique au niveau postsecondaire de la

province et de l'institution universitaire également. Cette idée du compromis raisonnable dans la politique linguistique fédérale corrobore les propos de Hamers et Blanc (1983, p. 233) cités plus haut.

D'autre part, là où Bourdieu (1982) décrivait l'école comme vecteur principal de reproduction des représentations hégémoniques, Cardinal (2015) suggère que la structure de l'État dans son ensemble participe de ce discours hégémonique. Cependant, si ces représentations hégémoniques et dominantes influent sur les représentations des acteurs, elles n'empêchent pas l'innovation, la création de nouveaux espaces par la mise en œuvre de politiques linguistiques individuelles, lesquelles peuvent se constituer et s'émanciper en groupe et ainsi créer de nouveaux espaces, comme l'ont indiqué Byrd Clark (2010) et Roy (2010).

Les représentations officielles des langues ont donc un rôle à jouer dans la construction identitaire et de représentations linguistiques complexes et ambiguës, lesquelles pouvant tout à la fois se conformer en reproduisant le discours hégémonique ou témoigner de prises de position opposées à ce discours (Barakos & W. Unger, 2016 ; Byrd Clark, 2010, 2011). C'est donc ce jeu de relations entre discours institutionnels et représentations individuelles que je cherche à mettre en lumière à travers cette recherche.

V. Méthodologie

V.1. Paradigme épistémologique et méthodologique

V.1.1. Nature de l'étude

La présente étude a pour objet de décrire et expliquer les phénomènes de construction des représentations liées aux langues et au bilinguisme au gré de l'expérience et dans le cadre contraint de l'institution et les liens entre les discours de l'institution au niveau macro et les discours individuels au niveau micro (Barakos & W. Unger, 2016 ; Byrd Clark, 2011). Elle se fonde sur la méthode de l'étude de cas multiples tout en présentant une approche exploratoire inspirée de l'analyse phénoménologique (Creswell, 2007 ; Seidman, 2013). Cette approche est favorisée afin de centrer l'étude sur la manifestation du phénomène des représentations sociales liées au bilinguisme et aux langues chez les participants et sa matérialisation dans le discours (Creswell, 2007) et d'ainsi rendre compte du caractère éminemment complexe et synergique des phénomènes sociaux, particulièrement dans une étude de cas présentant des individus différents (Alexandre, 2013). Comme le définit Creswell (2007, p.78), il s'agira d'une approche inspirée de la phénoménologie dans la mesure où l'objectif est de développer une description et une compréhension d'un « phénomène partagé » et vécu par plusieurs individus, en l'occurrence le bilinguisme officiel tel que vécu par les étudiants internationaux, et d'ainsi en saisir « l'essence ».

En raison du caractère individuel de l'expérience étudiante et du panel resserré de participants inclus dans cette recherche, il s'agira non pas de tenter de proposer une description généralisée d'un ou plusieurs phénomènes, mais bien davantage d'une exploration du phénomène auprès d'une population étudiante très ciblée et jusqu'alors peu consultée au Canada, et ce afin de tenter de comprendre les mécanismes menant aux représentations et aux comportements (usage de la langue, stratégies développées, attitudes,

etc.) que présentent ces sujets. Cela pourra être l'occasion en temps opportun de soulever quelques éventuelles contradictions entre discours et usage. L'intention de cette étude de cas est donc de s'inscrire dans une démarche exploratoire, qualitative, résolument interprétative (Duff, 2007), reconnaissant ainsi le caractère divers, variant et protéiforme des réalités présentées selon les différents points de vue subjectifs en jeu, tels que ceux des participants dans leur singularité et leur agentivité, mais aussi celle du chercheur (Duff, 2007 ; Maynes, Pierce, & Laslett, 2012). Ainsi, une importance particulière est attribuée à la réflexivité du chercheur quant à son rôle et à l'influence de sa propre subjectivité et de ses connaissances à chaque étape de la recherche, de la mise en place de propositions théoriques a priori à la collecte et à la production de données puis de résultats (Duff, 2007 ; Maynes et al., 2012), mais également plus généralement au contexte dans lequel le discours, nature des données et support de l'analyse, est produit, le discours étant une production de « texte en contexte » et ne pouvant ainsi se soustraire à celui-ci (Flowerdew & Richardson, 2018). Enfin, ce travail s'appuiera sur une approche thématique de l'analyse du discours en interaction (A. Blanchet & Gotman, 2007 ; Rogers, 2017).

Cependant, il s'agit tout autant d'une étude de cas puisque l'objectif est également de « décrire et analyser en profondeur un cas ou un ensemble de cas »¹¹ et que l'unité d'analyse se situe au niveau « d'un événement, d'un programme, d'une activité, plus que d'un individu unique » (Creswell, 2007, p. 98)¹². En effet, le groupe constitué des étudiants internationaux qui ont été sélectionnés d'après les critères d'admissibilité mentionnés précédemment constitue, en soi, un cas, car il constitue une situation unique et définie par un certain nombre de critères constatables. En revanche, chaque individu participant à la

¹¹ Ma traduction.

¹² Ma traduction.

recherche représente également un cas particulier imbriqué au groupe, car chaque participant est unique tant dans son expérience que dans son discours, ses représentations et son agentivité (Duff, 2007).

Ainsi, je considère les participants de cette recherche comme faisant partie d'un groupe, mais en évitant cependant l'essentialisation et la tendance à l'homogénéisation et à la généralisation trop rapide du groupe. Je tâche de reconnaître à chaque individu participant sa part d'unicité et d'agentivité, et éviterai également de réduire ce groupe à une entité culturellement homogène. En effet, si les similarités entre les participants en matière d'âge, d'origine géographique et socioprofessionnelle ainsi qu'en matière de parcours peuvent permettre d'expliquer, ou au moins de fournir une grille de lecture à certains discours ainsi qu'à leur expérience, cela ne constitue cependant pas une caractéristique suffisante à laquelle réduire toute interprétation. Chaque individu demeure une entité unique et complexe en soi et, nous le verrons, de forts points de désaccord sont constatés et qui ne peuvent être expliqués par une réduction à la simple culture d'origine commune. C'est la raison pour laquelle une approche purement ethnographique, c'est-à-dire centrée sur la culture commune des participants et ses caractéristiques de base – « Core values » (Flowerdew & Richardson, 2018) – n'est pas envisagée. Cette étude est plutôt une approche plurielle, empruntant à des champs disciplinaires variés et se centrant sur trois éléments centraux servant d'axes principaux à cette étude, à savoir les représentations liées aux langues et au bilinguisme, la gestion des langues et l'identité linguistique.

Compte tenu de la caractéristique exploratoire et du format nécessairement modeste de cette recherche, mais aussi au public visé, lui-même très restreint, il n'a pas été question de constituer un échantillon « représentatif » au sens quantitatif du terme de la population étudiée, ni de proposer des résultats généralisables à l'ensemble de la population étudiante étrangère (Fortin & Gagnon, 2010 ; Seidman, 2013) ou encore de mettre en exergue des relations de causalité entre les phénomènes étudiés et des éléments

causatifs. L'objectif de cette recherche est de poser les prémices pour une compréhension de phénomènes dans un contexte donné jusqu'alors peu étudié (voir Partie I – Contexte empirique de la recherche) (Duff, 2007, p. 32). L'approche par étude de cas a été favorisée afin de rendre compte en profondeur de la manifestation de ces phénomènes dans sa complexité (*ibid.*).

V.1.2. L'approche par temps forts (Seidman, 2013)

Le but principal de cette recherche est de comprendre l'expérience des participants interrogés au moyen d'entrevues en profondeur. Il n'est donc pas vraiment question de tester ou vérifier des hypothèses, ou encore de proposer des résultats généralisables à l'ensemble de la population, mais bien plus de présenter une analyse de la situation étudiée comme fortement ancrée dans son contexte en fournissant suffisamment de détails pour que les résultats de la recherche puissent permettre de meilleures compréhension et interprétation des phénomènes présentés, lesquelles pourront faire générer par la suite une lecture de phénomènes similaires ou liés (Seidman, 2013, p. 54). Le postulat ontologique pour cette recherche qualitative est en effet de reconnaître le caractère subjectif, multiple, voire protéiforme et ancré dans son contexte de la réalité étudiée (Creswell, 2007, p. 17). L'accent est donc mis sur le rôle central du participant à la recherche comme acteur de celle-ci, ainsi que comme celui qui va la modeler.

Cette considération n'exclut par ailleurs pas, mais plutôt inclut d'autant plus, la prise en compte du rôle du chercheur en tant que participant, dans sa singularité et ses *a priori* éventuels comme facteur décisif dans la tournure qu'a pris cette recherche (Fortin & Gagnon, 2010). Je veillerai donc ici à ne pas perdre cela de vue et à questionner sans cesse mes propres *a priori* et mon propre jugement dans l'analyse des données enfin de pouvoir au maximum écarter, ou au moins de souligner mes propres biais de jugement personnels afin de ne pas leur laisser prendre le dessus. Ces biais, nous le verrons, peuvent se manifester

à chaque étape de la recherche : de la construction même du projet, très fortement influencé par mes propres expériences d'individu et de chercheur, à l'analyse des données collectées, en passant également par leur collecte, par le biais des questions posées lors des entretiens et leur formulation, ainsi qu'en égard à la relation, dynamique et personnelle, entretenue entre chercheur et participants tout au long du processus de collecte. C'est à cette fin notamment que j'ai employé l'usage d'un journal de recherche (Creswell, 2007). Cet outil, outre la prise de notes de rendez-vous questions à ma superviseure et prise de notes pendant les entretiens, a aussi été l'endroit de réflexion écrites systématiques à la suite des entretiens, mais aussi plus tard lors de la transcription et du codage, de mes ressentis et commentaires personnels vis-à-vis des différentes entrevues avec les participants, tant au niveau du déroulé, de la formulation des questions, des attitudes et réactions des participants, que de mes émotions et ressentis personnels. Une grande part a ainsi été attribuée à la réflexivité.

V.1.3. L'analyse thématique

Enfin, une approche thématique de l'analyse des entretiens a été privilégiée pour cette étude afin de rendre compte des différentes formes sous lesquelles les divers phénomènes à l'étude apparaissent d'un sujet à l'autre. Ainsi, l'on s'intéresse à décrire une « cohérence inter-entretiens » (A. Blanchet & Gotman, 2007, p. 96) centrée autour de ces thèmes d'étude. Ces derniers, bien que communs aux guides d'entretien et émergeant de propositions théoriques établies au début de l'étude (voir Partie III – Cadre théorique) ne sauraient se soustraire à la réalité singulière des entretiens, et sont donc remaniés et codifiés à l'issue et en fonction de ces derniers, comme exposé plus bas.

Cette analyse sera essentiellement de forme horizontale, en cela qu'on s'intéresse particulièrement à la diversité de manifestations d'un même phénomène chez plusieurs participants, mais également à plusieurs moments chez un même participant.

V.2. Collecte préalable de données contextuelles

La première étape de cette recherche a été de collecter quelques données statistiques concernant le public visé par la recherche afin d'en décrire avec précision la représentativité rapportée à l'ensemble de la population étudiante ainsi qu'au sein des étudiants internationaux. Ces données m'ont été transmises par l'entremise de ma superviseure par le Registraire et la Gestion des effectifs scolaires de l'Université d'Ottawa, ainsi que par les responsables des programmes intensifs de langues secondes destinés aux étudiants internationaux fraîchement admis dans l'institution. L'objectif de cette première étape était principalement de connaître quelques données statistiques concernant le nombre d'inscrits aux programmes en français étant passés préalablement par le PIF, me permettant de mieux définir le contexte. J'en fais une description détaillée dans la section II.3.

V.3. Outils de recrutement et de recueil de données contextuelles : les questionnaires en ligne

La première étape de recrutement et collecte de premières données contextuelles a été réalisée au moyen de la mise en circulation et du partage par courriel de deux questionnaires, l'un en français, l'autre en anglais (ANNEXES B). Ces questionnaires ont été communiqués aux étudiants au moyen du courriel qui a été transmis à, puis transféré par le directeur du Programme intensif de français. Ceux-ci ont permis le recueil de brèves données démographiques telles que l'âge, le genre, la nationalité d'origine ou encore

le programme d'études dans lequel les participants volontaires sont inscrits, mais aussi une brève ébauche de leur biographie langagière.

Afin d'élaborer ce questionnaire, je me suis inspirée de celui utilisé par Durepos (2016). Sa visée était triple. Le but principal était tout d'abord à la fois de recruter et de sélectionner les participants en écartant ceux qui ne correspondaient pas totalement aux critères d'éligibilité. Il permettait aussi aux étudiants de prendre connaissance des thématiques principales de la recherche à travers les questions posées et d'avoir un rappel du déroulement complet de la recherche s'ils acceptaient de participer par la suite aux entretiens. Enfin, il me fournissait quelques données démographiques de base, me permettant le cas échéant d'effectuer quelques sélections et de dresser de brefs portraits des participants potentiels.

Une des focales de cette recherche étant le bilinguisme officiel à l'Université d'Ottawa, il m'a paru évident et important de me conformer à la politique en vigueur à l'Université d'Ottawa en matière d'offre linguistique strictement bilingue lors des communications (Université d'Ottawa, 2016b). Ainsi, tous les documents (questionnaires, formulaires, courriels) ont été rédigés dans les deux langues, et j'ai par la suite rappelé de nombreuses fois aux participants qu'il leur était possible de choisir et de changer de langue à tout moment.

V.4. Outils de collecte de données

La collecte de données s'est effectuée d'après le protocole d'entrevues en série de Seidman (2013, p. 20-31). Celui-ci consiste en une série de trois entretiens correspondant à trois périodes ou thématiques-clés dans l'étude. Cette démarche m'a paru particulièrement intéressante et pertinente pour ma recherche, car elle permettait de couvrir trois périodes de la vie de mes participants correspondant à leur transition

aux études supérieures au Canada et à la vie canadienne. Cela représentait une bonne alternative à la méthode de recherche longitudinale et permettait de se concentrer précisément sur les thématiques linguistiques et scolaires. En m'inspirant directement de cette démarche (Seidman, 2013), j'ai ainsi élaboré des guides d'entretiens portant sur des thématiques en lien avec l'expérience étudiante et la gestion des langues et correspondant à trois grandes périodes clés de la vie d'étudiant de mes participants, à savoir leur expérience d'apprentissage des langues officielles avant leur arrivée au Canada et leur choix de l'Université d'Ottawa (correspondant au premier entretien), leur expérience d'études et de vie à Ottawa et à l'Université et leurs réflexions quant à leur vécu et à leur performance (correspondant au deuxième entretien) et enfin leurs aspirations futures et leur vision de leur avenir, mais aussi de considérations liées aux thèmes de la nationalité, de l'identité et de la pratique plurilingue (correspondant au troisième entretien).

Des cartes de mots-clés ont également été incorporées aux entretiens 2 et 3 pour chaque participant, et ce afin d'offrir un support visuel aux termes dont je souhaitais discuter de la définition et de leur usage par les participants. J'ai choisi plusieurs termes se rapportant aux thèmes du bilinguisme, des langues officielles, ainsi que de l'identité linguistique. La plupart sont des termes employés aussi bien par la recherche que dans le discours général, particulièrement au Canada (bilingue, francophone, anglophone, langues officielles), mais j'ai également choisi d'incorporer les termes « multilingue » et « plurilingue », le dernier moins étant courant au Canada et moins connu du grand public. Ce choix avait pour objectif de permettre un élargissement de la discussion autour du rapport aux langues à l'occasion de sa définition, procédé qui n'a pas forcément été très concluant, nous le verrons plus loin.

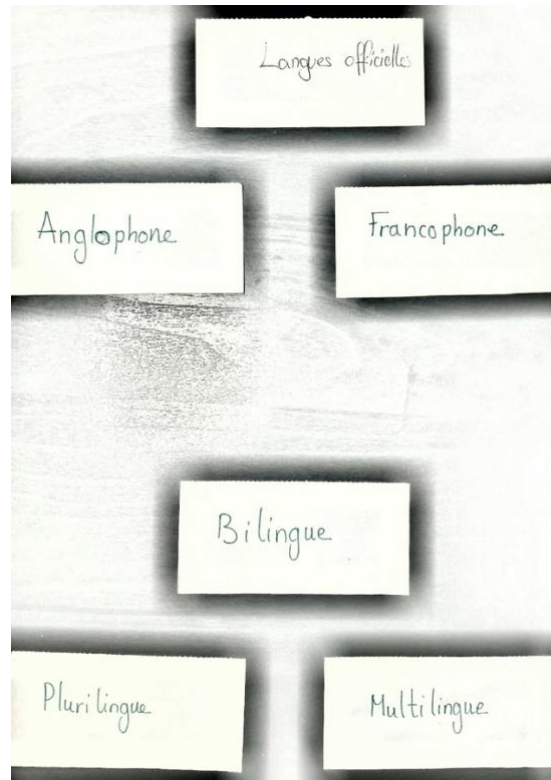


Figure 1 : Cartes de termes à définir

Je demandais ensuite aux participants de définir ces termes et de m'expliquer dans quelles situations ces termes s'appliquaient. Je leur demandais ensuite s'ils utilisaient ou non ces termes-là (à l'exception de « langues officielles ») pour se décrire et pourquoi. À l'issue de la discussion de ces termes, je leur proposais enfin de remplir une carte vierge avec le mot de leur choix et dans la langue de leur choix. L'objectif de cette activité était de permettre aux participants de proposer un terme pour définir leur relation aux langues sans les contraindre à l'utilisation de mots déjà choisis pour eux et d'ainsi leur offrir un moment pour exprimer leur ressenti à propos des langues et de leur apprentissage. Pour ce choix d'outil et d'activités, je me suis inspirée des méthodologies d'étude iconographiques, telles que celles utilisées par Dagenais et Moore (2004) qui utilisaient les dessins d'enfants afin de permettre à ces derniers de

proposer une sorte de cartographie des langues telles qu'ils se les représentent mentalement. J'ai adapté l'approche à mes participants, en décidant de centrer la conversation sur un ou deux mots-clés selon les participants, dans la langue de leur choix, qu'ils associent aux langues et à leur apprentissage. Cela permettait ainsi d'aborder cette question en se détachant d'une approche très, voire trop pragmatique et utilitariste des langues. Ainsi ai-je pu aborder le thème de l'identité et du rapport au bi-/plurilinguisme de façon plus subtile et naturelle. Ces termes sont visibles en Figure 2 dans la partie VII.5. — Les langues et l'identité.

La collecte de données discursives au moyen des entretiens s'est systématiquement accompagnée de la tenue d'un journal de recherche documentant les conditions de collecte de ces données ainsi que des commentaires à vif et *a posteriori* sur les événements importants s'étant déroulés pendant cette collecte de données et susceptibles de biaiser l'utilisation de celles-ci. Le rôle de ce journal est multiple : lors de sa réalisation, pendant et immédiatement après les entrevues, mais aussi complété tout au long du processus de recherche, il m'a servi de support à la réflexion critique sur ma propre posture de chercheure.

V.5. Recrutement des participants et considérations éthiques

Les étudiants ont été recrutés parmi les cohortes 2016 et 2017 des étudiants internationaux admis à un programme de premier cycle par le biais du Programme intensif de français et suivant au moins un cours en anglais, ou exprimant le souhait de le faire prochainement. Ils ont été contactés et sélectionnés par le biais des listes d'étudiants inscrits auprès du Programme intensif de Français à l'ILOB, et recrutés par un courriel transmis au directeur du Programme intensif de Français et relayé par ce dernier. À chaque étape

du processus, je me suis soucié au préalable d'obtenir l'entière approbation de ce dernier, ainsi que celle du comité déontologique.

V.6. Critères d'inclusion

Les étudiants visés par cette étude devaient être recrutés parmi les cohortes 2016 et 2017 des étudiants internationaux admis à un programme de premier cycle en français par le biais du Programme intensif de Français (PIF) et suivant au moins un cours en anglais. Ils ont donc été contactés et sélectionnés par le biais des listes d'étudiants inscrits auprès du Programme intensif de Français à l'ILOB. Ils devaient correspondre aux critères suivants :

- Être étudiant(e) international(e),
- Avoir au moins 18 ans,
- Être inscrit(e) à plein temps dans un programme de premier cycle,
- Avoir accompli au moins une année d'étude à l'Université d'Ottawa,
- Avoir suivi au moins un cours dans l'autre langue officielle de l'Université.

Je souhaitais en effet m'adresser à des étudiants ayant au moins un an d'expérience à l'université afin qu'ils fussent suffisamment habitués et eurent suffisamment de recul sur leur transition pour m'en parler dans son évolution. Je souhaitais également qu'ils eussent une expérience académique concrète du bilinguisme officiel, soit en ayant suivi au moins un cours en anglais ou en prévoyant d'en prendre dans

le futur, soit en ayant des interactions régulières en anglais, sur le campus dans leur vie quotidienne à Ottawa.

V.7. Procédure de collecte et de traitement des données

Cette section expose toute la procédure de recueil des données pour cette recherche, de la sélection et la prise de contact des participants à la mise en place puis le déroulement des entretiens.

V.7.1. Protocole d'élaboration des entretiens

J'ai fait le choix de réaliser des entretiens semi-dirigés afin d'axer les conversations autour des thèmes que je souhaitais aborder dans ma recherche sans pour autant orienter à outrance les réponses des participants ou leur donner l'impression de subir un interrogatoire. Je souhaitais également leur laisser suffisamment d'espace et de liberté pour aborder des éléments ou insister sur des points qui leur paraissaient vraiment importants. Enfin, je voulais que ces entretiens se déroulent au plus près d'une conversation naturelle, sans ordre préétabli de sujets à aborder dans une chronologie imposée. Au contraire, j'ai lancé la conversation avec des questions assez simples et factuelles puis j'ai par la suite tâché de rebondir au mieux sur les réponses des participants à la lumière de leurs commentaires et de mes thèmes de discussion.

Pour ce faire, j'ai donc créé non pas des questionnaires, mais des guides d'entretien, à savoir une liste de thèmes et d'éléments à discuter, sans leur attribuer un ordre d'apparition ou d'importance particulier et, pour m'aider, j'ai ajouté des sous-éléments, afin de m'aider dans la formulation de mes questions ou dans l'adaptation de ces thèmes en questions intermédiaires.

Comme expliqué précédemment, j'ai choisi de réaliser une série de trois entretiens par « temps forts », c'est-à-dire trois périodes-clés dans l'expérience des étudiants. Le premier entretien était donc consacré à l'apprentissage des langues avant d'arriver au Canada et à l'Université d'Ottawa ainsi que le choix de candidater à l'Université d'Ottawa en particulier ; le deuxième entretien était quant à lui consacré à l'expérience aux études de premier cycle à l'université ainsi qu'à la vie quotidienne à Ottawa et sur le campus ; enfin, le dernier entretien élargissait la thématique, en abordant les aspirations futures des participants, mais aussi leur vision du futur en général et enfin leur relation aux langues et leurs moyens de se définir, ce qui était un peu introduit au cours du deuxième entretien puis rediscuté plus en profondeur au troisième.

J'ai choisi les thèmes pour chacun des entretiens en fonction de leurs thèmes principaux, ainsi que de manière à orienter la conversation autour des trois éléments principaux de ma recherche, à savoir les représentations linguistiques et de l'identité, la gestion des langues et l'expérience ou vécu du bilinguisme officiel (ce dernier incluant également la compréhension de ce qu'est le bilinguisme officiel).

Les thématiques retenues pour chaque entretien étaient donc les suivantes (pour une liste complète des thématiques abordées lors des entretiens, voir les guides d'entretiens complets en Annexe C) :

- Entretien 1 :
 - Apprentissage et utilisation des langues dans le pays d'origine et à l'étranger avant l'arrivée à l'Université d'Ottawa, à l'école ou dans des cours privés
 - Utilisation des langues à la maison et rapport à la ou les langue(s) parlées à la maison
 - Choix de l'Université d'Ottawa et d'étudier en français

- Période de transition : le programme intensif de français
- Entretien 2 :
 - Expérience aux études de premier cycle en français
 - Expérience dans les cours d'anglais (ESL) ou dans les cours de discipline en anglais, le cas échéant
 - Utilisation des langues dans la vie quotidienne
 - Apprentissage de langues additionnelles à l'Université d'Ottawa, le cas échéant
 - Choix linguistiques et gestion des langues au quotidien, dans diverses situations
 - Relation aux enseignants, aux autres étudiants, retours d'expérience sur leur socialisation sur le campus et à l'extérieur
 - Expériences de socialisation et gestion des langues ailleurs au Canada et ailleurs dans le monde pendant le courant de leurs études, le cas échéant
 - Compréhension de la politique linguistique de l'Université, et du Canada en général : qu'est-ce que le bilinguisme officiel
 - Discussion autour de définitions de termes (les cartes à définir)
- Entretien 3 :
 - Retour sur les termes à définir et discussion sur les termes employés pour se définir par rapport à leurs langues

- Aspirations futures et projets
- Rapport entre langue, identité et appartenance à la société canadienne et/ou de leur pays d'origine

V.7.2. Choix des participants

Sept participants anonymes ont répondu aux questionnaires, lesquels filtraient au fur et à mesure les personnes éligibles en posant des questions ciblées de façon à ce que seules les personnes susceptibles de correspondre à l'intégralité des critères ne répondent à toutes les questions. J'ai programmé les questionnaires ainsi afin de ne pas prendre trop de temps inutilement à des personnes qui ne correspondraient pas aux critères initiaux de la recherche, mais aussi pour faciliter la sélection des personnes avec lesquels effectuer la deuxième partie de la recherche.

Six personnes ont répondu au questionnaire en français et une en anglais. Sur ce total de sept répondants, cinq participants anonymes correspondaient à tous les critères de la recherche d'après les réponses obtenues aux questionnaires, sur lesquelles quatre ont consenti à être recontactées pour des entretiens et à donner leurs coordonnées. Parmi ces quatre personnes (trois femmes et un homme), une femme a par la suite exprimé le choix de ne pas participer aux entretiens, mais m'a autorisé à conserver ses réponses au questionnaire. Les trois autres participants ont accepté de réaliser l'intégralité des entretiens.

Grâce à l'abondance de détails et à la précision du questionnaire, et compte tenu du nombre très restreint de personnes auxquelles il était destiné et du nombre, encore plus restreint, de répondants, la sélection des participants s'est pour ainsi dire effectuée automatiquement. J'avais, grâce aux questionnaires, la quasi-assurance d'être en présence de participants remplissant les critères essentiels

pour entrer dans l'étude. Cependant, il existe un risque d'erreur évident, dû entre autres à une incompréhension de certains critères, qui aura peut-être écarté des participants potentiellement éligibles.

Les trois participants retenus et volontaires ont donc été conviés à trois entretiens individuels entre le 18 octobre 2018 et le 17 janvier 2019, aux dates et horaires qui leur convenaient le mieux.

V.7.3. Déroulement des entretiens

La collecte de données discursives s'est faite au moyen de neuf entrevues semi-dirigées d'environ 60 à 120 minutes auprès de trois participants de nationalité chinoise et inscrit à temps plein dans un programme de premier cycle en français à l'Université d'Ottawa. Chaque participant a accepté de prendre part à trois entrevues espacées d'une à trois semaines les unes des autres, à l'exception de la dernière entrevue de Vicky qui a dû être repoussée à plusieurs reprises, faute d'emploi du temps compatibles. Lorsque de gros écarts étaient présents entre les entretiens, nous commençons par un rappel plus ou moins long des thématiques discutées lors de la rencontre précédente.

Les premiers entretiens de chaque série ont eu lieu les 18 et 24 octobre et 5 novembre 2018, et ont duré une heure chacun. J'ai tout d'abord rencontré Jérôme, premier répondant volontaire, puis Lou, laquelle a choisi de participer après que Jérôme lui a parlé de son expérience avec moi, sans que je ne lui fasse aucune requête (je n'ai jamais utilisé les participants pour en recruter d'autres). Puis, finalement, Vicky, qui m'avait déjà rencontré à l'occasion d'autres discussions sans lien avec cette recherche.

Les deuxièmes entretiens ont eu lieu les 31 octobre (Lou) et 5 et 22 novembre (Jérôme, puis Vicky) 2018. Ce sont les plus longs de la série, contenant le plus de thématiques. Ils ont duré 90 minutes pour Vicky et Lou et deux heures pour Jérôme.

Enfin, les derniers entretiens ont été les plus difficiles à planifier compte tenu de la période des examens de fin de semestre. Celui de Vicky a dû être reporté de presque deux mois, faute de disponibilité. Ils ont donc eu lieu les 14 et 16 novembre 2018 (Jérôme et Lou) et le 17 janvier 2019 (Vicky). Ils ont duré 90 minutes pour Lou et Vicky et une heure pour Jérôme.

Il a été laissé à la discrétion des participants de choisir un temps de rencontre, de m'indiquer s'ils avaient des contraintes de temps (ex : ne disposent que d'une heure maximum) ainsi que de différer ou reporter une rencontre, voire de se retirer totalement de l'étude sans préjugés. Ils pouvaient ainsi organiser les rencontres à leur convenance et d'une manière qui fût la plus commode et la moins invasive possible dans leur emploi du temps. Ils pouvaient me contacter à tout moment par courriel pour toute modification au programme initialement prévu.

Les entrevues avec les participants furent enregistrées au moyen d'un dictaphone. Les participants ont été d'abord avertis verbalement par mes soins au lancement et à la coupure de l'enregistrement, de sorte qu'ils fussent informés avec exactitude du temps où ils étaient enregistrés. Je me suis systématiquement assurée au préalable du consentement éclairé et formellement écrit et selon les modalités préalablement approuvées par le comité déontologique de l'Université d'Ottawa avant d'entamer la collecte de données.

Les enregistrements sont demeurés strictement confidentiels et n'ont été partagés qu'entre ma superviseure de thèse et moi-même, et seulement lorsqu'un questionnement méthodologique de ma part le justifiait. Ni les autres membres du comité de thèse ni une quelconque tierce personne n'y ont à aucun moment eu accès.

Bien que certaines rencontres aient dû être modifiées et reportées, compte tenu de contraintes liées au calendrier des examens de fin de session, ainsi que par l'acceptation d'un emploi à temps partiel par la

participante #3 (Vicky), tous les entretiens ont pu être réalisés avec chacun des trois participants, et tous se sont montrés extrêmement volontaires et motivés. Je les en remercie d'ailleurs grandement. Les entretiens, initialement prévus pour durer entre 60 et 90 minutes (Seidman, 2013 ; Creswell, 2007), ont fait l'objet d'échanges très riches.

Les noms et signatures manuscrites des participants ont été collectés sur les formulaires de consentement. Les noms et adresses courriel ont également été collectés afin de pouvoir recruter et contacter les étudiants. Aucune de ces informations n'apparaît à aucun moment dans les données ni ne sont transmises à des tierces personnes.

Les nationalités des participants ont été collectées au cours des questionnaires de recrutement puis rappelées lors de la première entrevue. Seules les informations relatives à la nationalité ont été conservées dans les données transcrites. Toute référence à des tierces personnes, ou des lieux de résidence et de scolarité actuelles ou passées ont été modifiés dans les transcriptions, à l'exception de la province chinoise et de la ville d'origine. Le contexte de ces dernières est significatif pour cette recherche. Ces lieux sont suffisamment grands et potentiellement communs à un grand nombre de personnes fréquentant l'Université d'Ottawa pour que cela ne suffise à identifier les participants. Ainsi, tous les noms que vous pourrez lire dans les extraits fournis dans la présente monographie sont des pseudonymes, y compris la référence à des tierces personnes ne participant pas à la recherche. Ces pseudonymes ont été choisis par mes soins et ne laissent transparaître que des indications de genre identifiés par les participants eux-mêmes lors des questionnaires (ex : Lou et Vicky pour des femmes, Jérôme pour un homme). Je suis la seule à avoir connaissance de la véritable identité des participants.

J'ai effectué l'analyse thématique des données par codage informatique au moyen du logiciel NVivo (ANNEXES D) et à partir de verbatims élaborés par transcription simple selon le guide de transcriptions des données brutes enregistrées sur dictaphone numérique lors des entretiens (ANNEXES E). L'accent a été mis en priorité sur l'analyse du discours, avec une attention sur le contenu des paroles. J'ai donc fait le choix de ne transcrire que les propos, avec seulement que quelques manifestations co- ou non verbales (rires, soupirs, mimes, gestes et pause) lorsque cela me semblait pertinent. Cependant, j'ai fait le choix de ne pas accorder une trop grande importance à ces manifestations, lesquelles peuvent être faussées par le fait que les informateurs ne s'expriment pas dans leur première langue, mais aussi du fait que mon analyse pourrait être biaisée par une méconnaissance de codes culturels différents des miens. Leur présence dans les verbatims est donc davantage motivée par un souci de précision et une volonté de retranscrire le plus fidèlement possible le ton et le déroulé des entretiens.

Enfin, il a été offert aux participants la possibilité de relire les transcriptions et d'exiger que des notes et précisions y soient ajoutées *a posteriori*. Deux participants s'en sont prévalus.

V.8. Analyse des données

Cette approche associe donc l'utilisation d'une série de trois entretiens semi-dirigés portant sur des aspects différents et complémentaires du bilinguisme comme expérience et phénomène social auxquels ont été incorporés l'utilisation de cartes à mots-clés servant de support à une partie de la discussion se voulant tournée vers la compréhension de la politique linguistique et sur l'identité linguistique, et celle d'un journal personnel de chercheure réflexive. Cette combinaison de données discursives de sources et de natures différentes et complémentaires permet non seulement une meilleure validation des données, mais elle permet également de mieux définir ma position de chercheure dans le contexte de cette étude qualitative et de donner une place prépondérante à la réflexivité. Ces éléments constitutifs de mon approche méthodologique m'ont paru tout à fait nécessaires quand il s'agit d'évaluer la qualité, la rigueur et la fiabilité (Duff, 2007) d'une recherche qualitative. Ces outils permettent en effet une prise en compte plus rigoureuse et systématique du caractère éminemment situationnel et contextuel inhérent à l'approche quantitative et aux méthodes par entretiens. Cela m'amène à considérer et à perpétuellement me référer au contexte de l'entretien dans lequel les données analysées ont été collectées, afin de les envisager de manière holistique et en intégrant pleinement la nécessaire complexité, voire polysémique, des données discursives.

L'analyse de ces données est effectuée en spirale au regard de mon cadre théorique et des résultats de recherches précédentes afin d'atteindre un niveau d'abstraction plus grand et d'atteindre un nombre de catégories thématiques facilement analysable, comparable et descriptible (Alexandre, 2013 ; Creswell,

2007 ; Seidman, 2013). L'objectif de cette analyse est de faire le lien entre les thématiques abordées, les propos tenus par les participants, et les éléments théoriques déployés pour cette étude.

Compte tenu de la nature spiralaire de cette méthode, les outils et procédés d'analyse ont été pensés en amont de la collecte des données puis réadaptés lors du traitement des données transcrites afin de refléter au mieux à la fois les questions de recherche dont il est question et le contenu des données. Nous allons voir ici les procédés employés au cours des diverses étapes : de la création des différents thèmes de recherche à la discussion des éléments sélectionnés au regard du cadre conceptuel, en passant par le processus de sélection desdits éléments.

V.8.1 Création des codes thématiques dans NVivo

Le choix d'utiliser un outil de traitement des données qualitatives et discursives tel que NVivo a été retenu afin de permettre un gain de temps, une centralisation des résultats et une meilleure conservation des données analysées, tout en prenant en considération les limites liées à de tels outils, les risques d'erreurs éventuels et s'employant à ne pas perdre de vue le contexte dans lequel les données ont été collectées (Hilal & Alabri, 2013 ; Seidman, 2013, p. 132-138).

