

D'élève à étudiant: identité et compétences linguistiques et expériences de transition de jeunes francophones en milieu minoritaire en Ontario (Canada)

Sylvie A. LAMOUREUX

Université d'Ottawa, Institut des langues officielles et du bilinguisme
600 King Edward Ave., Ottawa ON Canada, K1N 6N5
slamoureux@uottawa.ca

Two case studies of francophone youth in Ontario, as they transition from French first-language secondary schools to Ontario universities, reveal the impact of the social and academic linguistic realities in bilingual and Anglophone university settings on these students' linguistic identity and their construction or maintenance of their French language academic competencies. This data is drawn from an 18-month critical reflexive ethnography of 15 Ontario French-first language high school graduates' experience of transition from high school to university, and their student experience in higher education.

Mots clés:

Identité linguistique, transition aux études postsecondaires, francophones en milieu minoritaire, Canada

1. Introduction

La transition d'élève à étudiant s'insère dans le domaine de recherche sur l'accès aux études postsecondaires et l'expérience étudiante. En Amérique du Nord, comme ailleurs, les recherches sur l'accès, la persistance et l'expérience étudiante dans les divers types d'établissements postsecondaires adoptent surtout la perspective de participants issus de groupes majoritaires et qui étudient dans la langue de la majorité (Astin, 1993; Coulon, 2005; Hrabowski, 2005; Tinto, 1997, 2006; Upcraft et al., 2005) ou encore explorent de nouveaux groupes d'étudiants (Eimers & Pike, 1997; Erlich, 1998), en privilégiant des cadres d'analyses qui reflètent la perspective majoritaire ou de l'étudiant traditionnel (Braxton, Sullivan & Johnson, 1998; Rendon, Jalomo & Nora, 2000).

Au Canada, la recherche sur l'expérience étudiante est un domaine de recherche toujours émergent. Les résultats de recherches sur l'expérience étudiante ou l'accès aux études universitaires tiennent rarement compte de langue d'enseignement des programmes d'études, de la langue du contexte social ou administratif de l'établissement, ni de l'identité linguistique de l'étudiant (Lamoureux, 2007a et b, 2010). On y trouve quelques recherches sur les minorités linguistiques officielles, mais plusieurs se limitent aux analyses des données relatives à l'accès aux études postsecondaires (Churchil, Quazi &

Frenette, 1985; Frenette & Quazi, 1996) et aux ambitions/motivations post-secondaires des jeunes (Allard, Landry & Deveau, 2009; RCCFC, 2005). Une nouvelle génération de chercheurs s'intéresse aux étudiants francophones en milieu linguistique minoritaire (Desabrais, 2008; Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009; Lamoureux, 2007a, 2010; Pilote, 2008), notamment en Ontario. L'analyse de l'expérience de transition des jeunes francophones alors qu'ils passent d'élèves du secondaire à étudiants universitaires présente des données riches sur la préparation scolaire, l'insertion sociale, les choix scolaires, mais également sur l'identité linguistique et culturelle et les compétences linguistiques professionnelles.

Dans cet article, nous présentons deux études de cas tirées d'une enquête qualitative longitudinale auprès de 15 jeunes, tous diplômés de la même école secondaire de langue française en Ontario, alors qu'ils deviennent étudiants universitaires. L'analyse des données en fonction des parcours de formation offerts aux francophones de l'Ontario montre que les contacts linguistiques et les réalités tant sociales que scolaires des établissements postsecondaires en Ontario impactent l'identité linguistique des participants à l'étude et occasionnent une prise de conscience par rapport à leurs compétences linguistiques scolaires et professionnelles.

Avant de passer aux études de cas, nous présentons un bref portrait de l'Ontario français, de l'offre postsecondaire dans la province et de l'étude d'où proviennent les données.

