

Les diplômés d'immersion française et leurs motivations liées au choix de la langue dans la poursuite des études postsecondaires

Samira ElAtia and komla essiomle

Number 204, 2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1111530ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1111530ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Department of Educational Administration, University of Saskatchewan

ISSN

1207-7798 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

ElAtia, S. & essiomle, k. (2024). Les diplômés d'immersion française et leurs motivations liées au choix de la langue dans la poursuite des études postsecondaires. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (204), 157–174. <https://doi.org/10.7202/1111530ar>

Article abstract

Cette étude de cas à méthodes mixtes vise à comprendre auprès des diplômés d'immersion française (IF) qui étudient à l'Université de l'Alberta, leurs motivations liées au choix de la langue dans la poursuite des études postsecondaires. Nos résultats ont révélé que les élèves qui poursuivent une éducation postsecondaire dans les programmes francophones sont altruistes et manifestent des motivations instrumentales par rapport à la langue française (par exemple : perspectives d'emplois encourageantes pour les personnes bilingues, sauvegarde des acquis linguistiques). De plus, ces personnes ont une régulation identifiée (prise de conscience de l'importance du français pour atteindre des buts personnels) supérieure à celle de leurs collègues qui étudient en langue anglaise. Néanmoins, la notoriété perçue des établissements offrant des programmes francophones, ainsi que l'identité linguistique construite par ces élèves durant leur séjour en IF exercent une réelle influence sur leur processus décisionnel.

© Samira ElAtia and komla essiomle, 2024



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Les diplômés d'immersion française et leurs motivations liées au choix de la langue dans la poursuite des études postsecondaires

Samira ElAtia et Komla Essiomle
Université de l'Alberta, Campus-Saint-Jean

Résumé

Cette étude de cas à méthodes mixtes vise à comprendre auprès des diplômés d'immersion française (IF) qui étudient à l'Université de l'Alberta, leurs motivations liées au choix de la langue dans la poursuite des études postsecondaires. Nos résultats ont révélé que les élèves qui poursuivent une éducation postsecondaire dans les programmes francophones sont altruistes et manifestent des motivations instrumentales par rapport à la langue française (par exemple : perspectives d'emplois encourageantes pour les personnes bilingues, sauvegarde des acquis linguistiques). De plus, ces personnes ont une régulation identifiée (prise de conscience de l'importance du français pour atteindre des buts personnels) supérieure à celle de leurs collègues qui étudient en langue anglaise. Néanmoins, la notoriété perçue des établissements offrant des programmes francophones, ainsi que l'identité linguistique construite par ces élèves durant leur séjour en IF exercent une réelle influence sur leur processus décisionnel.

Mots-clés : choix de la langue, diplômés d'immersion, éducation postsecondaire, motivations pour l'apprentissage du français, contexte minoritaire.

Introduction

En Alberta, le français est la deuxième langue parlée après l'anglais. Les statistiques gouvernementales dénombrent 238 800 personnes capables de s'exprimer dans cette langue, dont 81 085 en sont des locuteurs natifs (Gouvernement de l'Alberta, 2016). Bien que le nombre de personnes ayant le français comme langue première ait progressé de 18,5% depuis 2006, celles-ci ne représentent qu'à peine 2% de l'ensemble de la population totale de l'Alberta. Cette faible représentativité s'explique par plusieurs facteurs. La tendance à la baisse du pourcentage d'enfants issus de familles endogames francophones (Vézina et Houle, 2014) et la faible transmission générationnelle de la langue française au sein des familles exogames (Landry, 2003) ne favorisent pas la reproduction du groupe linguistique des francophones. De plus, le nombre relativement faible d'élèves fréquentant les écoles francophones ne permet pas de maintenir la vitalité linguistique de la communauté francophone sans la contribution des francophiles ayant acquis la langue française à travers les programmes d'immersion française (IF) ou de français langue seconde (FLS). En Alberta, les francophiles représentent 5% des locuteurs de cette langue et le « succès des écoles d'immersion joue un rôle majeur dans le maintien du français dans cette province » (Lemaire, 2013, p.89).

L'engouement des parents canadiens envers les écoles d'IF ne date pas d'hier. Depuis leur création dans la ville de Saint-Lambert au Québec en 1965, les succès enregistrés par ces écoles ont contribué à leur essor fulgurant à l'échelle pancanadienne et mondiale dans les pays tels que les États-Unis, l'Australie, la Chine, l'Espagne et la France (Costa et Lyster, 2011 ; Dołowy-Rybińska, 2016 ; Kristmanson et Dicks, 2014 ; Lasagabaster, 2001). En Alberta, entre 2009 et 2010, l'IF était disponible dans près de « 50 communautés et offerte notamment par 28 conseils (districts) scolaires publics, 13 conseils scolaires séparés et 3 écoles privées » (Alberta Education, 2011, p.10). Trente-cinq mille élèves y étaient inscrits, mais cet effectif est passé à 44 540 entre 2016 et 2017, ce qui représente un taux de croissance de 27 % (Canadian Parents for French, s.d.). Malgré la popularité de ces établissements, une majorité de ces diplômés choisissent de poursuivre leur éducation postsecondaire dans l'une des deux langues officielles ou à travers les programmes bilingues.

Plusieurs chercheurs ont étudié les succès et les avantages cognitifs associés au bilinguisme, ainsi que les lacunes en langue seconde (L2) des élèves d'IF par rapport aux locuteurs ayant le français comme langue première (Genesee et Lindholm-Leary, 2013 ; Lazaruk, 2007). Cependant, peu de chercheurs se sont intéressés aux obstacles liés à la transition de ces élèves vers les études postsecondaires, notamment en ce qui a trait aux motivations liées au choix de la langue d'étude et de l'établissement postsecondaire (Baranowski, 2015 ; Flynn, 2018 ; Lalonde et Lortie, 2014 ; Marshall et Laghzaoui, 2012), ainsi que les défis rencontrés par les personnes qui choisissent de poursuivre leurs études universitaires dans un contexte francophone ou immersif (Burger *et al.*, 2013). Ces travaux relatent que l'indisponibilité des programmes d'études offerts en français, le nombre limité d'incitatifs financiers (par exemple : bourse d'études), la faible notoriété des universités francophones ainsi que l'insécurité langagière des élèves en langue française sont des facteurs qui entravent la transition vers une éducation postsecondaire francophone.

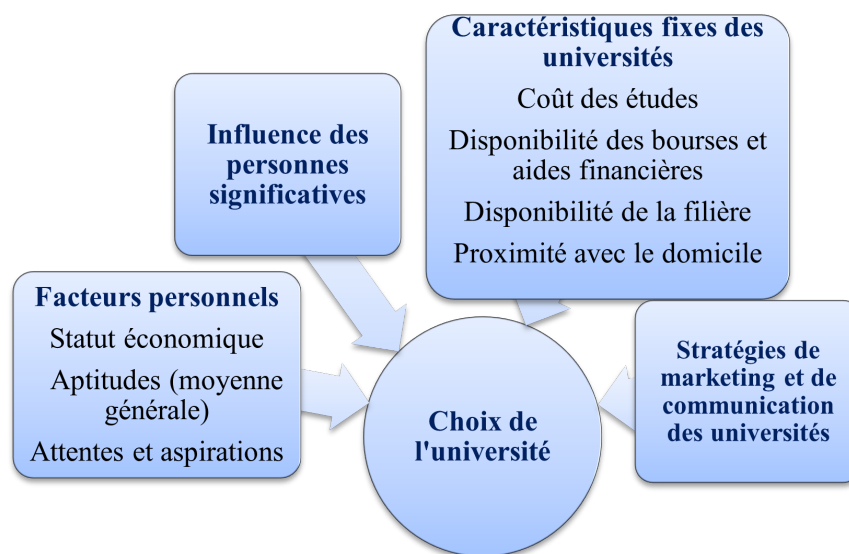
Compte tenu de leur bilinguisme fonctionnel, trois alternatives sont offertes aux finissants d'IF pour la poursuite d'une éducation postsecondaire : 1) entamer des études universitaires en français au sein d'une faculté francophone située en Alberta ou dans une autre province canadienne ; 2) poursuivre des études postsecondaires en anglais au sein d'une université anglophone en Alberta ou ailleurs ; et 3) choisir un programme bilingue au sein d'une université albertaine ou canadienne. Néanmoins, nous avons très peu de connaissances sur les raisons qui peuvent motiver un diplômé d'IF à opter pour des études universitaires totalement ou partiellement en langue française (Goldberg et Noels, 2006), ainsi que les motivations qui sous-tendent ce choix. L'objectif de cet article est de comprendre les raisons sous-jacentes qui justifient la poursuite des études postsecondaires dans les programmes offerts en français, en anglais ou dans le mélange des deux (option de compléter son diplôme de façon bilingue).