Les premières étapes de l'analyse ont consisté simultanément à la création d'une première liste préalable de thèmes d'analyse dans NVivo, ainsi à la transcription systématique des données en verbatims telle qu'expliquée précédemment. Cette méthode a eu pour avantage de me permettre une revue détaillée des données ainsi collectées et d'avoir une vue d'ensemble, mais également précise de l'ensemble des données à ma disposition à l'issue des entretiens. J'ai retenu comme premiers thèmes d'analyse ceux utilisés dans les guides d'entretiens, lesquels découlaient du cadre théorique ainsi que des diverses recherches précédentes recensées lors de l'élaboration du projet de recherche. À l'issue des transcriptions,

j'ai remanié et recoupé ces thèmes afin de centrer ces derniers au plus proche de ma question de recherche et de recouper ceux qui se répétaient ou n'étaient pas dans les bonnes catégories, mais aussi de façon à ce qu'ils soient cohérents avec les données obtenues et reflètent la richesse du contenu obtenu. À l'issue de ce processus, j'ai donc retenu cinq grands thèmes pour l'analyse, eux-mêmes divisés en sous-thèmes. La liste complète et les connexions sont schématisées en Annexe D. J'explique en détail les différentes catégories retenues pour l'analyse dans la section VII — Présentation et analyse des données.

V.8.2. Traitement des données en codage qualitatif dans NVivo

Une fois les codes thématiques élaborés, j'ai ensuite procédé au codage des verbatims dans NVivo afin d'en extraire des extraits significatifs et d'identifier la récurrence des codes créés au moyen de mes questions de recherche (Creswell, 2007, p. 159). Cette étape a permis dans un premier temps de vérifier la pertinence des choix de thèmes ainsi que la récurrence de ces derniers à travers les données, mais aussi de contrôler la qualité et les éventuelles lacunes des données obtenues lors des entretiens. Enfin, cela m'a ainsi permis de sélectionner les éléments parmi les données qui étaient les plus intéressantes à discuter au regard de mes questions de recherche.

V.8.3. Discussion des données au regard du cadre théorique

Enfin, la dernière étape de l'analyse a été de croiser les éléments de discours sélectionnés parmi les données et de les croiser de manière systématique avec les notions retenues dans mon cadre théorique afin de les en rapprocher, de les interpréter au regard de ce dernier et d'en tirer une interprétation sans que celle-ci soit d'un ordre trop subjectif ou infondé. Le journal de recherche s'est également révélé très important à ce stade de l'analyse. Par le regard nouveau et l'angle différent sur les moments de collectes de données qu'il apporte, il m'a permis une distanciation critique nécessaire par rapport à mes actes, mais

aussi d'identifier et de mieux prendre en compte les limites de cette recherche, dues en particulier à la portée limitée de l'étude de cas, mais aussi à mes lacunes de chercheure débutante et à ma subjectivité. La consultation régulière du journal de recherche pendant l'analyse des données a ainsi permis de limiter au maximum les écueils liés à mes propres biais subjectifs. En outre, les données qu'il contient servent à renforcer et compléter les données collectées auprès des participants, et leur apportant des informations supplémentaires sur ma propre personne en tant que chercheure, certes, mais également en tant que participante aux échanges discursifs et individu partageant un certain nombre d'expériences et caractéristiques communes aux participants de cette recherche, tout en ayant ma propre singularité.

DEUXIÈME PARTIE

VI. Présentation des participants

Trois étudiants internationaux originaires de République Populaire de Chine ont participé à cette recherche. Nous les appellerons Jérôme, Lou et Vicky. Le tableau 1 à la page suivante propose une brève présentation de ces derniers. À la suite de ce portrait résumé, je propose quelques commentaires préalables à l'analyse.

Tableau 1 : Présentation des participants retenus pour les entretiens

Nom du participant	Jérôme	Lou	Vicky
Genre identifié	Homme	Femme	Femme
Nationalité et région d'origine	Chinoise Wuhan, Province de Hubei	Chinoise Wuhan, Province de Hubei	Chinoise Province de Hubei
Âge	19 (au moment des entrevues)	19 (au moment des entrevues)	19 (au moment des entrevues)
Arrivée au Canada	2016	2016	2017
Études à l'Université d'Ottawa	3 ^e année (au moment des entrevues) Gestion des ressources humaines à Telfer A fait le PIF après avoir passé le DELF B2	3 ^e année (au moment des entrevues) Management à Telfer A fait le PIF après avoir passé le DELF B2	2 ^e année (au moment des entrevues) Communication et Arts visuel à la Faculté des Arts A fait le PIF après avoir passé le DELF B1
Langues	À la maison : Dialecte de Wuhan (langue locale de sa province) Décrit cette langue comme « Agressive », m'a expliqué que les mots en cette langue	À la maison : Parle exclusivement la « langue locale » (langue de sa province) sans m'en donner de nom. La décrit seulement comme une langue locale de Hubei. Me dit	À la maison : Mandarin uniquement : j'ai demandé maintes fois si on parlait une langue locale distincte dans sa famille, elle

sont considérés comme des « gros mots » ➔ par qui ? Langue minoritaire dépréciée. La langue pour gronder Mandarin Son père parle français et l'utilise dans son travail. Le français n'est pas parlé à la maison, mais c'est son père et les amis de ce dernier qui lui ont donné envie de choisir le français au secondaire. À l'école en Chine Mandarin Cours de français au secondaire et en Alliance française Le français est un choix Cours d'anglais au primaire et cours du soir de temps en temps les fins de semaine et en camps d'été A fait un séjour d'échange avec la France (Bordeaux) pendant une année scolaire complète (10 mois) en classe de première scientifique (11^e	que cette langue n'a pas de nom, car ce n'est pas une langue officielle Dialecte de Wuhan? À l'école en Chine Mandarin En « langue locale » avec ses amis proches seulement, et seulement si elle sait qu'ils sont originaires de la même ville qu'elle. Cours de français au secondaire et en Alliance française Le français comme choix par défaut, car pensait ne pas avoir un niveau suffisant pour choisir l'anglais pour le Gaokao (diplôme de fin d'études secondaires chinois) Cours d'anglais au primaire A fait un premier voyage en France pendant une semaine ainsi qu'un séjour d'échange avec la France (Paris) pendant deux semaines en classe de troisième (9^e année de	m'a affirmé que ce n'était pas le cas À l'école en Chine Mandarin Cours de français au secondaire et en Alliance française Le français comme choix par défaut, car pensait ne pas avoir un niveau suffisant pour choisir l'anglais pour le Gaokao (diplôme de fin d'études secondaires chinois) Cours d'anglais au primaire, puis dans une école de langues, en dehors des cours du lycée Pratiquait aussi l'anglais dans un café de sa ville natale A fait un séjour d'échange avec la France (Belfort et Lyon) pendant deux semaines A mentionné la France comme premier choix de destination d'études avant de finalement choisir le Canada. Voulait étudier les arts visuels à Lyon.
---	---	---

année de secondaire français, spécialité sciences) A mentionné la France comme premier choix de destination d'études avant de finalement choisir le Canada À l'Université d'Ottawa : Français dans la plupart des cours Pas de cours de FLS après le PIF Anglais dans les cours ESL Anglais sur le campus* Mandarin avec ses amis chinois, aussi bien dans leurs interactions en face à face que sur les réseaux sociaux et mobiles. Cet étudiant a déclaré utiliser plus souvent les réseaux sociaux chinois que ceux populaires au Canada et en Occident. Autres langues :	secondaire français et dernière année de collège) A mentionné la France comme premier choix de destination d'études avant de finalement choisir le Canada A également voyagé au Maroc avec des amis À l'Université d'Ottawa : Français dans tous les cours pour l'instant Va peut-être suivre un cours en anglais A suivi des cours de FLS et FRA (français des affaires) pendant sa première année de premier cycle N'a pas suivi de cours ESL, ne prévoit pour l'instant pas de le faire. Anglais et français sur le campus* Mandarin avec ses amis chinois, aussi bien dans leurs interactions en face à face que	À l'Université d'Ottawa : Français dans la plupart des cours Un cours suivi en anglais après avoir abandonné l'équivalent de ce cours en français car trop difficile. La plupart du temps, français sur le campus, mais presque toujours anglais à Ottawa, en dehors du campus. Mandarin avec ses amis chinois, aussi bien dans leurs interactions en face à face que sur les réseaux sociaux et mobiles. Cet étudiant a déclaré utiliser plus souvent les réseaux sociaux chinois que ceux populaires au Canada et en Occident. Autres langues : Prévoit d'apprendre l'Espagnol, pense que la proximité avec le français lui
---	--	--

	Aimerait apprendre le japonais ou l'espagnol si son niveau d'anglais est suffisant (anglais + français sont la priorité) (Entretien 2, ~ 1:09:40)	sur les réseaux sociaux et mobiles. Autres langues : Japonais : déclare avoir un intérêt culturel pour le Japon + pense que le japonais est plus « facile » pour un chinois espagnol : s'y est intéressée du fait de son intérêt pour le football (« je l'ai appris pour Lionel Messi »)et pense que c'est « assez facile » compte tenu des similarités avec le français.	permettra d'apprendre plus vite. A émis le désir d'apprendre le Japonais dans le futur : déclare avoir un intérêt culturel pour le Japon + pense que le japonais est plus « facile » pour un chinois
Autre	Stage Co-op de trois mois en Chine dans une entreprise travaillant avec des consulats où il a été amené à travailler en français, car était le seul du bureau à parler français	Travaille dans une entreprise à Ottawa : fait du marketing en ligne avec des entreprises chinoises (en Mandarin) A voyagé dans d'autres pays francophones (Maroc)	Travaille dans un restaurant en centre-ville d'Ottawa où elle utilise l'anglais pour le service, ainsi que le français à quelques occasions, et le mandarin avec ses collègues (environnement de travail trilingue).

Jérôme et Lou sont proches et ont été à l'école secondaire ensemble. Tous les trois sont originaires de la même province et sont allés dans la même école secondaire publique offrant un programme international avec des cours de langues renforcés.

On retrouve des profils assez similaires entre ces trois étudiants, particulièrement concernant le parcours scolaire, le type d'établissement fréquenté en Chine, ainsi que le désir d'aller en France. Ils sont originaires de la même province, Hubei, laquelle est marquée par une forte présence française due à l'implantation de grandes entreprises multinationales françaises, notamment les grands groupes de constructeurs automobiles, particulièrement dans la ville-préfecture de Wuhan, dont tous les participants sont originaires.

On retrouvera également, nous le verrons dans la partie discussion, des discours très similaires sur les langues et leur gestion, mais aussi sur la perception de la performance, les définitions de concepts tels que francophone, anglophone ou langue officielle, à laquelle s'ajoute souvent une notion d'importance et de légitimité de la langue.

Enfin, ces trois participants m'ont tous fait part d'un phénomène plutôt systématique en dehors du campus, mais parfois également sur le campus : le fait que l'on s'adresse systématiquement à eux en anglais, ainsi que les réactions de surprise que suscite le fait de les entendre parler français. Mes participants, nous le verrons dans la partie discussion, acceptent cette situation et semblent même la trouver normale. Il est donc intéressant de voir que, contrairement à des personnes en situation de

minorité, ces situations génèrent plus souvent des réactions positives, tant de la part de leurs interlocuteurs que chez eux. Ils semblaient tous exprimer une certaine fierté à l'idée « d'épater » leurs interlocuteurs, et disent recevoir généralement des commentaires positifs et encourageants de la part de leurs interlocuteurs francophones, ce qu'ils semblent apprécier. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces étudiants s'identifient toujours comme apprenants de la langue, et par conséquent, ils perçoivent ces réactions de surprise et les compliments comme du renforcement et de la rétroaction positifs. À l'inverse, des personnes francophones en situation de minorité percevront davantage ce genre de remarque sur leur accent ou leur performance comme un refus de légitimer leur statut de francophone, de les reconnaître comme tels, en leur renvoyant une image d'apprenant, de locuteur secondaire non légitime dans laquelle ils ne se reconnaissent pas. Il est donc intéressant de constater que, dans des situations similaires, des apprenants arrivant de l'étranger peuvent se percevoir comme en situation de force et de gain de légitimité.

Cependant, je note une différence assez notable entre Jérôme et les deux autres participantes, dont nous discuterons plus en détail dans la partie Discussion : Jérôme est le plus à l'aise en français, et se décrit comme relativement confiant lorsqu'il parle français, bien plus que les deux autres. C'est un élément qui transparaît autant dans son discours que dans son utilisation de la langue avec moi, car il est celui qui semble le plus en confiance à utiliser la langue française, celui qui a le moins recours à l'alternance de codes avec l'anglais, bien qu'il le fasse également, mais aussi celui qui semble accorder le plus d'importance au respect de la norme. Ce dernier élément transparaît à travers de nombreuses occurrences d'autocorrection, ainsi que par les questions de vocabulaire qu'il me pose (tout ceci sera davantage détaillé dans l'analyse). Il est également le seul à utiliser volontiers le terme « francophone » pour se décrire. On note en outre qu'il est celui qui a passé le plus de temps en France, où il a effectué

une année scolaire complète dans une classe de lycée, en classe de première « S » ou scientifique (équivalente à la onzième année de secondaire, avec une orientation scientifique), année durant laquelle il vivra dans une famille d'accueil, ce qu'il considère positivement comme étant ce qui lui a permis d'obtenir un niveau suffisant à ses propres yeux pour se considérer comme francophone. C'est également ce qui lui donne une légitimité à être désigné comme francophone par Lou (légitimation externe). Il est enfin le seul des trois à déclarer avoir choisi d'apprendre le français par goût et non par choix stratégique. En effet, Lou déclare avoir choisi le français, car elle ne pensait pas avoir un niveau suffisant pour choisir l'anglais. Vicky déclare un choix similaire, auquel elle ajoute une volonté à l'époque de se démarquer, mais toutes deux décrivent ce choix comme stratégique, dans le seul objectif d'obtenir de meilleurs résultats au Gaokao (diplôme de fin d'études secondaires chinois).

VII. Présentation et analyse des données

Cette section présente l'essentiel des informations collectées lors des entretiens et s'articule autour des trois thématiques « piliers » de cette recherche, à savoir 1) les représentations des langues et du bi(/pluri)linguisme, 2) la gestion des langues et 3) l'identité. Cependant, avant d'aborder ces trois axes, afin de comprendre le cheminement de ces étudiants, il me semble important de commencer par une analyse des leurs parcours scolaires et de la manière dont ils en parlent.

Cette présentation des données s'articulera autour d'extraits de discours tirés des verbatims des neuf entretiens, que nous commenterons et articulerons pour tirer des éléments de réponse. Pour rappel, cette analyse est essentiellement thématique, et présentera aussi des commentaires concernant les éléments de langage tels que le choix des mots utilisés pour parler des langues, afin de dégager des éléments de représentations sur les langues et l'identité des participants.

Pour chaque extrait, il sera indiqué en dessous l'entretien dont il provient, ainsi que les numéros des lignes dans les verbatims. Le discours de la chercheuse est indiqué par la lettre M, ceux des participants respectivement par J pour Jérôme, L pour Lou et V pour Vicky. Les différents entretiens sont identifiés par la lettre correspondant par la première lettre du pseudonyme du participant et le chiffre 1, 2 ou 3. Ainsi, le premier entretien de Lou est nommé L1, le troisième entretien de Vicky, V3.

VII.1. Parcours de ces trois étudiants et choix de l'Université d'Ottawa

Avant de commenter les données selon les trois axes principaux de l'analyse, il me semblait important de s'intéresser aux choix scolaires des participants, ainsi qu'avec leur parcours scolaire jusqu'à leur entrée à l'Université. Ceci nous donne des informations intéressantes quant à leurs motivations et leur cheminement qui les a amenés à étudier dans un programme en français à l'Université d'Ottawa, ce

qui permet de contextualiser leurs discours. Pour ce faire, je me suis penchée sur les réponses des participants aux questions concernant leur choix d'étudier le français à l'école secondaire, leur choix de venir à l'Université d'Ottawa, et j'ai listé les différentes réponses pour chaque participant par ordre de mention. En effet, je suis partie du principe que la première réponse, celle donnée de la manière la plus spontanée à la question est la raison principale, là où les réponses suivantes pourraient être orientées par mon statut et le contexte de ma recherche, et donc chercher à aller dans mon sens, à me faire entendre ce que je souhaite entendre.

Je vais donc ici résumer les réponses qui m'ont été données essentiellement durant les premiers entretiens, c'est-à-dire ceux qui traitaient de l'expérience à l'école secondaire et la transition aux études postsecondaires. Tout d'abord, nous verrons pourquoi et comment ils ont choisi d'étudier le français, puis nous nous pencherons sur leur choix d'institution.

VII.1.1. Facteurs d'influence dans le choix d'étudier le français à l'école secondaire

Lorsque j'ai demandé aux participants lors du premier entretien de m'expliquer pourquoi et comment ils en étaient venus à étudier le français, j'ai reçu des réponses de deux types. Les deux participantes, Vicky et Lou, indiquent avoir fait un choix stratégique, dans l'espoir d'obtenir de meilleurs résultats au Gaokao, l'examen de fin de secondaire en Chine. L'examen d'anglais étant considéré comme très difficile de leur point de vue, elles ont choisi d'étudier le français dans l'espoir que les exigences à l'examen soient moins hautes. Vicky me parle également d'un moyen de se démarquer des autres étudiants et fait l'analogie avec le sport de haut niveau, qu'elle pratiquait également.

M non d'accord qu'est-ce qui a fait que tu as choisi le français pourquoi tu as choisi d'étudier le français au lycée

V euh en fait euh

(3sec)

en fait dans un premier temps c'est pas moi qui ai choisi de se joindre dans le cours de français c'est ma maman et

M d'accord

V qui me dit que euh il euh elle euh elle veut me donne plus de chances de choisir les routes dans le futur parce que au lycée je suis j'ai faire les sports pour pour faire le athlétisme pour euh comment dire pour c'est euh c'est une stratégie pout aller à l'Université et puis les gens qui choisissent de faire de faire de faire le athlétisme et puis qui choisit euh la euh d'apprendre le français vraiment un peu bizarre il faut choisir l'un des euh autres

M d'accord donc c'est tu disais c'est une stratégie pour entrer à l'université

V oui parce que euh pour euh en Chine le baccalauréat c'est pas le seule façon euh pas le sur façon de euh écrire les examens et on peut choisir de l'athlétisme ou like comme musique musique et puis le euh yeah et la peinture le euh comment --

M l'art

V oui c'est l'art

M ok

V c'est pour une stratégie pour avoir plus de points

M ah ok pour avoir plus de points à l'entrée euh à l'examen d'entrée

V ouais

M et l'anglais ça marchait pas il fallait une autre langue

V ouais parce que à le à l'université il y a à l'université des programmes pour les les gens qui font sport et ils ne apprend pas le français deux français sont d'accord

(V1 – 586-630)

On note cependant dans tous les cas une influence parentale très forte, car les trois participants mentionnent leurs parents comme ayant soit directement influencé leur choix, soit leur ayant donné des conseils ou les ayant inspirés. Ceci nous indique que ce choix n'est pas forcément véritablement de leur fait au départ, mais plutôt qu'ils se sont conformés à ce que leurs parents leur ont dit de faire. Nous verrons plus loin et à plusieurs reprises que les parents semblent occuper une place particulièrement importante dans les choix des participants, mais aussi dans leur expérience de manière plus générale. Ces participants semblent se conformer aux exigences et aux recommandations de leurs parents, particulièrement les participantes. L'échantillon étant trop petit pour pouvoir tendre à la généralisation, il serait hasardeux d'affirmer qu'il s'agit du résultat d'une éducation différente et plus ferme donnée aux filles, mais je constate que mes deux participantes font plus souvent référence à leurs parents, et que l'influence de leurs parents n'est pas forcément toujours vécue de façon positive. Lou et Vicky déclarent d'ailleurs avoir fait le choix d'étudier hors de la Chine afin de pouvoir quitter le foyer familial et échapper à leurs parents, ce que Jérôme n'indique à aucun moment.

L'omniprésence de l'influence des parents dans le discours des participants, notamment pour ce qui a trait aux choix scolaires, semble faire écho au concept de la « piété filiale » auquel Bodycott (2009, 351) fait référence dans son article recensant les différentes raisons évoquées par des étudiants et des parents chinois pour étudier à l'étranger. Ce concept recouvre à la fois une idée de loyauté des enfants envers leurs parents, mais également une idée de sacrifice, tant des parents envers les enfants, en termes financiers notamment, mais aussi des enfants envers leurs parents, en mettant de côté leurs souhaits et aspirations personnelles afin de répondre aux attentes de leurs parents. Les enfants, et, au moins dans le cadre de cette recherche, les jeunes femmes en particulier, sacrifient donc une partie plus ou moins importante de leur liberté et de leur agentivité au service d'un sens du devoir, d'obéissance, de loyauté et de redevabilité envers leurs parents.

Seul Jérôme mentionne comme première raison un choix délibéré, bien que l'influence de son père soit quand même forte. Il dit s'être intéressé au français grâce à son père, qui l'utilise dans son travail et avec ses collègues de travail, ce que Jérôme indique l'avoir inspiré en premier lieu à étudier le français.

Les choix de mes participants quant au français, et particulièrement mes participantes, semblent donc être guidés par un désir de satisfaire les attentes de leurs parents. La validation et la satisfaction de leurs actes et de leurs accomplissements par leurs parents semblent être d'une importance toute particulière, comme le démontre l'extrait suivant. Ce dernier, qui intervient dans les premières secondes de mon entretien avec Vicky, montre quelle importance elle accorde à l'avis de ses parents. Alors que je lui demande comment se sont passés les examens de la session précédente, qui vient de s'achever, elle me répond :

M oui tu es satisfaite des résultats
V ouais ouais
M ok
V et mes parents sont satisfaits aussi (rires)
(V3 – 32-38)

Cette forte influence des parents apparaît néanmoins souvent comme une source de pression de laquelle ces mêmes participantes essaient de se détacher. Nous le verrons plus loin, la pression familiale et les désaccords qui peuvent en émaner peuvent même s'étendre plus largement et affecter l'expérience vécue tant aux études que dans la vie quotidienne au Canada. Cela semble d'ailleurs être une des raisons qui poussa ces trois participants, et, encore une fois, tout particulièrement Lou et Vicky, à faire le choix d'étudier à l'étranger.

VII.1.2. Étudier à l'étranger : aperçu des facteurs de décision

Les participants m'ont également tous indiqué avoir eu la volonté d'étudier à l'étranger depuis longtemps, particulièrement la France, qui était leur première destination envisagée pour les études postsecondaires. Les raisons de ce souhait diffèrent là aussi entre Lou et Vicky d'une part et Jérôme d'autre part. Les deux participantes, comme indiqué précédemment, mentionnent en premier lieu un désir de s'éloigner et de s'émanciper de leurs parents. Jérôme, quant à lui, fait état d'un choix avant tout institutionnel, ce dernier considérant les universités publiques chinoises comme peu prestigieuses.

La décision de privilégier le Canada, et particulièrement l'Université d'Ottawa, à des institutions françaises en Europe a par la suite été motivée par plusieurs critères, d'importance variable chez chaque participant. Parmi ces critères, on retrouve les avantages financiers offerts aux étudiants inscrits dans les programmes en français, les exigences d'admission moins contraignantes que les institutions françaises et le cadre de vie sécuritaire.

L'Université d'Ottawa est la seule université canadienne auprès de laquelle ils ont candidaté. Ces étudiants n'avaient pas d'objectifs d'immigration au Canada au départ, le choix qu'ils ont fait est motivé strictement par les efforts de recrutement de l'Université et les avantages attractifs offerts. Aucun des trois participants n'était un candidat spontané, car ils ont tous eu connaissance des programmes de

l'Université d'Ottawa grâce à des campagnes de promotion des programmes organisées dans leur école secondaire.

Le tableau en page suivante résume, pour chaque participant, les raisons énoncées comme ayant motivé leur choix d'étudier à l'Université d'Ottawa, dans l'ordre de la chronologie des entretiens. Ces facteurs sont hiérarchisés entre les facteurs principaux, c'est-à-dire ceux mentionnés en premier et de façon plus spontanée, et ceux dits secondaires, car mentionnés par la suite, et ne semblant donc pas avoir eu le même poids. Je pars en effet du principe que les premiers arguments sont les plus spontanés, et sont donc ceux qui ont eu le plus d'influence dans le choix réel des participants alors que ceux mentionnés a posteriori auront pu être ajoutés afin de satisfaire à ce que les participants estimaient être mes attentes.

Tableau 2 : Facteurs de choix du pays et de l'université par participant et par ordre d'importance

	Jérôme	Lou	Vicky
Facteurs principaux	- Recrutement de l'université dans son école secondaire - Avantages financiers et bourses d'études pour étudiants inscrits dans des programmes en français - Possibilité d'entrer au premier cycle sans avoir à passer le Gaokao (examen de fin de secondaire chinois)	- Recrutement de l'université dans son école secondaire - Avantages financiers et bourses d'études pour étudiants inscrits dans des programmes en français - Influence des parents : elle souhaitait étudier en France, mais ses parents ont préféré le Canada pour des raisons de sécurité et d'exigences scolaires moins élevées	- Influence des parents : elle souhaitait étudier en France, mais ses parents ont préféré le Canada pour des raisons de sécurité et d'exigences scolaires moins élevées - Bilinguisme : important pour ses parents plus que pour elle au départ <i>« mes parents pensent que si j'ai euh [...] si je peux parler deux langues et puis je peux travail euh je peux trouver un travail plus facilement »</i> (V1 -- 784-787)
Facteurs secondaires	- Bilinguisme : opportunité de pratiquer l'anglais - Cadre de vie : le Canada semble plus sécuritaire que la France (premier choix) - Exigences scolaires moins élevées qu'en France (cf. troisième facteur principal)	- A de la famille à Vancouver - Bilinguisme	- Elle souhaitait étudier à l'étranger et quitter le foyer familial et l'autorité de ses parents

Chez tous les participants, le choix s'est porté sur l'université et non sur le pays en premier. En effet, tous les participants m'ont déclaré vouloir étudier en France, puis avoir choisi finalement le Canada, pour trois raisons principales, à savoir les exigences scolaires, et particulièrement la possibilité d'échapper au Gaokao, les avantages et aides financiers, ainsi que la sécurité au sein du pays. C'est donc l'Université d'Ottawa qui a été choisie et non le Canada dans son ensemble. L'université d'Ottawa, en offrant ces avantages, mais aussi grâce à ses efforts de recrutement au sein de l'école secondaire des participants, a permis ce choix. Il est donc intéressant de constater que ni le pays, ni la ville d'Ottawa, ni la langue des programmes ou le bilinguisme officiel au niveau national, municipal ou institutionnel ne représentent des facteurs majeurs dans le choix de ces participants. Leurs considérations sont davantage matérielles, mais aussi liées au fait qu'étudier à Ottawa semble avoir été une alternative, un compromis au choix initial d'étudier en France, chose qui leur était, si ce n'est impossible ou interdit par les parents, au moins beaucoup plus compliquée ou incertaine.

On remarque à nouveau ici chez les participantes en particulier, une agentivité limitée dans leurs choix scolaires. L'influence de leurs parents est très forte, et le point de vue de ces derniers influe fortement sur les décisions prises, mais aussi sur les idées exprimées. Vicky fait tout particulièrement référence à ses parents de manière très récurrente à travers les trois entretiens. Ses prises de décision, mais également ses prises de position sur certains sujets, comme nous l'avons déjà vu et le verrons plus loin dans la section VII, s'effectuent régulièrement par rapport aux dires de ses parents. Ainsi, nous pouvons voir que ses choix scolaires et les justifications pour ces derniers sont principalement motivés par ses parents. Comme pour Lou, le choix de l'Université d'Ottawa semble avoir été un compromis entre leur désir propre, celui d'étudier en France, et les arguments mis en avant par leurs parents (sécurité, exigences scolaires, bilinguisme et présence de l'anglais, etc.). À nouveau, on semble donc retrouver ici cette notion de « piété filiale » (Bodycott, 2009). Le bilinguisme, lorsqu'il est mis en avant

comme argument principal comme chez Vicky (*cf.* Tableau 2), apparaît d'ailleurs comme une considération des parents, et non une idée propre aux participants. De manière générale, tous les arguments avancés par les participants pour le choix de l'Université d'Ottawa se rapprochent d'ailleurs davantage de considérations parentales que d'intérêts de jeunes adultes et se rapprochent des résultats obtenus par Bodycott (2009). On retrouve en effet dans le discours de mes trois participants une grande partie des dix facteurs d'influence principaux identifiés par Bodycott (2009, 354). La connaissance de l'institution d'accueil (que mes participants et leurs parents auront acquise par les efforts de publicité et de recrutement de l'université), l'aisance d'accès aux études supérieures pour les étudiants internationaux, l'influence des parents et des proches et le coût des études sont en effet les quatre premiers des dix facteurs principaux identifiés par Bodycott (*ibid.*), et l'accès à des bourses d'études en est le dixième.

Enfin, les trois participants m'indiquent la qualité de la vie au Canada comme un facteur important dans leur choix de rester au Canada après les études. Là aussi, il s'agit d'un facteur d'influence important également constaté par Bodycott (2009, 354). La pollution en Chine, et de manière plus générale le fait qu'ils perçoivent le Canada comme un pays où la qualité de vie et l'accès à la santé sont meilleurs, sont les raisons principales de ce choix. Je traite ces deux raisons séparément des autres, car elles n'ont été mentionnées, dans tous les cas, que lors des derniers entretiens de chaque série. Cela suggère donc que ces considérations ne sont devenues des préoccupations importantes que récemment. Ce ne sont peut-être pas des facteurs les ayant poussés à venir au Canada, mais davantage des considérations qui les incitent à vouloir y demeurer.

VII.2. Un plurilinguisme quotidien et contextualisé

VII.2.1. Choix des cours, de la langue des cours du programme et des cours de langues

Tous les participants déclarent avoir suivi des cours de langues à l'Université d'Ottawa : que ce soit des cours de français langue seconde, d'anglais langue seconde ou encore de langues étrangères additionnelles. Pour ce qui est des choix des cours dans leur programme, ceux-ci sont motivés par des facteurs assez différents d'un participant à l'autre : si Lou privilégie les cours dans lesquels elle connaît des camarades et oriente donc ses choix en fonction de ceux de ses amis, Jérôme et Vicky font des choix plus personnels. Vicky choisit en premier lieu les cours qui l'intéressent, et prend donc beaucoup de cours en lien avec les arts. Jérôme suit les cours qui lui semblent utiles pour sa carrière future.

Tous suivent principalement des cours en français et mentionnent deux raisons à cela : la première est, pour tous les participants, motivée par un sentiment de sécurité linguistique plus grand en français académique. Même Lou, qui se considère plus à l'aise en anglais, indique néanmoins être plus assurée en français pour l'écrit.

Les obligations imposées par l'université en matière de nombre de crédits à suivre pour maintenir son droit aux bourses et aux avantages financiers alloués aux étudiants suivant des programmes en français représentent la deuxième raison principale motivant ces étudiants à prendre la plupart de leurs cours en français.

Voici en page suivante un récapitulatif ordonné des critères propres à chacun pour le choix des cours.

Tableau 3 : Facteurs de choix des cours et de la langue par participant et par ordre d'importance

	Jerome	Lou	Vicky
Langue des cours du programme	- Cours uniquement en français - Motivé par la langue : se sent plus assuré en français qu'en anglais	- N'a pris que des cours en français pour l'instant, mais n'exclut pas de prendre des cours en anglais plus tard - Le choix de ses cours de discipline dépend des choix de ses amis : elle essaie le plus possible de prendre des cours avec un camarade chinois.	- Prend la plupart de ses cours en français, à l'exception d'un cours, - A pris un cours de discipline en anglais après l'avoir abandonné en français l'année précédente, car trop difficile : elle trouvait la version anglaise du cours plus facile, car l'assiduité comptait pour 10 % dans la note finale. - Ressentait moins de pression pour réussir le cours grâce aux 10 % alloués à l'assiduité. - A suivi les recommandations d'amis pour ce choix.
Cours de langues secondes à l'université (français et anglais)	- Prend les cours de ESL pour progresser en anglais, mais pas de cours de discipline en anglais - Pas de cours de français après le programme PIF	- Pas de cours de ESL parce qu'elle considère ne pas en avoir besoin, mais considère son niveau en anglais écrit comme insuffisant pour écrire des travaux en anglais - A Pris des cours de français des affaires après le PIF pour renforcer son français écrit et les a trouvés très difficiles	- Pas de cours de ESL pour l'instant, mais n'exclut pas l'idée d'en prendre plus tard - Cours de français des affaires après PIF
Cours de langues additionnelles à l'université (hors langues officielles de l'université)	- Pas de cours dans d'autres langues : il déclare vouloir se concentrer sur l'apprentissage de l'anglais et l'amélioration de son français	- A pris deux cours d'espagnol, par curiosité et parce qu'elle aime le football et admire le joueur Lionel Messi. - Elle ne souhaite pas poursuivre plus tard, mais aimerait étudier le japonais. -	- A suivi un cours de japonais enseigné en anglais. - Ne prévoit pas de le poursuivre pour l'instant, car il ne rentre pas dans son emploi du temps, mais aimerait continuer à apprendre cette langue. - Aimerait apprendre l'espagnol.

La pluralité linguistique est omniprésente dans l'expérience quotidienne de ces participants. Nous pouvons le voir au travers de leurs biographies langagières, où au moins trois langues sont présentes dans leur vie de tous les jours. Elles revêtent toutes des rôles différents, ce qui illustre une situation typique de plurilinguisme asymétrique (Baker & Wright, 2017), avec également une certaine diglossie. Cette dernière, nous le verrons, est particulièrement forte dans la relation entre la langue vernaculaire et le mandarin chez Lou et Jérôme, mais on peut également retrouver une forme de diglossie, dans une certaine mesure, entre l'anglais et le français dans leur expérience quotidienne sur le campus.

VII.2.2 Contexte et gestion des langues

Dans le discours de ces trois participants, le français est présenté comme une langue essentiellement académique : il est utilisé avant tout dans les cours, avec les professeurs, l'administration et pour les travaux de groupe. Pour Jérôme et Vicky, il sert cependant également à la socialisation avec des camarades francophones non chinois. Lou, quant à elle, ne mentionne aucun camarade francophone autre que Jérôme (avec qui elle interagit exclusivement en mandarin) et indique que sa socialisation sur le campus et au Canada en général se fait essentiellement auprès d'autres Chinois. Ce fait nous permet de souligner à nouveau les difficultés de socialisation et d'intégration dont ces étudiants, et Lou en particulier, m'ont fait part lors des entretiens. Leur socialisation dépasse rarement, et toujours de façon très ponctuelle et/ou superficielle, leur cercle communautaire et il y a donc un effet de diaspora qui se crée.

Cependant, Jérôme semble me faire part d'une évolution dans sa pratique : en J1, il déclare utiliser davantage l'anglais que le français sur le campus en dehors des cours et décrit le français comme étant une « langue académique » seulement, mais en J2 il affirme en revanche préférer utiliser le français dans la vie quotidienne sur le campus, et même parfois en ville, même s'il précise que c'est plus difficile de

trouver des gens qui parlent français hors du campus. Il attribue d'ailleurs cela à l'Ontario, qu'il décrit comme une province anglophone. Cela rappelle à nouveau les représentations schématisées et monolithiques du Canada dont ces participants font montre. Les deux extraits suivants illustrent cette évolution, ainsi que cette représentation de l'Ontario par Jérôme :

M d'accord euh et est-ce que euh tu utilisais le français en dehors du cours à ce moment-là sur le campus ou
 J oui, mais quand je commande des des food je préfère utiliser l'anglais
 M oui
 J parce que c'est plus vite et et parfois les gens ne parlent pas français donc l'anglais c'est tout le monde qui parle
 M ah donc sur le campus tu utilises davantage l'anglais alors
 J l'anglais et dans les restaurants aussi l'anglais
 M d'accord
 J le français c'est surtout au niveau académique
 (J1 -- 738-755)

J à l'Université je pense souvent en français puis en dehors j'utilise souvent l'anglais en premier si les autres parlent français je vais parler français
 M d'accord et pourquoi tu parles anglais d'abord à l'extérieur du campus
 J parce que à l'extérieur du campus comme Ottawa est dans l'Ontario une province qui est anglophone je pense que la plupart des gens parlent anglais même si Ottawa est une ville bilingue
 M donc tu penses que comme c'est l'Ontario tu as la plupart des gens parlent anglais
 J la plupart parlent anglais oui
 (J2 -- 1134-1159)

L'anglais est quant à lui décrit comme étant utilisé dans les contextes informels, en dehors des cours sur le campus (sauf Jérôme qui, nous venons de le voir, déclare privilégier désormais le français) et en dehors du campus également. Lou semble décrire l'anglais comme la lingua franca par défaut dans la plupart des contextes sociaux : « pour la vie » (L1 -- 2303). Elle est la participante qui se décrit comme l'utilisant le plus, et elle déclare mélanger le français et l'anglais sur le campus, hors des cours et dans les conversations avec ses camarades de cours, en particulier sur les réseaux sociaux.