1.1 Les francophones de l'Ontario

Le français est l'une des deux langues officielles du Canada. Toutefois, l'Ontario est une province unilingue anglophone où le français a un statut en matière d'éducation en fonction des garanties de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. Dans cette province, le français est donc, en contexte et dans les usages, une langue minoritaire, malgré que l'Ontario compte la plus grande population francophone hors Québec. La province accueille une population de plus de 13 millions d'habitants (Statistiques Canada, 2010). Selon le recensement de 2006, la population francophone compte plus de 580 000 individus (Office des Affaires francophones, 2009), soit 4,8 % de la population de la province. Alors que l'on retrouve des francophones sur l'ensemble du territoire provincial, leur répartition régionale varie de 41,5 % dans l'Est, 23,9 % dans le Nord et 34,6 % dans le Centre Sud-Ouest, quoique les francophones du Nord et du Centre-Sud sont en contexte plus anglo-dominants que les francophones de l'Est à proximité du Québec.

La communauté francophone de l'Ontario est vibrante, diversifiée et jouit d'un vaste réseau associatif. Vient s'ajouter un important réseau de plus de 300 écoles élémentaires et plus de 80 écoles secondaires de langue française, géré depuis 1998 par 12 conseils scolaires de langue française. Le réseau

scolaire de langue française se veut LE lieu d'usage privilégié du français en Ontario.

La construction identitaire linguistique et culturelle francophone des élèves qui fréquentent les écoles de langue française est au cœur du projet éducatif de la communauté francophone de l'Ontario (ministère de l'Éducation, 2004). A la fin de leurs études secondaires, ces élèves sont formés à s'identifier comme membres d'une francophonie plurielle et inclusive, nonobstant leur langue maternelle ou la langue maternelle de leurs parents¹. Cependant, nombreux sont les élèves des écoles de langue française qui identifient leur identité linguistique de bilingue (Gérin-Lajoie, 2003; Lamoureux, 2007b), reflet de leur dualité linguistique français-anglais.

1.2 L'accès aux études postsecondaires en Ontario

Labrie, Lamoureux et Wilson (2009) ont analysé les inscriptions directes des jeunes francophones de l'Ontario aux établissements postsecondaires publics de cette province de 1998 à 2006. Aux fins de cette étude, le mot "francophone" désigne à la fois les élèves diplômés d'une école secondaire de langue française en Ontario, peu importe leur langue maternelle déclarée au formulaire d'admission aux établissements postsecondaires de cette province, ainsi que les élèves diplômés des écoles secondaires de langue anglaise de l'Ontario ayant déclaré le français comme langue maternelle sur le formulaire d'admission aux établissements postsecondaires de cette province. En tout, 40 887 diplômés francophones se sont inscrits aux études à temps plein, l'automne suivant la fin des études secondaires, à un collège ou à une université publics en Ontario. Nous constatons à la figure 1 qu'alors que la majorité des diplômés choisissent de poursuivre des études postsecondaires en français, 44 % s'inscrivent à des programmes de langue anglaise; les femmes participent davantage aux études postsecondaires que les hommes; les jeunes francophones s'inscrivent davantage aux études collégiales qu'aux études universitaires; et, plus de 60 % d'entre eux s'inscrivent à un établissement postsecondaire à moins de 75 km de leur milieu d'origine (Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009).

¹ On retrouve donc dans les écoles de langue française des enfants de familles qui n'ont aucun lien linguistique ou culturel avec la langue française, admis par le biais de comités d'admissions.

Langue d'instruction études secondaires		Langue d'instruction études postsecondaires	
Français ²	38 108	Français	22 729
Anglais	2 779	Anglais	18 158
Type d'établissement postsecondaire		Sexe	
Collège	26 319	Hommes	17 810
Université	14 568	Femmes	22 853
Proximité géographique entre l'école secondaire d'origine et l'établissement postsecondaire			
75 km et moins	24 959		
75 à 150 km	5 485		
Plus de 150 km	10 443		

Fig. 1: Inscriptions (temps plein) des 40 887 jeunes francophones à un programme d'études postsecondaires public en Ontario 1998 – 2006

Ce dernier constat appuie les résultats de Frenette (2003) qui démontrent qu'au Canada, l'éloignement géographique de l'établissement postsecondaire du milieu de vie de l'étudiant a un impact direct inverse sur la participation aux études postsecondaires³. Plus la distance est grande, moins les jeunes auront tendance à fréquenter un établissement postsecondaire.