Les facteurs d'influence du choix de l'établissement postsecondaire

Les chercheurs s'accordent sur le fait que les travaux de Chapman (1981) constituent le point de départ des recherches sur le choix de l'établissement postsecondaire. Ce chercheur fait partie des pionniers à avoir proposé un modèle qui regroupe un ensemble de facteurs explicatifs du choix de l'établissement postsecondaire. Le modèle de Chapman indique que le choix de l'université dépend non seulement des caractéristiques personnelles de l'élève, mais aussi des variables externes qui sont médiatisées par des attentes idéalisées de la vie universitaire (voir Figure 1).

Figure 1

Facteurs d'influence du choix de l'université (Chapman, 1981)



Parmi les facteurs personnels, Chapman distingue :

- **le statut socioéconomique** de la famille de l'élève, qui est un élément primordial puisqu'il est associé aux ressources disponibles pour financer les études ;
- **les aptitudes de l'élève** (sa moyenne générale) et la qualité de son dossier académique qui affectent sa probabilité d'être accepté ou rejeté par l'établissement postsecondaire convoité ;
- **les attentes de l'élève et ses aspirations en matière d'éducation** qui correspondent à ses perspectives professionnelles futures et ses espoirs en l'avenir. Chapman (1981) trouve ce facteur comme une motivation d'autodétermination parce qu'un élève qui a des attentes et des aspirations élevées valorisera une profession particulière et trouvera que la fréquentation d'une université s'avère cruciale pour atteindre cet objectif professionnel.

En ce qui concerne les facteurs d'influence externes, Chapman (1981) les regroupe en trois catégories. La première est l'influence des personnes significatives en l'occurrence les parents, les amis, les enseignants et les conseillers d'orientation, qui de façon directe ou indirecte peuvent avoir un effet sur le choix de l'établissement postsecondaire. Cette hypothèse est confirmée dans les travaux d'Allard *et al.* (2010) réalisés dans les écoles de l'Ontario. Dans une enquête menée auprès de 2 500 élèves de 12^e année, ces chercheurs ont trouvé que les parents (pères et mères) exercent une influence modérément forte sur l'intention des élèves de poursuivre des études postsecondaires en français, tandis que l'impact du personnel éducatif (enseignants et conseillers d'orientation) et des amis est modérément faible. La deuxième catégorie est attribuable aux caractéristiques fixes des établissements, notamment le coût des études qui diffère d'une université à l'autre, l'emplacement de l'université, la disponibilité du programme d'étude convoité et les opportunités de bourses d'études et de l'aide financière offertes pour soutenir les étudiants. Drewes et Michael (2006), partant des données collectées auprès de 17 universités ontariennes, ont démontré que les diplômés du secondaire ont des préférences pour les universités qui sont plus proches de leur domicile, offrent davantage des bourses d'études et de l'aide financière, et proposent un enseignement de qualité et des niveaux plus élevés de services non académiques. Enfin, la dernière catégorie concerne les efforts entrepris par les universités pour communiquer avec les futurs étudiants en rendant disponibles les informations sur les programmes d'études à travers leur site Internet, les visites des équipes de recrutement dans les écoles secondaires, et les journées portes ouvertes pour accueillir les élèves afin de les immerger dans la vie estudiantine.

Les obstacles liés à la poursuite d'une éducation postsecondaire en français en milieu minoritaire

Dans les milieux minoritaires, peu de possibilités sont offertes aux diplômés d'IF pour poursuivre une éducation postsecondaire en langue française. En dépit du fait qu'il existe un nombre limité d'établissements francophones, ces derniers souffrent d'un besoin accru de financement et se retrouvent incapables d'offrir un large éventail de programmes capables d'attirer ces populations étudiantes. Parfois, c'est même l'avenir de ces établissements qui est remis en cause puisque leur sous-financement par les gouvernements provinciaux engendre une suppression de nombreux cours, voire de plusieurs programmes d'études, ce qui entraîne un exode des professeurs hautement qualifiés vers les universités anglophones. A titre d'exemples : à la suite des compressions budgétaires imposées par le gouvernement albertain aux universités, le Campus Saint-Jean (CSJ) qui est une faculté autonome de l'université de l'Alberta offrant plusieurs programmes collégiaux et universitaires en français a vu son budget être réduit de 13 % et contrainte de supprimer 77 cours à l'automne 2020. En Ontario, l'Université Laurentienne a été placée sous la protection de la Loi sur les arrangements avec les créanciers (loi sur la faillite) et obligée de supprimer 69 programmes dont 28 en français (Dupuis-Déri et Prévost, 2021). On ne peut qu'être en accord avec le rapport du Comité sénatorial permanent des langues officielles (2005) qui souligne que :

[...] les francophones en milieu minoritaire ne peuvent pas toujours se prévaloir d'une offre de programmes suffisante dans leur langue dans les établissements d'enseignement postsecondaire de leur province. De plus, l'absence ou le nombre restreint de programmes offerts au niveau postsecondaire ont une incidence sur le taux de poursuite des études en français après l'obtention du diplôme d'études secondaires (p.62).

Les diplômés d'IF qui n'ont donc pas la possibilité de trouver dans leur province d'origine des programmes d'études intéressants en français doivent s'orienter vers les universités anglophones ou migrer vers d'autres provinces. Toutefois, la deuxième alternative n'est envisageable qu'à condition que la famille de l'élève dispose des ressources financières nécessaires étant donné que les bourses et l'aide financière gouvernementales demeurent relativement insuffisantes. D'après le Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie (2011) :

[...] Les étudiants francophones n'ont pas un accès égal à celui des étudiants qui désirent poursuivre leurs études universitaires en anglais parce que les sources de financement ne permettent pas de corriger de telles contraintes. L'aide financière disponible visant la poursuite des études en français est nettement insuffisante et c'est une de nos recommandations. Il faut penser à la situation des francophones hors Québec, qui vivent dans une localité où il n'est pas possible de faire des études en français et qui ont besoin de bourses d'études (p. 30).

S'il est évident que la rareté des universités et programmes francophones, leur sous-financement, ainsi que l'insuffisance des bourses d'études offertes aux étudiants inhibent la promotion d'une éducation postsecondaire en langue française, les facteurs liés aux enjeux linguistiques, notamment les compétences linguistiques des élèves, peuvent aussi s'avérer déterminants. Plusieurs recherches ont démontré que les élèves d'IF développent des compétences similaires à celles des locuteurs natifs en compréhension auditive et en lecture. Cependant, ils éprouvent des lacunes avec le vocabulaire, la phonologie, le lexique et le genre grammatical (Lazaruk, 2007 ; Lyster et Ranta, 1997). Baranowski (2015) constate qu'au moment de soumettre leur demande d'admission auprès des universités francophones, ces élèves ont des compétences en français en dessous des exigences académiques, manifestent une anxiété langagière et se sentent moins confiants dans la communication orale. Ces raisons peuvent donc amener un diplômé d'IF à poursuivre son éducation universitaire en langue anglaise.

Afin d'encourager les élèves qui manifestent l'insécurité linguistique, certaines universités offrent des programmes bilingues et proposent des services d'appui linguistique sous forme de tutorat par les pairs pour soutenir le perfectionnement des compétences langagières écrites et orales des étudiants. Si ces stratégies semblent être les voies privilégiées par le Campus Saint-Jean en Alberta, l'Université Saint-Boniface au Manitoba et la Cité universitaire francophone de l'Université de Regina en Saskatchewan,

l'Université d'Ottawa pour sa part, offre également la possibilité de poursuivre une éducation universitaire dans un contexte immersif dans 87 filières de premier cycle (Flynn, 2018). L'immersion universitaire inspirée des programmes d'IF des écoles élémentaires et secondaires partage avec ces derniers plusieurs similarités, dont celui de la population estudiantine visée, la méthode d'enseignement et les compétences des apprenants dans leur langue première (Burger *et al.*, 2013).

Les facteurs qui influencent le choix du français comme langue d'étude post-secondaire

La transition vers les études postsecondaires est une étape importante dans la vie des diplômés du secondaire. C'est la période où l'adolescent s'engage dans un processus décisionnel qui détermine son avenir professionnel et l'atteinte de ses ambitions futures. Chez les diplômés d'IF, aux choix du programme d'étude, de l'université et de la future carrière, s'ajoute celui de la langue d'instruction. La recension des écrits de Lalonde et Lortie (2014, p. 5-7) identifie plusieurs éléments qui influencent les francophiles dans la poursuite d'une éducation postsecondaire en français :

- **les facteurs liés à l'accès des programmes collégiaux et universitaires en langue française** (existence des établissements postsecondaires francophones dans l'environnement des élèves ; proximité des établissements avec le domicile ; notoriété des établissements postsecondaires ; qualité perçue des programmes ; adéquation entre les programmes d'études offerts et les aspirations professionnelles futures des élèves ; coût des études ; etc.) ;
- **les facteurs liés aux étudiants** (identité linguistique et culturelle ; future carrière envisagée ; compétences en français ; connaissances des sources de financement des études ; etc.) ;
- **les facteurs liés aux écoles secondaires** (influence du personnel scolaire notamment les enseignants et les conseillers d'orientation) ;
- **les facteurs liés aux établissements postsecondaires** (activités de promotion et de recrutement ; qualité de l'accueil et de l'enseignement ; capacité d'attraction et de rétention dans les programmes) ;
- **les facteurs liés à la famille et à la communauté** (influence des parents et des personnes significatives dans l'environnement social de l'élève).