Les réseaux sociaux et applications de communication instantanée représentent d'ailleurs un lieu de socialisation distinct des autres. Ils sont un lieu de socialisation très important dans la vie de mes

participants, et cette socialisation semble différente sur ces derniers. L'usage de la langue diffère également :

M et à l'écrit donc tu écris seulement pour tes travaux ou est-ce que tu écris aussi avec des camarades par chat
 L parfois c'est mélange parce que comme les camarades de mon groupe ils mélangent comme toujours en chat
 L et parfois ils comme tapent des mots comme stp je sais que c'est s'il vous plaît si c'est d'autres comme ça je ne comprends pas
 (L2 -- 2446-2449)

Les participants semblent se donner plus de liberté sur ces derniers : ils s'autorisent par exemple de l'alternance codique mandarin-anglais avec des amis chinois et français-anglais avec des camarades canadiens lors des planifications de travaux de groupe, comme on le constate chez Lou, ou avec des amis canadiens chez Jérôme.

Les réseaux sociaux chinois occupent également une place extrêmement importante. Les trois participants les utilisent plus régulièrement que les réseaux sociaux occidentaux. Cela participe très certainement du fait qu'ils ne se considèrent pas forcément comme intégrés à la société canadienne et qu'ils se décrivent comme vivant toujours « comme des Chinois ».

Le mandarin, quant à lui, est la langue de socialisation par excellence. Si l'anglais peut être associé dans leur expérience à une langue véhiculaire (Dabène, 1996), elle n'est pas la langue privilégiée des loisirs et du cercle social proche et régulier. Le cercle social de mes participants se compose en effet essentiellement d'amis chinois sur le campus, ainsi que sur les réseaux sociaux.

On remarque cependant là encore des degrés différents d'exclusivité chinoise dans le cercle social, que l'on peut représenter ainsi : $L > V > J$, avec Lou décrivant son cercle social comme quasi exclusivement chinois, Vicky déclarant avoir au moins une amie non chinoise et finalement Jérôme qui

en mentionne plusieurs. Cette socialisation hors du contexte communautaire demeure cependant limitée dans tous les cas.

On note encore une fois ici l'exclusion systématique de la langue vernaculaire provinciale, laquelle est évincée de la biographie langagière, car perçue comme non prestigieuse, comme nous l'avons vu plus haut. Son manque de prestige et son caractère peu universel au sein de la communauté chinoise font que cette langue présente également peu d'occasions d'être utilisée au Canada.

Jérôme est le participant qui accorde le plus d'importance aux langues officielles du Canada. Il me répète à plusieurs reprises vouloir pratiquer et les améliorer. Il est aussi, nous le verrons plus loin, celui qui semble le plus prêter attention au respect de la norme linguistique. Il se surveille beaucoup, s'autocorrige plus que les autres et me demande davantage de vocabulaire que les autres. Cependant, tous ont des représentations linguistiques fortement empreintes de l'influence de la norme prescriptive et d'un discours hégémonique (Blanchet, 2004) sur les langues.

VII.3. Représentations linguistiques, gestion des langues et influences et pressions des normes prescriptives

Dans cette section, nous allons nous intéresser aux discours que les participants adoptent pour parler des langues et de leurs langues, ainsi que pour décrire leurs usages et pratiques linguistiques en contexte. Nous mettrons ces descriptions en parallèle d'éléments de pratique identifiés dans le contexte particulier des trois entretiens en face à face, afin de dégager des éléments de contradictions entre représentations et attitudes d'une part et comportements de l'autre. Traiter des représentations et de la gestion des langues parallèlement permet de mettre en lumière les contrastes et différences notables entre discours et pratiques.

VII.3.1. Bilinguisme légitime, bilinguisme illégitime

Un des premiers éléments frappants dans les discours sur les langues et le bilinguisme avec ces participants est la distinction qu'ils semblent opérer entre bilinguisme légitime et illégitime. La notion de légitimité, voire de mérite, à l'égard du bilinguisme ou du plurilinguisme est récurrente et occupe une place considérable dans leur discours. Ici, je vais distinguer deux aspects de cette notion de légitimité : la légitimité d'une langue à être considérée comme telle, qui sera l'objet de cette sous-section, et la légitimité ou le mérite des personnes à être perçues comme bilingue, qui fera l'objet de la sous-section suivante.

La notion de légitimité d'une langue à être considérée comme telle est apparue lorsque nous avons abordé le sujet des langues parlées à la maison, et particulièrement du vernaculaire. J'ai en effet demandé à mes participants s'ils parlaient une autre langue que le mandarin à la maison. Lorsque je leur demandais quelles langues ils utilisaient, j'obtenais systématiquement la réponse « chinois » pour désigner le mandarin. Ce simple fait semble démontrer que la seule langue perçue comme légitime à être considérée comme la langue chinoise est le mandarin. Elle est haussée au rang de langue chinoise officielle, là où la dénomination « mandarin » ne fait pas résonner ce statut. Les participants avaient tous tendance à utiliser plus spontanément le terme « chinois » pour désigner le mandarin. Je demandais toujours s'il s'agissait du mandarin, ce qu'ils me confirmaient par la suite.

Lorsque nous en venions par la suite à parler du vernaculaire, la langue n'avait plus du tout de dénomination. Lou me parlait de « langue locale », Vicky, les rares fois où nous en avons parlé, parlait des « langues des provinces » au pluriel (Vicky m'a déclaré n'en parler aucune). Seul Jérôme a proposé de nommer sa langue « Wuhanais ».

Ce manque d'identification de la langue illustre son manque de statut et de reconnaissance. Cela rend également difficile l'identification des vernaculaires utilisés par les participants. En effet, il n'est pas sûr que Lou et Jérôme parlent la même langue vernaculaire, car Lou déclare discuter en mandarin avec lui puisqu'il ne connaîtrait pas la langue locale. Il se peut donc qu'ils parlent tous les deux la même langue sans le savoir, ou bien que leurs langues soient différentes. Il est possible aussi qu'ils utilisent cette langue ensemble sans y faire vraiment attention, sans en avoir conscience, ou bien au contraire, qu'ils aient fait le choix délibéré de ne pas me le dire. Dans tous les cas, cette situation révèle un certain tabou et une absence de prestige pour cette langue typiques des vernaculaires (Dabène, 1994 ; Hamers et Blanc, 1983 ; Blanchet, 2004).

En ce qui me concerne, souhaitant rester neutre et n'ayant pas les connaissances suffisantes pour décider de la terminologie à employer, j'ai utilisé l'expression qu'utilisait Lou, c'est-à-dire « langue locale », pour mes entretiens avec elle, car celle-ci me paraissait suffisamment neutre. Avec Jérôme, j'utilisais aussi cette expression, ou bien « langue de ta province », car je ne savais pas comment l'appeler et n'ai pas osé utiliser une appellation incertaine, même si lui y faisait référence en parlant du « Wuhanais ». Ma réticence à adopter cette dénomination reflète certainement mes propres *a priori*. Je rechercherais donc moi aussi la légitimité dans l'officialité des termes et j'étais mal à l'aise à l'idée de nommer une langue que je ne connaissais pas d'une manière incertaine. Je semble donc me calquer sur le cadre normatif de dénomination des langues.

- M est-ce qu'elle a un nom cette langue
 L euh il n'y a pas de nom je pense je ne sais pas c'est comme la langue de euh de notre province
 M d'accord
 L chaque province a des différentes langues locales
 (L1 -- 1525-1536)
- M à la maison donc tu disais c'est seulement mandarin
 L oui

M ta famille ne parle que mandarin donc pas d'autres langues non euh parce que je sais qu'en Chine il y a plusieurs langues alors je me demandais si peut-être il y a euh si vous parliez une langue locale une langue régionale
 L ah oui
 M oui
 L hum hum je parle la langue locale avec mes parents
 (L1 -- 1494-1511)

La « langue locale » est toujours strictement utilisée comme vernaculaire (Dabène, 1994), c'est-à-dire que son usage est réservé strictement aux membres de la famille très proche, tels que les parents, frères et sœurs, et éventuellement cousins. C'est le cas pour Lou, qui déclare utiliser cette langue avec sa cousine de Vancouver.

M et à l'école avec tes amis vous parliez en quelle langue vous parliez comment
 L euh il y a quelques garçons si je parle avec lui je parle euh la langue locale
 M hum hum
 L mais les autres euh je parle mandarin
 M d'accord c'est comment tu choisis
 L non c'est c'est euh je parle euh je parle local c'est je ne sais pas pourquoi pour le première je parle local, mais je ne euh je ne choisis pas dans ma tête
 M d'accord
 M (3sec, prise de notes)
 M donc par exemple quand tu discutes avec euh Jérôme tu parles en langue de ta province ou en mandarin
 L en mandarin parce que euh il ne connaît pas la langue locale (rires)
 M il est d'une autre province
 L non, mais il y a des gens qui ne connaît pas la langue locale
 (L1 -- 1622-1653)

Il est intéressant ici de voir la gestion qu'ont Lou et Jérôme de cette langue. Tous deux la parlent avec certains camarades d'école, mais pas tous. Lou semble déclarer ne la parler qu'avec des garçons. J'ai malheureusement manqué l'opportunité de demander pourquoi elle opère cette séparation genrée. Plus tard, elle m'explique les connotations péjoratives de cette langue et le fait qu'elle est perçue comme impolie, ce qui laisse supposer que les femmes auront tendance, comme l'ont constaté d'autres

chercheurs, notamment Niedzielski & Preston (2003), à s'imposer davantage de restrictions normatives que les hommes. Cependant, une clarification aurait été la bienvenue, mais elle n'a pu être réalisée.

Il est aussi intéressant de voir que Lou déclare que Jérôme ne connaît pas la langue alors qu'il me dira plus tard en J2 qu'il la parle à la maison. Il se peut qu'ils parlent une langue différente, ce qui est difficile à déterminer puisqu'ils n'identifient pas ces vernaculaires comme des langues, et n'ont donc pas de dénominations pour ces dernières. Néanmoins, étant originaires de la même ville, on peut supposer que leurs vernaculaires soient, si ce n'est le même, au moins intercompréhensibles. Il est donc curieux de voir qu'ils ignorent mutuellement que l'autre parle cette langue. Cela paraît refléter assez clairement le degré de tabou que suscite cette langue. Elle est, à l'instar des vernaculaires, très peu valorisés socialement et marqués par une forte diglossie (Hamers & Blanc, 1983 ; Dabène, 1994) très peu admise hors du cercle social très proche, voire de la sphère strictement familiale et/ou privée.

Lou en particulier distingue très nettement un bilinguisme qui serait légitime en refusant de reconnaître comme tel un bilinguisme incluant une langue qui n'est pas « officielle » selon sa définition, c'est-à-dire une langue reconnue internationalement. Elle considère ainsi son bilinguisme mandarin-vernaculaire comme illégitime. Elle effectue également un parallèle avec le cantonnais comme pour appuyer sa définition du bilinguisme légitime avec un exemple en Chine qui contraste bien avec sa propre situation sociolinguistique qu'elle dénigre. :

M d'accord donc euh à la maison vous parlez cette langue locale et à l'école
 L c'est mandarin
 M mandarin standard d'accord donc déjà il y a deux langues dans ta vie en Chine
 L oui, mais je pense que la langue locale c'est pas la langue officielle comme ça, mais cantonnais
 c'est comme une autre langue officielle
 (L1 -- 1542-1550)

M et est-ce que toi tu te considères comme bilingue
 L oui
 M avec quelles langues alors

L euh
 L mandarin et l'anglais
 M ouais ok
 [...]

 M est-ce que tu comptes cette langue est-ce que tu dis je suis bilingue mandarin et langue de Hubei
 L mais euh je pense comme les langues locaux c'est pas des langues officielles donc il est pas dans la partie de bilingue
 M d'accord donc bilingue pour toi c'est seulement pour les langues officielles
 L oui comme oui
 (L3 -- 1897-1927)

Si une langue n'est pas officielle, alors il n'y a pas de bilinguisme. L'expression « oui, mais » semble remettre en question le bilinguisme que je lui attribue en lui disant « il y a déjà deux langues dans ta vie en Chine ». L'opposition ainsi marquée avec le Cantonais est intéressante, car ce dernier est une autre langue officielle en Chine. Cela suggère que sa définition de ce qui constitue une langue s'appuie essentiellement sur ce que Blanchet appelle « l'institutionnalisation », à savoir une reconnaissance officielle par les États et l'octroi d'un statut légal à la langue (2004). L'institutionnalisation (P. Blanchet, 2004), ou *status planning* (Spolsky, 2007), a donc une influence forte sur ses représentations linguistiques, ce que j'ai constaté à d'autres occasions chez cette participante, mais également chez les deux autres.

Ce vernaculaire est systématiquement évincé de la biographie langagière des participants quand je leur demande de décrire ce que représentent pour eux les différentes langues qu'ils parlent. Il est donc perçu comme illégitime.

M si tu devais décrire les langues que tu parles pour toi donc si tu devais décrire le mandarin le français l'anglais l'espagnol comment tu décrirais ces langues
 L comment je décrirais ces langues comme le mandarin c'est ma langue maternelle et puis l'anglais--
 M --ça veut dire quoi langue maternelle pour toi
 L parce que je suis Chinoise donc le chinois c'est la langue maternelle pour moi
 M d'accord donc c'est la langue la première langue que tu as parlée
 L oui la première langue pour moi hum hum et la deuxième langue pour moi c'est l'anglais parce que j'utilise l'anglais beaucoup que le français puis la troisième langue c'est français et je

voudrais étudier le français mieux comme dans l'école et puis l'espagnol c'est juste pour Lionel
 Messi (rires)
 (L3 -- 1349-1368)

Jérôme écarte également le vernaculaire de sa province comme une langue illégitime. Seules les langues ayant un certain niveau de prestige et d'officialité, les langues institutionnalisées et enseignées à l'école (Blanchet, 2004) peuvent être considérées dans le répertoire linguistique, et permettent à une personne de se définir comme bilingue.

M et euh donc [le mot bilinguisme] ça s'utilise surtout pour euh mandarin et anglais c'est ça
 J oui
 M est-ce que on l'utilise pour parler des langues provinciales aussi
 J des provinces euh on euh on l'utilise, mais on a pas besoin de euh d'étudier comme pour utiliser c'est quelque chose de euh on apprend dans la vie hum les euh les écoles ne n'enseignent pas les langues des provinces
 M d'accord
 J oui
 M donc c'est pas des langues étudiées
 J non
 M donc bilingue si je comprends bien c'est des langues étudiées à l'école
 J oui
 (J3 -- 406-426)

Les participants ne mentionnent d'ailleurs jamais ces langues quand on leur demande quelles langues ils parlent, à moins de leur demander spécifiquement s'ils parlent une langue propre à leur province. Ainsi, avec Jérôme, qui fut mon premier participant, je n'ai pas pensé à le lui demander en J1, et il n'en a donc pas du tout fait mention. En revanche, lorsque je lui en ai parlé et lui ai demandé s'il parlait une langue locale de sa province en J2 et il m'a confirmé en parler une, alors qu'en J1 il déclarait ne parler que mandarin à la maison. Cette langue est donc volontairement ignorée, voire considérée comme une « non-langue », à l'instar des « patois » en France (Blanchet, 2004) et de nombreuses autres langues minoritaires. Comme nous l'avons brièvement vu précédemment, ils font en outre volontiers référence au mandarin en utilisant plus souvent le terme « chinois » que « mandarin », comme s'il n'y avait qu'une seule langue chinoise. Ils remplacent mandarin par mimétisme avec moi.

Cette question de la légitimité se retrouve par ailleurs lorsque Lou tente de définir le terme « langue officielle » et de m'expliquer la politique linguistique canadienne, ou celle de l'université. Lorsqu'elle me définit ce qui constitue les caractéristiques d'une langue officielle, elle mentionne le nombre de locuteurs, mais également le fait que la langue doit, selon elle, être reconnue par les autres pays également. Voici les éléments qu'elle liste, et qu'on retrouve sensiblement chez Jérôme et Vicky également :

- 1- Nombre d'utilisateurs de la langue
- 2- Validation extérieure (les langues officielles d'un pays doivent selon elle être reconnues par d'autres pays, et/ou utilisées par d'autres pays)
- 3- La langue doit être reconnue comme une langue et listée comme telle (elle me mentionne la liste des langues dans Wikipedia comme un exemple de marqueur de la reconnaissance d'une langue).
- 4- Langue du gouvernement (légitimation par les institutions)
- 5- L'hymne national (valeur symbolique des langues et association entre la langue et l'identité de la nation)

Il y a donc une forte idée de validation extérieure qui apparaît comme nécessaire dans ses représentations de la légitimité, élément que l'on retrouvera également dans la définition du bilinguisme au niveau individuel. On retrouve également, là encore, l'influence du *status planning* (Spolsky, 2007) sur la représentation de ce qu'est une langue dans les arguments 2 — à 5—, ce qui rappelle de nouveau l'institutionnalisation de Blanchet (2004).

Outre la hiérarchisation des langues opérée au travers des représentations du bilinguisme exprimant une notion de légitimité attribuée à certaines langues reconnues comme « importantes », ou

« officielles », on retrouve, chez mes participants, une tendance à la catégorisation, à la hiérarchisation et à l'évaluation d'une notion de légitimité également chez les individus. Cette dernière est fondée sur un critère de compétence et de niveau de maîtrise de la langue, illustrant là encore une très forte influence de la norme prescriptive et de la pression qu'elle engendre.

VII.3.2. Le bilinguisme comme niveau maximal de compétence

Comme mentionné précédemment, les participants distinguent ce qui est légitime de ce qui ne l'est pas. Nous avons vu ce qu'ils considèrent comme une langue légitime, particulièrement à travers le discours de Lou. Nous allons maintenant nous pencher sur leur notion de légitimité appliquée à l'individu. Là aussi, nous verrons que la validation est à la fois interne et externe et que de nombreux mécanismes d'autocensure, d'autocontrôle, voire d'autosurveillance, mais aussi des attitudes négatives vis-à-vis de pratiques qu'ils désapprouvent sont très présents.

Le premier élément à noter ici est le fait que les termes « francophone », « anglophone » et « bilingue » sont uniquement définis au travers du prisme de la compétence linguistique. Cette idée se retrouve unanimement et au mot près chez les trois participants : « *francophone c'est celui qui parle français* ». Seul Jérôme se définit comme francophone. Son séjour en France et sa compétence perçue par lui-même ainsi que par Lou comme supérieure, sans doute légitimée également par de meilleurs résultats scolaires, sont ce qui lui donne de la légitimité.

- L parce que mon français et mon anglais sont pas bons
 M d'accord
 L il y a toujours des mistakes de grammaire
 M d'accord, mais comment tu définis ces mots tout à l'heure tu me disais francophone c'est celui qui parle français
 L oui hum
 M c'est ça que tu as dit il me semble
 L oui

M mais donc tu parles français
 L mais j'ai je parle euh pas mieux le français ah je veux changer mon définition
 M ok
 L ça c'est à dire des gens qui parlent ces langues et ils parlent mieux
 M donc quel niveau il faut avoir pour être francophone par exemple
 L il n'y a pas des mistakes de grammaire
 M d'accord donc il n'y a jamais d'erreurs
 L moins
 M moins d'erreurs ok donc tu penses que tu fais trop d'erreurs selon toi
 L oui trop d'erreurs
 M d'accord est-ce que tu penses que tu peux devenir francophone ou anglophone
 L je voudrais devenir
 M d'accord ok est-ce que tu connais des gens qui s'identifient comme francophone anglophone ou bilingue
 L je pense que Jérôme c'est francophone
 M ok
 L oui il est francophone parce que son français est bon après son exchange to France
 M donc toi tu penses qu'il y a des chinois francophones alors comme des étudiants internationaux francophones
 L oui comme mes collègues oui mes classmates
 M donc tes collègues sont francophones alors
 L parce qu'ils ont travaillé fort (rires)
 (L3 -- 1692-1754)

Le fait que Lou mentionne Jérôme comme francophone en justifiant cela par le fait qu'il a passé une longue période de temps en France m'a paru très étonnant au moment de l'entretien. En revanche, je pense qu'il sous-entend une certaine perception de la France comme détentrice de la norme. Cette vision traditionaliste, normative et héritée du roman national français traditionnel, impérialiste et moderniste de l'État-nation détenteur de la norme et du prestige est probablement diffusée au travers des institutions en Chine, notamment à l'école. Ainsi, pour mes participants, séjourner en France et y apprendre le français conférerait une légitimité. Pour être francophone, il faut parler comme un Français. Les différentes variétés de français, ou du moins celles dont ils conscience, n'ont donc pas la même valeur. Le capital (Bourdieu, 1977) d'une personne, à l'instar de Jérôme, qui maîtriserait aux yeux de ses pairs la variété prestigieuse, à savoir ici la variété hexagonale du français, aurait donc un statut supérieur et mériterait le titre de francophone. À l'inverse, les participants, particulièrement Lou, y opposent souvent la variété « québécoise » du français, et semblent désigner la co-présence des deux langues à Ottawa

comme un obstacle pour devenir francophone. En effet, lorsque je lui demande pourquoi elle pense devoir séjourner en France pour devenir francophone, elle me répond qu'à Ottawa, elle ne parle pas que le français, et que le français d'ici n'est pas « le même ». Elle me déclare d'ailleurs qu'elle aimerait se rendre en France et y faire un séjour afin d'améliorer son français. Cela démontre bien qu'elle ne considère pas l'environnement dans lequel elle se trouve comme légitime ou approprié pour être considéré comme un espace véritablement francophone. On retrouve ainsi des catégorisations influencées par la norme monolingue : le bilinguisme est ici presque considéré comme un obstacle à la présence d'une langue pure, prestigieuse ou légitime.

On retrouve également dans l'extrait précédent une notion d'efforts pour mériter la dénomination de francophone. Pouvoir se définir comme locuteur d'une langue est donc un statut que l'on doit mériter, et cela implique l'exigence d'un niveau très élevé de « maîtrise » de la langue, et particulièrement de la norme. Ainsi, les participants soulignent régulièrement le nombre d'erreurs commises, la vitesse de parole et les hésitations comme autant de critères permettant de décider si une personne maîtrise suffisamment une langue ou non, mais ces critères sont fluctuants et ne sont jamais véritablement définis ou justifiés autrement que de manière très floue, vague et variable. On voit donc ici une représentation du bilinguisme comme un bilinguisme maximal (Baker & Wright, 2017), idéalisé, et une très grande influence de la norme monolingue et de l'exemple du natif dans cette définition. On note par ailleurs qu'à la question « connais-tu des gens qui sont bilingues selon ces critères », ils me désignent à moi. Or, mon statut dans le contexte de cette recherche, mais également en tant que personne originaire de France et étudiant au niveau supérieur tend à me placer comme une figure d'autorité par rapport à eux dans leur compréhension de la situation. Ainsi mon propre statut, ou au moins la façon dont ils m'ont catégorisée dans leur esprit, de manière consciente ou non, a certainement influencé ces deux représentations que je viens de discuter, à savoir celle selon laquelle la France est le territoire le plus légitime et le français

hexagonal la variété la plus légitime et prestigieuse, mais aussi celle selon laquelle il faut parler comme un natif, préférentiellement de France, pour pouvoir se considérer comme bilingue. Il n'est pas impossible, nous pouvons en faire la supposition que leur discours à cet égard eût été différent si les entretiens avaient été menés par une autre personne que moi, un Canadien français par exemple. Cependant, Lou reconnaît tout de même les « Canadiens qui parlent français » comme légitimes à s'identifier comme francophones :

- M donc qui est francophone d'après toi au Canada
 L **toi**
 M oui
 L des Canadiens et des Français qui parlent en français
 M donc les gens qui parlent en français sont des francophones
 L oui les gens qui parlent français
 M donc est-ce que tu es francophone ?
 L hum
 L non (hésite)
 M non pourquoi
 L parce que mon français n'est pas au même niveau comme toi
 L comme les francophones
 M d'accord donc quel niveau ont les francophones
 L c'est c'est C1 C One.
 M ah tu penses qu'il faut le niveau C1 du Cadre européen pour être francophone
 L oui (rires) d'accord
 M donc pour toi c'est un critère de niveau
 L oui
 M on est francophone quand on a un haut niveau de français
 L oui
 (L2 -- 2650-2687)

On retrouve par ailleurs dans cet extrait le haut niveau d'exigence mentionné précédemment, indiqué par le niveau minimum énoncé par la participante pour se considérer comme bilingue : le niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), un des plus hauts niveaux de compétence selon ce cadre utilisé par les institutions scolaires et professionnelles européennes. Ce niveau est par exemple exigé à l'entrée de la plupart des formations d'études supérieures en Europe, mais est également le niveau minimum exigé pour pouvoir enseigner une langue seconde. On retrouve par ailleurs dans cet extrait le haut niveau d'exigence mentionné précédemment, indiqué par le niveau minimum énoncé par la participante pour se considérer comme bilingue : le niveau C1. Là encore,

l'influence des politiques institutionnelles telles que les exigences sévères de niveau et la politique d'exclusion sur critère de maîtrise de la langue académique des institutions occidentales prestigieuses dont les universités françaises font partie jouent probablement un rôle important dans cette représentation. En effet, si des institutions importantes demandent ce niveau pour pouvoir y prétendre et excluent ou stigmatisent ceux qui n'y correspondent pas, alors ce niveau est un critère d'accès à la légitimité en tant qu'individu « bilingue » et « francophone », ces statuts étant définis en fonction de la norme monolingue maximale (Baker & Wright, 2017). La représentation normative portée et plébiscitée par l'institution se transmet ainsi aux individus.

On retrouve par ailleurs dans cet extrait le haut niveau d'exigence mentionné précédemment, indiqué par le niveau minimum énoncé par la participante pour se considérer comme bilingue. En effet, si des institutions importantes demandent ce niveau pour pouvoir y prétendre et excluent ou stigmatisent ceux qui n'y correspondent pas, alors ce niveau est un critère d'accès à la légitimité en tant qu'individu « bilingue ». La représentation normative portée et plébiscitée par l'institution se transmet ainsi aux individus.

Ces identités, particulièrement chez Lou, sont également attribuées par l'extérieur, notamment par des figures d'autorité telles que les professeurs. Ainsi, la situation, le contexte, peut être momentanément favorable à ce qu'elle soit considérée comme francophone, notamment si un professeur la reconnaît comme telle. Elle me dit, par exemple, que dans le contexte des cours, elle est perçue comme francophone par les autres, particulièrement par les professeurs, du fait qu'elle prend des cours en français. La vision des autres, et notamment de ceux reconnus comme étant légitimes, compte donc pour beaucoup, mais elle demeure fragile. En effet, si Lou considère avec beaucoup d'égard le point de vue de ses professeurs, elle a également fortement conscience d'être différente des autres étudiants présents dans les cours. Cette différence, sur laquelle elle appuie et qu'elle amplifie, l'ostracise et l'isole,

l'empêchant d'accéder véritablement au groupe constitué par ses camarades, dits véritables « francophones ». On retrouve sensiblement ce même discours chez Jérôme et Vicky, comme l'illustrent les deux extraits suivants :

V oui, mais, mais peut-être un professeur peut dire il parle multilingue plurilingue parce que il fait des recherches et sur les langues, mais pour nous ça c'est seulement on commence donc ça ne veut pas dire que l'on peut parler multilingue plurilingue
 V mais si on a seulement comprendre une phrase ou un mot comme je sais comment dire euh hello en coréen, mais ça ne veut pas dire que je peux parler coréen
 (V3 - 836-840)

M à partir de quel niveau est-ce qu'on peut dire qu'on parle une langue
 V je pense euh
 V il faut connaître la culture d'un d'un d'une langue
 V euh
 V et puis on peut parler euh on peut utiliser ces langues plus courant et for the daily life
 V je pense ça veut dire
 (V3 -- 863-870)

On retrouve à nouveau chez Vicky ce besoin d'une figure d'autorité pour légitimer son statut et son identité « bilingues ». L'acceptation et le regard des autres ont donc un rôle particulièrement important dans ses représentations, et il est une notion partagée par les autres participants, à des degrés divers.

Dans tous les cas, quel que soit le critère principal d'attribution et de légitimation du bilinguisme considéré par l'un ou l'autre des participants, le bilinguisme est, dans les représentations de chacun d'eux, une caractéristique prestigieuse qui se définit par la juxtaposition de deux monolinguisms se devant d'être maintenus séparés afin d'être considérés.

VII.3.3. Le bilinguisme comme deux monolinguisms juxtaposés

Comme nous l'avons vu dans l'exemple précédent, la représentation du bilinguisme portée par mes participants est marquée par un très haut niveau d'exigence en matière de compétence linguistique et

une norme monolingue maximale (Baker & Wright, 2017). Cette représentation exigeante et restrictive s'accompagne chez ces participants d'une perception très négative de leur propre performance en français. Leurs attitudes (Billiez & Millet, 2001 ; Niedzielski & Preston, 2003) à savoir le mécanisme d'évaluation qu'ils adoptent à l'égard de leur performance et de leur niveau de compétence en français est donc caractérisé par des jugements négatifs, ainsi qu'une tendance systématique à dévaloriser leur niveau de langue et à rappeler très régulièrement leur statut d'apprenant ou de locuteur de langue seconde. Ils semblent ressentir comme un besoin de se justifier pour éviter le jugement et les critiques de l'autre. Cette attitude dépréciative envers soi est typique et caractéristique de l'insécurité linguistique (Byrd Clark, 2011 ; Lamoureux, 2007, 2012). Lou est celle qui a le plus recours à ce mécanisme d'autodépréciation, décrivant sa compétence en français dans les termes suivants : « *mon français est bizarre* », « *mon français n'a pas le niveau [...] c'est triste* » ou encore « *mon français n'est pas bon* » (L1).

Les participants expriment également une représentation du bilinguisme caractéristique de la perspective normative et monolingue. Le bilinguisme, selon eux, est uniquement additif et séparé (Baker & Wright, 2017). Ainsi, ils ne considèrent comme légitime et réel qu'un bilinguisme qui serait la coexistence de deux langues clairement identifiables et séparées. Les langues doivent pouvoir être utilisées séparément et sans être mélangées. L'alternance codique est donc, dans une certaine mesure, considérée négativement comme l'expression d'un manque de maîtrise de l'une des deux langues. Cependant, nous le verrons plus tard, cette représentation donne lieu à une importante contradiction, laquelle reflète un véritable double standard à l'égard des étudiants faisant partie de ce qu'ils identifient comme leur groupe (les étudiants chinois) et les autres, particulièrement les étudiants canadiens, groupe dont ils s'excluent totalement.

On remarque également de façon très notable une très forte influence de la norme du natif dans leur perception du rôle de la langue maternelle dans leur compréhension et leur capacité d'apprentissage des langues. La langue maternelle est souvent décrite comme un obstacle à la maîtrise parfaite de la langue seconde. Son influence serait un problème qui empêcherait le bon apprentissage des langues, surtout chez les adultes. Ainsi les participants partagent-ils une représentation très répandue selon laquelle seuls les jeunes enfants pourraient vraiment devenir bi-/plurilingues. Ils perpétuent ainsi une représentation très négative de l'apprenant condamné à demeurer apprenant, très étroitement liée à la définition maximale du bilinguisme comme deux monolinguisms séparés que nous avons vu plus haut (Baker & Wright, 2017).

M ouais tu penses que tout le monde peut
M apprendre plein de langues comme ça
L je pense que les comme les gens qui sont juste trois ans ou deux ans il peut apprendre beaucoup de langues
M oui quand on est très jeune alors
L oui comme très jeune et ils peuvent étudier beaucoup beaucoup des différentes langues
M et un adulte
L un adulte c'est difficile parce qu'on a juste
L une langue maternelle pour nous donc on a juste on favorise pour cette langue des autres langues c'est des étrangères pour nous
M d'accord ça reste des langues étrangères toujours
L oui
M donc la langue maternelle a une influence sur ta façon de penser
L oui oui c'est ça
(L2 – 3015-3038)

Lou en particulier, illustre cette représentation en de nombreuses occurrences. Elle insiste toujours sur l'importance de ne pas mélanger les langues. Elle associe cette capacité à utiliser les langues de manière séparée à une utilisation « professionnelle » de la langue. Bien qu'elle ne parvînt pas à me définir ce qu'elle entendait par « professionnel » dans ce contexte, on peut rapprocher ce terme de la définition de « normatif ». Ce n'est pas conforme à la norme que de mélanger les langues. Je vois donc là encore, à travers ce terme, une forte influence de la pression normative.

À cet égard, on peut noter à nouveau une influence certaine de mon statut de citoyenne française dans les choix linguistiques de mes participants. Tous ont fait le choix de faire les entretiens entièrement en français, et n'ont pas souhaité alterner avec l'anglais ou changer complètement de langue. Le fait que je sois française, mais aussi que j'aie moi-même eu peu recours à l'alternance codique dans le contexte de ces entretiens, et que j'aie adopté un ton « d'enseignante », a probablement influencé très fortement ces choix linguistiques. Lou confirme d'ailleurs choisir le français pour s'adapter à ma recherche, mais aussi parce que je suis française. Ma nationalité l'influence donc dans ses choix linguistiques. Elle me voit sûrement comme porteuse d'une norme linguistique à laquelle elle doit se conformer avec moi, et déclare également être plus à l'aise avec mon français plus normatif, qu'elle perçoit comme plus normal, sans accent. Elle associe « Français de France » et « Français standard, ou normatif », exprimant donc une représentation très monolithique du français de France, sans aucune conscience de la variation :

- M Est-ce que toi tu te considères bilingue
 L moi
 L oui
 M oui dans quelles langues
 L le chinois et l'anglais
 M et l'anglais tu es-- exclus le français
 L parce que français parce que pour moi je pense que mon anglais est mieux que le français
 M pourtant on parle français ensemble maintenant
 L c'est plus pratique c'est pour ton recherche
 M oui, mais tu pourrais choisir de parler anglais avec moi, mais tu préfères parler
 M français alors --
 L oui parce que ça tu parles le français comme tu viens de France
 L c'est pas comme le Québec
 M ah c'est différent
 L oui oui l'accent c'est différent
 M donc tu es plus à l'aise avec un accent français
 L oui parce que parce que quand on étudier le français c'est le français
 M ah tu étudiais le français de France
 L oui
 (L2 -- 2724-2760)

On note également dans cet extrait une réticence de résistance à se considérer au-delà du paradigme « bilingue ». En effet, en se définissant bilingue, Lou exclut par défaut la langue qu'elle considère

maîtriser le moins. Le terme et le concept « bilingue » semblent être contraignants, particulièrement dans le contexte canadien. Ainsi, les participants s'autocensurent et choisissent systématiquement leur langue maternelle et leur langue seconde la plus forte.

Se dire davantage que bilingue peut être également perçu négativement, comme une marque d'orgueil et de vantardise peu respectable :

M d'accord est-ce que tu connais des gens qui les utilisent ces mots qui disent je suis multilingue ou je suis plurilingue
V non non non (rires) c'est un peu euh je sais plus là comment dire ça (hésite) like show off
(V3 -- 811-821)

Cette notion est particulièrement exprimée par mes participants à l'égard des étudiants chinois, et ils semblent faire la distinction entre ce qui est acceptable chez ces derniers et ce qui l'est chez les étudiants canadiens. Ils semblent donc adopter un double standard, excusant ou justifiant chez les Canadiens ce qu'ils reprochent aux Chinois.

VII.3.4. Compétence et double standard face à l'alternance codique

Les participants me décrivent tous une tendance à l'alternance codique particulièrement courante chez les étudiants chinois étudiant à l'extérieur de la Chine, et en particulier au Canada. On note que mes participants développent une variété de chinois qui leur est spécifique, en incorporant des termes principalement anglais, notamment pour le vocabulaire académique. Une culture académique tend donc à se développer chez cette population d'étudiants. Dans les divers extraits suivants, nous allons voir un certain nombre de représentations à l'égard de ce phénomène linguistique, et nous pouvons commencer à y distinguer des aspects du double standard auquel je faisais référence précédemment. Ce double standard est ici davantage appliqué aux participants eux-mêmes d'une part et aux autres étudiants chinois de l'autre. S'ils reconnaissent avoir recours à l'alternance codique à l'instar de leurs camarades, ils ne

reconnaissent pas les mêmes raisons à cet emploi, et jugent de manière significativement plus négative cet emploi chez les autres. Cela semble sonner comme une contradiction dans leurs discours, qu'ils tentent de justifier lorsqu'ils y sont confrontés, comme on peut le voir dans la citation ci-après.