Ce résultat interpelle davantage les francophones de l'Ontario, en fonction des réalités géographiques d'accès aux établissements postsecondaires francophones ou bilingues. Alors qu'il est possible de poursuivre des études collégiales dans un de deux établissements de langue française, l'Ontario n'a pas d'université francophone. Certes, sept établissements universitaires offrent des cours en français; mais seuls deux d'entre eux sont effectivement des universités bilingues avec une offre de programme importante en français: l'Université Laurentienne à Sudbury dans le Moyen-Nord et l'Université d'Ottawa dans l'Est de la province, dans la capitale nationale. Pour des milliers d'étudiants, fréquenter une université bilingue occasionne un déplacement de plus de 300 km, voire 500 km. De plus, moins de 30 % de l'ensemble des

² Chez les élèves diplômés des écoles secondaires de langue française, 3 711 indiquent l'anglais comme langue maternelle et 709 indiquent une langue maternelle autre que l'anglais ou le français.

³ Par participation aux études postsecondaires, nous désignons l'inscription à temps plein d'un étudiant à un programme d'études qui mène à un diplôme collégial ou un diplôme universitaire de premier cycle.

programmes d'études postsecondaires de premier cycle offerts en Ontario sont disponibles en français (DPPELF, 2008). Les élèves des écoles secondaires de langue française désirant poursuivre des études universitaires en Ontario ont donc trois parcours possible: 1) étudier à une université anglophone; 2) étudier à une université bilingue dans un programme anglophone; ou 3) étudier en français à une université bilingue. Quel est donc l'impact des réalités des parcours postsecondaires possibles sur l'expérience étudiante des jeunes francophones, sur leur identité linguistique et sur le maintien ou le développement de leurs compétences professionnelles en français?

2. Contexte de l'étude

Les deux études de cas présentées ont été recueillies lors d'une ethnographie critique réflexive de dix-huit mois auprès de quinze jeunes (Lamoureux, 2007, 2010). L'ethnographie critique a une composante politique (Simon & Dipppo, 1986, p.196). Dans cette étude, nous nous intéressons aux relations de pouvoir des divers acteurs en milieu scolaire et universitaire, et comment les participants peuvent transformer ces enjeux pour améliorer leur expérience étudiante et leur succès aux études postsecondaires. La dimension réflexive de l'ethnographie, pour sa part, traite à la fois de la démarche de la chercheure dans l'identification, la confrontation et l'explicitation de ses biais et présupposés par rapport aux thèmes de l'étude (Aull-Davies, 2010), qui font partie du discours construit par sa participation à la production des données, mais également de la démarche des jeunes à titre de participants cochercheurs, appelés à se positionner par rapport à leur parcours scolaire et ceux des autres.

Les participants fréquentaient tous la même école secondaire de langue française, dans le Sud-Ouest ontarien, qui se situe à plus de 75 km de l'université la plus proche. Onze universités de langue anglaise et un collège universitaire bilingue se situent dans un rayon de 350 km de l'école d'origine, mais il faut se déplacer entre 500 et 1 000 km pour se rendre à l'une ou l'autre des deux universités bilingues en Ontario.

Les participants sont inscrits à l'une de sept universités ontariennes. Onze participants fréquentent des établissements anglophones à moins de 350 km du foyer parental alors que quatre participants se sont inscrits à un programme en français, dans l'une ou l'autre des deux universités bilingues, soit un à l'Université Laurentienne et trois à l'Université d'Ottawa.

La collecte des données s'est faite à partir d'un court sondage démographique, d'au moins trois entretiens semi-dirigés individuels, dont deux durant la 1^e année universitaire, et d'un journal électronique hebdomadaire de leurs expériences sociales et scolaires lors des 8 premières semaines en milieu universitaire. Deux groupes de discussions lors de l'année universitaire ont permis de mettre en commun les expériences de chacun et d'atteindre une

saturation de données. L'ensemble de ces données, en plus du journal de bord de la chercheure, de ses notes de terrain ainsi que de ses échanges courriel et téléphoniques avec les participants ont fait l'objet d'une analyse sociolinguistique thématique en laissant émerger les thèmes communs et les différences de parcours, notamment par rapport aux transformations de l'identité linguistique, à l'appropriation du métier d'étudiant, à l'insertion scolaire et sociale, et à la construction ou au maintien de compétences linguistiques professionnelles/scientifiques.