Jusqu'à présent, aucune étude empirique n'a été menée pour déterminer les facteurs d'influence les plus significatifs qui sont susceptibles d'avoir un impact sur l'intention des diplômés d'IF de poursuivre une éducation postsecondaire en français. Auprès des élèves francophones dont le français est la première langue, cette problématique a fait l'objet d'exploration. Les auteurs qui se sont attardés à la problématique ont trouvé que le choix du français comme langue d'étude universitaire est fortement influencé par les compétences linguistiques des élèves, le sentiment d'appartenance à la communauté francophone, les connaissances des établissements postsecondaires qui offrent les programmes d'études en français, la proximité de ces établissements avec le lieu de résidence des élèves et les opportunités de bourses d'études offertes (Allard *et al.*, 2010 ; Labrie et Lamoureux, 2016 ; Samson *et al.*, 2014).

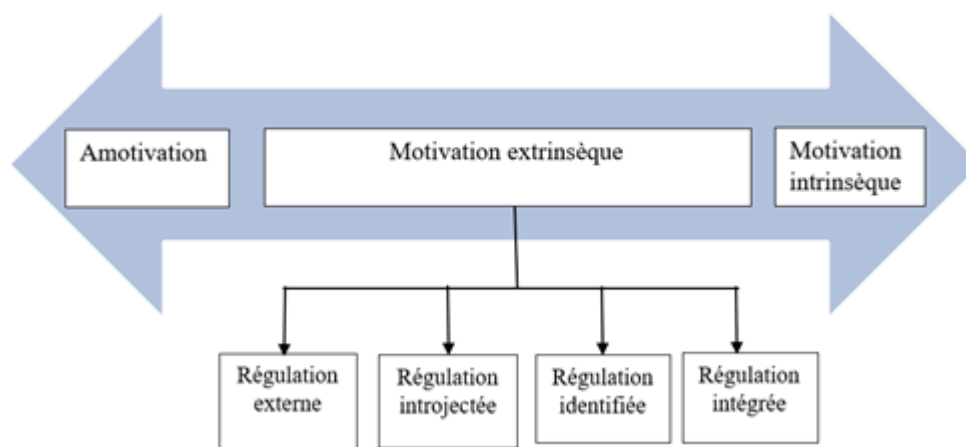
Reconnaissant l'exhaustivité des données disponibles auprès des élèves francophones, notre recherche vient combler le manque de connaissances existant auprès des francophiles en examinant la question suivante : comment s'effectue le processus décisionnel des élèves d'IF en ce qui concerne le choix de la langue d'instruction dans la poursuite des études postsecondaires ? L'objectif visé par la recherche est de déterminer les raisons et les motivations liées à ce choix, tout en identifiant les défis rencontrés par celles et ceux qui choisissent de poursuivre leur éducation universitaire dans la langue française. Deux raisons justifient le choix de cette problématique. D'une part, « dans le milieu minoritaire, très peu d'études empiriques ont été consacrées aux facteurs liés aux aspirations éducationnelles, à l'intention d'entreprendre des études postsecondaires et aux facteurs liés à l'intention d'étudier en français » (Allard *et al.*, 2010, p.26). D'autre part, une meilleure compréhension du processus décisionnel et motivationnel lié au choix de la langue pour la poursuite des études postsecondaires peut permettre aux facultés et universités francophones en milieu minoritaire et aux décideurs publics de mieux soutenir les diplômés d'IF qui choisissent la langue française comme langue d'instruction puisque cela dénote d'une indication claire de leur engagement envers l'apprentissage et le maintien de leur compétence linguistique en langue seconde (Goldberg et Noels, 2006).

Cadre théorique : la théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD) est une théorie de la motivation humaine à laquelle se sont référés plusieurs auteurs ayant étudié les propensions motivationnelles des personnes engagées dans un processus d'apprentissage ou de développement personnel (Allard *et al.*, 2010 ; Goldberg et Noels, 2006). Elle s'appuie sur le principe selon lequel les besoins psychologiques d'autonomie (sentiment d'initiative et d'appropriation de ses actions), de compétence (sentiment d'efficacité dans ses actions) et d'appartenance (sentiment de connexion sociale avec les autres) permettent aux individus d'atteindre un niveau optimal de développement personnel et d'expression comportementale dans leurs interactions avec leur environnement (Deci et Ryan, 2000; Deci *et al.*, 1991; Ryan et Deci, 2020). La taxonomie de la TAD distingue sur un continuum trois de types de motivations : l'amotivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (Deci et Ryan, 2000). Plus on se déplace de la gauche vers la droite et le plus élevé devient la motivation de l'apprenant (voir Figure 2).

Figure 2

Taxonomie de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2020)



L'amotivation est le point de départ du continuum. Elle est attribuable à une personne qui, dans le cadre d'une activité donnée, ne manifeste aucune motivation. D'après Allard *et al.* (2010), un élève amotivé :

[...] perçoit plutôt que son comportement d'apprenant est attribuable à des facteurs extérieurs indépendants de sa volonté. [...] En plus de n'éprouver alors aucun sentiment de plaisir, de satisfaction ou d'accomplissement pendant les comportements d'apprentissage, l'élève ne ressent aucun sentiment d'autonomie ou de compétence (p.30).

Ce type de motivation s'observe auprès des diplômés d'IF qui n'ont pas choisi librement de poursuivre leurs études universitaires en français ou qui ne trouvent aucun intérêt à apprendre la langue française.

À l'extrémité droite du continuum se trouve la motivation intrinsèque, qui contrairement à l'amotivation correspond au niveau de motivation le plus élevé. La TAD précise que les personnes intrinsèquement motivées s'engagent dans des activités de façon volontaire sans aucune pression externe puisqu'elles ressentent du plaisir en l'exécutant (Deci et Ryan, 2000 ; Deci *et al.*, 1991). Par exemple, un élève d'IF peut choisir de poursuivre son éducation postsecondaire en français pour la simple raison qu'il éprouve de l'amour pour cette langue et ressent de la passion ainsi que du plaisir dans son apprentissage. Au milieu de la taxonomie, on distingue la motivation extrinsèque, qui est la forme de motivation la plus hétérogène (Ryan et Deci, 2020). Elle n'est pas liée à un plaisir ou à une satisfaction personnelle. C'est une motivation qui se subdivise en quatre sous-types de motivation : 1) la régulation externe ; 2) la régulation introjectée ; 3) la régulation identifiée ; et 4) la régulation intégrée.

La régulation externe fait référence aux comportements motivés par des récompenses et des punitions

imposées de l'extérieur. Il s'agit d'une forme de motivation généralement vécue comme contrôlée et non autonome (Ryan et Deci, 2020). Gardner et Lambert (1959) la qualifient de motivation instrumentale. Les élèves qui la manifestent veulent apprendre la langue pour des fins d'ordre économique comme les opportunités d'emplois futures, ou sont obligés d'apprendre la langue parce qu'elle constitue une condition *sine qua non* pour la réussite de leur programme d'étude. Un diplômé d'IF ayant une régulation externe sera motivé de poursuivre son éducation postsecondaire en français dans le but de parfaire son bilinguisme afin d'avoir de meilleures opportunités d'emplois ou d'avoir un bon salaire à la fin de ses études. Cette motivation a été observée auprès des étudiants anglophones issus d'IF qui ont participé à la recherche de Baranowski (2015). Cette chercheuse a démontré à partir d'entrevues semi-dirigées réalisées auprès de neuf étudiants canadiens (anglophones et francophones) et internationaux que les motivations des anglophones envers l'apprentissage du français sont purement instrumentales puisqu'ils perçoivent la langue française et le bilinguisme uniquement en termes d'opportunité d'intégration au marché du travail.

La régulation introjectée est une motivation contrôlée partiellement intégrée. Elle diffère de la régulation externe du fait que le contrôle du comportement n'est pas contingenté par un facteur externe, mais plutôt intériorisé au sein de l'individu à travers son égo, son estime de soi, son sentiment de peur ou de culpabilité (Deci et Ryan, 2000 ; Ryan et Deci, 2020). Appliqué à l'élève, cela implique qu'il peut choisir d'entreprendre une éducation en français dans le but de ne pas ressentir la culpabilité d'avoir déçu les personnes significatives à ses yeux comme des membres de sa famille ou ses enseignants.