M d'accord et est-ce que ça se fait aussi un petit peu chez les étudiants chinois de mélanger le chinois et l'anglais

J hum ouais ouais

M ou le chinois et le français

J ouais ouais ouais parce que les mots hum il y a des mots en français qu'on utilise ici plus fréquent que sa version en chinois comme euh quiz et comme ce sont tous les petits mots quiz aussi en anglais due et c'est des choses comme

[...]

J qu'on utilise fréquemment aux études

M d'accord oui en rapport avec les études

J ouais

M ok et pourquoi vous utilisez ces

J parce qu'on --

M est-ce qu'il y a une explication

J comme on les utilise ici avec langues étrangères il ya on utilise pas ces mots-là en chinois on n'a pas cette habitude de temps en temps on va oublier euh pas oublier, mais, mais ça ça ne paraît pas automatiquement comme avant la façon de penser [...]

M donc ça veut dire que euh vous euh tu parlais différemment en Chine et maintenant tu ta façon de parler le chinois a changée oui depuis que tu es ici

J pas la façon de parler l'utilisation des mots

M d'accord c'est une utilisation des mots différentes depuis que tu habites ici

J oui parfois on préfère user l'anglais au lieu de du chinois

M d'accord

J pour certains mots

M dans le contexte dans les études c'est ça

J oui

[...]

J euh les étudiants qui vivent à l'étranger euh je pense que qu'ils ont n'importe quelle langue étrangère qui utilisent je pense qu'ils ont tous ces changements-là et **certains euh mélangent quelques mots anglais dans la phrase chinoise sont juste pour euh pour show off leur euh leur niveau d'anglais**

M d'accord pour montrer qu'ils sont bilingues

J oui

M c'est courant ça ça se fait beaucoup

J oui c'est courant oui les autres sont vraiment ne savent vraiment pas quel mot chinois correspond à ce mot anglais donc on utilise fréquemment c'est juste pour euh

M ah ok

J oui c'est juste pour euh c'est juste plus pratique de les utiliser sinon on va dépenser trop de temps à réfléchir à traduire

M à trouver une traduction

J oui

M d'accord d'accord donc c'est différent il y a ceux qui utilisent les mots en anglais parce que c'est plus pratique et d'autres parce que c'est pour show off comme tu dis (rires)

[...]

M d'accord oui et qu'est ce que tu penses de ça

M est-ce que tu le fais personnellement ou est-ce que

J moi je déteste de faire ça, mais, mais parfois à cause de la difficulté de traduction je euh j'utilise des oui des mots anglais ou français mélangés dans ma phrase c'est juste pour pratique c'est juste ouais c'est plus pratique
 M ouais
 M et pourquoi tu n'aimes pas ça
 J personnellement j'aime pas hum
 J (8sec, réfléchit, hésite)
 J show off enfin je préfère de faire quelque chose hum **pas anonyme, mais**
 [...]
 J ça donne plus de respect si tu l'as bien fait et puis tu le gardes
 M c'est plus respectable de garder son succès pour soi d'être modeste
 J oui peut-être modeste c'est ce que je cherche (rires) d'être modeste oui
 [...]
 (J2 -- 2666-2878)

Chez Vicky, comme chez Jérôme, on retrouve cette perception négative vis-à-vis gens qui alterneraient entre les langues afin de mettre en avant leurs compétences linguistiques. Cette attitude dépréciative est exprimée par le terme « show off » chez les deux participants. L'alternance codique est ainsi perçue négativement comme une manière de se vanter de son niveau de langue.

M d'accord est-ce que tu connais des gens qui les utilisent ces mots qui disent je suis multilingue ou je suis plurilingue
 V non
 M non
 V non (rires) c'est un peu euh je sais plus là comment dire ça (hésite) like show off
 M oh
 V yeah (rires)
 [...]
 V oui, mais, mais peut-être un professeur peut dire il parle multilingue plurilingue parce que il fait des recherches et sur les langues, mais pour nous ça c'est seulement on commence donc ça ne veut pas dire que l'on peut parler multilingue plurilingue, mais si on a seulement comprendre une phrase ou un mot comme je sais comment dire euh hello en coréen, mais ça ne veut pas dire que je peux parler coréen
 M d'accord donc connaître quelques phrases ne suffit pas
 V ouais
 (V3 -- 811-844)

À nouveau, les professeurs sont utilisés comme figures d'autorité qui ont la légitimité de faire ce que les étudiants ne peuvent se permettre, car ils ont le niveau et le statut social pour le faire. Le bi-/plurilinguisme est donc un privilège, un statut qui se mérite par un haut niveau de compétence et un capital social et intellectuel (Bourdieu, 1977) importants.

Lou partage cette représentation négative de l'alternance codique chez les étudiants chinois, qu'elle considère comme non « professionnelle » et donc non conforme à une utilisation formelle, et y ajoute une nuance, qui est celle du contexte et du lieu d'utilisation de la langue. En effet, dans l'extrait suivant, nous voyons qu'elle distingue l'usage de la langue dans des contextes formels comme les cours, et dans des contextes ou lieux informels tels que les réseaux sociaux :

M d'accord d'accord ok et pourquoi tu acceptes de le faire à l'écrit et pas en face à face est-ce que'il y a une raison
 L euh je sais pas c'est l'habitude
 [...]

L oh oui parler des camarades chinois on mélange le Mandarin et l'anglais on utilise des mots anglais si on ne peut pas transfert
 M ah intéressant donc vous mélangez et ça c'est à l'écrit seulement ou a l'oral aussi
 L aussi comme des mots comme assignment ou due on ne sait pas comment dire en chinois, mais c'est surtout pour des camarades qui sont en dehors de Chine comme qui sont étudier à l'étranger oui comme des gens qui étudier en université de Chine ils parlent toujours mandarin ils ne peuvent pas mix
 M d'accord donc vous qui êtes des étudiants chinois à l'étranger vous utilisez des mots anglais
 L oui
 (L2 -- 2495-2533)

Bien qu'elle n'en ait pas conscience (« je sais pas c'est l'habitude »), elle fait état de l'importance du contexte dans l'utilisation de la langue.

On retrouve également dans leur discours un traitement différent pour les étudiants canadiens. Tous insistent sur la différence culturelle : les étudiants canadiens sont encouragés à montrer leurs aptitudes, ce qui est perçu comme positif dans la société canadienne, alors que c'est le contraire dans la culture asiatique. Cependant, on perçoit une contradiction dans le discours de Jérôme entre la représentation négative (« show off ») d'une part, et un désir de pouvoir faire de même que les étudiants canadiens de l'autre. Jérôme déclare qu'il aimerait être capable de pouvoir utiliser l'anglais et le français ensemble, car cela démontre selon lui une bonne maîtrise des deux langues. Cela vient se placer en contradiction avec ce qu'il exprimait auparavant, à savoir que l'alternance codique n'intervenait que dans deux cas : soit lorsqu'un mot n'existait pas en mandarin ou leur échappait momentanément (ce qu'il décrivait

comme étant le cas pour lui) soit, fait encore pire selon lui, dans une intention vaniteuse de mettre en avant ses compétences linguistiques et d'imposer sa supériorité aux autres. Les deux extraits suivants, très proches d'un point de vue chronologique, comme on peut le voir dans les codes de lignes, illustrent bien cette contradiction par les deux visions contrastées qu'ils illustrent, et montrent le double standard à l'égard de ce qu'il définit comme la culture ou les valeurs asiatiques d'une part et les valeurs canadiennes de l'autre :

M et qu'est-ce que tu penses de ça
 J hum
 J (5sec)
 J j'espère un jour je peux aussi (rires)
 M oui tu aimerais faire ça
 J oui j'aimerais aussi faire ça
 M oui pourquoi
 J ça montre que les deux langues t'as t'as maîtrisé les deux langues
 M ouais intéressant donc toi tu trouves que c'est plutôt positif
 J oui
 (J2 -- 2636-2653)

M d'accord donc tu n'aimes pas les gens qui mettent en avant leurs connaissances trop
 J ouais
 [...]
 J oui c'est commun en Asie je pense
 M ah oui
 J surtout en Chine et au Japon
 J oui c'est aussi une partie de notre
 J culture
 M c'est une valeur
 J ouais
 J ouais, mais ici en Amérique du nord ou en Europe on encourage les gens à montrer à déclarer des choses et ce qu'on pense sinon on sait pas comme qu'est ce que tu es en train de penser c'est la plus grande différence entre les deux je pense
 (J2 -- 2826-2853)

Cette opposition entre culture asiatique et culture canadienne est très intéressante, car elle illustre deux éléments de représentations particulièrement marquants : d'une part, l'exacerbation de différences et de délimitations entre les deux cultures qui ne peuvent être transcendées, mélangées : l'existence de frontières entre les cultures ; d'autre part, le caractère figé de l'identité : on appartient à une seule culture pour toujours et l'on doit s'y conformer. Jérôme illustre donc ici une vision particulièrement répandue de la culture et de l'identité comme d'éléments figés et délimités, cloisonnés par des frontières qu'il est

déplacé de franchir. Là encore, on peut supposer que les discours institutionnels chinois, très portés sur la notion d'État-nation uniforme, aient un impact sur les représentations de ces étudiants quant à leur rôle et à leurs devoirs. Même s'ils sont hors de leur pays, ils doivent se surveiller et continuer à se conformer au modèle qui leur a été transmis comme étant le bon.

Cette représentation très figée et uniformisante de la culture et de l'identité s'étend d'ailleurs aux langues. Nous avons vu précédemment une vision très normative des langues et du bilinguisme caractérisée par une idée de prestige, de privilège et de mérite octroyés par un niveau maximal de maîtrise de la langue avec le locuteur natif pour modèle. Nous allons voir à présent comment les langues sont représentées également comme des entités figées et uniformes.

VII.4. Rapport aux langues, identité et normativité

Nous avons noté précédemment une conscience très limitée de la variation dans la langue française, caractérisée par l'opposition polaire entre « français de France » et « français québécois ». On peut souligner un manque d'interculturel et de sensibilisation à la variation linguistique dans leur apprentissage initial du français à l'école en Chine et en Alliance française, que l'on note par le fait qu'ils soulignent tous l'accent canadien comme nouveau et difficile au début de leur expérience canadienne. Certains avaient conscience de l'existence de la variation, mais n'y avaient jamais été confrontés avant de venir au Canada :

M comment ça s'est passé les premiers cours en français dans ton programme

J euh c'était au début c'était euh c'était compliqué pour moi puisque certains profs parlent très vite et avec des accents donc euh je pouvais seulement demander à TA après le cours ou euh à mes coéquipiers ou juste lire les diapositives, mais, mais de temps en temps je me suis habitué à euh à certains accents donc ça améliore la situation

[...]

J c'est un choc au début en fait comme l'accent

M ouais tu savais qu'il y avait plusieurs accents avant

J oui je savais, mais (rires) en réalité je pensais que j'ai j'avais assez de préparation pour ça, mais en réalité quand quelqu'un qui parle français avec un accent québécois ça m'a choqué je ne comprends pas du tout

[...]

M est-ce que tu avais eu la même euh le choc en France ou
 J en France euh je suis choqué par la vitesse que les gens parle mais pas l'accent
 M d'accord
 (J1 -- 1093-1181)

Leur conscience de la variation est très limitée et correspond essentiellement aux grandes aires géographiques (France et Canada). Ils ont donc tendance à essentialiser la variation en « français de France » et « français québécois ». Ils ont reçu peu d'enseignement de la variation, surtout au niveau du registre familier, ce qui illustre bien le caractère très normatif de l'enseignement qu'ils ont reçu en Chine. Cette prise de conscience de la variation, bien que limitée, s'est donc effectuée au Canada.

M j'imagine qu'il y avait des expressions aussi que tu as des mots ou des expressions que les jeunes utilisaient que tu connaissais peut-être pas avant
 J oui il y en a beaucoup
 M hum hum d'accord
 M (3sec)
 M est-ce que c'était quelque chose qui te
 J comme là-bas euh on dit pas bonne fin de semaine on dit bon week-end et ici on dit bonne fin de semaine
 M ouais c'est vrai il y a quelques mots qui diffèrent
 J oui c'est euh
 J (4sec)
 J et il y a d'autres comme gros mots qu'ils disent, mais ici on utilise pas
 M hum hum c'est vrai oui puis c'est des choses que toi tu n'apprenais pas à l'école forcément
 J non surtout pas (rises)
 (J1 -- 1182-1206)

Cette perception très simplifiée de la variation et des groupes sociaux et linguistiques s'étend par ailleurs au Canada, dont ils ont une perception très caricaturale, bien que très répandue chez les Canadiens eux-mêmes. Ils perçoivent le Canada selon deux entités séparées : le Québec, uniformément francophone, et le reste du Canada, uniformément anglophone, et ce malgré le fait qu'ils vivent à Ottawa, ville qui vient se placer en contradiction avec cette représentation. Ils perçoivent donc Ottawa comme une zone de transition, où Québécois et Canadiens (anglophones) se côtoient. Dans leurs discours, les Canadiens francophones sont systématiquement désignés comme « québécois ».

Cette représentation est par ailleurs amplifiée par leurs expériences personnelles : ils ont utilisé le français au Québec et exclusivement l'anglais dans leurs voyages à Toronto (ainsi que le mandarin à Vancouver pour Lou). Ces expériences ont contribué à renforcer leur vision duale du Canada. Ils assimilent les francophones du Canada à des Québécois, à l'exception de Jérôme qui les nomme parfois « les francophones du Canada » ou les « francophones ici au Canada ». Cependant, je ne suis pas sûre que cette expression s'applique aux Canadiens, selon lui, car il mentionne aussi des étudiants internationaux qui étudient en français et sont originaires de pays francophones.

Cette séparation nette opérée entre anglophones et francophones rappelle leur représentation très cloisonnée de la culture. Chez Jérôme, elle s'exprime au travers de l'utilisation du terme « zone », très récurrent, et qu'il utilise pour distinguer l'usage du français de l'usage de l'anglais sur le campus. Bien que cette notion soit vague et peu élaborée par le participant, il est intéressant de constater un choix d'un mot évoquant une idée de lieu pour décrire cette dualité présente sur le campus. Cette analogie géographique, même si elle est par la suite appliquée davantage à des moments, des contextes ou des événements, semble démontrer une certaine représentation de frontières entre les cultures, identités et langues, et la perception d'un caractère géographique associé à ces dernières.

J parce que je reste toujours dans la zone francophone je n'ose pas vraiment entrer dans la zone anglophone comme choisir des cours d'anglais

J euh

M qu'est-ce que tu appelles la zone anglophone est-ce que tu penses qu'il y a des endroits sur le campus qui sont plus francophones ou anglophones

J oui comme si je prends le cours en anglais mes camarades parlent tous anglais

M d'accord donc c'est pas forcément en termes d'endroit sur le campus c'est plutôt si tu prends des cours selon les cours que tu prends tu vas fréquenter des gens différents

J oui c'est ça

(J2 -- 1216-1234)

J ce n'est pas difficile de les faire connaître, mais c'est difficile de vraiment immerger dans leur culture ou dans leur zone

M c'est-à-dire

J c'est-à-dire il y a toujours des différences culturelles entre nous et les étrangers la façon de faire la fin de penser et puis la difficulté de sur la langue sont des obstacles pour euh être familial avec eux

M donc la langue est un peu une barrière pour toi c'est un peu la langue rend les choses difficiles
 J oui
 (J2 -- 1964-1980)

Enfin, un élément notoire dans le discours de Jérôme en particulier est l'influence du contexte canadien dans sa définition du terme « bilingue » ici au Canada. Il ne se dit pas bilingue au Canada, mais le ferait dans d'autres pays, car pour lui « bilingue » au Canada est fortement associé et signifie exclusivement une dualité français/anglais. Il ne considère pas son niveau d'anglais suffisant pour se dire bilingue selon cette définition.

M ok intéressant est-ce que toi il y en a que tu utilises pour te définir toi-même
 J pour l'instant c'est francophone et même si je suis aussi bilingue, mais ce n'est pas le bilingue comme ici le français l'anglais donc j'utilise pas bilingue pour me décrire ici
 M donc tu ne dis pas que tu es bilingue français — chinois par exemple
 J ouais comme ici si je dis je suis bilingue les gens vont penser que ah tu parles français et l'anglais
 M d'accord donc pour toi ici au Canada bilingue ça a un sens particulier
 J ouais
 M c'est anglais-français
 J ouais
 M d'accord d'accord
 J parce que je parle pas assez bien l'anglais je vais pas le considérer comme une langue que je peux parler ou peux vraiment parler
 M d'accord
 J même si je parle au quotidiennement, mais ça ça atteint pas à au niveau que j'estime que [...]
 (J2 -- 2397-2424)

J'ai été surprise de retrouver des représentations négatives envers la variation canadienne du français chez Lou. L'enseignement très normatif reçu et les discours normatifs encore très présents en francophonie en général ont certainement un grand rôle à jouer dans la diffusion de ce genre de représentations chez les apprenants :

L et j'ai je voudrais comme aller à France pour comme vivre avec les Français seulement
 M hum hum
 L et je peux parler français seulement comme après un an ou deux ans mon Français est comme davantage mieux
 M d'accord donc tu aimerais aller en France pour parler seulement français
 L donc pas mandarin pas anglais juste français
 M ok et tu ne peux pas faire ça ici tu penses
 L non parce qu'il y a de accents (rires) des accents Québec québécois
 M ah d'accord et c'est difficile

L non c'est pas difficile, mais je pense que le français en France est plus belle que le français au Québec
(L3 -- 1800-1818)

On ressent donc dans le discours de ces participants une pression normative associée à une représentation figée de la langue légitime. La langue apprise est formelle, codifiée et figée. On n'a pas appris la langue, on en a appris une norme.

VII.4.1. Apprentissage de la langue, apprentissage de la norme

Les participants décrivent l'enseignement du français en Chine en insistant sur l'importance de la grammaire et de la prononciation, ce qui indique que la focale de l'enseignement des langues en Chine est portée sur la maîtrise de la norme et non sur l'aspect communicatif, ainsi que sur l'importance du locuteur natif comme le modèle de locuteur idéal. Il est donc très peu surprenant de retrouver cette représentation normative du locuteur natif comme modèle à imiter dans le discours des apprenants :

M mais est-ce que toi quand tu étais en Chine tu as eu des camarades français qui faisaient l'échange dans l'autre sens
J oui oui
M d'accord
J et ils parfois ils participent au euh aux cours avec nous
M hum hum
J et euh mon prof de français leur euh leur demande de nous apprendre le français parfois pour corriger notre accent la vitesse et tout ça
(J1 -- 1260-1274)

On note cependant un fait intéressant lorsqu'ils parlent de l'enseignement en Chine : tous distinguent l'enseignement à l'école en Chine de l'enseignement en Alliance française (et également au PIF, qu'ils décrivent comme similaire à l'enseignement des Alliances françaises). Ils perçoivent l'enseignement en Alliance française comme plus axé sur la communication réelle, mais aussi plus « authentique », notamment par rapport au choix des documents et thématiques étudiées. Lou mentionne de « vrais » textes (L1), et Vicky des articles « plus sérieux [...] comme un journal en France » (V1), l'exemple d'un authentique journal français comme support de travail étant perçu comme plus « sérieux » et plus

authentique. Le terme « sérieux », bien que non élaboré par la participante, laisse supposer que l'utilisation de ressources authentiques, c'est-à-dire provenant de France, ainsi que la présence d'un enseignant lui aussi originaire de France et identifié comme un locuteur natif ont pour conséquence de générer chez les participants une impression que l'enseignement reçu est plus efficace. Cette perception illustre là encore une représentation très normative de la langue et de ce que devrait être un enseignement de qualité, sans que cela en soit un gage véritable. Vicky décrit ces cours comme plus authentiques, plus sérieux, mais aussi plus difficiles. La difficulté perçue peut également contribuer à cette perception d'un plus grand « sérieux » dans ces cours.

Les participants déplorent le fait que l'enseignement des langues en Chine est organisé exclusivement pour l'examen, et non pour apprendre réellement à communiquer en français ou en anglais. C'est un enseignement dédié à préparer au Gaokao, donc presque exclusivement à l'écrit, et ne sensibilise pas à la variation et à la langue dans son usage courant. Cet enseignement est donc décrit comme n'ayant pas vocation à favoriser des situations de communications et à développer des compétences communicatives chez les apprenants.

M est-ce que tu te souviens comment ils étaient ces cours qu'est-ce que vous faisiez pendant ces cours

V on faire des euh

V c'est juste pour préparer l'examen tout le temps et on mémorisait les vocabulaires et on répétait les phrases qu'on écoutait sur leur radio et on fait le reading comprehension c'est euh et puis les writing les euh les les écritures c'est tout

[...]

M donc les cours sont toujours préparés

M pour vous préparer --

V -- pour l'examen

(V1 – 1018-1064)

L et puis les cours avec les euh étrangers c'est plus intéressant parce qu'il n'y a pas comme exercices

M ah c'est juste par parler c'est ça

L ah oui c'est juste parler et oui c'est ça

M d'accord donc c'était en deux parties une partie c'était pratique avec euh

L hum hum

M et la deuxième partie c'était quoi

L c'est avec le professeur chinois

M et là vous faisiez quoi

L des exercices (rires) toujours
 M des exercices de grammaire tout ça
 L oui oui
 M à l'écrit
 L et en euh en lecture
 (L1 – 902-927)

Cet enseignement véhicule également des représentations du bilinguisme comme additif, séparé. Les langues y sont décrites par les enseignants comme des entités qu'il ne faut pas mélanger, à l'instar de l'exemple suivant. L'alternance codique est présentée comme étant à proscrire, et mélanger les langues revient à mal les apprendre. On recommande aux étudiants de n'en apprendre qu'une seule à la fois. Cela se manifeste dans la politique de l'école secondaire, qui n'autorise les étudiants qu'une seule langue étrangère, mais également au travers du discours de certains enseignants, comme le reporte ici Jérôme :

L quand je commençais à étudier le français j'ai pas étudié l'anglais
 M et tu étudiais l'anglais avant
 L euh oui
 M ah d'accord
 L comme euh j'ai étudié l'anglais euh trois ans
 M ah d'accord ok
 L oui parce que ma professeure de français de l'école dit que le français l'anglais est facile de mix euh on peut mélanger les deux donc oui
 (L1 -- 90-103)

M d'accord
 M et donc pourquoi tu as arrêté l'anglais au moment où tu as commencé le français tu pouvais faire qu'une seule langue
 L ah oui on peut juste choisir une langue
 M d'accord
 M donc tu as dû arrêter l'anglais pour pouvoir faire du français
 L oui (rires)
 (L1 -- 187-195)

On constate d'ailleurs que Jérôme a intériorisé ces représentations normatives. Il indique ainsi préférer ne pas apprendre d'autres langues pour l'instant afin de prioriser l'anglais. Il est aussi celui qui semble accorder le plus d'importance au respect de la norme linguistique. On le constate par exemple dans sa tendance récurrente à s'autocorriger :

J d'abord on va décider la partie que ça
 J que chacun va s'occuper
 J **dont** chacun va s'occuper
 (J2 – 316-318)

J je suis pas sûr parce que maintenant les cours deviennent durs
 J si je prends en anglais j'ai peur de
 J de les faillir
 J euh non de les **échouer**
 (J2 -- 1243-1246)

J découvert différents points de vue de euh
 J de gens local euh **locaux**
 (J3 -- 871-872)

Il semble vouloir favoriser les mots en français plutôt que de s'autoriser une alternance codique. Mon statut de Française et d'étudiante de maîtrise/chercheuse, ou d'enseignante joue certainement un rôle dans cette autosurveillance. En outre, il reprend souvent les termes que je lui donne en français.

J euh le partie français oui parfois l'autre j'ai besoin de de tran--
 J trad
 J traduction
 M traduire d'accord
 J traduire
 (J2 -- 2658-2654)

J'ai également constaté à l'écoute des entretiens et lors des transcriptions une tendance inconsciente chez moi à corriger leurs formulations instinctivement, en leur donnant les mots français pour les termes anglais qu'ils utilisent. Cela aura certainement biaisé certains de leurs comportements lors des entretiens, et les aura poussés à davantage se surveiller :

J oui m'a beaucoup aidé puisque la euh la famille d'accueil m'a euh m'a fait connaître beaucoup
 beaucoup de euh leurs relatifs euh **relatives**
 M ah leur famille les membres de leur famille
 J oui oui membres de la famille
 M d'accord
 (J1 -- 398-405)

J ouais
 J parce que les profs euh euh font des rigolades
 J rigolades
 M des blagues
 J des blagues
 (J1 -- 1376-1382)

L oui et il y a des chinois dans euh **dans book**
 M dans le livre
 L dans le livre oui (rires)

(L1 -- 548-552)

Ainsi, le plurilinguisme, comme nous l'avions vu avec Lou précédemment, est perçu comme un frein à l'acquisition d'une nouvelle langue et à la maîtrise parfaite de celle-ci.

VII.5. Les langues et l'identité

Aborder la question de l'identité avec ces participants s'est avéré être une tâche particulièrement difficile, car il m'est apparu clair lors des entretiens que cette notion n'a pas la même importance ni la même définition chez mes participants et chez moi-même. En effet, nous allons le voir en détail, les participants n'associent pas forcément les langues à la notion d'identité, ou du moins de manière moins étroite et importante que peuvent le faire des jeunes Canadiens français ((Byrd Clark, 2010 ; Lamoureux, 2012 ; Roy, 2010).

J'ai donc mis en place lors des entretiens 2 une petite activité demandant aux participants de commenter des termes couramment employés au Canada pour définir les identités linguistiques, puis de terminer en proposant un mot de leur choix dans la langue de leur choix. Nous avons déjà analysé leurs définitions des termes « francophone », « anglophone » et « bilingue ». Nous allons maintenant nous pencher brièvement sur les termes qu'ils ont choisis et ce que cela recouvre.

VII.5.1. Les participants et les langues : des mots pour décrire leur relation aux langues

Les participants ont donc choisi un ou deux mots (Lou, qui a voulu changer de mot) pour décrire leur relation aux langues. L'image suivante montre les mots écrits par les participants :

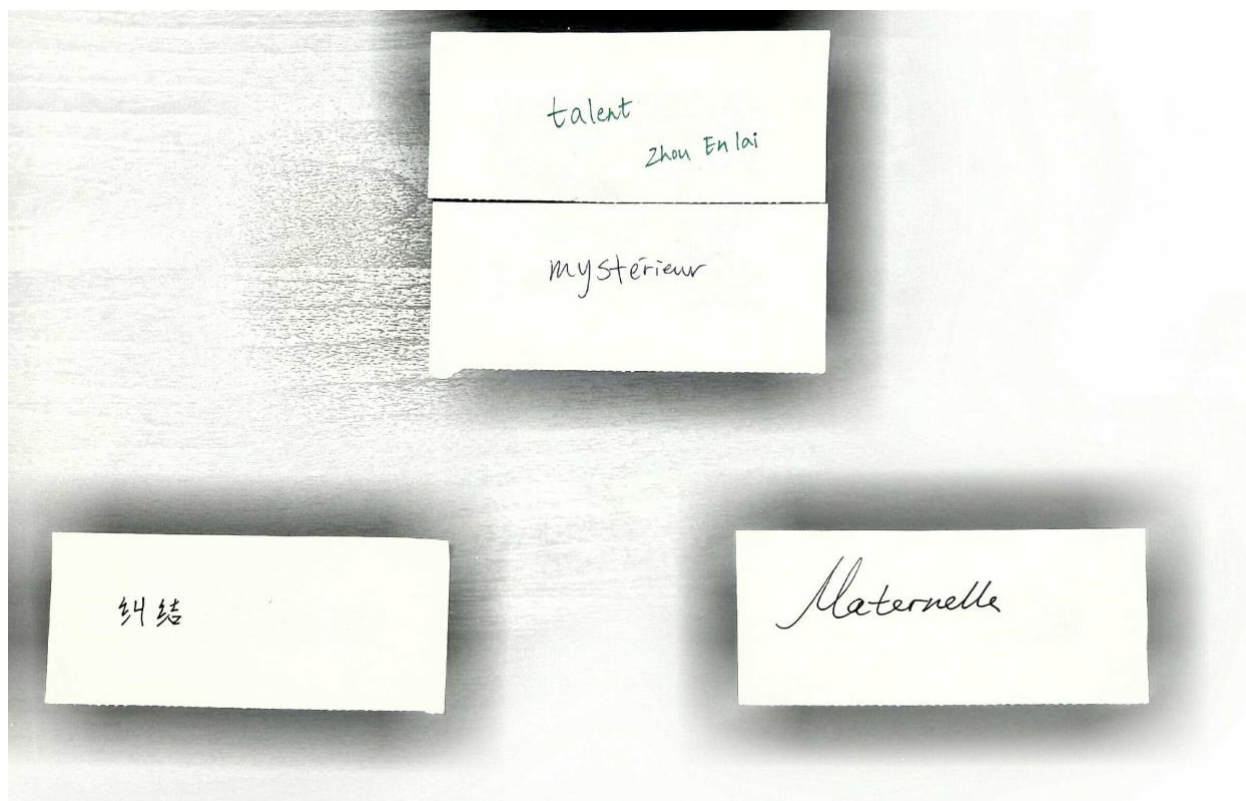


Figure 2 : Mots choisis par les participants pour décrire leur relation aux langues

Vicky et Lou proposent toutes les deux des mots en français, Vicky proposant l'adjectif « maternelle », et Lou les mots « talent » et « mystérieux ». Seul Jérôme choisit un terme en mandarin, 纠结 (Jiūjié), adjectif qui signifie « embrouillé ». Le choix de ces termes a donné lieu à une discussion de la signification de ces derniers selon eux, et a permis l'émergence de représentations significatives chez chacun des participants.

Lou choisit deux termes en français qui évoquent pour elle l'idée que la maîtrise de plusieurs langues est une qualité qu'elle admire et qu'elle souhaiterait atteindre (elle ne considère pas avoir atteint un niveau satisfaisant de maîtrise), mais qui demeure pour elle encore inaccessible à ce jour. Lorsqu'elle me parle de ses aspirations futures, l'utilisation de l'expression « des langues étrangères pour moi » alors

que nous parlions des langues officielles canadiennes, qu'elle parle, m'a paru intrigante, mais illustre en réalité cette distance qu'elle ressent entre ce à quoi elle aspire, ce qu'elle voudrait être, et la façon dont elle se perçoit. Lou ne fait pas forcément référence aux seules langues officielles ici, mais cela semble sous-entendre qu'elle met ces langues-là au même niveau que toutes les langues étrangères qu'elle ne connaît pas. Elle exclut systématiquement les langues autres que le mandarin de sa deixis. Un autre exemple représentatif est la distinction, voire opposition qu'elle opère entre « ma langue maternelle » d'une part, et « la deuxième/troisième langue pour moi » quand elle décrit ce que représentent ses différentes langues pour elle. Elle mentionne également Zhou En Lai, homme politique chinois et célèbre polyglotte, comme un modèle d'autorité et de succès. C'est lui qui détient ce « talent » pour les langues. Ce dernier terme semble également sous-entendre une idée d'inné dans la capacité ou non à parler ou apprendre plusieurs langues, talent inné que Lou ne considère avoir qu'en partie. Elle se déprécie là encore. Le terme « mystérieux » appuie encore une fois cette distance.

Vicky, quant à elle, insiste sur la langue maternelle comme la plus importante. Elle semble donc quelque peu rattacher la langue maternelle à l'identité, au moins de manière inconsciente. Elle la décrit en effet comme la langue qui définit qui chacun est, mais aussi celle qui demeure en tête et qui est celle dans laquelle on pense, même quand on parle une autre langue. Il y a donc dans son discours l'opposition polaire entre langue maternelle et toutes les autres langues qui demeurent étrangères, une représentation très monolingue de l'identité linguistique (Baker & Wright, 2017) qui l'enferme de façon permanente dans un statut d'apprenante.

Enfin, le terme de Jérôme est celui qui m'a été le plus difficile à analyser, et ce en partie due au fait que je ne comprenais pas vraiment ce qu'il signifiait. Lors de l'entretien, Jérôme ne parvient pas à traduire ce terme, mais tente de m'en expliquer le sens en me donnant pour exemple le fait qu'il cherche toujours les mots justes dans chaque situation. J'en viens donc à proposer la traduction erronée

« raisonnable », « réfléchi ». Mes propres représentations m'ont ainsi fait interpréter de manière positive ce qui ne l'était pas vraiment. Le sens de ce terme semble en réalité se rapprocher davantage du mot « embrouillé », « emmêlé », ce qui est bien moins positif. Jérôme exprime ici, semble-t-il, une insécurité linguistique face à ses propres hésitations. Il a des difficultés à trouver ses mots lorsqu'il s'exprime et perçoit cela très négativement. Cette perception est, dans le contexte de ces entretiens au moins, du simple ordre de la perception personnelle, et biaisée, de sa propre performance. Jérôme présentait en réalité peu d'hésitations et de difficultés à communiquer lorsqu'il discutait avec moi.

Il est également intéressant de constater que les deux participantes ont choisi des termes en français. Jérôme, lui, a choisi le mandarin, alors qu'il est perçu par ses camarades et par lui-même comme le plus francophone. J'avais pourtant indiqué à tous qu'ils pouvaient choisir la langue de leur choix, y compris le mandarin, pour cette activité.

VII.5.2. Le bi-/plurilinguisme comme un atout : « il n'y a pas de désavantages, il n'y a que des avantages »

Le bi-/plurilinguisme est donc bien souvent perçu comme une qualité qu'il est difficile d'atteindre. Tous décrivent leur relation aux langues comme incomplète, distanciée, mais aussi comme nourrissant des fantasmes de gain de prestige et de statut, à l'instar de Lou avec le terme « talent », ou de Jérôme, qui décrit souvent les langues comme de la « valeur ajoutée ».

Tous renvoient souvent le fait de parler plusieurs langues aux opportunités professionnelles et gardent une approche très utilitariste et matérielle à la question. La langue est perçue avant comme une commodité (Bourdieu, 1982) dont la maîtrise permet une augmentation de son capital culturel, social et parfois même économique (*ibid.*). Quand on creuse un peu en posant d'autres questions, ils amènent parfois d'autres sujets comme l'ouverture à d'autres cultures et points de vue sur les choses, mais ne

parlent pas nécessairement d'un impact personnel ou émotionnel. Cela reste très factuel, général et extérieur à eux (comme la possibilité de voyager, par exemple).

La question de l'identité, en général, est difficile à entreprendre avec ces participants. La difficulté à s'exprimer dans une langue seconde pour parler de sujets abstraits, et pour moi de poser des questions simples et qu'ils puissent comprendre pour demander des choses complexes et profondes, associée à mon inexpérience de la recherche, n'ont pas aidé :

M donc euh quelle importance ça a pour toi le euh le fait de parler plusieurs langues dans le milieu professionnel

J ça donne plus de possibilités de euh à pourvoir des postes et euh et normalement si tu parles plus de euh plus tu parles euh comment dire si tu parles plusieurs langues ton salaire sera augmenté sera euh plus que les autres et t'as aussi la possibilité de travailler à l'étranger comme plus de opportunités

M d'accord donc c'est surtout un avantage pour trouver du travail et pour voyager

J euh il y a pas euh

J il y a pas vraiment d'inconvénients si tu parles deux ou trois langues c'est toujours des bonnes choses

M d'accord est-ce que tu penses que ça fait travailler différemment de travailler avec plusieurs langues ou tout simplement est-ce que ça fait de toi quelqu'un de différent d'avoir plusieurs langues dans ta vie en général ou

J hum c'est comme si je parle plusieurs langues qu'est-ce que euh est-ce que ça me rend différent ou

M est-ce que ça euh par exemple est-ce que euh comme tu as appris plusieurs langues dans ta vie est-ce que ça t'a changé ça t'a fait changer de façon de penser ou

j ok ok euh

[...]