Tous comme les jeunes francophones de l'Ontario ayant participé à d'autres recherches (Gérin-Lajoie, 2003 et Lamoureux, 2007b), les participants déclarent leur identité linguistique en fin de parcours scolaire obligatoire (secondaire) de bilingue (francophone + anglophone). Six participants se disent issus de familles francophones endogames, trois de familles bilingues où un seul parent est francophone et six participants ont deux parents qu'ils identifient comme anglophones. L'identification linguistique est complexe dans le Sud-Ouest ontarien, puisque cette région compte de nombreuses générations de francophones qui n'ont pas eu accès à une scolarisation en français. Il en résulte que plusieurs adultes, dont les parents de certains participants, sont des francophones non conversants. Certains participants identifient ces parents comme francophones alors que d'autres les qualifient d'anglophones.

L'insécurité linguistique, phénomène bien documenté dans la région d'origine des participants (Lozon, 2004), a été observée à la fois chez certains participants et lors de rencontres avec leurs familles. En fin de parcours secondaire, quatorze participants disent avoir vécu l'expérience de minorité invisible et inaudible, d'avoir été des caméléons tant au sein des communautés anglo-dominantes du Sud-Ouest ontarien que des communautés francophones de la région. Les anglophones repèrent donc rarement l'identité bilingue ou les compétences linguistiques en français des participants à moins que ces derniers ne l'explicitent. L'identité francophone révélée n'est cependant aucunement remise en question ni par les francophones, ni par les anglophones, étonnés toutefois de cette révélation linguistique. Au contraire, elle est plutôt valorisée par de commentaires tel "neat, you're French! Never would have guessed" (Lamoureux, 2007 a et b).

3. L'identité linguistique et la transition d'élève à étudiant

Les deux études de cas présentées sont emblématiques de l'ensemble de 15 participants à l'étude. Régine⁴ est une jeune femme d'une famille exogame

⁴ Afin d'assurer l'anonymat des participants à l'étude selon les normes d'éthique en recherche en vigueur dans les universités canadiennes, les noms présentés dans cet article sont des pseudonymes.

(mère anglophone et père francophone) qui poursuit ses études post-secondaires en français alors qu'Emma est une jeune femme qui a deux parents anglophones qui ne parlent pas le français et qui poursuit ses études postsecondaires en anglais.

3.1 Régine

Mon premier entretien avec Régine a lieu chez ses parents, deux semaines avant son départ pour l'Université d'Ottawa. En m'accueillant, elle me demande de faire l'entretien en anglais. Régine est d'une famille dite exogame: son père est francophone et sa mère anglophone. La langue d'usage au foyer varie selon le parent. Avant de commencer l'entretien, Régine me confie être intimidée par le fait que j'étais jadis une directrice d'école secondaire et s'inquiète qu'elle ferait des erreurs en français. Malgré mes tentatives pour la rassurer, elle insiste que l'on procède en anglais (notes de terrain, août 2003).

Lors de l'entretien, en réponse à la question "Qui es-tu Régine?", elle s'identifie comme bilingue, autant francophone qu'anglophone, tant au niveau des compétences linguistiques qu'au niveau de son identité linguistique et de son appartenance aux groupes linguistiques. Elle se dit fière d'avoir fréquenté des écoles de langue française et d'avoir réussi le test de compétences linguistiques en français nécessaire pour l'admission à son programme d'études universitaires. Ce programme de sciences de la santé est contingenté et le processus d'admission très rigoureux, surtout au niveau des compétences linguistiques en français. En Ontario, il est seulement possible d'étudier en français à ce programme au premier cycle. En anglais, ce programme est uniquement offert aux études supérieures.