La régulation identifiée s'opère lorsqu'une personne s'identifie consciemment à la valeur d'une activité ou y adhère personnellement et éprouve un degré relativement élevé de volition ou de volonté d'agir (Ryan et Deci, 2020). Par exemple : un élève qui prend conscience qu'il aura besoin d'une seconde langue dans sa future carrière professionnelle s'impliquera de manière volontaire dans les activités qui peuvent lui permettre de développer des compétences bilingues.

Enfin, la régulation intégrée peut être considérée comme l'implication de l'individu dans des activités qui sont en cohérence avec ses valeurs (Ryan et Deci, 2020). À titre d'exemple : un élève anglophone dont les valeurs personnelles sont associées à l'identité canadienne aura tendance à apprendre le français et poursuivre une éducation postsecondaire en français dans le but d'interagir avec les membres du groupe linguistique minoritaire.

Bien que ces différents types de motivation soient distincts, il est possible qu'un élève en manifeste plusieurs simultanément. L'étude de Goldberg et Noels (2006) réalisée en Alberta en est un exemple. En comparant les motivations des élèves d'IF qui poursuivent une éducation postsecondaire au Campus Saint-Jean à celles de leurs collègues inscrits dans les facultés anglophones de l'Université de l'Alberta, ces chercheuses ont trouvé que les personnes qui décident de poursuivre une scolarité en français le font pour des raisons pragmatiques comme : trouver un bon emploi à la fin des études (régulation externe) ; désir d'interagir avec la communauté francophone (régulation intégrée) ; et parce qu'ils trouvent l'apprentissage du français amusant (motivation intrinsèque).

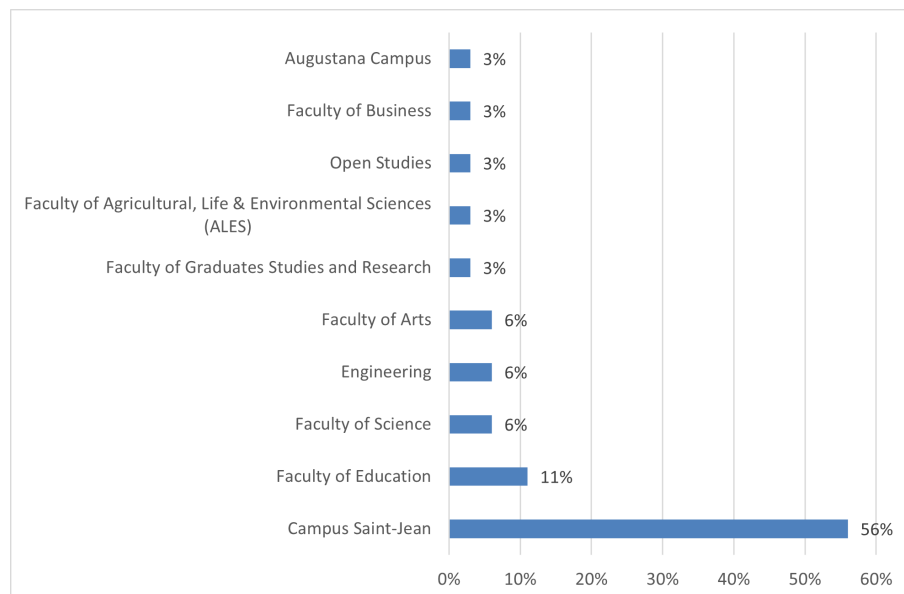
Méthodologie

Participants

Les sujets visés par cette recherche sont des étudiants diplômés des programmes d'IF inscrits à l'Université de l'Alberta. Une fois la demande d'autorisation de la recherche obtenue auprès du bureau d'éthique, les participants ont été recrutés en adoptant une méthode en boule de neige. Le design mixte de l'étude étant de nature séquentielle explicative, la phase quantitative a permis aux chercheurs d'identifier les personnes qui souhaitaient être recontactées pour les entrevues de suivi. Durant la phase quantitative du projet, le lien de l'enquête et la description du projet ont été partagés avec les services de communication de l'Université d'Alberta pour être diffusés dans la boîte courriel des étudiants. Au total, trente-trois étudiants (n = 33) provenant des différentes facultés de l'Université d'Alberta ont participé à l'enquête en ligne (voir Figure 3). Toutefois, seules deux étudiantes que nous avons nommées Ma et Kia ont manifesté leur consentement à participer aux entrevues individuelles semi-dirigées.

Figure 3

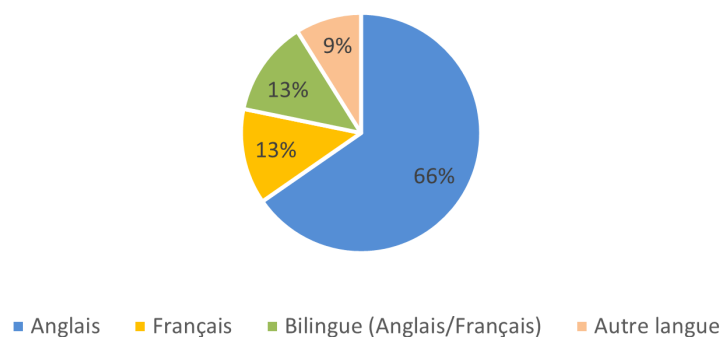
Répartition des participants selon la faculté



Soixante-treize pour cent (73 %) des participants se sont identifiés au genre féminin et 19 % au genre masculin. En ce qui concerne leur langue première, 66 % des participants ont déclaré l'anglais et 13 % le français (voir Figure 4).

Figure 4

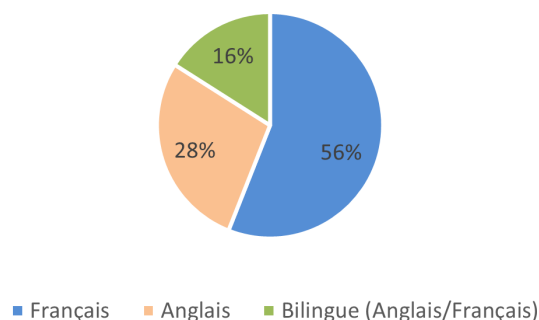
Répartition des répondants selon leur langue première (L1)



La majorité des participants (56 %) poursuit ses études dans la langue française; le tiers (28 %) est inscrit dans les facultés anglophones et 16 % ont opté pour les programmes bilingues (voir Figure 5).

Figure 5

Répartition des répondants selon la langue d'études postsecondaires



Instrument de collecte des données

Les données ont été collectées par le biais d'une enquête, suivie d'entrevues individuelles semi-dirigées. La recherche a été conduite dans les deux langues officielles afin de donner la possibilité aux répondants de participer à l'étude dans la langue de leur choix. Le questionnaire d'enquête constitué de 25 items est subdivisé en trois parties :

- **partie 1** : cette partie recueille les informations sociodémographiques des participants. Exemples : genre, années d'études, faculté d'affiliation, programme d'études, langue première, langue d'étude de la maternelle à la 12^e année ;
- **partie 2** : cette section collecte les informations sur la langue choisie pour les études postsecondaires. Les participants devaient cocher parmi une liste d'items ou y ajouter en cas de besoin les raisons qui justifient leur choix linguistique. Exemples : un diplôme d'une faculté anglophone m'offrira plus d'opportunités sur le marché du travail, les programmes d'études offerts dans les facultés ou universités francophones sont limités, aucune université francophone n'offre la filière que j'aimerais choisir, etc. Ces items ont été formulés conformément aux résultats découlant des travaux de Chapman (1981) et de Lalonde et Lortie (2014) ;
- **partie 3** : cette section utilise une échelle de Likert à 5 points pour recueillir les perspectives sur les motivations des participants envers l'apprentissage du français. Les items de cette partie ont été développés en fonction des éléments du cadre conceptuel. Exemples : motivation intrinsèque (j'apprends la langue française parce que j'aime cette langue) ; régulation introjectée (j'apprends la langue française parce que ma famille le veut) ; régulation identifiée (j'apprends la langue française parce que je planifie poursuivre des études de cycle supérieur dans cette langue) ; régulation externe (j'apprends la langue française parce que dans le futur, j'aurai besoin de cette langue pour obtenir un meilleur emploi). La régulation intégrée et l'amotivation n'ont pas été incluses dans le questionnaire en ligne, mais plutôt explorées durant les entrevues semi-dirigées. Deux raisons justifient ce choix méthodologique. L'étude de Chédru (2019), réalisée auprès de 1871 étudiants, révèle grâce aux analyses factorielles exploratoires et confirmatoires que le continuum de la théorie de l'autodétermination n'est que partiel et n'inclut pas la régulation intégrée dans les dimensions de la motivation extrinsèque. De plus, il est difficile de mesurer l'amotivation puisque la plupart des études sur la motivation scolaire se concentrent sur les orientations intrinsèques ou extrinsèques et l'amotivation n'est isolée que comme étant la situation opposée. Comme le mentionnent Banerjee et Halder (2021), l'amotivation est *due à des* facteurs personnels tels que les croyances en matière d'efficacité personnelle, l'absence de valeurs *perçues* de l'apprentissage et l'influence du contexte social. Par conséquent, une approche qualitative semble la plus appropriée pour examiner cette variable, car cette approche permet d'avoir une compréhension approfondie de la signification faite par les participants de leurs propres expériences et des actions dans lesquelles ils se sont engagés.