J ça m'a donné des possibilités d'aller à l'étranger pour connaître euh d'autres cultures et d'autres euh points de vue comme euh je suis en train d'étudier à Ottawa

[...]

J découvert différents points de vue de euh de gens local euh locaux oui

[...]

J je vais pas dire que ça m'a changé mon avis ou mes valeurs, mais ça m'a laissé savoir les autres euh les autres valeurs et points de vue

(J3 -- 831-879)

À noter cependant que l'expérience au Canada, et le contact avec les « différents points de vue » semblent opérer un changement chez eux. Ils pensent que leurs fréquentations vont changer s'ils retournent en Chine. Or les fréquentations semblent être un des critères principaux de l'identité chez eux :

M et en dehors du travail dans la vie personnelle qu'est-ce que tu penses
 J ouais je si quelqu'un qui a euh les mêmes expériences que moi et qui a étudié au Canada ou euh ça m'intéresse beaucoup de lui faire connaissance et peut-être euh à l'avenir la zone d'amis ma zone d'amis ça va être euh différent que hier oui
 M hum hum donc tu penses que tu as euh comme une euh un euh comment dire ça tu penses que ton cercle social est différent
 J oui cercle social

M ouais que ceux qui sont restés en Chine ou que si toi tu étais resté en Chine ça serait différent
 J oui
 (J3 -- 1311-1330)

[...]
 J je veux pas faire des choses seulement en mandarin sinon ça les euh les expériences que j'ai ici ne sert à rien
 M oh tu penses
 J non pas sert à rien, mais au moins le euh l'apprentissage des langues ne peut pas être utilisé et en plus si euh les gens seraient tous euh les Chinois qui parlent mandarin on a pas de culture francophone ou anglophone
 J oui
 M donc tu penses que toi en connaissant le français et l'anglais tu peux apporter quelque chose de plus quelque chose de nouveau à la Chine
 J oui moi je veux euh je voudrais dans euh dans une ambiance qui a plus de diversité oui
 M d'accord
 J c'est ça
 (J3 -- 1647-1674)

On le voit donc dans cet exemple, les changements considérés par Jérôme sont essentiellement relatifs au milieu du travail et sa valeur sur le marché du travail, autrement dit : son employabilité. La langue est donc essentiellement perçue comme un outil, une compétence transversale à mettre en avant sur un CV, et non comme un élément de l'identité que l'on s'approprie pour raconter son histoire.

VII.5.3. La langue comme simple outil, ou les limites de la perception occidentocentrée de l'identité

La langue, particulièrement dans le discours de Jérôme, est un outil, une valeur ajoutée, qu'il faut mettre à tout prix à profit, un capital qu'il faut pouvoir valoriser :

J oui c'est très important
 J oui parce que la langue c'est la base c'est juste un outil
 J si t'as pas cet outil là ça serait difficile de faire autre chose
 (J3 -- 1341-1343)

M où est-ce que tu t'imagines dans cinq ans ou dans dix ans
 J peut-être je vais rentrer en Chine et trouver un emploi
 M hum hum
 J mais un emploi qui a un lien avec euh le français ou l'anglais
 M hum hum
 J je veux pas faire des choses seulement en mandarin sinon ça les euh les expériences que j'ai ici ne sert à rien
 M oh tu penses
 J non pas sert à rien, mais au moins le euh l'apprentissage des langues ne peut pas être utilisé et en plus si euh les gens seraient tous euh les Chinois qui parlent mandarin on a pas de culture francophone ou anglophone
 J oui
 M donc tu penses que toi en connaissant le français et l'anglais tu peux apporter quelque chose de plus quelque chose de nouveau à la Chine
 J oui moi je veux euh je voudrais dans euh dans une ambiance qui a plus de diversité oui
 M d'accord
 J c'est ça
 (J3 --1647-1674)

La langue n'est pas une fin en soi, mais bien une compétence transversale qui n'a d'utilité que si elle est mise à profit. Ses motivations à l'égard des langues sont donc strictement extrinsèques. Il hiérarchise également l'anglais et le français : là où l'anglais est indispensable, et son apprentissage n'est donc pas une option, le français est quant à lui un atout pour se démarquer. Lou et Vicky expriment également des idées similaires. Elles partagent cette vision du français comme une valeur ajoutée. Le français est vu comme un atout supplémentaire qui rend exceptionnel, spécial, et qu'elles lient directement à un avantage économique, particulièrement dans le contexte de leur province :

M pourquoi tu préfères le français
 L euh
 L (3sec)
 L euh parce que l'anglais tout le monde peut parler l'anglais, mais le français c'est pas tout le monde peut parler il y a juste une partie des personnes qui peut parler le français
 M d'accord donc ça c'est important pour toi
 L oui
 M pourquoi
 L parce que quand une personne tu dois connaître une euh technique ou une chose que les autres ne connaissent pas et tu peux gagner dans beaucoup de situations
 M ça te rend spéciale c'est ça
 L oui oui
 M et ça c'est important pour toi
 L oui c'est important pour moi (rires)
 M dans un domaine ou dans la vie en général
 L oui dans la vie générale c'est ça et parce que mon pays euh comme je suis chinoise et la province c'est Hubei et notre province c'est comme un ami avec Lyon et donc il y a beaucoup

des euh des entreprises françaises dans mon province et donc il y a beaucoup des chances de travail dans mon province, mais c'est dans des entreprises françaises
(L3 -- 1506-1535)

M donc dans ton métier est-ce que tu penses que tu vas utiliser continuer à utiliser le français l'anglais le mandarin
V euh oui je pense je vais continuer d'utiliser l'anglais c'est sûr
M l'anglais c'est sûr
V mais le français je pense mes business skills for **add more points** for the métier
(V3 -- 1485-1465)

Quand je demande à Jérôme ce que ses langues représentent pour lui, là encore, ses considérations sont strictement prosaïques et liées au travail et aux avantages économiques (il omet d'ailleurs le vernaculaire, qui n'a aucune valeur à cet égard) :

J je pense que ces trois langues-là sont les langues les plus parlées au monde
M hum hum
J et qu'elles sont aussi les langues les plus importantes euh pour ces années
M oui pour toi ou pour le monde
J pour moi et pour le monde aussi je pense
M d'accord
J ces trois langues sont euh couvrent à peu près euh 60 % de la population totale je pense
M d'accord
J enfin c'est toutes les activités économiques ou euh sociales sont tous basées sur ces trois langues-là et les pays les plus euh développés ou euh sont aussi en train d'utiliser ces trois langues-là
M ok
J je pense que une fois que tu peux parler ces trois langues tu n'auras pas de problèmes euh pour carrière
M hum hum
(J3 -- 1509-1539)

J je pense que pour moi l'anglais est indispensable
M hum hum
J et le français euh
[...]
J c'est ajouter des fleurs au brocart
M ajouter des fleurs
(5sec)
[...]
M ah d'accord c'est comme quelque chose en plus
J oui c'est comme si tu parles déjà l'anglais et puis peux aussi parler français c'est quelque chose de euh encore plus idéal plus beau
M c'est quoi le mot en mandarin
J euh c'est 锦上添花 (Jīnshàngtiānhuā)
[...]
J et ça veut dire que ça rajoute encore c'est plus idéal **c'est valeur ajoutée**
[...]
J comme c'est ma langue maternelle euh
[...]

J c'est un outil qui euh qui m'amène à découvrir les autres langues
 [...]

M c'est elle qui t'a ouvert la porte vers les autres langues

J ouais c'est ça

M d'accord

(J3 -- 1548-1632)

Par ailleurs, on voit dans les extraits précédents et dans le suivant que quand on lui demande de décrire les langues de son point de vue personnel, il répond par une description extérieure et généralisée (« l'anglais **c'est** important **dans le monde** »), sans parler de lui et de son ressenti personnel. J'y vois le fait que le thème de l'identité linguistique, voire de l'identité en général, comme de quelque chose qui se partage et s'exprime ouvertement est une représentation très occidentocentrée. Mes participants, au-delà d'une relation différente aux langues de celle des jeunes Canadiens en situation minoritaire par exemple, n'ont peut-être tout simplement pas l'habitude de mettre leur identité, et le soi personnel en général, en avant.

À l'instar de l'opposition opérée par Lou entre « ma langue maternelle » et « la deuxième/troisième langue pour moi » dont nous parlions précédemment, Jérôme n'utilise le pronom personnel que pour parler du mandarin (« le mandarin c'est **ma** langue maternelle »). Aucun des participants n'utilise de pronoms personnels ou du verbe *avoir* pour le français ou l'anglais. Seul Jérôme utilise le verbe *être* pour se dire francophone, ce qui est plutôt surprenant et contraste avec les autres, mais aussi avec ses propres dires.

Le mandarin est sa langue (usage du pronom personnel), mais c'est aussi la langue qui se situe entre lui et les autres langues. Elle l'a ouvert à ces langues-là, mais elle semble aussi s'interposer entre lui et les langues « étrangères ». Cette description évoque à nouveau une représentation de la norme monolingue du natif. On retrouve une idée similaire chez Lou, quand elle parle de l'impossibilité d'apprendre complètement une langue à l'âge adulte, et donc de pouvoir se dire locuteur ou bilingue.

- L je pense que les comme les gens qui sont juste trois ans ou deux ans il peut apprendre beaucoup de langues
 M oui quand on est très jeune alors
 L oui comme très jeune et ils peuvent étudier beaucoup beaucoup des différentes langues
 M et un adulte
 L un adulte c'est difficile parce qu'on a juste une langue maternelle pour nous donc on a juste on favorise pour cette langue des autres langues c'est des étrangères pour nous
 M d'accord ça reste des langues étrangères toujours
 L oui
 M donc la langue maternelle a une influence sur ta façon de penser
 L oui oui c'est ça
 (L2 -- 3018-3040)

On observe donc une tendance à un recours à un vocabulaire impersonnel pour parler des langues secondes, ce qui tend à penser que les participants se détachent de ces langues-là, qu'ils ne les perçoivent pas comme les leurs, mais se perçoivent en revanche toujours comme des apprenants qui ne les maîtrisent pas.

VII.5.4. Une identité d'apprenant et d'étranger : « nous serons toujours des Chinois »

Cette représentation d'eux-mêmes comme des apprenants plutôt que comme des locuteurs légitimes est par ailleurs renforcée par les comportements des tierces personnes à leur égard. Bien souvent, l'anglais est utilisé comme langue par défaut par les inconnus lorsqu'ils s'adressent à eux. Les participants rapportent tous une tendance des tierces personnes à s'adresser à eux d'abord en anglais parce qu'ils sont chinois. Les participants semblent trouver cela normal, car ils déclarent que la plupart des Chinois au Canada étudient en anglais ou parlent anglais, mais cela les écarte de la communauté francophone :

- V euh dans un euh la plupart du temps les les gens qui pensent que nous les Chinois qui peuvent que euh il faut penser euh il faut parler l'anglais donc ils nous parlent anglais pour dans un premier temps et puis on peut dire ah bonjour merci comme ça et ils ont dit que on parle le français et puis on peut discuter en français
 M d'accord donc tu dirais que les gens s'adressent plus à toi en anglais quand même
 V hum hum
 M d'accord parce que tu penses que c'est parce que tu es chinoise
 V oui oui je pense il y a plupart des chinois qui parlent anglais que français
 (V1 -- 684-695)

V ouais et j'ai trouvé un petit euh travail à un restaurant chinois c'est on va rencontrer différentes personnes dedans et puis c'est toujours les clients vous parlent l'anglais et puis on parle l'anglais, mais pour la moitié c'est euh, mais sometimes on va rencontrer des gens qui parlent le français et puis on va dire ah bonjour et puis on va discuter en français

[...]

M comment ils réagissent les clients quand tu fais ça

V euh quand je parle le français ils sont comme wow comme ça

(V1 -- 759-761)

V c'est les étudiants ou les euh

V parce que quand j'étais au le petite boutique à l'université d'Ottawa et euh quand j'ai euh payé ma nourriture et **si les employés m'entendent que je parle français elles sont vraiment euh contentes**

M d'accord donc tu vois que il y a des préférences

V oui elle est vraiment surprise et commence à parler français

(V3 -- 465-473)

Les réactions impressionnées de leurs interlocuteurs que suscitent leur capacité à parler français participent également de cette exclusion et de renforcer cette perception d'eux-mêmes comme des apprenants. Ils reçoivent ces réactions positivement, car elles leur renvoient une image d'eux-mêmes comme étant des *apprenants qui réussissent*. Les participants semblent fiers de ces expériences, en particulier Vicky, car eux-mêmes se perçoivent comme des apprenants, non comme des locuteurs « légitimes ». Ils apprécient donc la validation positive de locuteurs perçus par les participants comme légitimes, à savoir des locuteurs considérés comme natifs. Cela contraste avec les ressentis d'étudiants francophones minoritaires, lesquels percevront ce genre de réactions de la part de leurs interlocuteurs comme une négation de leur identité linguistique (Lamoureux, 2012). Cela s'explique très certainement par le fait que ces participants chinois ne se considèrent pas comme ayant une identité linguistique francophone, ou même bilingue au sens qui peut être entendu au Canada. Leur considération de la langue comme étant une compétence entraîne ces attitudes positives envers les compliments et encouragements. Ces réactions positives de la part d'inconnus renforcent leurs représentations de la compétence en français comme une valeur ajoutée : le fait de parler français, particulièrement dans un contexte

majoritairement anglophone où cela est donc inattendu, leur permet de se démarquer, de gagner de la valeur, du capital social et culturel (Bourdieu, 1977, 1982).

Pour Vicky, l'identité linguistique, ou du moins la dénomination, est externe : c'est la validation ou l'attribution de cette identité par une figure d'autorité, en l'occurrence les professeurs, qui la déterminent :

M d'accord donc est-ce qu'il y a des situations où toi tu te considères comme francophone
V euh par exemple dans un cours de français et le professeur peut dire que nous sommes tous les francophones
M d'accord donc les professeurs te considèrent comme francophone
V oui
M d'accord très bien par rapport au mot anglophone est-ce que toi tu euh c'est un mot que tu attribues pour toi anglophone
V oui anglophone je hum je pense dans une situation de cours en anglais le prof peut aussi dire que oui nous sommes anglophones
(V3 -- 537-556)

J'ai également essayé d'aborder la question de l'identité et de l'insertion sociale d'un autre angle, pour recouper et m'éloigner un peu de la question strictement linguistique, afin d'envisager le concept d'identité davantage en matière d'intégration au groupe (exemple : se sentent-ils faire partie de la communauté ?). La réponse pour les trois participants est plutôt négative. Ils se sentent Chinois et ne se considèrent ni connectés ni attachés à la société canadienne, parce qu'ils déclarent avoir des amis principalement chinois et des habitudes de vie chinoises.

Ils mentionnent les fréquentations et l'alimentation comme étant les raisons pour lesquelles ils ne sentent pas connectés à la société canadienne. Cela est intéressant, car ces éléments reviennent souvent et sont ceux qui semblent être cruciaux à leur définition de l'identité. Ces critères semblent être bien plus importants que les langues, lesquelles sont perçues uniquement comme des outils, des compétences à maîtriser. Ils mentionnent également des éléments tels que les vêtements, le maquillage, l'apparence

physique, les loisirs ou encore les opinions politiques comme autant d'éléments d'expression personnelle significatifs pour eux, auxquels ils attribuent une importance, et que l'on peut donc considérer comme relevant de l'identité personnelle chez eux :

J façon de euh euh où chacun à droit de faire euh comme les hommes ont droit de make up et les femmes ont droit de comme euh build beaucoup de muscle (angl.) ou quelque chose comme ça qui n'est pas en premier lieu ou qui n'est pas euh semblable qui ne semble pas trop comme normal et qui est tout à fait raison

M hum hum donc cette idée de liberté te plait beaucoup

J oui la liberté oui

(J3 -- 1085-1098)

L euh oui euh c'est libre ici libre c'est libre ici comme on peut s'habiller n'importe quel et puis marcher dans la rue et puis oui

M et ça c'est pas possible en Chine

L c'est non c'est possible, mais il y a des gens comme qui regardent toi et qui parler avec son ami ses personnes c'est bizarre comme ça

(L3 -- 2052-2065)

Pour tous, la socialisation et les habitudes du quotidien, notamment l'alimentation, sont d'ailleurs les raisons qui font que leur identité est essentiellement chinoise :

M et si maintenant après avoir passé trois ans est-ce que tu te sens Canadienne ou est-ce que tu te considères Canadienne

L non pas du tout

M non pourquoi

L parce que je suis Chinoise (rires)

M tu es Chinoise oui

L et comme tous les jours je vivre comme une Chinoise

M c'est-à-dire

L c'est-à-dire comme je mange des choses et j'ai visité seulement des restaurants chinois ici

M hum hum

L c'est rarement de choisir un restaurant étranger comme euh un restaurant canadien ici

M d'accord

M donc au niveau de la nourriture par exemple tu restes proche de

L oui

(L3 -- 2074-2099)

M est-ce que tu te sens Canadien toi maintenant après deux ans et demi ici

J hum moi je euh me sens pas trop comme Canadien

M hum hum pourquoi

J euh parce que oui euh mes meilleurs amis restent euh restent les presque les mêmes euh ils sont Chinois et je euh je garde les habitudes chinoises

M hum hum

J je pense que Canada est un pays qui est très ouvert qui accepte beaucoup de cultures

M hum hum

J euh comment dire j'ai pas vraiment un sens de de euh de famille au Canada ouais

M c'est-à-dire

[...]

J c'est-à-dire ça me manque pas trop quand j'étais en Chine
 M d'accord
 J oui
 M donc t'as pas vraiment d'attachement au Canada
 J hum pas beaucoup non
 M d'accord
 M donc tu te sens plus Chinois
 J ouais
 (J3 -- 906-948)

Tous expriment cependant une idée de liberté très forte et importante, qu'ils associent à la culture et à la société canadiennes, en opposition à la Chine. Vicky, particulièrement, associe la Canada à l'opportunité de s'émanciper de son obligation de « piété filiale » (Bodycott, 2009) :

V oui il y a beaucoup de changements, mais actually la première année que j'arrive à Canada like en China like everyone was like ils euh they was born for their family like if my parents they didn't get like a really nice job or a nice future and they would hope that their children got a really job or future like everyone was born for their family
 M ok
 V yeah we're not for ourselves
 M ok
 V and when I j'arrive à au Canada et je me trouve que plus à l'aise de me trouve c'est vraiment différent en Chine
 (V3 -- 1922-1935)

Vivre au Canada lui permet de s'émanciper de sa famille et de ces pressions exercées par sa famille quand à son « devoir de réussite ».

M d'accord toi tu aimerais vivre à l'extérieur de la Chine alors
 V yeah (rires)
 M d'accord
 V je me sens plus libre (rires)
 (V3 -- 1255-1261)

À noter que la langue, même si elle n'est pas mentionnée, est sous-entendue et occupe un statut important dans leur identité à travers leur socialisation, qui elle est mise en avant. Même s'ils ne mentionnent pas la langue comme importante en soi, l'essentiel de leur socialisation, et donc de leurs relations, se fait en mandarin. Seule Vicky mentionne explicitement la langue comme un facteur d'identité au sens d'appartenance à un groupe lorsqu'elle explique son choix du mot-clé « maternelle » :

M et pourquoi c'est important ce concept de de langue maternelle pour toi
 V parce que même si on apprend le français et l'anglais ici, mais euh et on a rencontré les amis qui parlent français ou l'anglais pour leur langue maternelle, **mais si on rencontrait des amis qui viennent de Chine qui parlent notre maternelle c'est plus ils nous donnent une sens de comme euh how to say that**
 M de groupe de communauté
 V yeah je pense c'est de groupe ouais ce n'est pas une vraiment bonne chose de faire des groupes d'amis euh de de des amis par groupes like we all speak Chinese so we play together, mais c'est actually c'est plus confortable c'est c'est c'est une réalité oui
 M d'accord
 M donc toi tu tu c'est quelque chose que tu vis toi sur le campus tu as plus d'amis mandarins -
 -
 V oui plus d'amis yeah, mais hum, mais il faut rencontrer ces amis qui viennent d'autres pays, mais c'est plus confortable c'est de parler notre langue maternelle
 (V3 -- 1107-1131)

La maîtrise de la langue est par ailleurs un élément central de l'identité canadienne, et les participants s'en excluent. Vicky et Jérôme le mentionnent en premier lieu lorsqu'ils parlent des Canadiens : « *they don't need to worry about the language* ».

V c'est sûr que les canadiens sont plus à l'aise à leur pays ils demeurent confortables dans les classes and they don't need to worry about the language (rires) and the culture and hum
 (V3 -- 1565-1567)

Vicky attribue une importance toute particulière au cercle social. Elle mentionne régulièrement ses rencontres, ses expériences de socialisation, et déclare ceci pour ses choix futurs :

V parce que j'ai rencontré des amis et qui qui me donnent l'envie de rester ici je pense c'est le plus important c'est de ce c'est des amis (rires)
 (V3 -- 1278-1279)

Le cercle social, l'intégration au groupe, ainsi que les habitudes de vie sont donc ce qui constitue l'essentiel de la définition de l'identité chez les participants. On constate dans cette définition un besoin que cette identité soit conforme aux attentes et aux pratiques de la majorité, à l'instar des pratiques vis-à-vis de la nourriture ou de la socialisation : pour appartenir au groupe, et donc pouvoir s'identifier à ce groupe, il faut majoritairement s'entourer de membres de ce dernier, et avoir les mêmes habitudes de vie que ce dernier.

VII.5.5. Besoin d'intégration et aliénation : racisme et préjugés, l'expérience de Vicky

Je terminerai cette analyse thématique des entretiens en me concentrant davantage sur l'expérience de Vicky, et particulièrement sur des faits marquants qu'elle me confie en V3. Elle me parle des tensions et d'incompréhensions de part et d'autre, et surtout du côté de sa famille par rapport à sa vie au Canada. Elle semble exprimer une distanciation avec sa famille depuis qu'elle vit au Canada. Elle me confie d'abord le fait que les tensions politiques entre la Chine et le Canada¹³ affectent négativement le discours des membres de sa famille envers son pays d'accueil et crée une distanciation, voire une désapprobation de son choix de rester au Canada. Elle exprime également une certaine frustration à l'idée d'être réduite ou essentialisée à sa nationalité et de devoir « représenter » son pays d'origine, d'incarner la Chine, quand elle est au Canada. Elle me confie ceci quand je lui demande comment elle vit les commentaires négatifs de sa famille :

M et toi comment tu le comment tu vis ça

V je pense ils ont toujours pensé c'est everyone [re]present leur pays par exemple **je suis chinois donc je [re]présente China** and maybe he she's euh qui vient d'Afrique so she represents Africa so it's really cause **but actually we represent ourselves like we all have our hum propres caractéristiques c'est tout à fait hum there's not the business of our country not we just present ourselves yeah because each country have different people maybe euh these Chinese people is really nice but maybe he for the other they are really mean or something else on n'est euh on n'est we are not the same**

[...]

M donc tu parles ok donc si je comprends bien ce que tu le dis c'est que quand comme tu disais quand on voit une personne qui est chinoise euh on voit

V juste sa nationalité, mais en réalité chaque personne sortir est unique sont différentes ouais

[...]

M ok mais est-ce que ça c'est quelque chose que tu ressens ici par exemple toi quand tu es ici les gens portent sur toi un regard ils voient juste ta nationalité pas ta personnalité

V oui il existe des phénomènes comme ça et ils ont toujours pensé les chinois ils parlent l'anglais et ils sont rich and they can buy a lot of things and maybe they're rude in some way but actually it's really different cause there are lots of news that tell Chinese people are really like they're in a like they buy the how to say that

[...]

V yeah they all think that les étudiants étrangers chinois sont vraiment chics rich and they will buy the things like that (rires) mais ça dépend

[...]

V il y a des how do you say that

¹³ Entre 2018 et 2019, des tensions entre la République Populaire de Chine et le Canada ont éclaté suite à un scandale impliquant une multinationale chinoise. Plus d'informations ici :

<https://journalmetro.com/actualites/national/1967155/cinq-choses-a-savoir-dans-laffaire-huawei/>

V stipologie
 M stéréotypes
 V stéréotypes yeah
 M ok oui c'est vrai ça il y a toujours des stéréotypes donc ça c'est quelque chose que tu veux combattre un petit peu
 V yeah
 (V3 -- 1813-1876)

Elle exprime ici une frustration face aux stéréotypes envers les Chinois et décrit son expérience face à des préjugés racistes de part et d'autre : de la part des Canadiens, comme énoncés dans l'extrait ci-dessus, mais aussi de la part de sa famille eu égard à ses fréquentations ici au Canada :

V it's a little bit racist cause mes parents like the Chinese people they don't like the like the people who is from Africa they think they are rude cause they just watch some videos about the things but they don't watch the whole thing so they just think that they are rude and are bad [...] yeah and they will tell me to not make friends with them or something it's really— [...] yeah they will think they have something to ask or something so every time when they tell me that it was really hard to tell them not to say that [...] but they've changed a little yeah
 (V3 -- 1897-1918)

Ces tensions avec sa famille illustrent encore une fois la pression parentale et semblent démontrer un certain inconfort et tiraillement entre sentiment d'obligation envers sa famille, sa « piété filiale » (Bodycott, 2009), et sa prise de conscience de l'intolérance et du manque d'ouverture d'esprit dont les membres de sa famille font preuve. Elle semble remettre en cause cette obligation filiale de se conformer à leurs idées, à ce qu'ils lui disent.

L'ouverture et la confiance dont a fait preuve Vicky dans ce dernier entretien m'a particulièrement surprise et touchée, et je l'en remercie. Cela me témoigne sa confiance à me parler de sujets difficiles, et très importants. Le sérieux de ces sujets, ainsi que le caractère inattendu de telles confessions sont les raisons pour lesquelles j'ai décidé d'y consacrer une section à part entière de mon analyse. Ces sujets sont le reflet et résument bien à eux seuls la situation dans laquelle se trouvent ces étudiants : isolés du reste de la communauté étudiante, éloignés de leurs proches et de leur famille, tiraillés entre deux modèles et deux cultures qu'ils tiennent comme séparées et non conciliables. Leur expérience tient en une phrase : entre une volonté d'enrichissement et d'amélioration personnelle et la réalité de l'aliénation.

VIII. Discussion des résultats et du cheminement de chercheure en devenir

Les entretiens menés pour cette étude auront été l'occasion de riches discussions passionnantes avec des participants très volontaires et auront permis de dresser un portrait, certes succinct, mais néanmoins déjà très riche et édifiant des représentations linguistiques de ces étudiants chinois inscrits dans des programmes en français. Je terminerai cet exposé en discutant les résultats principaux à la lumière des questions guidant cette recherche. J'ai cherché à comprendre quelles représentations sont portées par ces acteurs sociaux et membres de la communauté étudiante, et le rôle que l'Université d'Ottawa a joué dans la construction de ces représentations, mais aussi comment ces étudiants négocient leur expérience au quotidien au sein de l'institution et s'identifient par rapport à elle à l'issue de deux à trois années d'études.

VIII.1. Expériences, représentations linguistiques et intégration de ces étudiants à l'université : quel résultat ? quel rôle de l'Université d'Ottawa ?

Un des éléments centraux des représentations liées aux langues relevées chez ces participants est la prépondérance de la pression de la norme monolingue du natif et de la norme prescriptive, ainsi que des stéréotypes liés aux langues et à la norme dans leur discours. Si leur rapport aux langues n'est entrepris majoritairement qu'au travers du seul prisme de la compétence, il est aussi chargé d'*a priori* et d'une certaine notion de hiérarchie, y compris à l'égard des locuteurs considérés comme « natifs », ou des pays considérés comme véritablement francophones. Nous l'avons vu à travers l'exemple de Jérôme, seul des trois participants à s'identifier comme francophone et à être reconnu comme tel par au moins un de ses pairs (Lou). Dans son cas, somme toute exceptionnel, au moins à l'échelle de cette étude, c'est son expérience en France, pays unanimement perçu par les trois participants comme la destination de choix afin d'accéder à un niveau acceptable de bilinguisme, qui lui a permis de se définir comme tel. Le Canada souffre donc dans leurs représentations d'un manque de légitimité vis-à-vis de la langue française, à

l'exception peut-être du Québec, lequel est distingué du reste du Canada par les participants. Les facteurs d'importance dans cette perception négative de la francophonie canadienne et de la vitalité de la langue sont d'une part le bilinguisme à caractère vertical (Baker & Wright, 2017) et déséquilibré à la grande défaveur du français, mais aussi le manque de conscience de la variation et les stéréotypes liés à la France et à l'image prestigieuse dont celle-ci bénéficie. Ce statut prestigieux et privilégié semble se retrouver également, bien que dans une moindre mesure, attribué au Québec également. La politique monolingue au Québec et en France et le caractère majoritaire de la langue dans ces deux espaces géographiques jouent donc en leur faveur dans les représentations collectives.

De plus, on note dans le discours de ces participants chinois la mise en exergue permanente de l'importance de « l'officialité » d'une langue dans sa légitimation, comme on a pu le constater dans leurs discours à l'égard des langues provinciales en Chine et de leur manière de considérer ces dernières. On peut y voir une influence du régime linguistique (Cardinal & Sonntag, 2015) chinois, caractérisé par une considération particulièrement normative, monolingue et uniformisante de la langue et son lien étroit avec la nation. Cette représentation collective de la langue conduit peut-être ces participants, l'on peut le supposer, à tendre vers des modèles de politiques linguistiques ressemblant davantage à ce avec quoi ils sont familiers.

En outre, je note une pression de la norme monolingue du natif bien plus forte s'agissant du français que de l'anglais. Les raisons de ce déséquilibre s'expliquent par plusieurs facteurs. D'une part, le français est, pour ces participants, la langue « académique ». Elle est ainsi porteuse d'exigences très élevées, associée à des enjeux très importants, ainsi qu'à la nécessité de maîtriser le registre formel. C'est ce que semble sous-entendre Lou lorsqu'elle mentionne l'importance de parler de façon « professionnelle ». L'anglais, en revanche, tient davantage le rôle d'une langue véhiculaire ou de *lingua franca*, dont l'usage quotidien est nécessaire, mais pour lequel le niveau d'exigence et les enjeux sont moins élevés. C'est la

langue par défaut des interactions sociales dans l'espace public, et, par conséquent, dans des contextes et pour des interactions où les enjeux sont bien moins importants et les erreurs ou différences moins relevées ou sanctionnées.

En revanche, on ne peut exclure l'existence d'une pression normative plus forte en français qu'en anglais, et ce indépendamment du contexte dans lequel ces langues sont utilisées. C'est le cas pour de nombreuses communautés de langue française, au Canada comme en France. Les normes associées à la langue et les stéréotypes véhiculés dans les représentations collectives sont source d'une grande insécurité linguistique et d'une hiérarchisation interne, notamment entre québécois et francophones minoritaires (Lamoureux, 2012), mais elles se retrouvent également chez les apprenants du français comme langue seconde. Si cela est vrai pour les apprenants de français au Canada, comme l'illustre le titre de l'article de Roy (2010) : « Not truly, not entirely... pas comme les Francophones », ça l'est également pour des étudiants ayant appris la langue dans un contexte où elle n'est pas officielle ou présente dans l'espace public, dès lors que ceux-ci entrent en contact avec un milieu où elle l'est. Le locuteur natif monolingue constitue un modèle vers qui tendre sans toutefois pouvoir l'égaliser, enfermant ainsi ces individus dans une identité d'apprenant et d'utilisateur de la langue néanmoins illégitime à s'en dire locuteur. En résulte une certaine aliénation, où les individus se perçoivent comme simples usagers, de surcroît imparfaits, des passagers d'une langue sur laquelle ils ne peuvent prétendre avoir un quelconque contrôle ou une quelconque autorité.

D'autre part, on retrouve une forme d'aliénation dans leur rapport au bi-/plurilinguisme et à leurs attitudes positive ou négative à l'égard de cela, lesquelles dépendent des individus concernés. Nous l'avons vu, les participants distinguent ici deux cultures, à l'égard desquelles ils adoptent différentes attitudes : l'une à l'égard des Canadiens, pour qui la mise en avant d'un répertoire linguistique plurilingue est perçu de manière positive, et une autre à l'égard des étudiants chinois, pour lesquels cela

sera perçu comme un signe d'orgueil et de vanité. On constate alors un fort double standard et une tendance à juger plus sévèrement sa propre communauté, tout en se dédouanant des travers que l'on reproche à ses semblables. Les participants ont en effet bien insisté sur le fait qu'ils ne sauraient commettre les faux-pas d'orgueil qu'ils critiquent si sévèrement chez les autres étudiants chinois. Ces attitudes négatives à l'endroit de leur groupe social, associé à l'importance accrue de la norme monolingue du natif dont je faisais état précédemment, entraînent inévitablement un malaise à se dire « bilingue », et encore plus à se dire « multilingue/plurilingue ».

Le terme « bilingue » est celui pour lequel le contexte canadien semble avoir eu la plus grande influence sur les représentations des participants. En effet, ce terme est, dans le contexte canadien, étroitement lié aux langues officielles, le français et l'anglais, et les participants ont très clairement intériorisé cette représentation « officielle » du bilinguisme, au point d'hésiter à utiliser ce terme de peur de créer un malentendu ou des attentes trop élevées chez leurs interlocuteurs. Leur malaise mentionné précédemment à l'idée de revendiquer plus de deux langues les entraîne donc à exclure la langue dans laquelle ils se sentent le moins en sécurité, à savoir le français dans le cas de Lou et de Vicky, et l'anglais dans le cas de Jérôme.

Ainsi insécurité linguistique et hiérarchisation se retrouvent-elles également dans le discours de ces étudiants internationaux, chez qui on identifie en outre une tendance à l'(auto)exclusion. Ces étudiants se décrivent avant tout comme étrangers, extérieurs aux communautés de langues officielles du Canada. Ils ne se reconnaissent ni dans l'une ni dans l'autre et socialisent très peu avec des étudiants hors de leur communauté de nationalité chinoise. Leur socialisation avec des camarades canadiens, qu'ils soient francophones ou anglophones, est très limitée et difficile à maintenir. Ils décrivent un certain isolement social et des difficultés à interagir et à se faire des amis et se décrivent de manière générale comme très peu intégrés.

En outre, les modes de vie, habitudes du quotidien et le cercle social sont ce qu'ils considèrent comme définitoire de l'identité. Or ils décrivent ces derniers comme très centrés autour de leur culture d'origine : ils considèrent continuer à mener un mode de vie similaire à celui qu'ils avaient en Chine, rapportent ne fréquenter majoritairement que des lieux culturels et sociaux chinois tels que des restaurants et ne socialiser principalement qu'avec des membres de la communauté de nationalité chinoise, et ce sur comme hors campus. Ce comportement diasporique donne l'impression qu'ils se décrivent et se perçoivent comme de simples visiteurs de passage.

Enfin, à tout cela s'ajoute également l'expérience de tensions entre environnement familial et leur nouvel environnement au Canada, expérience qui se caractérise même parfois par des tensions à caractère discriminatoire. Vicky est celle qui a rapporté le plus en détail une expérience très négative et aliénante de préjugés racistes, tant dans son expérience sur le campus, notamment vis-à-vis de stéréotypes à l'égard des étudiants chinois, mais également dans son cercle familial, où les préjugés à l'égard de certaines nationalités ont conduit à des conflits entre elle et des membres de sa famille. Ces étudiants se retrouvent donc parfois pris en étau entre deux groupes dans lesquels ils ne se retrouvent pas ou plus et qui ne les comprennent pas ni ne les acceptent. C'est là un des aspects de l'expérience de ces étudiants les plus préoccupants et dont l'institution d'accueil doit avoir conscience afin de pouvoir agir pour ne pas laisser ces étudiants en situation d'isolement et de désarroi.

VIII.2. Les réalités de l'étudiant-chercheur : la thèse de maîtrise ou le parcours initiatique du chercheur en devenir

L'analyse des résultats obtenus lors de cette recherche ne serait pas tout à fait complète sans la prise en compte des circonstances dans lesquelles les données ont été collectées puis traitées, et concernant tout particulièrement mon statut d'étudiante-chercheure entreprenant un projet de recherche d'envergure pour la première fois. Outre les éléments saillants ayant émergé des données collectées, il me semblait

donc opportun d'aborder ici les enjeux liés au statut de l'étudiant-chercheur. Je n'aurai pas la place d'analyser en détail chacun de ces enjeux, cette question n'étant pas le propos principal de cette étude, mais ils me semblent cependant avoir une grande importance dans le dénouement de cette recherche.