Une fois en milieu universitaire, Régine m'achemine ses courriels hebdomadaires au sujet de son insertion sociale et scolaire. Dans son premier courriel, elle me confie:

The anglophones in my program are great. I spend most of my time with them. It's difficult integrating the francophones. Everyone is really nice though. (Régine, 5 sept. 2003)⁵

Perplexe, je ne comprenais pas la présence d'anglophones dans son programme offert uniquement en français. Je lui ai donc demandé de me préciser qui étaient ces anglophones. Sa réponse en disait beaucoup sur le choc d'insertion sociale dans son nouveau milieu social bilingue et scolaire francophone:

⁵ Les transcriptions n'ont pas été corrigées. Elles reflètent le verbatim des échanges téléphoniques et par courriel, ainsi que des entretiens.

The anglophones are the kids like me, who are from Northern Ontario or Southern Ontario, and a few from French immersion. The francophones are mostly from Québec and around here [l'Est ontarien]. (Régine, 6 sept. 2003)

Il a fallu moins de deux semaines en milieu universitaire bilingue dans un programme francophone pour que Régine ne s'identifie plus comme bilingue, mais comme anglophone.

À notre rencontre avant le deuxième entretien en début novembre, Régine affirme avoir été marginalisée par ses collègues étudiants des régions francophones de l'Ontario ou de milieux franco-dominants tels le Québec ou la France. Ils se moquaient ouvertement de son accent. Ils lui reprochaient le manque de registres linguistiques informels et de régionalismes locaux (région de l'Outaouais) à son répertoire linguistique, ce qui était, à leur avis, preuve de son statut d'apprenante de français langue seconde et non de francophone légitime. Au lieu de les affronter, cette étudiante timide, en insécurité linguistique, s'est trouvée une place auprès des étudiants issus de programmes de français langue seconde ou ayant fréquenté, comme elle, des écoles secondaires de langue française en milieu très anglo dominant.

Régine avait présagé au premier entretien ce genre d'exclusion sociale. Elle s'inquiétait de la perception qu'auraient des jeunes issus de familles à deux parents francophones de son identité bilingue plutôt qu'uniquement francophone. Elle craignait que son registre linguistique en français ne soit pas suffisamment soutenu. Elle appréhendait les stages cliniques liés à sa filière professionnelle, où elle aurait à travailler avec des clients parfois unilingues francophones, parfois unilingues anglophones, parfois bilingues.

Ce à quoi elle ne s'attendait pas, c'était la valorisation de ses compétences bilingues en stage clinique. Elle devait faire de l'alternance de code lors des discussions avec des patients et les superviseurs, en utilisant à la fois le français et l'anglais comme langues scientifiques et pour vulgariser les concepts médicaux. Dans ce contexte, les clients et ses superviseurs la reconnaissaient comme locutrice légitime du français et de l'anglais. Elle s'est aperçue que ses collègues 'francophones' n'avaient pas la même facilité qu'elle à cause de leurs compétences limitées en anglais et l'utilisation de registres informels de français en milieu professionnel. En stage clinique, Régine a ainsi su trouver la confiance pour s'exprimer en français, y compris lors des 2^e et 3^e entretiens de cette étude. À la fin de sa première année, elle avait accepté un poste d'assistante clinique pour les équipes sportives élites de l'Université, poste auquel elle a accédé en grande partie grâce à ses compétences linguistiques professionnelles bilingues. Mais elle se considérait toujours anglophone.

3.2 Emma

Dès mon accueil au foyer de ses parents, Emma insiste pour que tout se déroule en français. En réponse à la question "Qui es-tu Emma?", elle m'explique son identité linguistique bricolée, bien au-delà de l'identité anglo-saxonne de ses parents. Elle se dit bilingue; mais lorsque j'insiste pour une seule identité linguistique, elle se dit francophone. Elle ne voit pas la nécessité d'un lien sanguin pour justifier son identité linguistique.