Après l'enquête, deux étudiantes du Campus Saint-Jean se sont portées volontaires pour des entrevues

semi-dirigées. Ces entrevues d'une durée de 30 minutes ont été effectuées sur Zoom. Les questions suivantes furent abordées :

- Parlez-nous de votre expérience en immersion durant votre éducation élémentaire ou secondaire.
- Comment percevez-vous votre identité linguistique à la fin de votre séjour en immersion ?
- Expliquez-nous comment vous avez procédé au choix de votre langue et de votre établissement postsecondaire.
- Votre identité linguistique a-t-elle influencé ce choix ? Expliquez votre réponse.
- Si vous étudiez en français, quelles sont les raisons qui motivent votre engagement envers l'apprentissage de cette langue ? Quels sont les défis que vous avez rencontrés à votre arrivée à l'université ?

Les informations recueillies durant la phase qualitative ont été pertinentes puisqu'elles ont permis de procéder à la triangulation avec les données statistiques issues de l'enquête (Creswell et Creswell, 2018). En raison de la faible participation aux entrevues, nous n'avons pas pu atteindre une saturation des données qualitatives, ce qui limite les comparaisons faites avec les données issues de l'enquête.

Méthode d'analyse des données

Deux méthodes d'analyses de données ont été utilisées. Les données de l'enquête ont été traitées avec le logiciel SPSS grâce aux méthodes des statistiques descriptives et inférentielles. Le choix de la nature des statistiques inférentielles (tests paramétriques vs tests non paramétriques) s'est effectué après vérification de la normalité de la distribution des variables grâce au test de Shapiro-Wilk (W) qui est le plus adéquat pour les échantillons dont la taille est inférieure à 50 (Larson-Hall, 2009).

Pour ce qui est des entrevues semi-dirigées, elles ont été retranscrites et codées. Elles ont ensuite fait l'objet d'une analyse du discours selon la logique inductive modérée grâce au logiciel NVivo (Anadón et Savoie-Zajc, 2009 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Cette démarche permet de classer les propos des participants en fonction des éléments définis dans le cadre conceptuel tout en offrant la possibilité aux chercheurs de faire émerger de nouvelles thématiques (Deschenaux *et al.*, 2005).

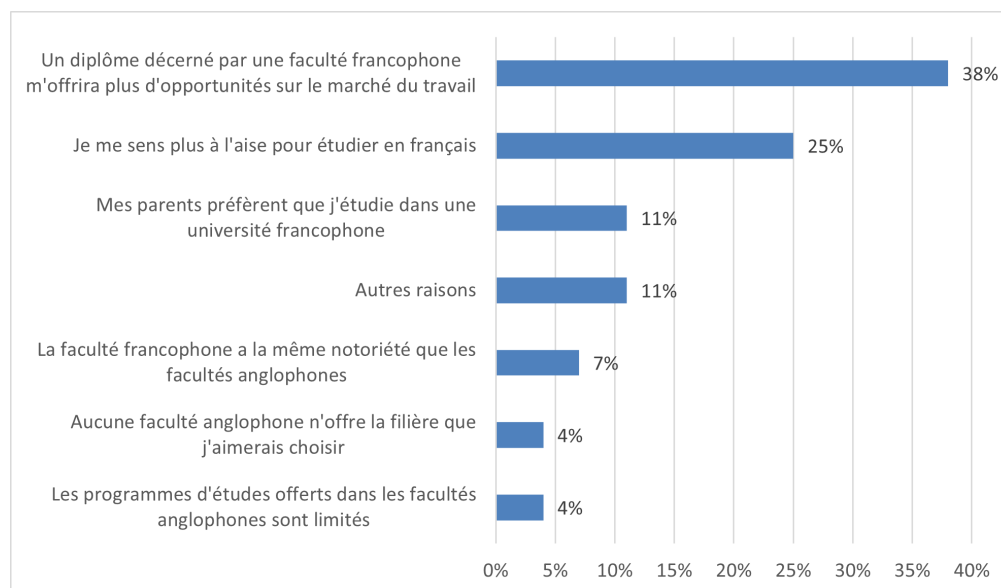
Résultats

Raisons liées au choix du français comme langue d'études postsecondaires

La raison la plus évoquée par les participants pour justifier le choix du français comme langue d'instruction est le fait qu'ils considèrent qu'un diplôme décerné par une université francophone leur offrira plus d'opportunités sur le marché du travail. De plus, nos données indiquent que le choix de cette langue est déterminé par les aptitudes de l'élève (sensation de confort dans la langue française ; manque de confiance linguistique en anglais) et les caractéristiques fixes des établissements francophones notamment leur notoriété perçue par les élèves (voir Figure 6).

Figure 6

Hierarchisation des facteurs justificatifs du choix d'un programme ou d'une faculté francophone



Enfin, il ressort de notre enquête que d'autres facteurs tels que les bourses d'études offertes, les processus d'admission plus souples dans les programmes francophones et le désir de ne pas gaspiller le capital linguistique acquis durant les années antérieures sont autant d'éléments non négligeables dans la décision de poursuivre des études en langue française. Voici quelques extraits des réponses des participants:

« [...]J'avais l'impression d'avoir étudié le français pendant si longtemps que ça serait un gâchis d'arrêter maintenant ». (Participant 9).

« La moyenne nécessaire pour entrer dans un programme francophone par rapport à un programme anglophone était plus réaliste pour moi. » (Participant 11).

« J'ai reçu une bourse pour étudier au Campus Saint Jean et c'est la raison pour laquelle j'ai choisi d'étudier en français. » (Participant 16).

« Je voulais me mettre au défi de continuer à apprendre le français ; la langue perdue dans la génération de ma mère. » (Participant 29).

Les entrevues semi-dirigées ont aussi révélé que les élèves qui développent une forte identité francophone ou bilingue durant leur séjour en IF sont plus susceptibles de poursuivre une scolarité en français. Tel est le cas de Ma, une étudiante de 3^e année en éducation au Campus Saint-Jean. Cette participante était initialement inscrite dans le programme de *Bachelor of Kinesiology/Bachelor of Education* à la *Faculty of Education* de l'Université d'Alberta. Après sa première année d'études, elle a décidé de transférer vers le Campus Saint-Jean pour poursuivre une scolarité en langue française. Bien que sa première langue soit l'anglais, ses études en IF lui ont permis de développer une forte identité bilingue. Elle déclare avoir fait le choix d'étudier en français au postsecondaire parce qu'elle aime la langue française et estime avoir plus d'opportunités sur le marché du travail une fois son diplôme obtenu. D'après cette participante, étudier en français lui permet d'améliorer ses compétences linguistiques dans cette langue étant donné qu'elle envisage de poursuivre des études aux cycles supérieurs auprès d'un établissement postsecondaire francophone. Toutefois, la transition des diplômés d'IF vers un programme entièrement francophone ne s'effectue pas sans obstacles comme le souligne Kia, une étudiante de 2^e année