Comme tout chercheur, de manière générale, et particulièrement pour ceux faisant le choix d'une approche qualitative, je me suis heurtée à un certain nombre d'écueils tout au long du processus de recherche. Du fait de mon inexpérience, j'ai dû tâtonner et prendre des initiatives, notamment lors de mes entretiens, sans forcément avoir le recul ou l'expérience nécessaire pour en mesurer le bien-fondé ou les conséquences. Bien que j'eusse anticipé l'éventualité de ces problèmes lors de l'élaboration du projet de recherche et lors du choix de la méthodologie, et ainsi, bien que j'eusse choisi cette approche en toute connaissance de cause, le manque d'expérience et le caractère spontané et immédiat des entretiens ne m'ont pas toujours permis d'éviter certaines difficultés, une forte différence existant entre théorie et pratique. J'en ai donc rencontré un certain nombre lors de mes entretiens, en particulier concernant les questions que je formulais, lesquelles auront parfois été déroutantes pour les participants, ou au contraire propres à orienter certaines réponses. J'ai également manqué un certain nombre d'occasions de poser des questions menant à davantage d'approfondissement, soit par manque de temps lors des entretiens, soit parce que je ne réalisais pas sur le moment l'importance de certaines réponses de mes participants. Le recours abondant, régulier et assidu au journal de bord, mais aussi et surtout les échanges réguliers avec ma superviseure de thèse se sont révélés être des procédés essentiels afin de palier au maximum à ces erreurs, tant d'un entretien au suivant, qu'au moment de l'analyse, quelques mois plus tard. La transcription intégrale des neuf entretiens est le troisième procédé qui aura permis de constater un certain nombre de ces erreurs et de les noter au journal pour en prendre compte par la suite lors de l'analyse.

Le manque de confiance en soi du jeune chercheur est également un facteur pouvant jouer sur sa performance et le déroulé de la collecte de données. Dans mon cas, la peur de manquer des informations importantes ou d'être démunie face à l'abondance des données m'a amenée à prendre beaucoup de notes pendant les premiers entretiens. Cela a eu pour conséquence de détourner mon attention de mes participants, me faisant ainsi manquer des occasions de poser des questions d'approfondissement. Là aussi, le recours systématique au journal de bord afin d'écrire une réflexion à chaud immédiatement au sortir des entretiens m'aura permis d'identifier rapidement ces problèmes et d'ainsi travailler dessus lors des entretiens suivants.

Enfin, j'ai rencontré des difficultés lors du traitement et de l'analyse des données, en particulier liées à ma méconnaissance de l'outil de traitement et d'analyse NVivo. Une période d'adaptation et d'autoformation aura été nécessaire, laquelle m'a cependant semblé insuffisante, et qui ne m'aura pas permis de maîtriser et exploiter cet outil à son plein potentiel.

Cette expérience m'amène à souligner l'importance de considérer la nature formatrice de la recherche dans le cadre d'une thèse de maîtrise. La thèse constitue une première entrée dans le monde de la recherche, et par conséquent elle est à la fois produit d'une recherche, et donc recueil de connaissances obtenues d'après un protocole méthodologique et analysé au regard d'un cadre théorique solide et vérifiable, mais aussi outil d'apprentissage pour l'étudiant en période de transition entre formation universitaire et pratique de terrain en tant que chercheur professionnel. Elle est donc l'occasion opportune pour le chercheur en devenir d'explorer la recherche et de mettre en pratique ses apprentissages théoriques. Pour ce chercheur en devenir, le travail de thèse de maîtrise lui permet donc de repérer ses forces et ses difficultés, d'apprendre à tirer parti des premières et à surmonter les dernières.

Cependant, elle peut révéler aussi les enjeux liés à l'inexpérience des étudiants-chercheurs et à la formation aux pratiques méthodologiques. De mon expérience personnelle, je retiendrai l'importance capitale d'un encadrement et d'une supervision solide, ainsi que la nécessité de la pratique de terrain en amont de la recherche elle-même, expérience dont j'aurai manqué. Par sa nature imparfaite et initiatique, cette thèse pourra cependant, je le pense, informer sur les enjeux de la formation à la recherche universitaire, lesquels pourraient susciter l'intérêt et faire l'objet d'articles de recherche à l'avenir.

CONCLUSION

Les entretiens avec Lou, Vicky et Jérôme auront permis de mettre en lumière les expériences singulières d'une partie de la population estudiantine de l'Université d'Ottawa encore jusqu'ici peu connue et étudiée, bien qu'elle ait certainement à s'accroître dans les années à venir. Cette étude, par sa petite échelle et sa nature d'étude de cas à vocation essentiellement exploratoire, ne saurait permettre de répondre de manière exhaustive aux questions que je me suis posées au départ de ce projet, mais elle ouvre de nouveaux horizons de recherche intéressants et importants à explorer à l'avenir afin de comprendre les multiples enjeux sociologiques, linguistiques et politiques que suscite le côtoiement d'une internationalisation grandissante et de la volonté de maintenir une politique linguistique du bilinguisme et de la promotion des langues officielles du Canada. Elle met en exergue l'existence d'un certain nombre de problèmes liés à l'intégration dans la communauté estudiantine, à l'insécurité linguistique et scolaire de manière générale, ainsi qu'aux problèmes relationnels liés aux préjugés raciaux et sociaux auxquels font face les étudiants internationaux et racisés.

Limites de cette étude

Cette recherche de maîtrise réalisée sur l'année universitaire 2018-2019 a permis d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche en dressant un portrait succinct des enjeux propres à ce groupe spécifique d'étudiants internationaux à la croisée entre : internationalisation de l'éducation postsecondaire, éducation en langues secondes, bi-/plurilinguisme et dualité canadienne, ainsi que promotion de l'éducation en langue minoritaire. Cette étude de cas exploratoire s'appuie avant tout sur une méthodologie qualitative et relevant de l'analyse de discours (Flowerdew and Richardson, 2018 ; Rogers, 2017), et, par conséquent, est tributaire des limites liées à cette méthodologie par des chercheurs

en devenir. D'autre part, cette recherche s'intéresse à un bassin d'étudiants rare, restreint, difficile d'accès et peu étudié, pour lequel la diversité des terrains de recherche potentiels est très limitée. Il existe donc encore à ce jour très peu d'autres études pour servir de référence qui permettraient d'informer et de pousser la discussion des résultats.

Les résultats obtenus sont étroitement liés au contexte des entretiens, et sont propres aux participants ayant répondu à l'appel. Sans être des limites, l'état d'esprit des participants, leur niveau de compréhension de questions parfois abstraites dans leur seconde ou troisième langue sont autant de paramètres à garder en tête à la lecture des résultats. Ainsi, les résultats obtenus ne sauraient être généralisables à l'intégralité de la population d'étudiants internationaux inscrits dans des programmes d'études en français à l'Université d'Ottawa ou dans d'autres universités canadiennes en contexte linguistique minoritaire.

Alors que les résultats de cette recherche soulignent un certain nombre de difficultés rencontrées par les participants, notamment sur le plan d'intégration, de socialisation ou d'insécurité linguistique, cette étude n'avait pas pour objectif d'évaluer la rétention et la réussite de cette population d'étudiants. Elle donne un premier aperçu à des moments précis de l'expérience de ces participants, et ce de leur point de vue personnel. Ainsi, elle pourra servir de point de départ à de nouvelles recherches longitudinales, tant académiques qu'institutionnelles, à méthodes qualitatives, quantitatives ou mixtes différentes, qui pourront compléter les connaissances sur cette population étudiante et sur son expérience et son succès à l'Université d'Ottawa, ou d'autres universités canadiennes en contexte linguistique minoritaire.

Contributions de cette étude de cas

Outre son caractère incomplet et initiatique, cette recherche aura permis de mettre en lumière une population d'étudiants jusqu'à lors relativement invisible et leurs besoins et difficultés spécifiques. Elle aura été pour eux l'occasion de prendre la parole et de partager au grand jour leurs expériences et leurs difficultés et d'échanger avec un membre différent de la communauté de l'Université d'Ottawa.

Elle révèle également un certain écart entre les objectifs déclarés de l'université en matière d'internationalisation et d'intégration d'étudiants internationaux, et particulièrement d'étudiants faisant le choix du français pour leurs études, et la réalité de l'expérience de ces étudiants. Elle révèle notamment un décalage entre lesdits objectifs de l'institution et les raisons réelles des choix scolaires et linguistiques des étudiants concernés par les objectifs de l'université.

D'un point de vue institutionnel, cette recherche permettra d'informer la communauté, et en particulier les professeurs et le personnel, de la situation toute particulière de ces étudiants, souvent confondus et assimilés par erreur aux étudiants inscrits au régime d'immersion. Elle leur permettra donc une meilleure connaissance de leur propre public.

En ce qui concerne les étudiants visés par cette étude, et malgré leur petit nombre, elle semble révéler toutefois une compréhension limitée ou erronée de la politique linguistique de l'université et de la dualité linguistique au Canada. Ceci entraîne des attitudes parfois négatives à l'égard de leurs langues secondes, et notamment du français, et ce malgré l'objectif et la volonté annoncés de l'Université d'en promouvoir l'usage.

Perspectives de recherches futures

Enfin de manière plus large, j'espère que cette recherche saura susciter de nouveaux intérêts de recherche et en ouvrir de nouveaux horizons. Elle permet en effet d'identifier de nouveaux enjeux et de nouvelles populations à étudier et ouvre vers de nouvelles questions, tant dans le milieu des politiques linguistiques et de l'éducation postsecondaire dans un contexte mondialisé, mais aussi au niveau institutionnel. Elle amène également à poser des questions similaires auprès de populations étudiants inscrits dans des programmes enseignés dans une langue seconde dans d'autres institutions bilingues, au Canada ou ailleurs, par exemple dans les programmes enseignés en anglais et destinés tout particulièrement aux étudiants internationaux dans des universités implantées dans des pays où l'anglais n'est pas langue officielle, par exemple. L'avenir du terrain de recherche envisagé dans cette recherche semble donc avoir de beaux jours devant lui et ouvrir des horizons de recherches futures aussi nombreux que variés. Ces enjeux s'avèreront assurément être primordiaux pour les institutions postsecondaires dans les années à venir.

Quant à l'Université d'Ottawa, et les universités canadiennes en général, il s'avère nécessaire de prendre en considération les enjeux spécifiques d'étudiants dans le cadre de leurs politiques d'internationalisation, aussi bien pour ce qui a trait à l'admission des étudiants qu'à leur rétention et leurs succès dans les programmes d'études. Du point de vue de l'admission et du recrutement, l'université se voit confrontée au défi de contradictions entre ses propres intérêts et objectifs en matière d'internationalisation et de promotion des langues officielles et de la dualité linguistique d'un côté et les véritables motivations principales des étudiants visés par ces politiques. Il en va de même pour ce qui est de l'intégration de ces populations d'étudiants, leur rétention dans les programmes et leur succès scolaire. Cette étude contribue à mettre en exergue une certaine disparité entre les objectifs de l'Université et la réalité quotidienne de certains de ces étudiants, et l'un des enjeux pour l'Université

d'Ottawa dans les années à venir sera de chercher à comprendre l'ampleur et les raisons de ces écarts et de trouver des moyens de les réduire.

Références

- Albury, N. J. (2017). The power of folk linguistic knowledge in language policy. *Language Policy*, 16(2), 209-228. <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9404-4>
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives : La reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques*, 32(1), 26-56.
- Baker, C., & Wright, W. E. (Éd.). (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Sixth edition). Bristol : Multilingual Matters.
- Baloo, K., Pauli, R., & Worrell, M. (2017). Undergraduates' personal circumstances, expectations and reasons for attending university. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1373-1384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1099623>
- Barakos, E., & W. Unger, J. (Éd.). (2016). *Discursive Approaches to Language Policy*. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-53134-6>
- Bhabha, H. K. (2012). *The Location of Culture*. <https://doi.org/10.4324/9780203820551>
- Billiez, J., & Millet, A. (2001). Représentations sociales : Trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes* (p. 31-49). Paris : Didier.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (2e édition refondue). Paris : Armand Colin.
- Blanchet, P. (2004). L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : Pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle. *Modélisations pour l'identification des langues et des variétés dialectales*, 31-36. LIMSI-CNRS et ENST.

- Bodycott, P. (2009). Choosing a higher education study abroad destination : What mainland Chinese parents and students rate as important. *Journal of Research in International Education*, 8(3), 349-373. <https://doi.org/10.1177/1475240909345818>
- Bornman, E., & Potgieter, P. H. (2017). Language Choices and Identity in Higher Education : Afrikaans-speaking Students at Unisa. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1474-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1104660>
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34(1), 17-34. <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4815>
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Ed. de minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Byrd Clark, J. (2008). So why do you want to teach French? Representations of multilingualism and language investment through a reflexive critical sociolinguistic ethnography. *Ethnography and Education*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17457820801899017>
- Byrd Clark, J. (2009). *Multilingualism, citizenship, and identity : Voices of youth and symbolic investments in an urban, globalized world*. Bloomsbury Publishing.
- Byrd Clark, J. (2010). Making “Wiggle Room” in French as a Second Language/Français langue seconde : Reconfiguring Identity, Language, and Policy. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 33(2). Consulté à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.33.2.379>
- Byrd Clark, J. (2011). Toward a policy of heterogeneity in Canada : The journeys of integration of multilingual student teachers of FSL in Ontario in plurilingual times. *OLBI Working Papers*, 3(0), 109-122. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v3i0.1097>

- Byrd Clark, J., Haque, E., & Lamoureux, S. A. (2013). The role of language in processes of internationalization : Considering linguistic heterogeneity and voices from within and out in two diverse contexts in Ontario. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 41(3).
- Cardinal, L. (2015). State Tradition and Language Regime in Canada. In L. Cardinal & S. Sonntag (Éd.), *State Traditions and Language Regimes* (McGill-Queen's University Press, p. 29-43). Montréal.
- Cardinal, L., & Sonntag, S. (2015). Traditions étatiques et régimes linguistiques : Comment et pourquoi s'opèrent les choix de politiques linguistiques ? *Revue internationale de politique comparée*, 22(1), 115-131. <https://doi.org/10.3917/ripc.221.0115>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe [Electronic Version]. Retrieved, 27(10).*
- Castra, M. (2012). Identité. In *Que sais-je? Les 100 mots de la sociologie* (Presses Universitaires de France). Paris.
- Cotnam-Kappel, M. (2014). *E nostre lingue sò e nostre vite : Une étude comparative des paroles des enfants sur le processus de choix scolaire en milieu minoritaire en Ontario et en Corse* (University of Ottawa). Consulté à l'adresse [https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/31351/1/Cotnam-Kappel_Megan_2014_th%
c3%a8se.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/31351/1/Cotnam-Kappel_Megan_2014_th%c3%a8se.pdf)
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design : Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Dagenais, D., & Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. *Langages*, 154(2), 34. <https://doi.org/10.3917/lang.154.0034>
- Dagenais, D., & Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois. *Canadian Modern Language Review*, 65(1), 11-31.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2013). Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1407-1421. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.642349>
- Duff, P. A. (2007). *Case study research in applied linguistics* (Repr). New York: Routledge.
- Durepos, J. (2016). *The linguistic positionings of the French immersion speaker : A post-secondary context*. University of Ottawa, Ottawa.
- Flowerdew, J., & Richardson, J. E. (Éd.). (2018). *The Routledge handbook of critical discourse studies*. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge.
- Fortin, F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière éducation.
- García, O. (2018, mai). *Translanguaging and Multilingualism in Schools*. Séance plénière présenté à Colloque du CCERBAL 2018 Conference : « Translanguaging: Opportunities and Challenges in a Global World », Université d'Ottawa.
- Giroux, M. (2010). Le droit constitutionnel à une éducation universitaire en français en Ontario. *Revue du Nouvel-Ontario*, 35(36), 2010–2011.
- Gouvernement de l'Ontario. (2011). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation postsecondaire et la formation en langue française* (Canadian Electronic Library).

Consulté à l'adresse

https://login.proxy.bib.uottawa.ca/login?url=http://books.scholarsportal.info/viewdoc.html?id=/ebooks/ebooks0/gibson_cppc/2012-05-31/1/10545203

Hamers, J. F., & Blanc, M. (Éd.). (1983). *Bilinguisme et bilinguisme* (Mardaga). Bruxelles.

Hilal, A. H., & Alabri, S. S. (2013). Using NVivo for data analysis in qualitative research.

International interdisciplinary journal of education, 2(2), 181–186.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : Un domaine en expansion. In *Les représentations sociales* (p. 47-78). Paris : Presses Universitaires de France.

Jones, E. (2009). *Internationalisation and the student voice : Higher education perspectives*. Routledge.

Knoerr, H., Weinberg, A., & Buchanan, C. E. (Éd.). (2018). *Enjeux actuels de l'immersion universitaire | Current Issues in University Immersion*. Ottawa : GRINU/PSIRG.

Lamoureux, S. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario : Perspectives étudiantes* (Ph.D.). Consulté à l'adresse
<https://search.proquest.com/docview/304759178/abstract/1E9E7A673C744DEPQ/1>

Lamoureux, S. (2010). L'aménagement linguistique en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario et l'accès aux études postsecondaires : Interprétations et retombées. *OLBI Working Papers*, 1(1). <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v1i1.1072>

Lamoureux, S. (2011). Public policy, language practice and language policy beyond compulsory education : Higher education policy and student experience. *OLBI Working Papers*, 3(0), 123-140. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v3i0.1098>

Lamoureux, S. (2012). « My Parents May Not Be French Sir, but I Am » : Exploration of Linguistic Identity of Francophone Bilingual Youth in Transition in Multicultural, Multilingual Ontario.

International Journal of Multilingualism, 9(2), 151–164.

<https://doi.org/10.1080/14790718.2011.644557>

Lamoureux, S. (2013). L'expérience étudiante au Régime d'immersion en français : Perspectives et constats. *OLBI Working Papers*, 6(0), 109-121. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v6i0.1134>

Landry, R., Deveau, K., & Allard, R. (2006). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : Le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie*, 34(1), 54–81.

Larocque, F., Power, M., Letourneau, M., & Morin, J. (2010). Le statut du français à l'Université d'Ottawa et la loi sur les services en français de l'Ontario. *Revue de La Common Law En Français*, 12, 55-106.

Lau, K., & Lin, C.-Y. (2017). Internationalization of higher education and language policy : The case of a bilingual university in Taiwan. *Higher Education (00181560)*, 74(3), 437-454.

<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0055-3>

Leask, B. (2010). 'Beside Me Is an Empty Chair' : The Student Experience of Internationalisation. In *Internationalisation and the Student Voice* (p. 29–43). Routledge.

Lemaire, E. (2014). *Sortir de sa zone de confort, s'ouvrir, se replier : Mise en scène de l'apprentissage du français dans le milieu universitaire francophone minoritaire ouest- canadien*. 28.

Marshall, S., & Laghzaoui, G. (2012). Langues, identités et francophonie chez des étudiants universitaires issus de l'immersion française à Vancouver, au Canada. *Canadian Modern Language Review*, 68(2), 216-233.

Maynes, M. J., Pierce, J. L., & Laslett, B. (2012). *Telling stories : The use of personal narratives in the social sciences and history*. Cornell University Press.

Moore, D. (Éd.). (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

- Niedzielski, N. A., & Preston, D. R. (2003). *Folk linguistics* (Vol. 122). Walter de Gruyter.
- Prévost, M. (2005). Le père Joseph-Henri Tabaret, o.m.i. : Le bâtisseur de l'Université d'Ottawa. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 17(2).
- Prévost, M. (2008). *L'Université d'Ottawa depuis 1848 : The University of Ottawa since 1848*. Ottawa : Université d'Ottawa/University of Ottawa.
- Rogers, R. (2017). Critical Discourse Analysis in Education. In S. Wortham, D. Kim, & S. May (Éd.), *Discourse and Education* (p. 41-54). https://doi.org/10.1007/978-3-319-02243-7_3
- Roy, S. (2010). Not truly, not entirely... Pas comme les Francophones. *Canadian Journal of Education*, 33(3), 541.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research : A guide for researchers in education and the social sciences* (Fourth edition.). New York: Teachers College Press, ©2013.
- Séror, J., & Lamoureux, S. A. (2014). Intégrer les étudiants anglophones dans le cadre d'un programme d'immersion universitaire au Canada. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (32), 95-110. <https://doi.org/10.4000/dse.701>
- Séror, J., & Weinberg, A. (2015). The University of Ottawa Immersion Program, Identity construction at the intersection of Canada's 'two solitudes'. *Journal of Immersion & Content-Based Language Education*, 3(2), 241-267. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.04ser>
- Spolsky, B. (2007). Towards a theory of language policy. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, 22(1), 1.
- Tan, J., & Allan, C. (2010). Student voices, internationalisation and critical conversations in initial teacher education. In *Internationalisation and the Student Voice* (p. 70–78). Routledge.
- Thom, V. (2010). Mutual cultures : Engaging with interculturalism in higher education. In *Internationalisation and the student voice : Higher education perspectives* (p. 155–165).

Université d'Ottawa. *Loi de l'Université d'Ottawa 1965.*, (1965).

Université d'Ottawa. (2016a). Institutional Research and Planning – Quick Facts 2016. Consulté 3

mars 2018, à l'adresse UOttawa – Institutional Research Planning website :

<https://www.uottawa.ca/institutional-research-planning/resources/facts-figures/quick-facts>

Université d'Ottawa. *Règlement sur le bilinguisme à l'Université d'Ottawa.*, (2016).

Université d'Ottawa. (2017a). *Destination 2020 : Plan stratégique de l'Université d'Ottawa*. Consulté

à l'adresse Université d'Ottawa website :

<http://www.uottawa.ca/about/sites/www.uottawa.ca.about/files/destination-2020-plan-strategique.pdf>

Université d'Ottawa. (2017b). *Stratégie d'internationalisation de l'Université d'Ottawa*. Ottawa :

Université d'Ottawa.

Université d'Ottawa. (2019). Transformation 2030. Consulté 17 décembre 2019, à l'adresse

<https://transformation2030.uottawa.ca/fr>

Université d'Ottawa, & Gouvernement de l'Ontario. *Règlement de l'Ontario sur la désignation.*,

(2016).

Van der Walt, C. (2013). *Multilingual higher education : Beyond English medium orientations*.

Multilingual Matters.

Violette, I. (2008). Can sociolinguistics be used to analyze francophone immigration? Reflection on

the relationship between reception structures and linguistic development*. *Canadian Issues*,

76-79.

Violette, I. (2015). L'immigration francophone comme marché : Luttres et tensions autour de la valeur

des langues officielles et du bilinguisme en Acadie, Canada. *Anthropologie et Sociétés*, 39(3),

115. <https://doi.org/10.7202/1034762ar>

Violette, I., & Traisnel, C. (2010). L'Acadie de la diversité chez le militant acadien d'ici et

l'immigrant francophone venu d'ailleurs : Contradictions et convergences dans les représentations d'une identité commune. *Francophonies d'Amérique*, (30), 131.

<https://doi.org/10.7202/1005884ar>

Weinberg, A., Knoerr, H., & Gohard-Radenkovic, A. (2016). *L'immersion française à l'université :*

Politiques et pédagogies. Ottawa, Ontario : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Annexes

ANNEXE A : INFORMATIONS STATISTIQUES SUR LES ÉTUDIANTS INSCRITS AU PIF EN 2016 ET 2017

Tableau A : Répartition des étudiants candidats, admis et inscrits par faculté des cohortes PIF 2016 et 2017				
	Values			
Faculty	Sum of Application	Sum of ADMIT	Sum of CONFIRM	Sum of Enroll
Arts	40	27	12	12
Civil Law	1	0	0	0
Engineering	19	11	5	5
Health Sc.	10	5	2	2
Sciences	15	13	7	7
Social Sc.	14	14	2	2
Telfer	37	29	13	13
Grand Total	136	99	41	41

Tableau B : Répartition des étudiants candidats, admis et inscrits par faculté des cohortes PIF 2016 et 2017				
	Values			
Faculty	Sum of Application	Sum of ADMIT	Sum of CONFIRM	Sum of Enroll
Arts	40	27	12	12
Civil Law	1	0	0	0
Engineering	19	11	5	5
Health Sc.	10	5	2	2
Sciences	15	13	7	7
Social Sc.	14	14	2	2
Telfer	37	29	13	13
Grand Total	136	99	41	41

Tableau C : Répartition par sexes, cohortes 2016 et 2017.

		Values			
STRM	SEX	Sum of Application	Sum of ADMIT	Sum of CONFIRM	Sum of Enroll
2165	F	33	25	9	9
	M	30	26	10	10
2165 Total		63	51	19	19
2175	F	42	31	13	13
	M	31	17	9	9
2175 Total		73	48	22	22
Grand Total		136	99	41	41

Tableau D : Répartition par niveaux PIF, cohortes 2016 et 2017.

		Values			
STRM	Level	Sum of Application	Sum of ADMIT	Sum of CONFIRM	Sum of Enroll
2165	560	63	51	19	19
2165 Total		63	51	19	19
2175	540	41	31	12	12
	560	32	17	10	10
2175 Total		73	48	22	22
Grand Total		136	99	41	41

Tableau E : Répartition des étudiants inscrits au PIF par pays d'origine, cohortes 2016 et 2017.

		Values				
STRM	COUNTRY	Sum of Application	Sum of ADMIT	Sum of CONFIRM	Sum of Enroll	
2165	China	63	51	19	19	
2165 Total		63	51	19	19	
2175	China	47	35	14	14	
	Thailand	3	1	1	1	
	Turkey	23	12	7	7	
2175 Total		73	48	22	22	
Grand Total		136	99	41	41	

Tableau F : Nombre d'étudiants inscrits au PIF ayant pris des cours en anglais par pays d'origine, cohortes 2016 et 2017.						
N	Courses_in_ENG					
COUNTRY	Y	N	Grand Total			
China	22	11	33			
Thailand	1		1			
Turkey	7		7			
Grand Total	30	11	41			

*ANNEXE B : QUESTIONNAIRES DE RECRUTEMENT ET RÉSULTATS**Questionnaire en français*

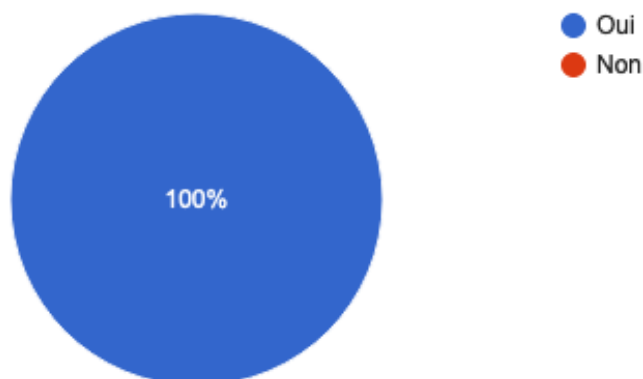
Expériences et représentations du bilinguisme officiel chez les étudiants internationaux à uOttawa

6 responses

[Publish analytics](#)

En cochant "Oui", je comprends les conditions de cette recherche et consens à répondre aux questions de ce questionnaire.

6 responses



Vérification d'éligibilité

Êtes-vous présentement inscrit à temps plein ?

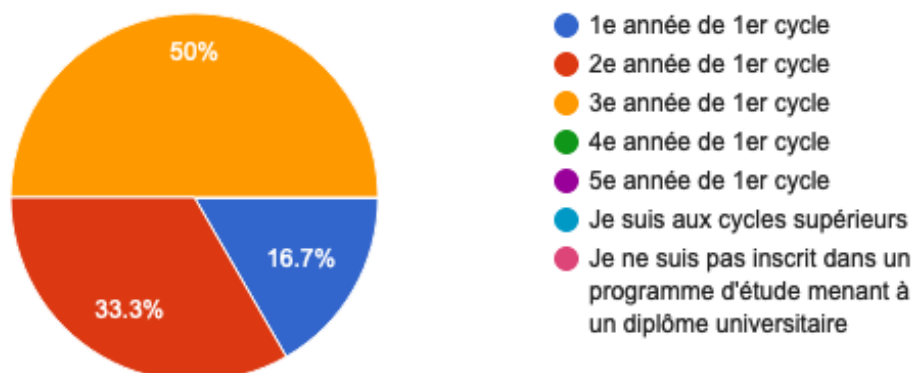
6 responses



- Oui
- Non, je suis à temps partiel
- Non, je ne suis pas inscrit à l'Université d'Ottawa

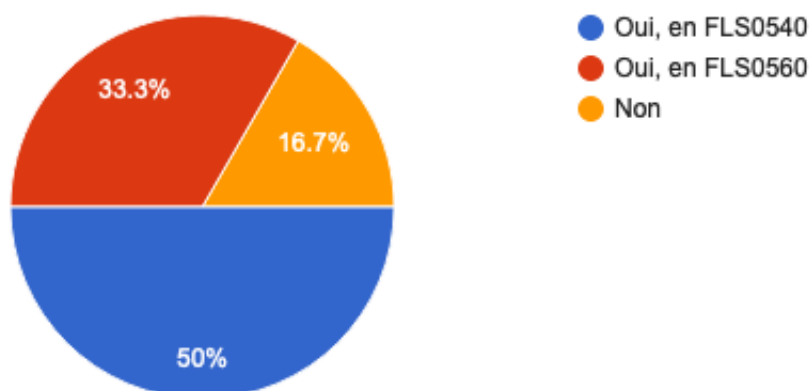
En quelle année de votre programme êtes-vous ?

6 responses



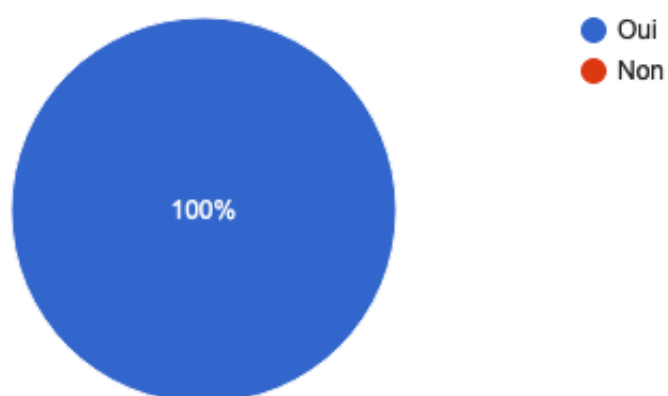
Avez-vous suivi le Programme Intensif de Français avant d'entrer dans votre programme d'études de premier cycle ?

6 responses



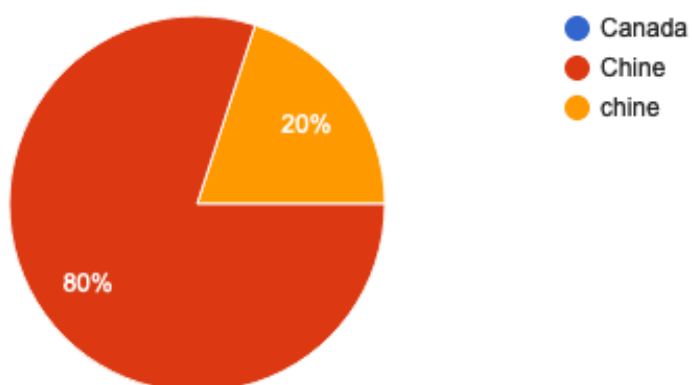
Avez-vous suivi, ou suivez-vous actuellement, des cours en anglais ?

5 responses



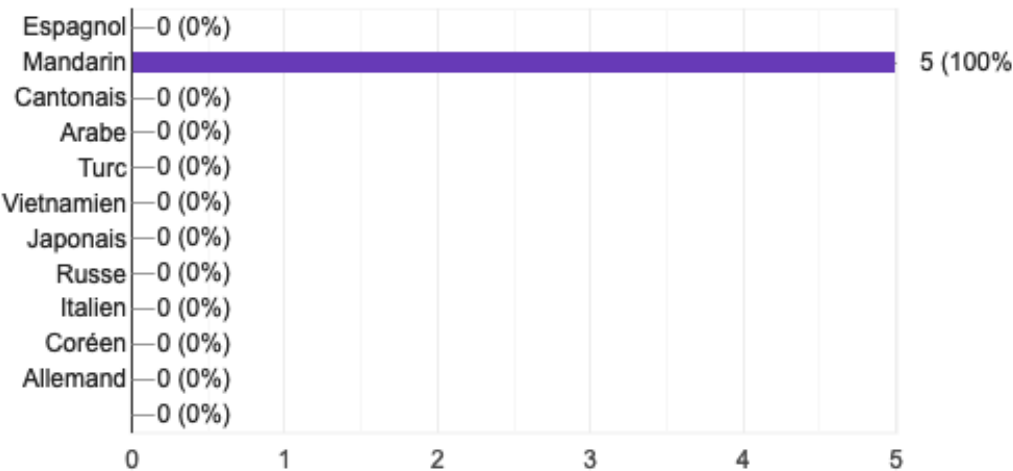
De quel pays venez-vous ?

5 responses



Quelle est votre (vos) langue(s) maternelle(s) ?

5 responses



Partie 1 : Présentez-vous

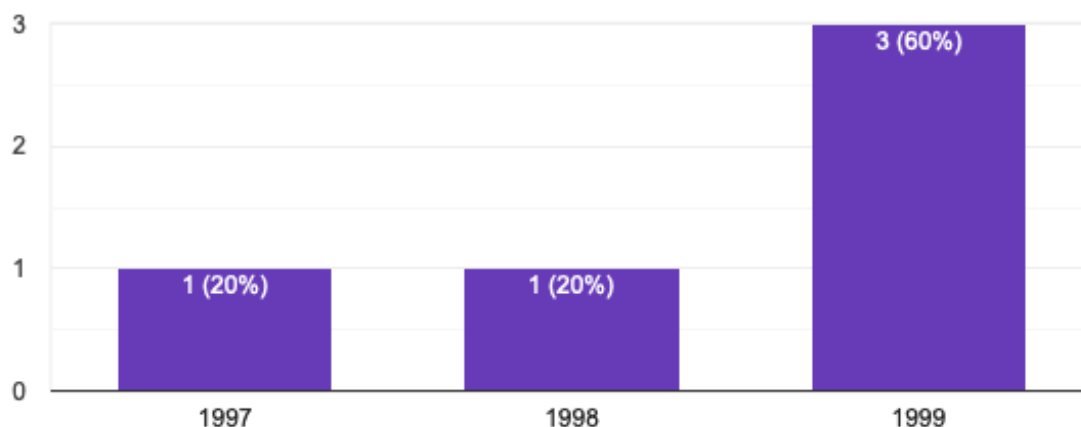
À quel genre vous identifiez-vous ?

5 responses

Homme
féminin
Je suis une personne vivante et joyeuse qui aime se faire des amis.
F
Féminin

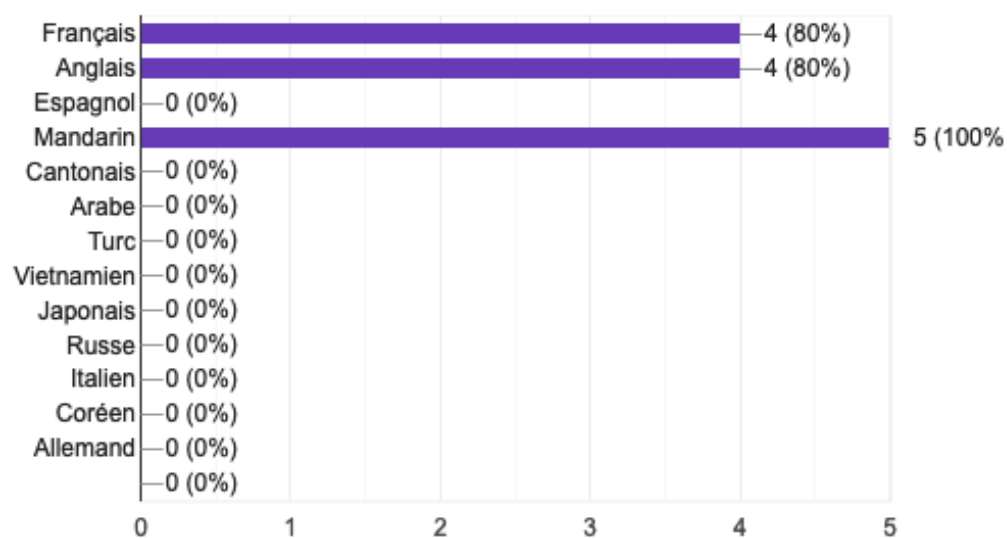
En quelle année êtes-vous né(e) ?