Je dirais que je suis certainement bilingue, je suis francophone comme d'après tellement d'expériences que j'ai eues à travers l'école um je crois que je peux me définir comme francophone juste à cause de tout ça mais tout ce qui arrive à la maison comme dans mes alentours anglophones alors je peux pas me définir comme les deux donc alors bilingue serait plus juste /.../je dirais aussi que je suis tchèque, mais j'ai aucun tchèque dedans moi parce que les grands-parents de ma meilleure amie sont comme mes grands-parents et ils sont tchèques et c'est la même chose avec la danse irlandaise qui est très importante pour moi, pour ma culture donc je suis aussi irlandaise /.../je n'ai pas les vraies racines de ces cultures, mais je suis tellement exposées à ces cultures que même si je n'ai pas de sang you know (Emma entretien 1, juillet 2003, 133-214)

Emma anticipait avec plaisir sa transition vers un programme de mathématiques pures dans une université anglophone parmi les plus réputées au pays. Elle se souciait toutefois des difficultés à maintenir ses compétences professionnelles (scolaires) en français dans un environnement universitaire anglophone. Pour pallier ces soucis, elle s'était inscrite à un cours de littérature française (French literature) et avait identifié des organismes francophones ou bilingues à proximité de son université anglophone où elle pourrait faire du bénévolat afin de maintenir ses compétences linguistiques sociales en français.

Mais, début octobre, Emma m'appelle, bouleversée. Elle me relate l'incident suivant survenu quelques heures auparavant avec un de ses professeurs:

Sylvie il m'a dit 'you learned this in OAC⁶ Emma' et je lui ai répondu 'yes sir, we wrote' et 'at the end of the proof'. Il a dit 'come now, you aren't French' et j'ai dit 'yes I am' mais il a dit 'but your name is Emma Brown and you don't sound French' et j'ai dit 'My parents may not be French sir but I am. I graduated from French High school, have done all my schooling in French in Ontario, I am French' et tu sais pas ce qu'il m'a dit 'if you were an international student I might allow this once or from Quebec, but

⁶ OAC est un acronyme anglophone pour "Ontario Academic Credit" et désigne les cours préuniversitaires proposés de 1984 à 2007, lors de la dernière année d'études secondaires en Ontario. En français, on désigne ces cours par l'acronyme CPO.

you are obviously not French' Peux-tu croire ça? (Emma, notes suite à appel téléphonique, octobre 2003)

Emma était incrédule quant à ce refus de la légitimité de son identité linguistique francophone. Elle n'avait jamais vécu une telle réalité ni en milieu scolaire ou dans sa région d'origine, ni de la part des amis de ses parents, qui eux, rappelons-le, sont anglophones.

Elle était également surprise de constater qu'elle avait besoin d'appui pour réussir le transfert de ses connaissances scientifiques du français vers l'anglais, qui est sa langue première. Afin d'investir dans le développement de ses compétences linguistiques scolaires scientifiques en anglais à l'aide d'un tuteur, elle a dû abandonner son cours de littérature française. Elle s'inquiétait maintenant à la fois de la construction de ses compétences linguistiques scientifiques en anglais et du maintien de ses compétences linguistiques scientifiques et sociales en français.

Pour assurer le maintien de ses compétences sociales et scientifiques en français, elle s'est engagée à effectuer des stages d'éducation coopérative⁷ dans des milieux professionnels bilingues, malgré le manque de soutien de son université. Le personnel universitaire unilingue anglophone ne pouvait traiter les rapports d'évaluation soumis en français par ses superviseurs de stages francophones ou bilingues. Alors qu'Emma s'était exprimée uniquement en français lors des deux premiers entretiens, à la fin de la première année universitaire lors du troisième entretien, malgré ses investissements linguistiques, elle cherchait davantage ses mots en français et avait recours à des emprunts de l'anglais pour assurer la fluidité des échanges.