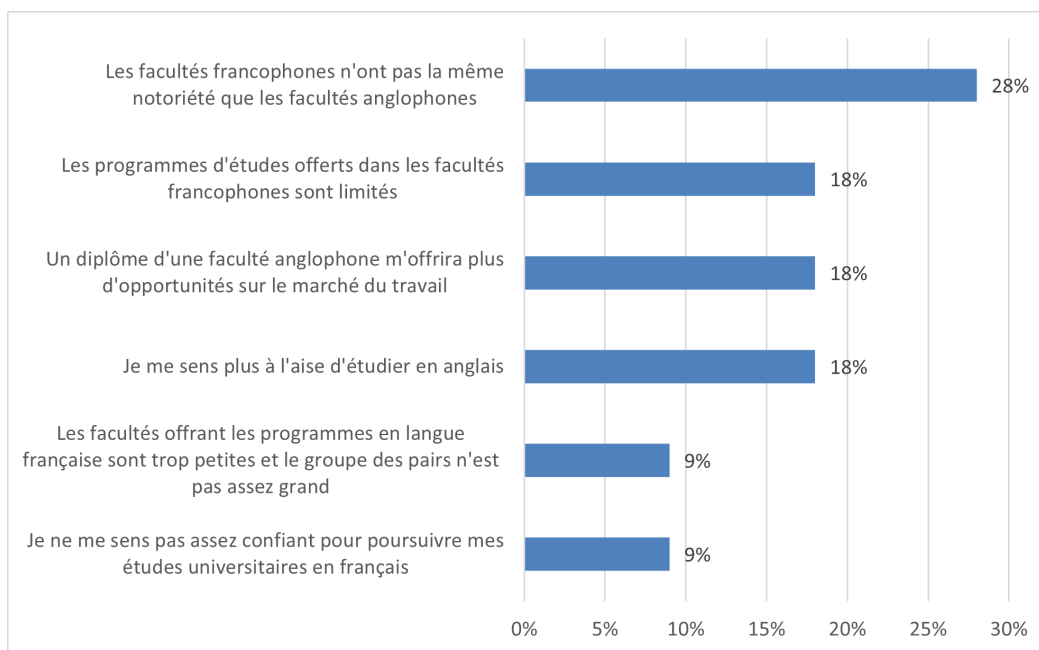
au Campus Saint-Jean. Cette étudiante a décidé de poursuivre ses études universitaires en français alors qu'elle ne se sentait pas suffisamment confiante dans cette langue. La proximité du Campus Saint-Jean avec son domicile, l'amour de la langue française et la disponibilité en français du programme d'études qu'elle souhaitait entreprendre sont les raisons qui expliquent son choix. Elle rapporte avoir rencontré quelques défis, notamment des problèmes avec le vocabulaire, la grammaire et la compréhension de certaines expressions françaises avec lesquelles elle n'était pas familière. Cette participante a aussi subi un choc culturel parce que le contexte francophone semble différent du contexte immersif et déplore le manque d'accommodements pour faciliter la transition des élèves d'IF vers l'université francophone.

Raisons liées au choix de l'anglais comme langue d'études postsecondaires

La notoriété des établissements postsecondaires est le principal critère sur lequel se basent les personnes qui choisissent de poursuivre leurs études postsecondaires en anglais. Les étudiants considèrent que les facultés francophones jouissent d'une faible notoriété comparée aux anglophones. Au-delà de la notoriété, s'ajoutent la gamme limitée des programmes d'études offerts dans les facultés francophones, l'inconfort d'étudier dans la langue française et les présuppositions qu'un diplôme décerné par une faculté anglophone donne un avantage concurrentiel sur le marché du travail (voir Figure 7).

Figure 7

Hierarchisation des raisons qui justifient le choix d'un programme ou d'une faculté anglophone

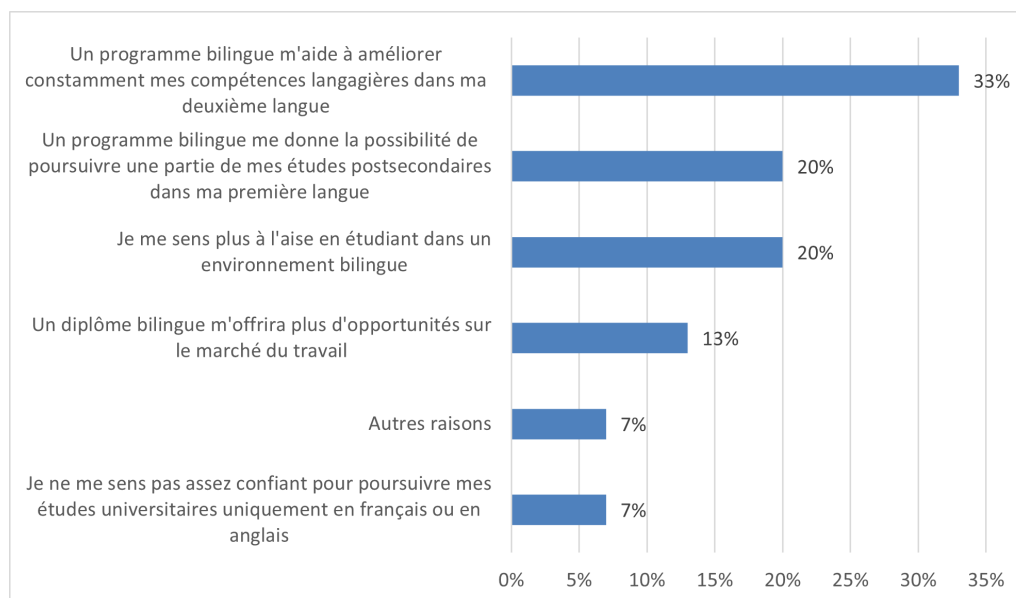


Raisons liées au choix d'un programme bilingue

Les données de notre enquête indiquent que les personnes qui poursuivent leur cursus au sein des programmes bilingues sont les plus susceptibles de prioriser leur perfectionnement linguistique (voir Figure 8). Ces étudiants manifestent un sentiment de confort en étudiant dans un environnement bilingue et sont motivés par les incitatifs financiers, ainsi que le désir de pouvoir effectuer une partie de leur scolarité dans leur langue première. À l'instar de leurs pairs qui étudient dans les programmes entièrement francophones, ces étudiants espèrent bénéficier des opportunités d'emplois futures pour les personnes bilingues, une fois qu'ils seront sur le marché du travail.

Figure 8

Hierarchisation des raisons qui justifient le choix d'un programme bilingue

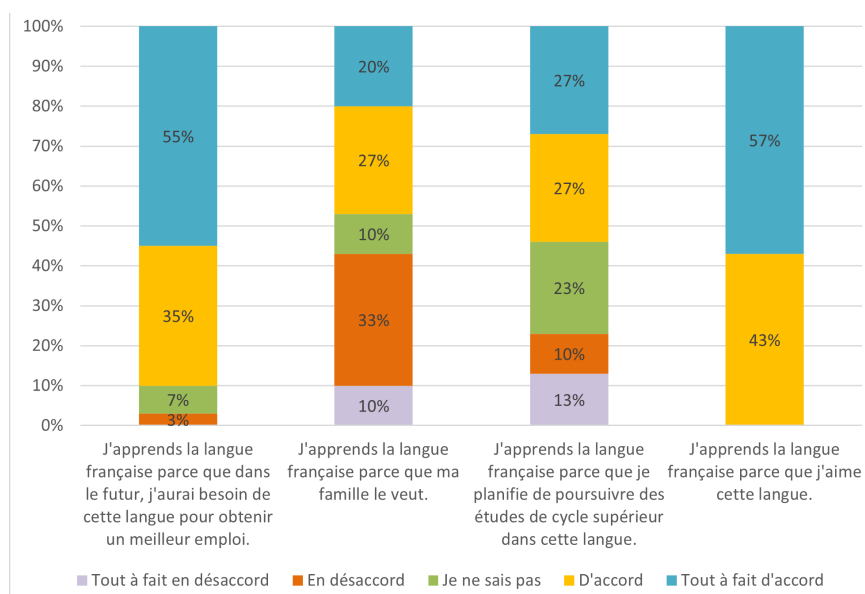


Les motivations liées au choix de l'apprentissage du français

Parmi les 30 personnes ($n = 30$) qui ont répondu à la question concernant leurs motivations liées à l'apprentissage de la langue française depuis leurs études secondaires, la totalité a déclaré être en accord concernant le sentiment d'amour éprouvé pour cette langue (motivation intrinsèque). De plus, 90 % de ces répondants sont convaincus que le français leur permettra d'obtenir de meilleures perspectives d'emplois (régulation externe). Enfin, la moitié des personnes interrogées soutiennent qu'elles s'y sont engagées parce que leurs parents le voulaient (régulation introjectée) ou parce qu'elles envisageaient de poursuivre des études supérieures dans cette langue (régulation identifiée) (voir Figure 9).

Figure 9

Niveaux de motivation des participants concernant l'apprentissage du français



Des tests de comparaison ont été effectués dans le but de comprendre si la manifestation des différentes motivations varie significativement en fonction de la langue d’instruction postsecondaire des répondants. L’analyse a été faite grâce au *H de Kruskal-Wallis*, qui est une procédure statistique non paramétrique qui permet de comparer plus de deux échantillons indépendants. L’hypothèse nulle (H_0) indique qu’il n’y a aucune tendance à ce que les rangs d’un groupe soient systématiquement supérieurs ou inférieurs à ceux de l’autre groupe. L’hypothèse alternative (H_a) indique que les rangs d’un groupe sont systématiquement supérieurs ou inférieurs à ceux de l’autre groupe (Corder et Forman, 2014). En cas de différences significatives, l’analyse est complétée avec des tests post hoc. Notons que le choix de ce test non paramétrique s’explique par le fait que nos données ne suivent pas une distribution normale (Larson-Hall, 2009).