5 responses



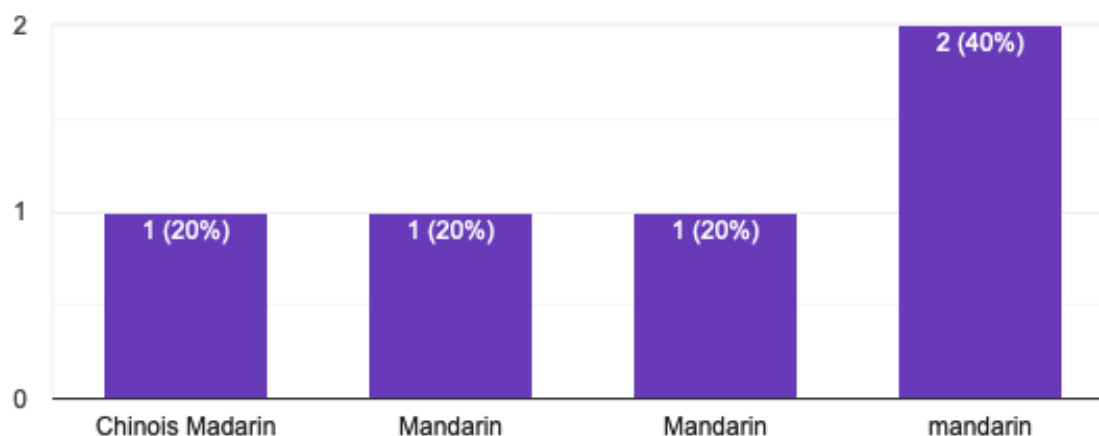
Quelle(s) langue(s) parlez-vous couramment ?

5 responses



Quelle(s) langue(s) sont parlées régulièrement dans votre famille ? (Si plusieurs, faites une liste)

5 responses



Partie 2 : Vos études

Dans quel(s) pays avez-vous grandi avez-vous été scolarisé(e) ? (si plusieurs, notez les tous en précisant le nombre d'années)

5 responses

Chine

Chine

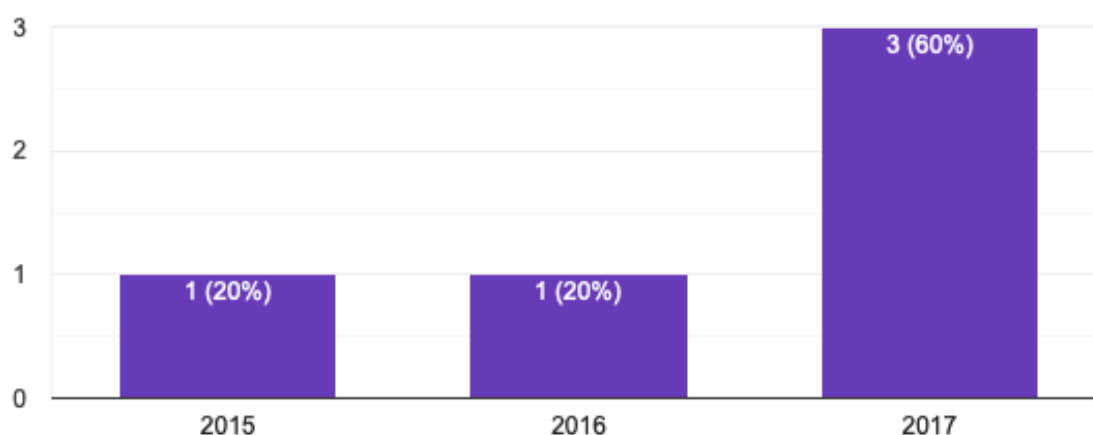
Quelle(s) étai(en)t la(les) langue(s) principale(s)
d'enseignement à l'école ? (Si plusieurs, faites une liste de la
plus utilisée à la moins utilisée)

5 responses

Mandarin Français Anglais
mandarin, anglais, français
Français
Chinois
Mandarin

En quelle année avez-vous terminé l'école secondaire ?

5 responses



Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi l'Université d'Ottawa?

5 responses

Environnement bilingue et la bourse sur le frais de scolarité pour les francophones

c'est une université bilingue

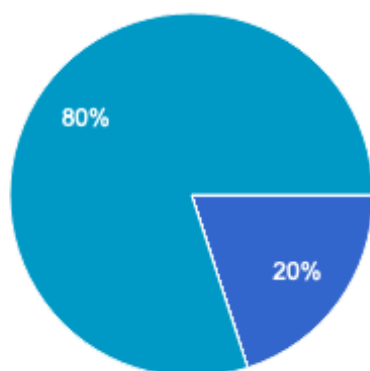
Cet une bilangue université au Canada. Ottawa est le capital de Canada, ici est le plus sécurité. Et je aussi voudrais connaissancer le culture de Canada.

Bilingue

Parce que non l'école secondaire a un programme avec l'UO.

Dans quelle faculté êtes-vous ?

5 responses

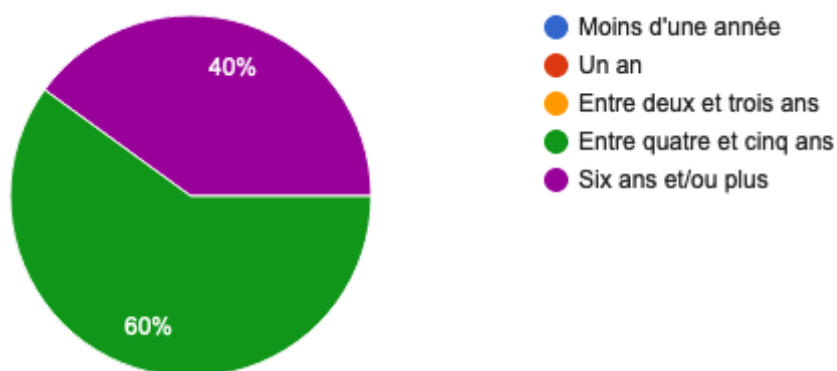


- Faculté des Arts
- Faculté de Sciences Sociales
- Faculté de Sciences
- Faculté de Sciences de la Santé
- Génie
- École de Gestion Telfer
- Faculté de Droit
- Faculté d'éducation
- Faculté de Médecine

Partie 3 : Le français et vous.

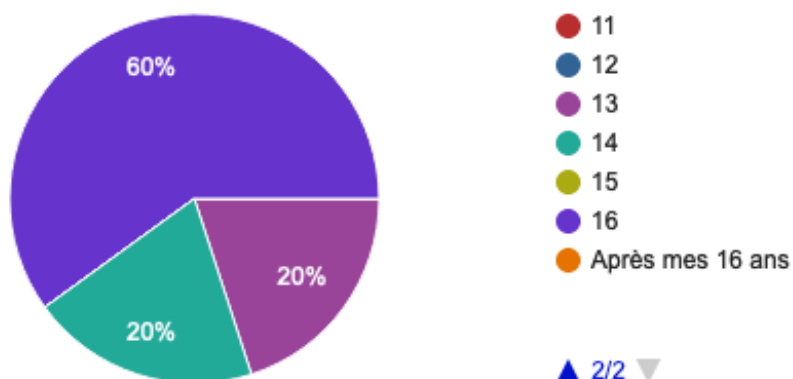
Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

5 responses



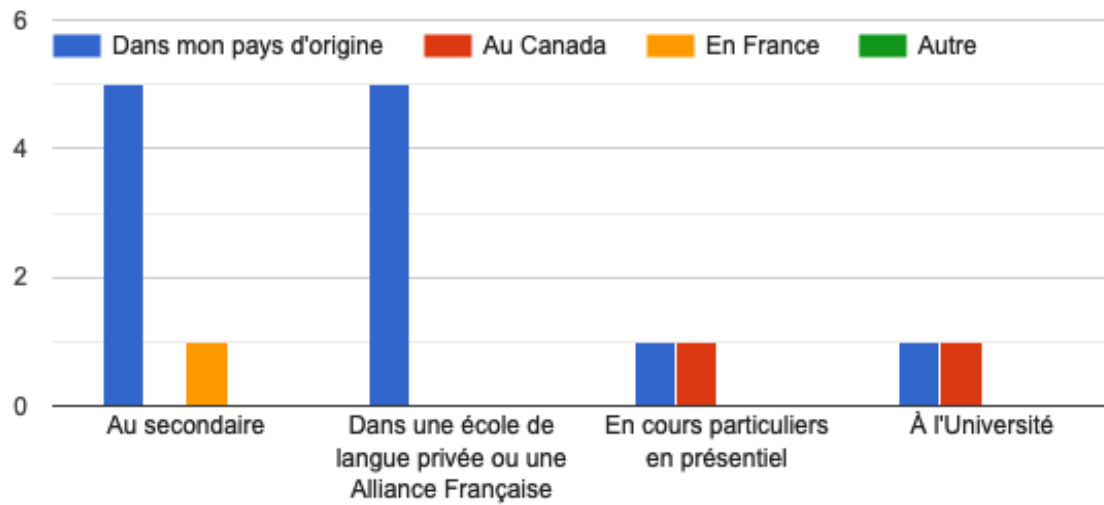
À quel âge avez-vous commencé à étudier le français ?

5 responses



▲ 2/2 ▼

Où avez-vous appris le français ? (Plusieurs réponses sont possibles)



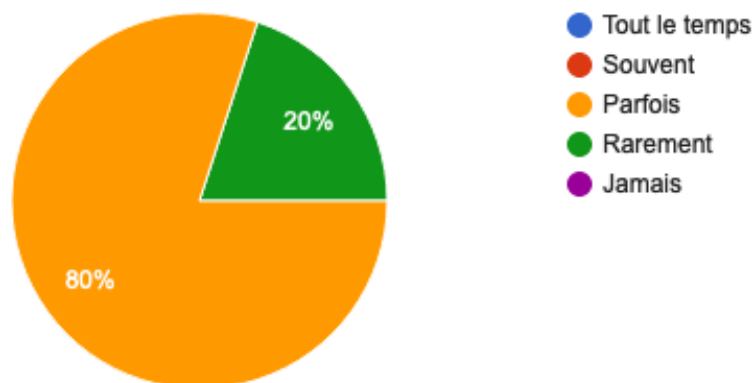
Si vous avez coché "Autre" à la question précédente, veuillez préciser de quel(s) pays il s'agit.

0 responses

No responses yet for this question.

Utilisez-vous le français en dehors de l'Université (ex: au restaurant, dans les magasins, pour demander de l'aide, etc.)

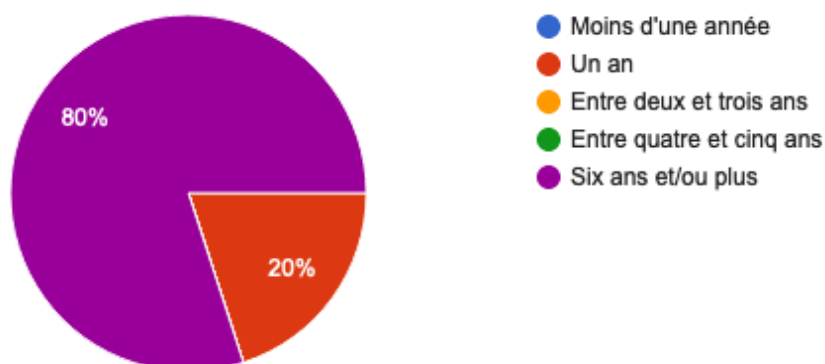
5 responses



Partie 4 : L'anglais et vous.

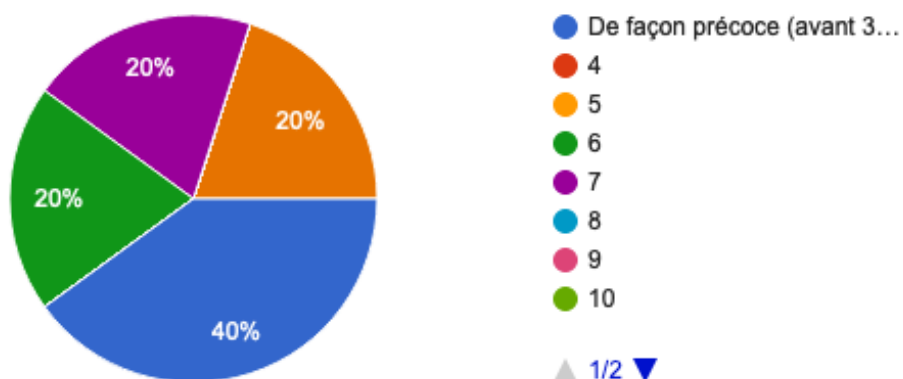
Depuis combien d'années étudiez-vous l'anglais ?

5 responses

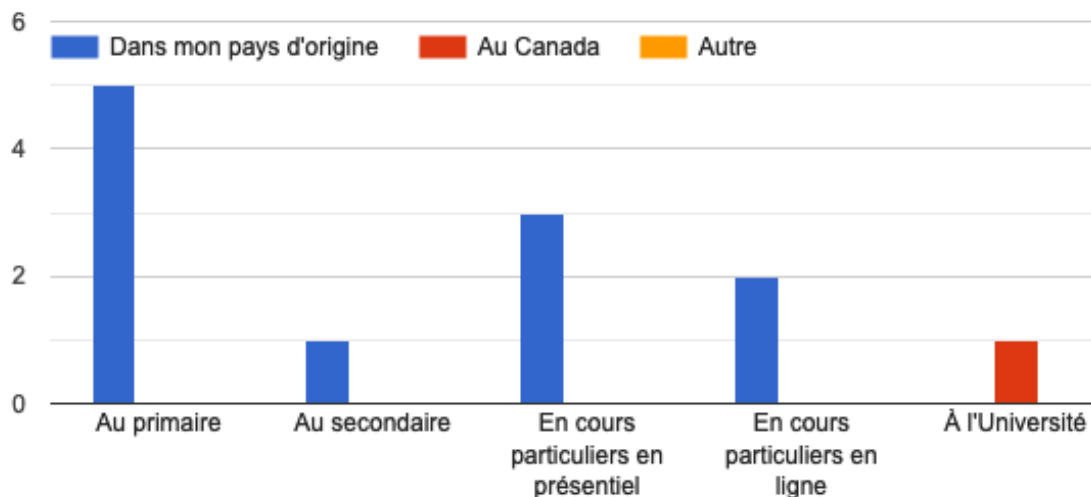


À quel âge avez-vous commencé à étudier l'anglais ?

5 responses



Où avez-vous appris l'anglais ? (Plusieurs réponses sont possibles)



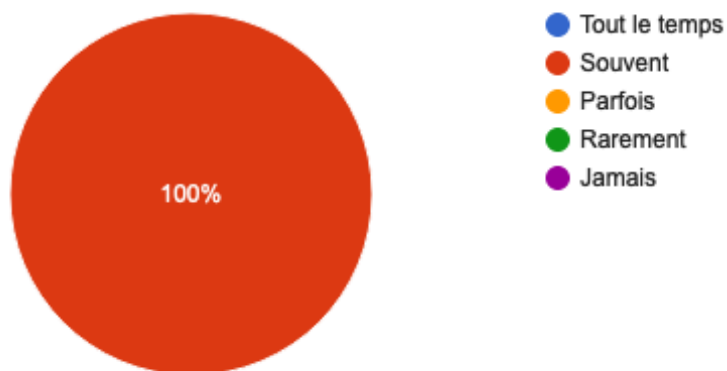
Si vous avez coché "Autre" à la question précédente, veuillez préciser de quel(s) pays il s'agit.

0 responses

No responses yet for this question.

Utilisez-vous l'anglais en dehors de l'Université (ex: au restaurant, dans les magasins, pour demander de l'aide, etc.)

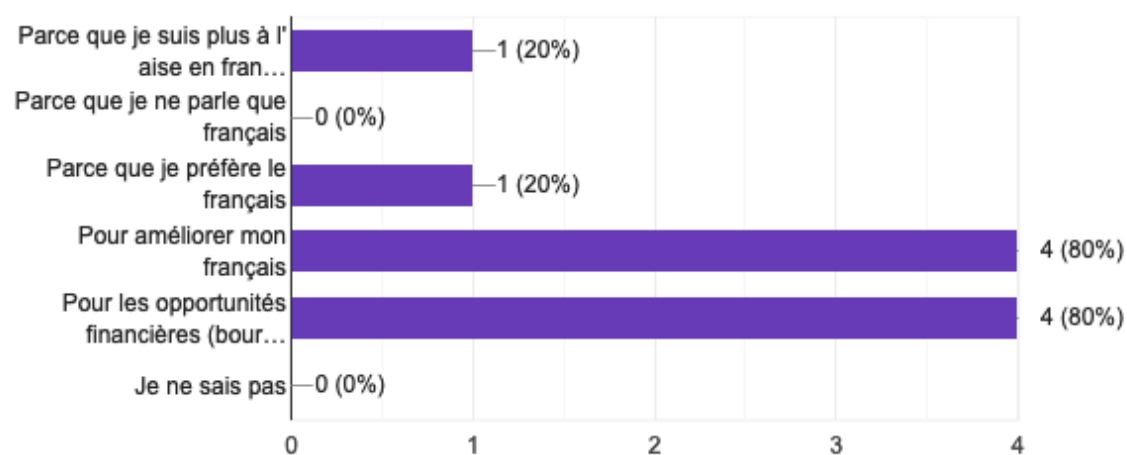
5 responses



Partie 5 : Les langues de l'Université et vous

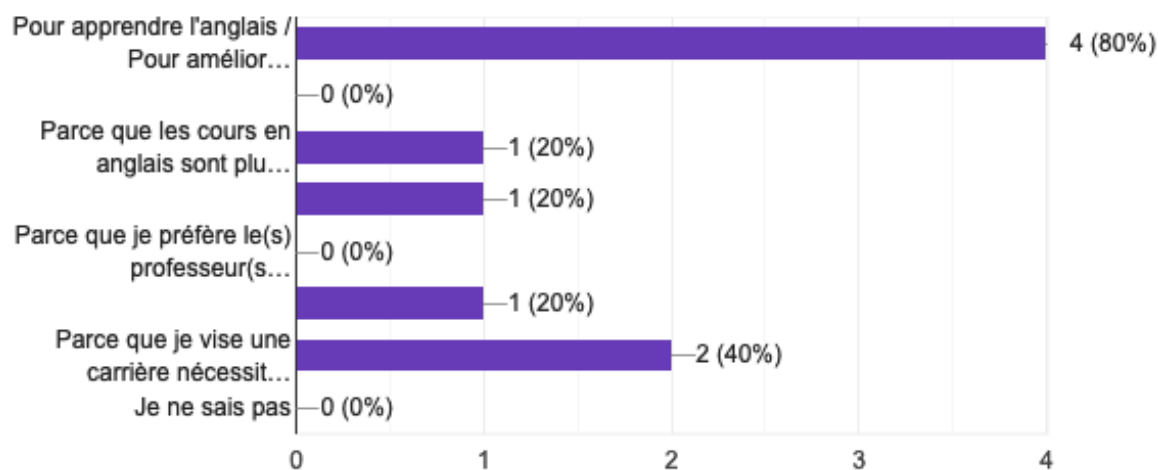
Pour quelle raison avez-vous choisi un programme en français ?

5 réponses



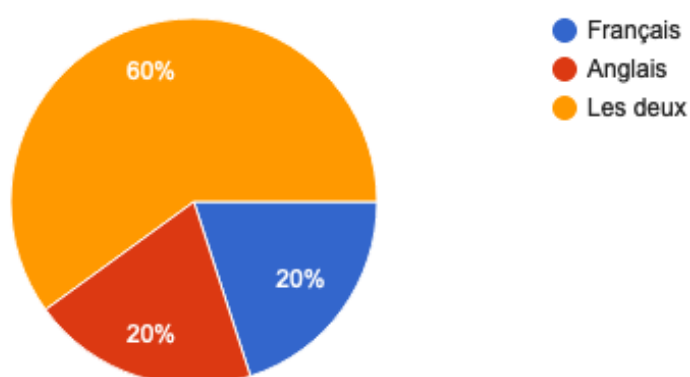
Pour quelle raison prenez-vous des cours en anglais (incluant ESL) ?

5 responses

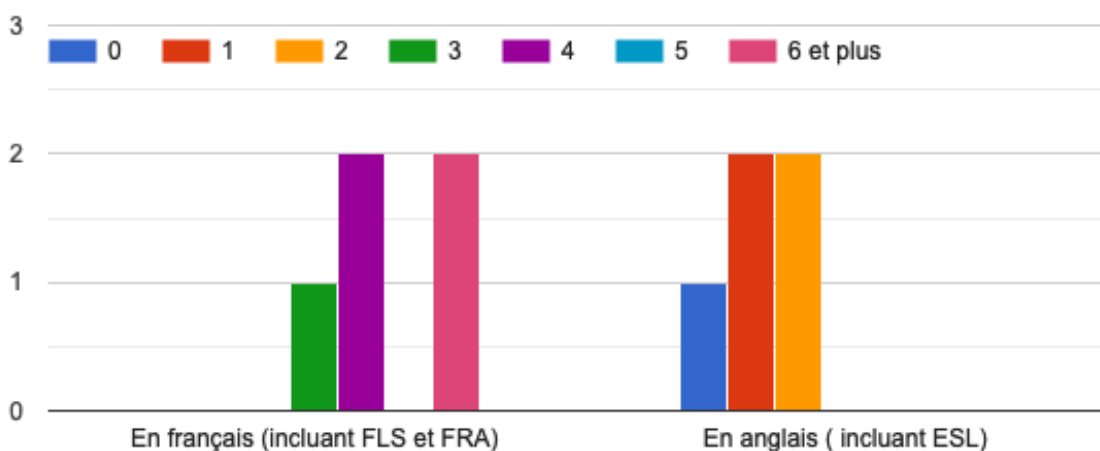


Quelle est votre langue de communication privilégiée dans vos communications avec l'Université ?

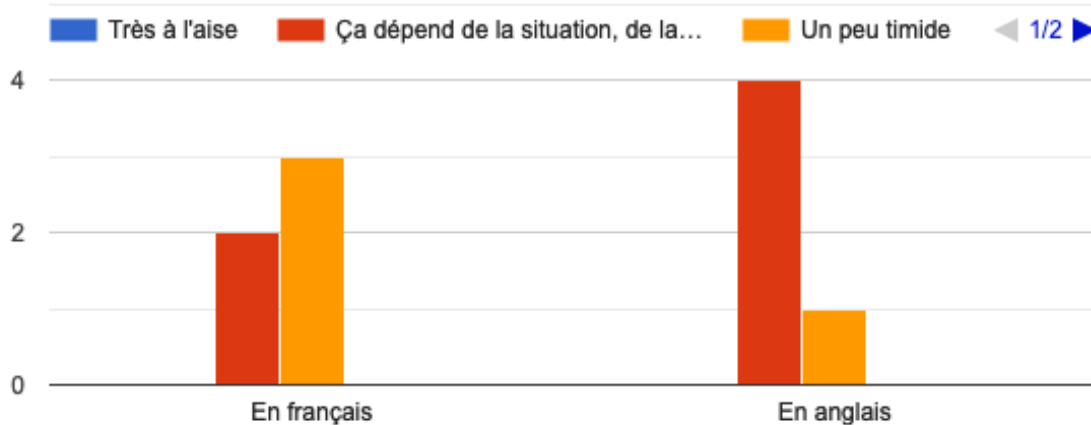
5 responses



Combien de cours avez-vous complété...

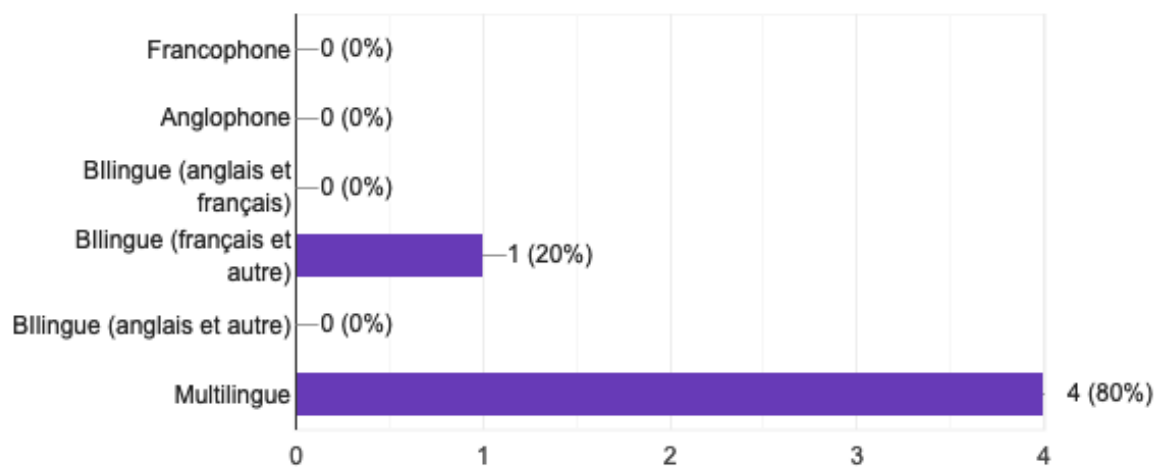


Décrivez votre niveau de confort pour communiquer avec des natifs...



Comment décririez-vous votre identité linguistique ?

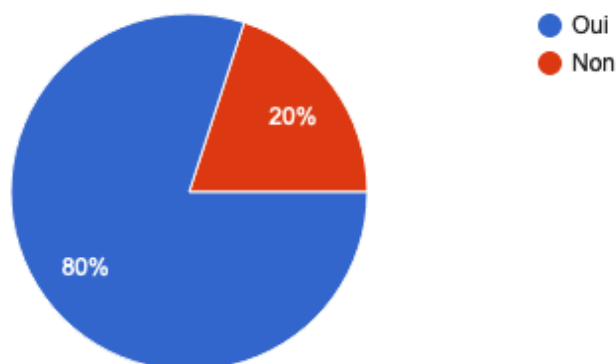
5 réponses



Partie finale

Acceptez-vous de participer à la deuxième partie de cette étude ?

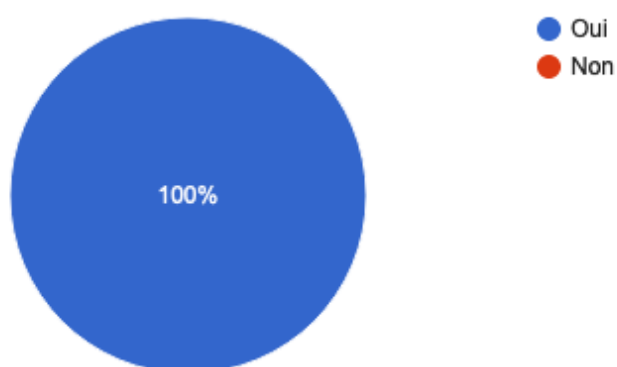
5 réponses



Merci de votre participation !

Autorisez-vous la chercheure Mathilde Cames à utiliser vos réponses à ce questionnaire pour son étude ?

1 response



Questionnaire en anglais

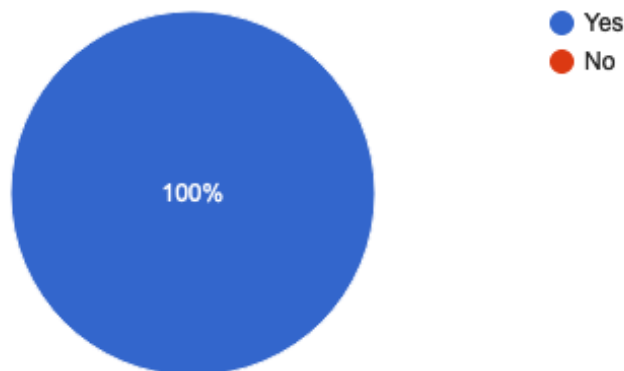
International Students' Experiences and Representations of Official Bilingualism at uOttawa

1 response

[Publish analytics](#)

By clicking "Yes", I confirm that I understand the terms of this study and consent to answer the questions in this survey.

1 response



Eligibility Check

Are you currently enrolled full time?

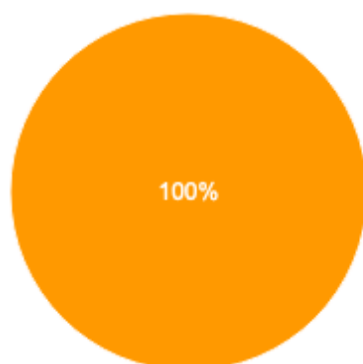
1 response



- Yes
- No, I am enrolled part-time.
- No, I am no longer a registered student at uOttawa

Which year of your program are you enrolled in?

1 response



- First year of Undergraduate Studies
- Second year of Undergraduate Studies
- Third year of Undergraduate Studies
- Fourth year of Undergradu...
- Fifth year of Undergraduat...
- I am a Graduate Student
- I am not enrolled in a progr...

Were you enrolled in the Programme Intensif de Français before starting your undergraduate program ?

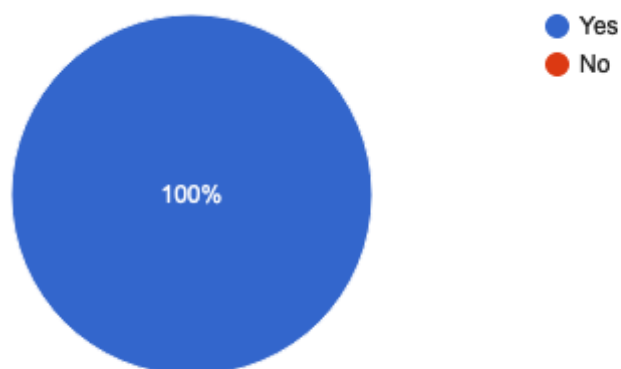
1 response



- Yes, in FLS0540
- Yes, in FLS0560
- No

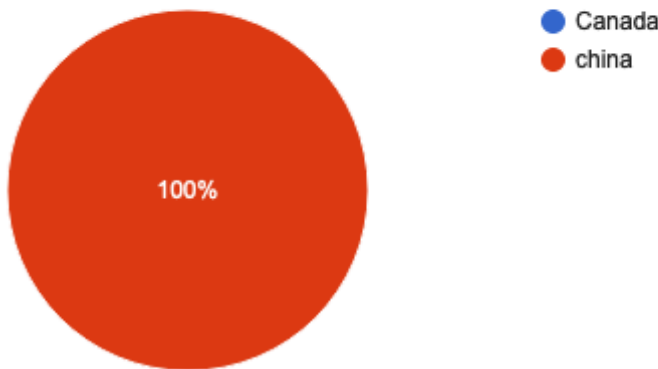
Have you been enrolled in, or are now currently enrolled in, courses taught in English (including ESL classes)?

1 response



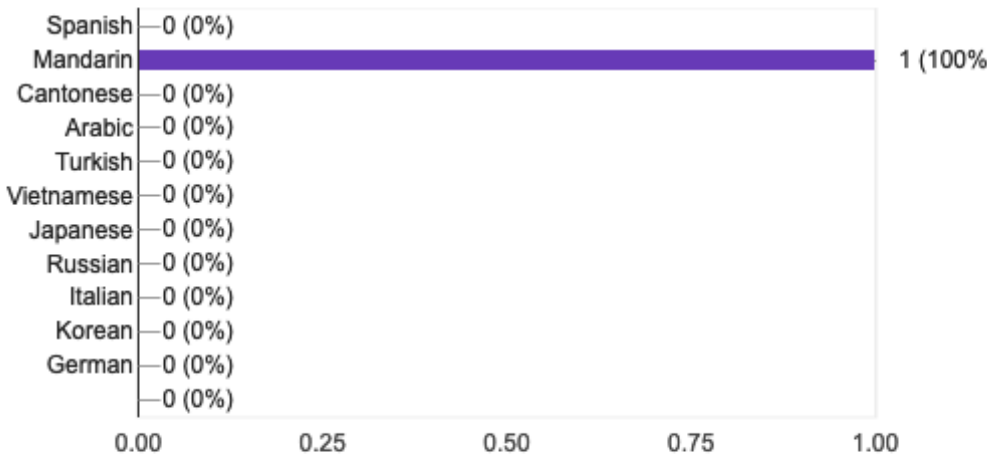
Which country are you from?

1 response



What is your native language(s)?

1 response



Part 1: Introduce Yourself

What gender do you identify with?

1 response

male

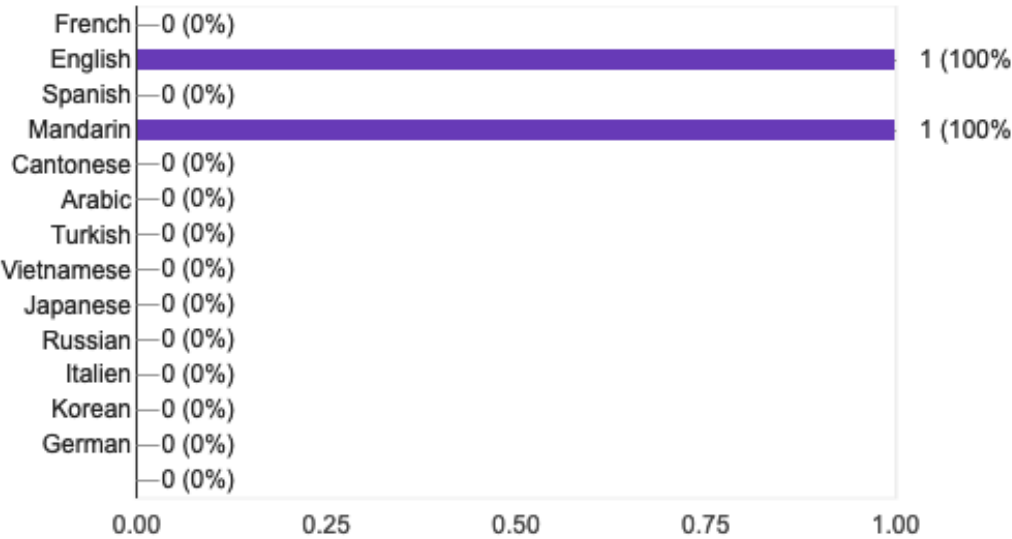
What year were you born in?

1 response

1998

Which language(s) do you feel fluent in?

1 response



What languages do you usually use within your family environment at home?

1 response

Chinese

Part 2: Your studies

In which country did you go to school (primary and secondary)? If multiple, please mention them all.

1 response

China

What were the main languages used in school? (aside from language classes)

1 response

English and Mandarin

In what year did you finish high school / secondary school?

1 response

2016

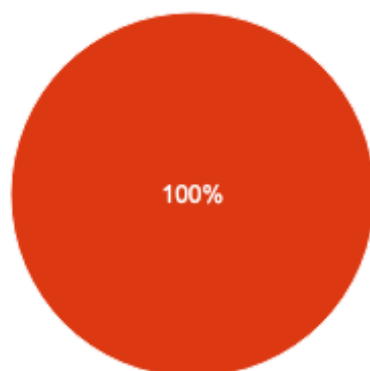
Why did you choose uOttawa?

1 response

a complicated question

What faculty are you enrolled in?