4. Discussion

L'ensemble des données de l'étude ethnographique montre que, comme pour Régine et Emma, l'identité linguistique des jeunes francophones participant à cette étude a été réfutée tant en milieu universitaire francophone bilingue qu'en milieu anglophone, à la fois par des francophones et des anglophones, vraisemblablement en raison de leurs compétences linguistiques en contexte social et/ou scolaire. Les onze étudiants qui ont choisi d'étudier en anglais à une université à proximité du foyer parental ont tous constaté, comme Emma, un changement quant à leur capacité de s'exprimer spontanément et aisément en français. Ce constat les a motivés à créer ou multiplier des occasions pour utiliser le français en contexte social. De plus, ils étaient également préoccupés par le maintien ou l'amélioration de leurs compétences professionnelles en français. Ils constatent en effet que le fait de parler une langue

⁷ Les programmes d'éducation coopérative exigent des placements d'une session par année scolaire en milieu professionnel en liens avec le programme d'études.

en contexte social n'implique pas automatiquement la compétence à utiliser cette langue à des fins scolaires ou professionnelles, et vice versa.

Ces étudiants inscrits aux universités de langue anglaise constatent que certaines trajectoires scolaires ne permettent pas l'accès aux cours de Français langue seconde (French) et que ces cours de littérature ou de grammaire ne leur permettent pas de maintenir ou d'acquérir des compétences professionnelles en français liées à leurs domaines d'études.

L'expérience d'Emma, à la lumière de l'impact documenté sur l'accès aux études postsecondaires de la distance entre les établissements postsecondaires et le foyer parental, démontre – inversement – qu'il s'avère important de mettre en place des ressources ou des mécanismes de soutien dans les universités de langue anglaise des régions non desservies par des établissements bilingues, afin d'appuyer le transfert des connaissances et des compétences linguistiques professionnelles du français vers l'anglais lors de la transition aux études universitaires.

En discutant avec les participants de leurs intentions après les études de 1^{er} cycle, plusieurs d'entre eux ont exprimé le désir de faire des études professionnelles ou supérieures en français. Ces discussions nous ont permis d'entamer un questionnement au sujet des ressources à leur disposition et des stratégies à privilégier lors de leur parcours postsecondaire afin d'assurer qu'ils aient les compétences linguistiques professionnelles nécessaires pour accéder à ces programmes et les réussir. À vrai dire, au début de la recherche, les participants qui fréquentaient une université anglophone ne s'attendaient pas à ce qu'un environnement scolaire francophone leur manque. C'est pourtant le constat que dix des onze participants ont fait à la fin de leur transition vers un milieu universitaire anglophone. C'est alors qu'ils ont constaté leur attachement affectif à la langue française, bien au-delà des raisons pragmatiques qui avaient jadis justifié, pour certains, de fréquenter une école secondaire de langue française.

Les analyses des choix de fréquentation postsecondaire des jeunes francophones depuis 1998 et de l'expérience des participants à l'étude ethnographique démontrent le besoin d'une discussion officielle entre les universités anglophones et bilingues, le ministère de la Formation, des Collèges et des Universités, le ministère d'Éducation ainsi que le réseau associatif francophone de l'Ontario qui explorera a) la volonté collective d'assurer la capacité institutionnelle postsecondaire en français dans toutes les régions de la province; b) la volonté collective de créer les conditions institutionnelles qui favoriseront l'acquisition, le maintien et le perfectionnement de la compétence linguistique professionnelle en français, afin d'assurer la capacité individuelle à l'expression scientifique en français dans sa diversité et sa pluralité. Ces discussions permettront d'améliorer les expériences des jeunes qui suivent le parcours d'Emma. Des discussions en milieu scolaire et