Les données révèlent que la régulation externe [$\chi^2 (2, N = 29) = 3,768, p = 0,152$], la régulation introjectée [$\chi^2 (2, N = 30) = 2,002, p = 0,368$] et la motivation intrinsèque [$\chi^2 (2, N = 30) = 0,765, p = 0,682$] liées à l’apprentissage du français ne diffèrent pas significativement entre les personnes qui étudient en langue française et leurs homologues qui poursuivent leurs études en langue anglaise ou dans les programmes bilingues. Seule la régulation identifiée [$\chi^2 (2, N = 30) = 8,322, p = 0,016$] s’est avérée significativement différente entre les étudiants des programmes d’études dispensés en langue française (rang moyen = 19,50) et leurs pairs poursuivant une scolarité en langue anglaise (rang moyen = 8,10). Ce résultat signifie que dans le milieu minoritaire, les diplômés d’IF qui prennent la décision de s’engager dans une éducation postsecondaire en langue française ont un niveau d’altruisme plus élevé vis-à-vis de la langue. Ces personnes poursuivent leur apprentissage linguistique parce qu’elles sont convaincues que la langue française leur permettra d’atteindre des objectifs futurs. Tant que ces objectifs seront importants, on peut s’attendre à ce qu’elles persistent dans leur apprentissage et dans leur perfectionnement linguistique (Noels *et al.*, 2001).

Discussion

L’objectif de cette recherche était de comprendre les raisons qui poussent les diplômés d’IF à étudier en français, en anglais ou dans les deux langues dans les programmes offerts à l’Université de l’Alberta. Les données recueillies et analysées ont permis de constater que plusieurs éléments du cadre conceptuel de Chapman (1981) concernant le choix de l’institution postsecondaire s’intègrent dans le processus décisionnel lié au choix de la langue d’étude. Au-delà des facteurs d’influence tels que les bourses d’études et la disponibilité des programmes d’études, l’identité linguistique construite par les élèves et l’auto-évaluation de leurs compétences langagières en français exercent une influence significative sur leur intention de s’inscrire dans un programme francophone ou au sein d’une faculté francophone. Ces facteurs, combinés à la notoriété perçue des établissements offrant les programmes d’études, peuvent affecter de façon positive ou négative les choix linguistiques que font les élèves. Dans leurs travaux, Baker et MacIntyre (2003) rapportent que l’anxiété langagière est le meilleur prédicteur de la volonté d’un élève de communiquer dans une L2 et ce phénomène peut avoir une incidence sur son inscription ou non dans un programme de langue française. Notre recherche va dans ce sens et propose aux établissements postsecondaires francophones d’accompagner davantage les francophiles durant leur transition vers le postsecondaire afin qu’ils développent une estime de soi réaliste et positive, en ce qui concerne leurs compétences langagières (Baranowski, 2015).

Notre étude met aussi en évidence que les individus qui décident de suivre une formation universitaire dans l’une ou les deux langues expriment diverses motivations, mais leur point commun réside dans la régulation externe. Même si le degré de manifestation de cette motivation peut différer, nos trois groupes de participants ont déclaré apprendre une langue seconde afin d’avoir plus d’opportunités sur le marché du travail. Par ailleurs, notre recherche ne valide pas l’hypothèse selon laquelle les personnes qui étudient en langue française sont plus autodéterminées envers l’apprentissage de cette langue que leurs pairs poursuivant leur éducation en langue anglaise ou dans les programmes bilingues (voir les résultats du test de Kruskal-Wallis). Nos résultats indiquent tout simplement que ces personnes manifestent une régulation identifiée supérieure à celle des étudiants des programmes anglophones. À l’instar des résultats de Goldberg et Noels (2006), ainsi que ceux d’Allard *et al.* (2009), notre recherche confirme que les motivations liées à la réalisation des buts personnels exercent une influence sur l’intention de poursuivre des études postsecondaires en langue française. Néanmoins, nous pensons que la composition de l’échantillon peut avoir un impact sur l’obtention d’un tel résultat.

La majorité des personnes participantes à cette recherche sont des étudiants du Campus Saint-Jean inscrits dans le programme d'éducation élémentaire ou secondaire. Compte tenu de la pénurie du personnel enseignant recensée dans les programmes d'IF et de FLS à travers le Canada (1000 à 7000 postes vacants d'après l'Association canadienne des professionnels de l'Immersion (2021)), il est possible que ces personnes manifestent une forte régulation identifiée (acquérir une éducation de cycle supérieur en français) susceptible de faciliter leur insertion sur le marché du travail (régulation externe). Vallerand *et al.* (1989, cités par Deci *et al.*, 1991) trouvent que les étudiants qui manifestent une régulation identifiée élevée ont « tendance à montrer plus d'émotions durant l'apprentissage, éprouvent davantage de plaisir en faisant leurs devoirs et manifestent plus de satisfaction dans leurs études » (p.332). Vu que les raisons d'ordre instrumental sont celles qui tendent le plus à justifier le choix du français comme langue d'étude (voir Figure 6), il est nécessaire que les conseillers d'orientation des écoles d'IF s'impliquent dans les campagnes d'attraction et de fidélisation des étudiants francophiles en les informant régulièrement sur leurs choix de carrière possibles en fonction de leurs aptitudes et de leurs intérêts, ainsi que les perspectives d'emplois et les gains économiques futurs qu'ils peuvent espérer du bilinguisme (Labrie et Lamoureux, 2016).

Enfin, notre recherche démontre que la transition des francophiles vers une scolarité entièrement francophone ne s'effectue pas sans obstacles. Les témoignages de Kia concernant ses difficultés (choc culturel, compétences linguistiques déficitaires, anxiété langagière) confirment les arguments de Séror et Weinberg (2021) selon lesquels le passage de l'IF vers un programme universitaire francophone « est à la fois choquant et inconfortable et constitue un catalyseur majeur pour remodeler les apprenants de langue française et leur apprentissage de la langue » (p. 170). Notre recherche appuie les recommandations de Lamoureux (2013) qui suggère aux universités de développer des ressources humaines et matérielles qui permettent d'offrir « un encadrement scolaire adapté à l'hétérogénéité linguistique, une programmation sociale à l'appui de l'expérience universitaire et des ateliers de formation linguistique » (p. 119-120). Nous proposons que la dimension sociale de l'expérience étudiante soit intégrée dans les stratégies de marketing et de communication des facultés offrant des programmes d'étude en langue française. Durant les campagnes de recrutement ou les journées portes ouvertes, en plus de promouvoir les programmes d'études, les établissements doivent communiquer davantage sur le dynamisme de la vie universitaire (existence des clubs sociaux et cercles de réseautage) qui permet de briser l'isolement et favorise un épanouissement au sein de la culture francophone. Aux administrations scolaires des écoles d'IF, nous recommandons une amélioration de la formation des élèves à travers un meilleur agencement des approches intégratives, communicatives et interactionnistes. Un perfectionnement professionnel des enseignants sur l'intégration des approches plurielles des langues et des cultures dans l'enseignement, la correction des anglicismes syntaxiques des élèves et leur exposition à la langue française en dehors de la salle de classe sont quelques stratégies qui peuvent être envisagées. Nous croyons aussi qu'une meilleure collaboration entre les écoles d'IF, les établissements postsecondaires francophones et la communauté francophone est nécessaire afin de renforcer le sentiment d'appartenance à la culture francophone auprès des élèves d'IF et par ricochet, leur régulation identifiée envers l'apprentissage de cette langue. Cette recherche, bien qu'elle apporte des connaissances pertinentes sur la compréhension des choix linguistiques des élèves, comporte certaines limites qu'il convient d'énumérer. L'échantillon composé majoritairement d'étudiants des programmes francophones pourrait rendre difficile une généralisation des résultats issus de la comparaison de groupes en ce qui concerne les déterminants de l'autodétermination envers l'apprentissage de la langue française. De plus, la totalité des répondants étant issue de l'Université de l'Alberta, il est impossible de déterminer si les perspectives de ces étudiants diffèrent de celles des diplômés d'IF qui fréquentent les autres universités de la province ou d'ailleurs. Enfin, la faible participation aux entrevues et l'absence de répondants inscrits dans les programmes bilingues durant la phase qualitative ne permettent pas d'explorer en profondeur comment ces programmes favorisent le perfectionnement des compétences linguistiques des étudiants.