1 response

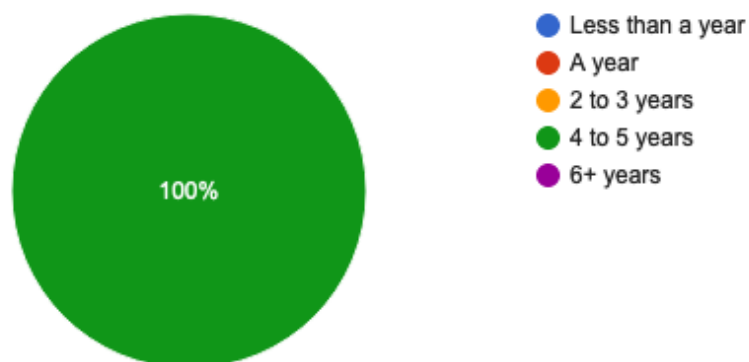


- Faculty of Arts
- Faculty of Social Science
- Faculty of Science
- Faculty of Health Science
- Engineering
- Telfer Management School
- Faculty of Law
- Faculty of Education
- Faculty of Medicine

Part 3: French and you

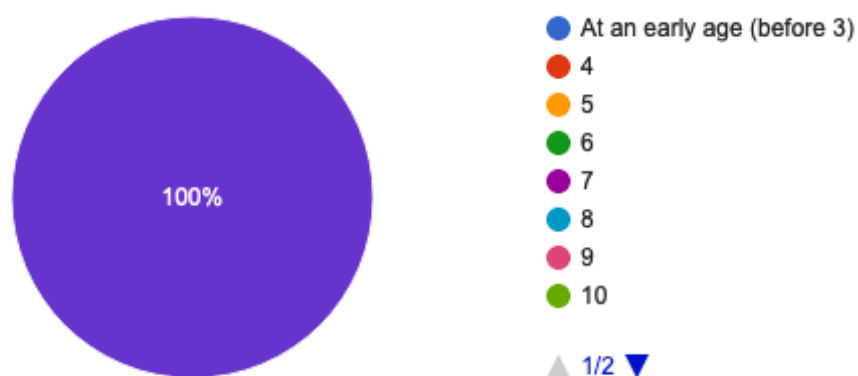
How long have you been studying French?

1 response

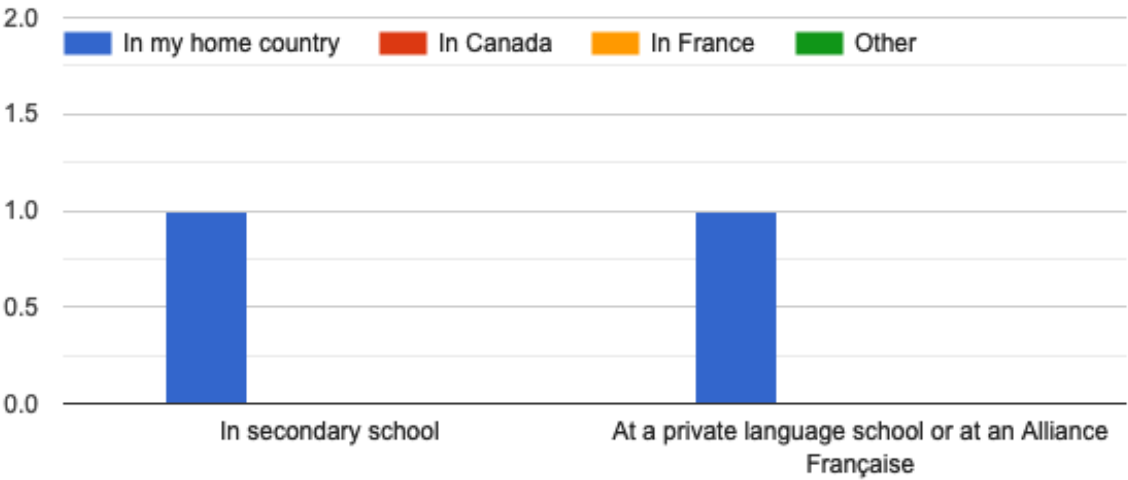


At what age did you start studying French?

1 response



Where did you learn French?



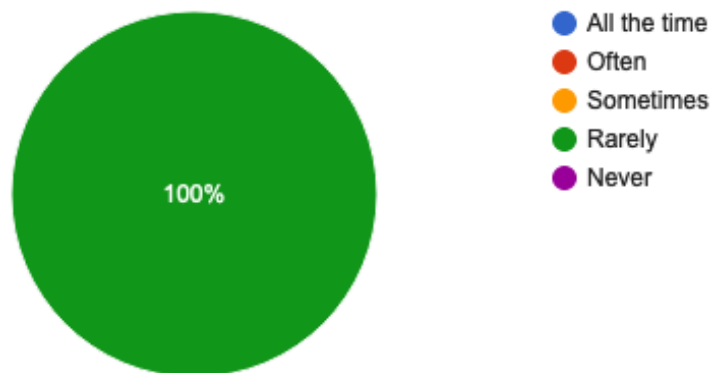
If you checked "other" in the previous chart, please mention which country(ies) it was.

0 responses

No responses yet for this question.

Do you currently use French outside of class (i.e.: at the restaurant, while shopping, to ask for help, etc.)

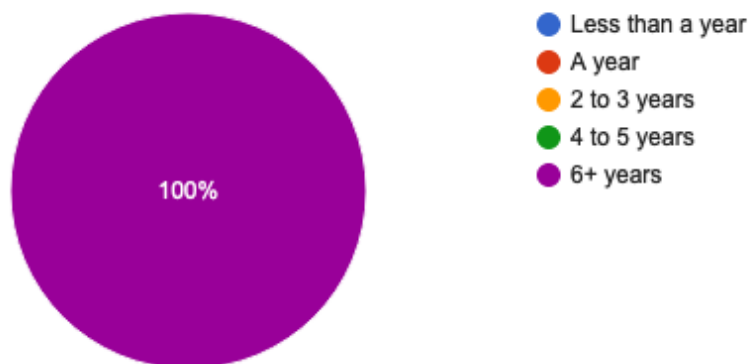
1 response



Part 4: English and you

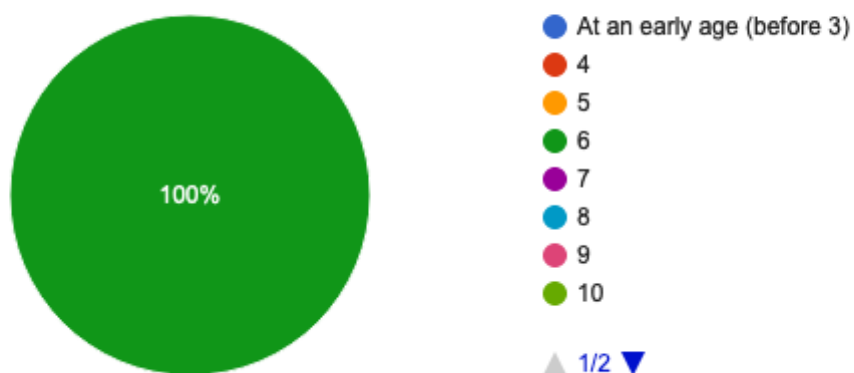
How long have you been studying English?

1 response

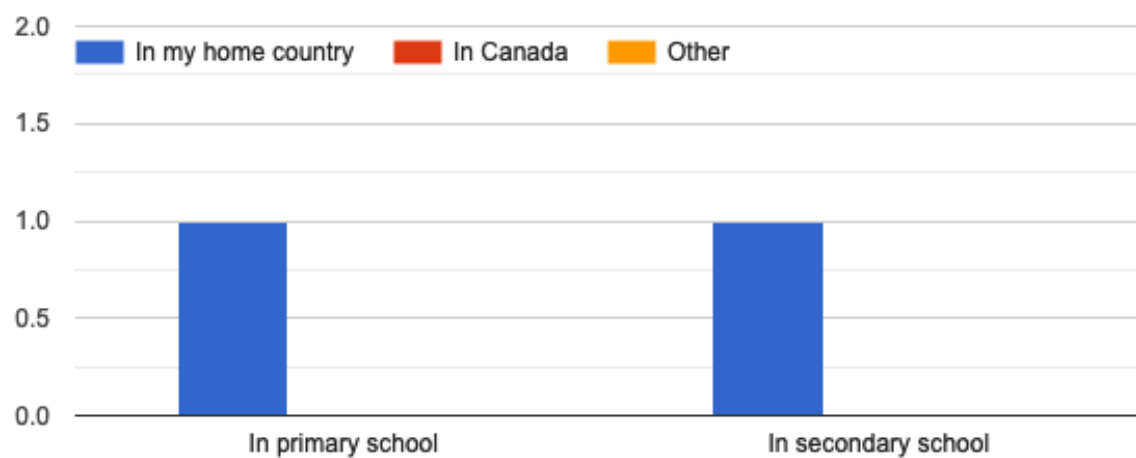


At what age did you start studying English?

1 response



Where did you learn English (Multiple answers are possible)



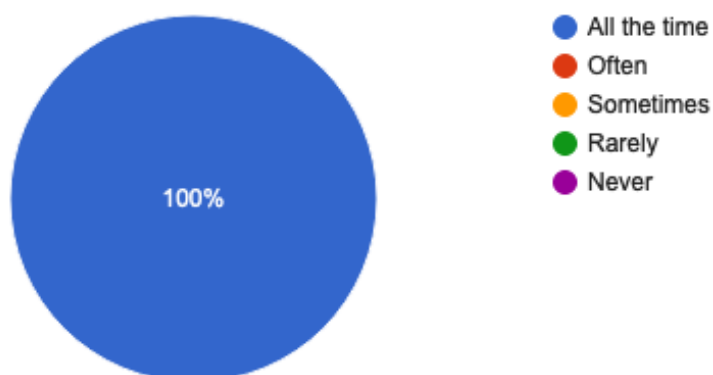
If you checked "other" in the previous chart, please mention which country(ies) it was.

0 responses

No responses yet for this question.

Do you use English outside of class (i.e.: at the restaurant, while shopping, to ask for help, etc.)

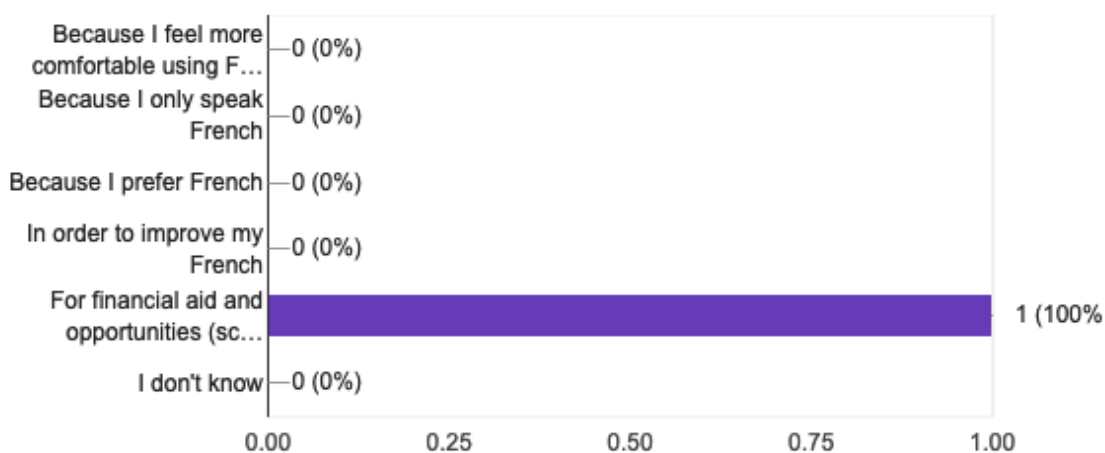
1 response



Part 5: uOttawa's official languages and you

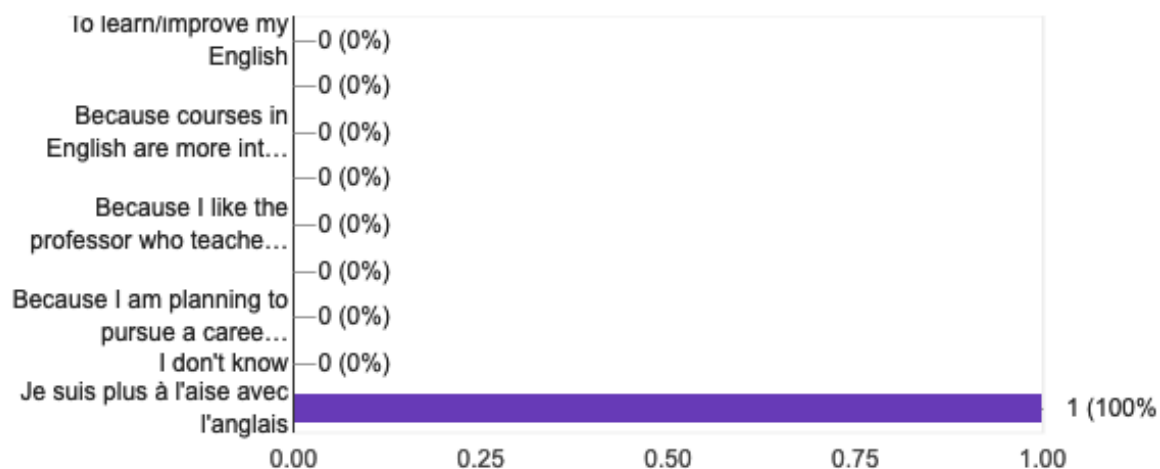
Why did you choose a program in French?

1 response



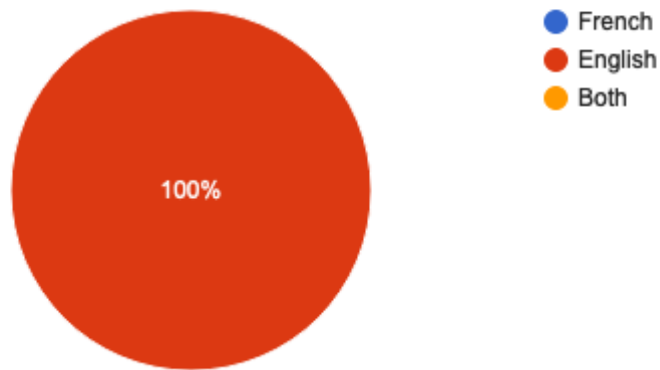
Why did you choose to take English courses (including ESL)?

1 response

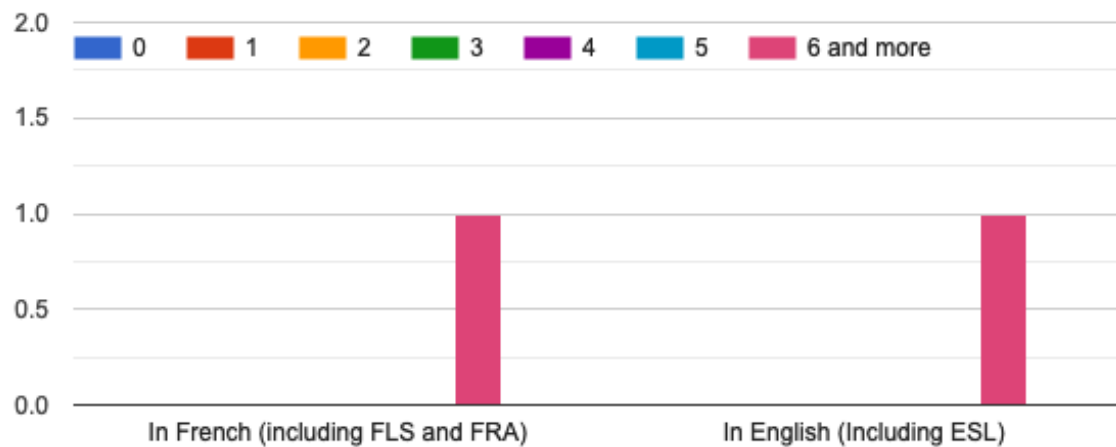


What is your preferred language when communicating with the University of Ottawa?

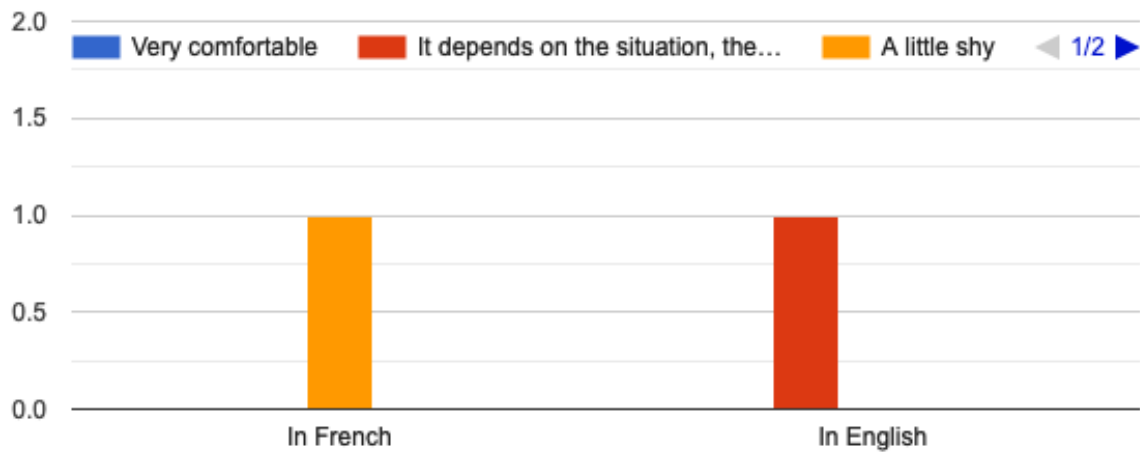
1 response



How many courses have you completed...

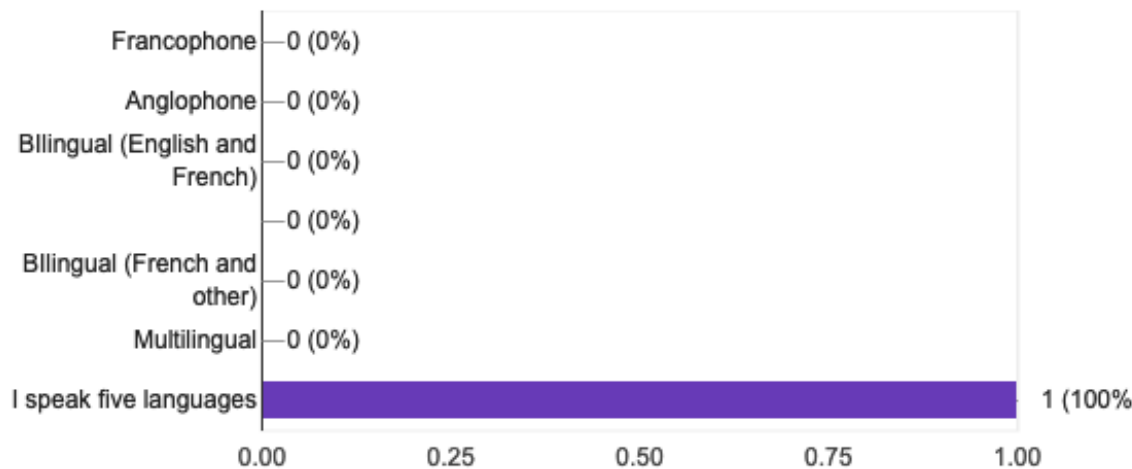


Describe you level of confidence when using each language with native speakers of that language."



How would you describe your linguistic identity?

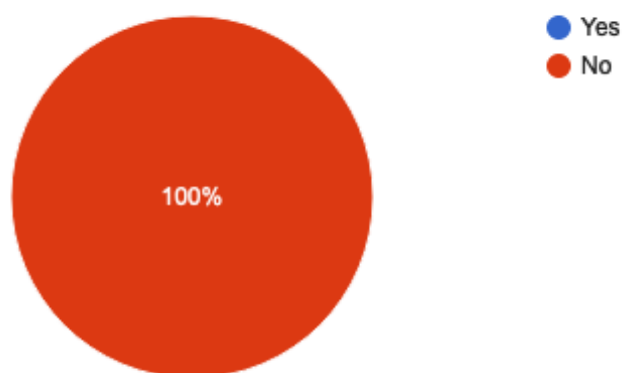
1 response



Last Part

Do you consent to participate in the second part of this study
(3 one-on-one interviews to be scheduled with Mathilde
Cames)

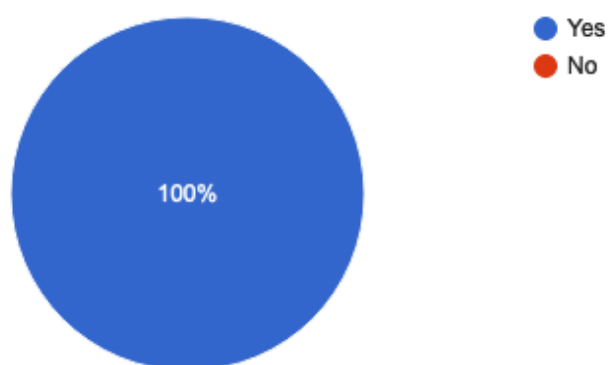
1 response



Thank you for your participation!

Do you consent to let Mathilde Cames use your answers to this survey in her research?

1 response



Thank you for your participation!

ANNEXE C : GUIDES D'ENTRETIEN

ENTRETIEN 1

- Interview individuel semi-dirigé
- Réalisé en rencontre réelle, face-à-face, enregistré
- Objectifs principaux :
 - o Apprendre à connaître les participants
 - o Connaître leur découverte et leurs expériences avec les langues officielles avant leur arrivée à l'Université d'Ottawa

Date : Le : _____ à _____ Lieu : Nom de l'enquêteur.trice : Participant n° :
Instructions pour l'enquêteur.trice : Script de l'introduction : « Bonjour et merci d'avoir accepté de participer à mes enquêtes. Comme je l'ai dit dans mes courriels, chaque entretien durera environ une heure à 90 minutes et sera enregistré. Vous êtes libres de vous retirer de l'étude à tout moment sans jugement ni quelconque conséquence et votre participation demeurera confidentielle. Avant de procéder, je vais vous demander de bien vouloir signer un formulaire de consentement. Il comporte toutes les informations que je vous ai précédemment communiquées. Prenez le temps qu'il vous faut pour le relire si besoin. » Une fois l'introduction faite et les formulaires signés, poser des questions au participant concernant ses expériences avec les langues officielles avant son arrivée à l'Université d'Ottawa et au Canada. Expliquer au participant que les questions posées porteront aujourd'hui sur ce thème.
Exemples de questions classées par thème (ordre des questions et des thèmes sujet à changement) : ➤ Apprentissage des langues officielles - o À quel âge avez-vous commencé à apprendre le français ? L'anglais ? - o Dans quel contexte avez-vous commencé à apprendre le français et l'anglais (enseignement scolaire public, association, Alliance française? British Council, etc.)? - o Utilisez-vous les langues officielles à la maison ? - o D'autres membres de votre famille parlent-ils une ou les deux langues officielles ? - o À quelle fréquence environ pratiquiez-vous le français et l'anglais avant votre arrivée au Canada ? - o Utilisez-vous ces langues ou une d'entre elles en dehors des cours de langues ? Si oui, dans quel contexte/avec qui ? - o Prenez-vous des cours de disciplines en français et/ou en anglais (ex : Maths)? ➤ Rapport au langues officielles - o Pour quelle raison avez-vous choisi d'étudier le français et l'anglais dans votre pays d'origine ? - o Votre volonté de venir au Canada a-t-il orienté ce choix? - o Ou au contraire, votre connaissance de l'anglais et du français a-t-elle eu une influence sur votre décision de venir étudier au Canada? Et à l'Université d'Ottawa ? - o Avez-vous étudié d'autres langues que votre/vos langue(s) maternelle(s), le français et l'anglais au secondaire? Si oui, lesquelles et pourquoi ? - o Combien de langues avez-vous apprises à l'école en tout ? Et combien de langues parlez-vous ?

➤ Arrivée à Ottawa :

- En quelle année êtes-vous arrivé(e) à Ottawa? Est-ce votre première expérience au Canada ?
- Comment avez-vous vécu votre passage au PIF? Combien de cours de FLS avez-vous pris ?
- Quelle influence ce programme a-t-il eu sur votre expérience dans vos cours en français selon vous?

ENTRETIEN 2

- Interview individuel semi-dirigé
- Réalisé en rencontre réelle, face-à-face, enregistré
- Objectifs principaux :
 - Connaître leur expérience du bilinguisme officiel à l'Université d'Ottawa et leurs expériences d'étudiants.
 - Connaître leur compréhension de la politique linguistique de l'Université
 - Connaître leurs motivations à pratiquer le bilinguisme et à étudier à l'U. d'Ottawa. Voir si ces deux faits sont liés.

Date : Le : _____ à _____ Lieu : Nom de l'enquêteur.trice : Participant n° :
Instructions pour l'enquêteur.trice : Script de l'introduction : « Bonjour et merci d'avoir accepté de participer au deuxième entretien. Comme la dernière fois, l'entretien va être enregistré » Une fois l'introduction faite, poser des questions au participant concernant ses expériences à l'Université d'Ottawa avec les langues officielles, ainsi que son expérience d'étudiant(e) en général. Expliquer au participant que les questions posées porteront aujourd'hui sur ce thème.
Exemples de questions classées par thème (ordre des questions et des thèmes sujet à changement) : ➤ L'Université d'Ottawa : ○ Pourquoi avoir choisi l'Université d'Ottawa ? ○ Saviez-vous que l'Université était bilingue avant d'arriver ? ○ L'Université d'Ottawa est bilingue. Qu'est-ce que cela signifie pour vous ? En quoi cela rend l'Université d'Ottawa différente des autres d'après vous ? ○ D'après vous, pourquoi l'Université et la région d'Ottawa sont bilingues? ○ Que savez-vous sur les langues officielles au Canada? Qu'est-ce que ça veut dire « langues officielles »? ○ Combien de cours en anglais avez-vous pris jusqu'à présent ? ○ Prévoyez-vous de prendre des cours en anglais cette année? ○ Avez-vous suivi des cours de langues secondes (ESL, FLS, FRA) l'an dernier ? En suivez-vous cette année? ○ Ressentez-vous des différences entre les cours en anglais et les cours en français, au-delà de la langue bien-sûr? ➤ Usage des langues officielles sur le campus ○ Quelle(s) langue(s) utilisez-vous dans vos communications avec vos professeurs ? Avec l'administration ? ○ Utilisez-vous une langue différente à l'écrit et à l'oral ? ○ Dans quelle langue interagissez-vous le plus souvent avec vos camarades? ○ Lorsque vous rencontrez une nouvelle personne pour la première fois sur le campus, en quelle langue lui parlez-vous spontanément ? Pourquoi ? ○ Vivez-vous sur le campus ? Avec des colocataires ? ○ Dans quelle(s) langue(s) communiquez-vous avec vos colocataires ? ○ Fréquentez-vous des associations, des clubs et des événements en lien avec les langues officielles sur le campus ?

- Étudiez-vous d'autres langues ? Prévoyez-vous de le faire? SI oui, lesquelles et pourquoi?
- Souhaitez-vous faire un échange universitaire ? Si oui, souhaitez-vous partir dans un pays francophone? Anglophone? Autre?
- Rapport au langues officielles et communauté étudiante
 - Si vous deviez définir les termes suivants, comment le feriez-vous ?
 - Francophone
 - Anglophone
 - Bilingue
 - Multilingue
 - Un de ces termes vous correspond-il selon vous ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? Aimeriez-vous pouvoir vous identifier à l'un d'entre eux un jour ? Comment?
 - Connaissez-vous des étudiants qui s'identifient comme francophones/anglophones/bilingues ? Y en a-t-il dans vos cours ?
 - Comment qualifieriez-vous votre relation avec ces personnes ?
 - Vous sentez-vous en confiance de converser en français et/ou en anglais avec ces personnes? Pourquoi?
 - Dans les travaux de groupes, choisissez-vous de travailler avec
 - Des personnes de la même nationalité/langue(s) maternelle(s) que vous ?
 - D'autres étudiants internationaux en français
 - D'autres étudiants internationaux en anglais
 - Des étudiants internationaux dans l'une ou l'autre des deux langues officielles
 - Des étudiants canadiens en anglais
 - Des étudiants canadiens en français
 - Des étudiants canadiens dans les deux langues indifféremment

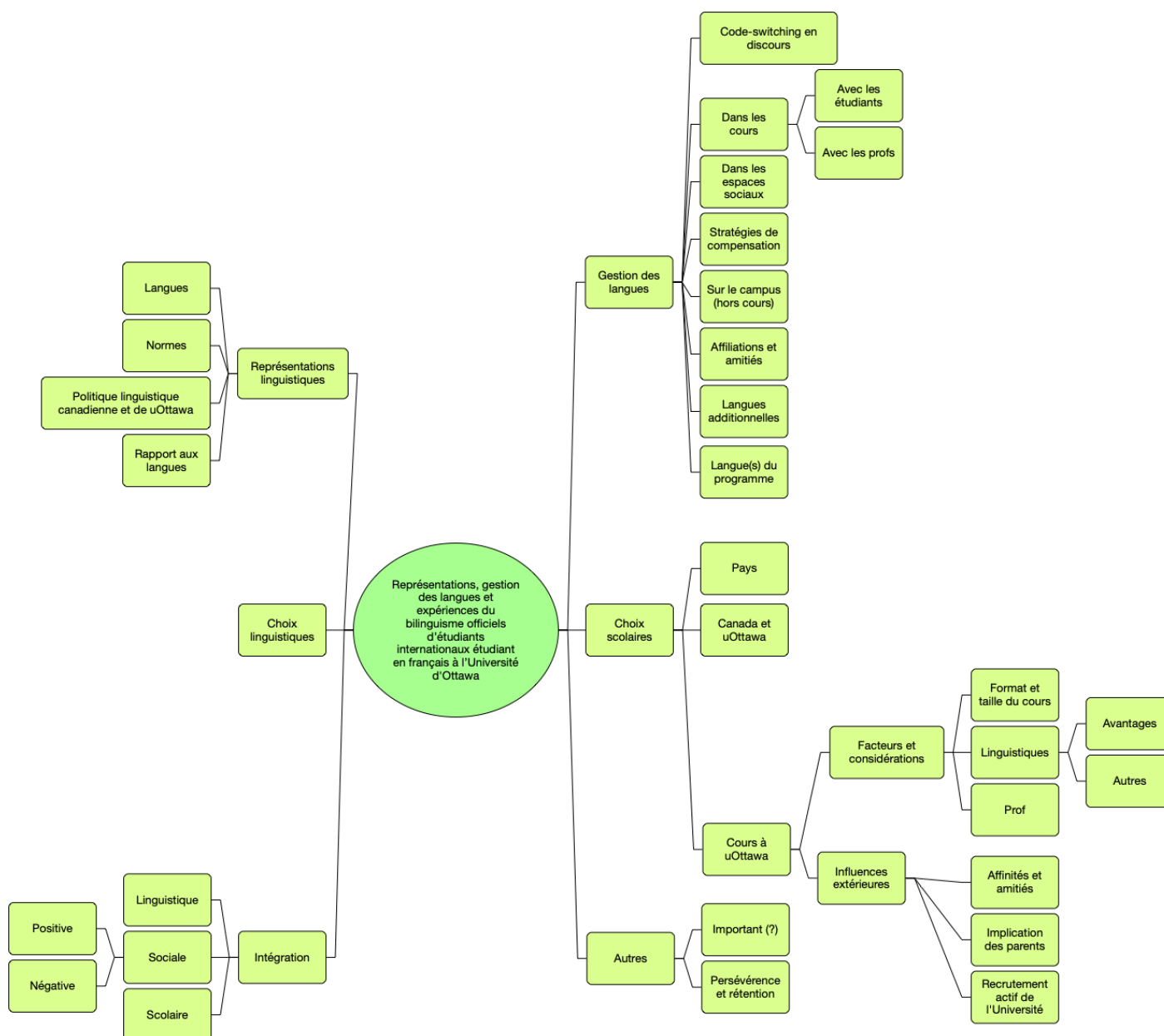
ENTRETIEN 3

- Interview individuel semi-dirigé
- Réalisé en rencontre réelle, face-à-face, enregistré
- Objectifs principaux :
 - o Connaître les aspirations futures des participants
 - o Connaître leur définition de la canadianté
 - o Connaître leur auto-identification identitaire

Date : Le : _____ à _____ Lieu : Nom de l'enquêteur.trice : Participant n° :
Instructions pour l'enquêteur.trice : Script de l'introduction : « Bonjour et merci d'avoir accepté de participer au deuxième entretien. Comme la dernière fois, l'entretien va être enregistré » Une fois l'introduction faite, poser des questions au participant concernant ses aspirations futures, sa vision de la nationalité ainsi que son expérience d'étudiant(e) en général. Expliquer au participant que les questions posées porteront aujourd'hui sur ce thème.
Exemples de questions classées par thème (ordre des questions et des thèmes sujet à changement) : ➤ Projets post-diplôme - o Souhaitez-vous demeurer au Canada après vos études? - o Dans un futur idéal, où vous voyez-vous ? Quel métier faites-vous? - o Souhaitez-vous exercer un métier qui requiert de pratiquer les deux langues officielles canadiennes (même en travaillant hors du Canada)? - o Souhaitez-vous exercer un métier qui requiert de pratiquer votre (vos) langue(s) maternelle(s)? ➤ Nationalité canadienne - o Qu'est-ce qui définit la nationalité (en général) pour vous ? - o Être XXX (insérer nationalité du participant) c'est quoi pour vous ? - o Et être canadien ? - o Votre vision du Canada et des Canadiens a-t-elle changé depuis que vous avez commencé vos études ? - o Et votre vision de l'anglais ? Du français ? - o En quoi votre expérience à l'Université d'Ottawa a-t-elle contribué à faire évoluer vos perspectives (en général, question ouverte, on ne parlera pas forcément de langue ou de nationalité ici, car je ne veux pas influencer leurs réponses, je ne voudrais pas qu'ils me disent ce qu'ils pensent que j'ai envie d'entendre) ➤ Rapport au langues officielles et société canadienne - o Si vous deviez définir les termes suivants, comment le feriez-vous ? Vous identifiez-vous à l'un d'entre eux ? Pourquoi? ▪ Francophone ▪ Anglophone ▪ Bilingue ▪ Multilingue

- (Je songe à reposer cette question peut-être de façon différente, ou par le biais d'autres questions tournant autour de cette question-là pour voir si leur réponse change. Il se peut que leur réflexion évolue au fur et à mesure de nos échanges)
- Vous sentez-vous proche de la société canadienne? Pensez-vous le devenir/le rester grâce à votre connaissance des langues officielles?
- Pensez-vous que les langues officielles soient et demeureront un sujet important au Canada ?
- Que vous apporte votre connaissance des deux langues officielles canadiennes ?
- Pensez-vous que votre expérience aurait été différente si vous n'aviez eu connaissance que d'une seule des deux langues? Si oui, comment?

ANNEXE D : THÈMES D'ANALYSE CODÉS DANS NVIVO



ANNEXE E : GUIDE DE TRANSCRIPTION

Les transcriptions seront réalisées verbatim. Ce guide d'entretien est une adaptation du guide d'entretien élaboré par Lamoureux (2007).

Conventions :

- Pas de ponctuation : seule une virgule indique une pause de moins de 3 secondes
- Un retour à la ligne marque un changement d'interlocuteur
- M désigne la chercheuse, l'autre initiale désigne le/la participant(e) à l'entretien
- Les indications de nombre seront transcrites en lettres
- Les majuscules sont utilisées pour indiquer l'emphase (ex : c'est TRÈS difficile)
- Les pauses de trois secondes et plus sont indiquées entre parenthèses, parfois accompagnées de commentaires sur ce qu'il se passe, sur ce que les participants (chercheuse incluse) font
 - o Ex : (5sec, prise de notes), (3sec, J hésite)
- Le double tiret en fin de mot indique que l'interlocuteur(trice) interrompt son discours avant la fin du mot ou a été coupé par son interlocuteur(-trice) (ex : J'ai commencé à étudier en deux mille qua--)
- Le double tiret en début de discours indique que ce discours commence en venant couper la phrase de l'interlocuteur(-trice) précédent(e) (ex : --et donc)
- Les éléments métadiscursifs ou des compléments d'information sur la situation ou sur certains termes employés sont indiqués entre parenthèses. (ex : [rires], [hésite], [pron. angl.])
 - o (pron. angl.) signifie qu'un homographe est prononcé en anglais, et est donc considéré comme une instance d'alternance codique
- Non déchiffrables :
 - o X un mot
 - o XX deux mots
 - o XXX trois mots et plus
 - o X(5sec) un passage de cinq secondes
 - o FrançaiX incertitude quant à la fin du mot

- Respect de la grammaire et de l'orthographe, sauf lorsque la prononciation des participants indique autrement.