universitaire francophone s'avèreraient également nécessaires pour sensibiliser les francophones en contexte majoritaire, franco-dominants ou bilingues, des réalités sociolinguistiques des francophones en milieu minoritaire, afin d'éviter des expériences d'exclusions sociales telles que vécues par Régine.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2009): Et après le secondaire? Étude pancanadienne des aspirations éducationnelles et intentions de faire carrière dans leur communauté des élèves de 12e année d'écoles de langue française en situation minoritaire. Montréal (La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire).
- Astin, A. W. (1993): *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco (Jossey-Bass Publishers).
- Aull Davies, C. (2010): *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*. London (Routledge).
- Braxton, J., Sullivan, A. & R. Johnson (1998): Appraising Tinto's theory of college student departure. In: J. C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*. New York (Agathon Press).
- Churchill, S., Quazi, S. & N. Frenette (1985): *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation, vol.2. Problèmes de l'ensemble du système: l'élémentaire et le secondaire; le postsecondaire*. Toronto (Conseil de l'éducation franco-ontarienne).
- Coulon, A. (2005): *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris (Presses universitaires de France).
- Desabrais, T. (2008): *Insécurité linguistique et études supérieures: le cas d'une université bilingue canadienne*. Colloque Universités francophones et diversité linguistique, Université de Yaoundé 1, Yaoundé, Cameroun, 27 au 29 juin 2008.
- DPPELF (2008): *Étude des écarts: les systèmes d'éducation postsecondaire et de formation de langue française et de langue anglaise*. Toronto (ministère de la Formation et des Collèges et Universités).
- Eimers, M. T. & G. R. Pike (1997): Minority and nonminority adjustment to college: differences or similarities. In: *Research in Higher Education*, 38 (1), 77-97.
- Erllich, V. (1998): *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris (Armand Colin).
- Frenette, M. (2003): *Accès au collège et à l'université: Est-ce que la distance importe?* Ottawa (Statistiques Canada).
- Frenette, N., & S. Quazi (1996): *L'effectif et la rétention des élèves dans les écoles de langue française de langue minoritaire au Canada 1980-1994*. Toronto (OISE).
- Gérin-Lajoie, D. (2003): *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury (Prise de Parole).
- Hrabowski III, F. A. (2005): Fostering first-year success of underrepresented minorities. In: M. L. Upcraft, J. N. Gardner, & B. O. Barefoot (eds.), *Challenging and supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college*. San Francisco (Jossey-Bass Publishers), 125-140.
- Labrie, N., Lamoureux, S. & D. Wilson (2009): *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario: Le choix des jeunes. Rapport final*. Toronto (Centre recherche en éducation franco-ontarienne de l'Université de Toronto).

- Lamoureux, S. (2007a): La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario: perspectives étudiantes. Thèse de doctorat non publiée (Ph. D.). Toronto (Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto).
- Lamoureux, S. (2007b): Rapport d'analyse des sondages des participantes et des participants aux activités de la direction en construction identitaire au Conseil scolaire de district des écoles catholiques du Sud-ouest (CSDÉCSO), 2006-2007 – rapport final. Toronto.
- Lamoureux, S. (2010): L'aménagement linguistique en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario et l'accès aux études postsecondaires: interprétations et retombées. In: Cahiers de l'ILOB / OLBI Working Papers, 1, 1-23.
- Lozon, R. (2004): Représentations et sentiments linguistiques dans le Sud-Ouest ontarien. Thèse de doctorat non publiée (Ph.D.). Toronto (Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto).
- Office des affaires francophones (2009): Profil de la communauté francophone de l'Ontario. http://www.ontario.ca/fr/communities/francophones/profile/ONT05_024295
- Pilote, A. (2008): Mobilité étudiante et francophonie canadienne: enjeux individuels et collectifs. In: Bulletin de l'Observatoire Jeunes et Société, 7(1), printemps 2008, 6-7. <http://www.obsjeunes.qc.ca/F/Projets/autres/Bulletin/BulletinVol7No1.pdf>.
- Rendon, L., Jalomo, R. & A. Nora (2000): Theoretical Considerations in the Study of Minority Student Retention in Higher Education. In: J. M. Braxton (ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville (Vanderbilt University Press).
- Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada (RCCFC) (2005): Recherche sur les intentions d'études postsecondaires chez les élèves en milieu francophone minoritaire. Ottawa (Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada, Patrimoine canadien/Canadian Heritage).
- Simon, R. I. & D. Dippo (1986): On Critical Ethnographic Work. In: *Anthropology & Education Quarterly*, 17(4), 195-202.
- Statistiques Canada (2010): Estimations démographiques trimestrielles, 24, 1. <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=91-002-XWF&lang=fra>.
- Tinto, V. (1997): Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. In: *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (2006): Research and practice of student retention: what next? In: *Journal of College Student Retention*, 8(1), p.1-19.
- Upcraft, M. L., Gardner, J. N. & B. O. Barefoot (eds.) (2005): *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*. San Francisco (John Wiley & Sons).