Conclusion

Cette recherche vise à comprendre les motivations liées au choix de la langue d'études postsecondaires. Trente-trois diplômés d'IF qui fréquentent les programmes d'études offerts à l'Université de l'Alberta ont été interrogés par le biais d'une enquête en ligne suivie d'entrevues semi-dirigées. Les résultats obtenus indiquent que les personnes qui choisissent d'étudier dans le contexte francophone au niveau

postsecondaire, bien qu'elles aient des motivations instrumentales (perspectives d'emploi, sauvegarde des acquis linguistiques, etc.), manifestent une régulation identifiée supérieure à celle de leurs collègues qui étudient dans les programmes anglophones. En dépit des lacunes langagières et du choc culturel, celles et ceux qui s'orientent vers un programme francophone éprouvent de l'amour pour la langue française et sont conscients qu'elle leur sera bénéfique pour atteindre des buts futurs. Néanmoins, la notoriété perçue des établissements offrant des programmes francophones, ainsi que l'identité linguistique construite par ces élèves favorisent le choix de l'une des langues officielles au détriment de l'autre. Les établissements postsecondaires francophones qui souhaitent améliorer leur potentiel d'attractivité des francophiles doivent davantage impliquer les conseillers d'orientation et les conseillers des services à la vie étudiante dans leurs stratégies de recrutement. Enfin, bien que le but de l'immersion ne soit pas de développer ou de renforcer une identité francophone auprès des élèves comme cela se fait dans les écoles francophones, cette recherche révèle que la manière dont ces élèves perçoivent leur identité linguistique oriente leur décision de choisir l'une des langues officielles comme langue d'études postsecondaires.

Références

- Alberta Education (2011). *Yes You Can Help!: Information and Inspiration for Parents of French Immersion Students*. <https://open.alberta.ca/dataset/9780778596806>
- Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2010). *Et après le secondaire? Aspirations éducationnelles et intentions de faire vie-carrière dans leur communauté des élèves de 12e année des écoles de langue française de l'Ontario*. [Rapport de recherche], Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML). <https://www.researchgate.net/publication/279198726>.
- Anadón, M. et Savoie Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Association canadienne des professionnels de l'Immersion [ACPI] (2021). La pénurie du personnel enseignant.e.s en immersion française et en français langue seconde. [Rapport de recherche]. https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/11/Socius_%C3%-89tude-P%C3%A9nurie_IF-et-FLS_2021-11-02_avec-questionnaire-1.pdf
- Baker, S. et MacIntyre, P. (2003). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. *Language Learning*, 50, 311–341. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00224>
- Banerjee, R et Halder, S. (2021). Amotivation and Influence of Teacher Support Dimensions: A Self-Determination Theory Approach. *Heliyon* 7, e07410. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07410>
- Baranowski, K. (2015). Les compétences en français: agentivité et motivation des étudiants universitaires. *Cahiers de L'ILOB*, 7, 17-28.
- Burger, S., Weinberg, A. et Wesche, M. (2013). Immersion Studies at the University of Ottawa: From the 1980s to the Present. *Cahiers de L'ILOB*, 6, 21-43.
- Canadian Parents for French (s.d.). *French as Second Language Enrolment Statistics 2012-2013 to 2016-2017*. Canadian Parents for French, Ottawa. <https://cpf.ca/wp-content/uploads/2017-Enrolment-Stats.pdf>
- Chapman, D.W. (1981). A model of Student College Choice. *The Journal of Higher Education*, 52(5), 490-505.
- Chédru, M. (2019). Élaboration d'une échelle de motivation aux études d'ingénieurs en contexte francophone. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 1–34. <https://doi.org/10.7202/1066596ar>
- Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie (2011). *Ouvrir la porte : surmonter les obstacles aux études postsecondaires au Canada*. Sénat, Ottawa (Ontario). <https://publications.gc.ca/site/fra/9.603062/publication.html>
- Comité sénatorial permanent des langues officielles (2005). *L'éducation en milieu minoritaire francophone : un continuum de la petite enfance au postsecondaire*. Sénat, Ottawa (Ontario). <https://sencanada.ca/content/sen/committee/381/offi/rep/rep06jun05-f.pdf>
- Corder, G. W. et Forman, D. I. (2014). *Nonparametric Statistics. A Step-by-Step Approach* (2e éd). John Wiley & Sons, Inc.

- Costa, J., et Lyster, R. (2011). Revitalization of Regional Languages in France Through Immersion. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens*, Fall, 55-58.
- Creswell, J. W., et Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deci, E. L. et Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Ryan, R. M. (1991). Motivation in Education: The Self-Determination Perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- Deschenaux, F., Bourdon, S. et Barideau, C. (2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0*. Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Cahiers%20p%C3%A9dagogiques/nvivo-2-0.pdf>
- Dołowy-Rybińska, N. (2016). Language Attitudes and Community Engagement: Diwan–The Breton Immersion High School Through the Eyes of Its Pupils. *Journal of Language, Identity & Education*, 15(5), 280–292. DOI: 10.1080/15348458.2016.1213134
- Drewes, T. et Michael, C. (2006). How Do Students Choose a University? An Analysis of Applications to Universities in Ontario, Canada. *Research in Higher Education*, 47(7), 781–800. DOI: 10.1007/s11162-006-9015-6.
- Dupuis-Déri, F. et Prévost, J.-G. (2021, 21 avril). *Il faut sauver l'Université Laurentienne*. <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/599178/libre-opinion-il-faut-sauver-l-universite-laurentienne>
- Flynn, P. (2018). Student Motivation, Identity and Investment Construction in French Immersion Studies at the University of Ottawa. *Cahiers de L'ILOB*, 9, 77–88. DOI : 10.18192/olbiwp.v9i0.2318.
- Gardner, R. et Lambert, W. (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 26–72.
- Genesee, F. et Lindholm-Leary, K. (2013). Two Case Studies of Content-Based Language Education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 3-33. DOI: 10.1075/jicb.1.1.02gen
- Goldberg, E. et Noels, K. A. (2006). Motivation, Ethnic Identity, and Post-Secondary Education Language Choices of Graduates of Intensive French Language Programs. *The Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes*, 62(3), 423-447.
- Gouvernement de l'Alberta (2016). *Profil statistique de la francophonie en Alberta*. <https://open.alberta.ca/publications/profil-statistique-de-la-francophonie-en-alberta>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches (3^e édition)*, Éditions du CRP.
- Kristmanson, P. et Dicks, J. (2014). Looking in the One-Way Mirror Reflections on the Changing Face(s) of Immersion in North America and Beyond. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 273–287. DOI : 10.1075/jicb.2.2.08kri
- Labrie, N. et Lamoureux, S. A. (Ed.) (2016). *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario : Perspectives étudiantes et institutionnelles*. Sudbury, Prise de Parole, 200 pages.
- Lalonde, A.J. et Lortie, L. (2014). *Éducation postsecondaire de langue française : accès et transition. Une recension des écrits sur la transition vers les études postsecondaires en français et les facteurs qui influencent le choix des jeunes francophones et francophiles*. [Rapport de recherche], l'Association des universités de la francophonie canadienne (AUFC), le Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada (RCCFC) et la Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF). https://fnscf.ca/wp-content/uploads/2014/05/Recension_EPSLF_29aout14_vf.pdf
- Lamoureux, S. (2013). L'expérience étudiante au Régime d'immersion en français: perspectives et constats. *Cahiers de L'ILOB / OLBI working papers*, 6, 109-121.

- Landry, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démographique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*. [Rapport de recherche]. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Commission nationale des parents francophones. http://icrml.ca/images/stories/documents/fr/liberer_le_potentiel_cache_de_exogamie.pdf
- Larson-Hall, J. (2009). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. Routledge.
- Lasagabaster, D. (2001). Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(5), 401–425.
- Lazaruk, W. (2007). Avantages linguistiques, scolaires et cognitifs de l'immersion française. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 629–654.
- Lemaire, E. (2013). Étudier à l'université en français dans le contexte minoritaire ouest-canadien : Ce que peut nous apprendre le dessin réflexif. *Cahiers de L'IOB*, 6, 87-107.
- Lyster, R. et Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Marshall, S. et Laghzaoui, G. (2012). Langues, identités et francophonie chez des étudiants universitaires issus de l'immersion française à Vancouver, au Canada. *The Canadian Modern Language Review*, 68(2), 216–233. DOI: 10.3138/cmlr.68.2.216
- Noels, K., Clément, R. et Pelletier, L.G. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424 - 442.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Samson, A., Lauzier, M. et Cournoyer, L. (2014). *Les transitions scolaires des études secondaires vers les programmes de formation postsecondaire : une étude qualitative et quantitative. Volet 2 : Choix de carrière et de programmes d'études postsecondaires chez les élèves de 12e année inscrits dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario*. [Rapport de recherche], université d'Ottawa. https://www.researchgate.net/publication/263417428_Les_transitions_scolaires_des_eleves_de_12e_inscrits_dans_les_ecoles_secondaires_de_langue_francaise_de_l%27Ontario
- Séror, J. et Weinberg, A. (2021). Students' Transition from Secondary School French Programs into University Level French Immersion. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(1) 159-180.
- Vézina, M. et Houle, R. (2014). La transmission de la langue française au sein des familles exogames et endogames francophones au Canada. *Cahiers québécois de démographie*, 43(2), 399–438. <https://doi.org/10.7202/1027984ar>