



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Lamoureux, S. (2006). La transition de l'école secondaire à l'université par des jeunes francophones bilingues en Ontario: pour une perspective sociolinguistique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 83(1), 83-92. <https://doi.org/10.5169/seals-978423>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Sylvie Lamoureux, 2006

La transition de l'école secondaire à l'université par des jeunes francophones bilingues en Ontario: pour une perspective sociolinguistique

Sylvie LAMOUREUX

Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO),
Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT),
252, rue Bloor Ouest, 6^e étage, Toronto (Ontario) Canada M5S 1V6;
sylvie.lamoureux@gmail.com

This article explores how a sociolinguistic perspective is useful when exploring students' experiences during the transition to university. The author investigates how issues related to identity of French first language students might be highlighted using a sociolinguistic ethnographic approach to study this transition. The author supports her statements drawing on preliminary findings from her Ph.D. dissertation research. The data analysis presented in this article pertains to the students' experiences during the first few weeks at university with regards to their linguistic identity.

Key words:

Canada, Francophone Minority University Students, Linguistic Minorities, Education (Higher), Transitions, Freshman Year Experience, Linguistic Identity, Sociolinguistic Perspective.

Cet article traite de l'étude de la transition de l'école secondaire à l'université dans une perspective sociolinguistique. Il s'appuie sur les résultats préliminaires d'une enquête menée auprès de 15 étudiantes et étudiants diplômés d'une école secondaire de langue française du Sud-ouest de l'Ontario, au Canada, lors de leur transition à l'université.

Une recension de la littérature sur la transition à l'université permet de constater que le facteur linguistique n'a pas été retenu dans les études précédentes. Puisque la langue produit et reflète les relations sociales, l'étude de son utilisation et de la relation qu'ont les individus avec la langue peut nous informer sur les formes de résistances et d'appropriation d'une identité dite linguistique et culturelle. Je suis d'avis que la sociolinguistique permettrait de répondre à des questions jusqu'alors passées sous silence dans les études sur la transition à l'université, telles:

- Le changement d'un environnement (social, familial, etc.) suscite-t-il une remise en question de l'identité linguistique et culturelle?
- Comment se développe /concrétise l'identité linguistique et culturelle?
- Comment s'expriment ces éléments identitaires?

- Quel est l'impact des expériences vécues en milieu universitaire bilingue ou unilingue anglais sur la construction identitaire et sur l'affirmation linguistique et culturelle?

Afin de démontrer l'apport de la sociolinguistique à l'étude de la transition à l'université, je vais 1) présenter le contexte des écoles de langue française et de l'éducation universitaire en Ontario; 2) dresser un bref portrait des fondements théoriques; 3) exposer la méthodologie de l'étude en question; et, enfin, 4) passer aux analyses préliminaires des données. Celles présentées ici se limitent aux premiers mois en milieu universitaire et aux questions d'identité linguistique.

1. Contexte de l'étude

Selon le recensement canadien de 2001, il y a 534 965 personnes en Ontario qui ont le français comme une de leurs langues maternelles. Les francophones habitent l'ensemble du territoire de la province, répartis à un tiers dans l'Est (région de la capitale, Ottawa), à un tiers dans le moyen-Nord (Sudbury, North Bay), et un tiers dans le Centre Sud-ouest (de Toronto à Windsor) (Statistiques Canada, 2001).

Alors que le droit à l'instruction dans la langue de la minorité (le français en Ontario) est inscrit à l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés depuis 1982, ce n'est que depuis 1996 que la majorité des régions de la province de l'Ontario bénéficient d'un accès à des écoles secondaires de langue française. Aujourd'hui les francophones jouissent d'un réseau scolaire de 300 écoles élémentaires et 80 secondaires, sous gestion francophone depuis le 1er janvier 1998.

Mon projet de thèse fait suite à un questionnement personnel au sujet de l'impact de la mise en oeuvre d'une politique d'aménagement linguistique dans les écoles de langue française de l'Ontario, depuis 1994. La mise en oeuvre de cette politique a suscité la création d'un modèle idéal de l'élève – une personne qui connaît un succès académique, qui s'identifie comme membre de la communauté francophone et participe activement à son essor et sa vitalité. L'identité linguistique et la loyauté linguistique sont les résultats escomptés d'un processus systémique de construction identitaire. Les manifestations du succès de cette politique en milieu scolaire franco-ontarien sont nombreuses et bien documentées. Dans le cadre de cette étude, je m'intéresse à en mesurer l'impact au-delà de l'école secondaire.

Les participantes et les participants à mon étude ont vécu la mise en oeuvre de la politique linguistique pendant dix des douze à treize années de leur

scolarité. Selon mes propres expériences de travail en milieu scolaire franco-ontarien¹, il ne faisait aucun doute que l'affirmation linguistique et culturelle serait bien ancrée dans le discours de ces élèves à la fin de leurs études secondaires. Mais que se passe-t-il lorsqu'ils quittent l'environnement scolaire contrôlé par une politique d'aménagement linguistique explicite, pour un environnement où ils ont libre cours de choisir une langue, une affiliation? La transition à l'université me paraissait le moment idéal pour explorer cette question.

Selon un document du Ministère de l'Éducation, la politique d'aménagement linguistique a été créée en raison du

"contexte majoritairement anglophone dans lequel se trouvent les écoles franco-ontariennes dans le but de:

- Faire contrepoids à l'attrait et à l'omniprésence de l'anglais en assurant la promotion du français et freinant l'assimilation;
- Favoriser le bilinguisme additif dont le français est une des composantes;
- Permettre de gérer les ressources disponibles et de déterminer les ressources supplémentaires aussi bien publiques que privées;
- Appuyer la communauté franco-ontarienne en créant des partenariats entre le milieu familial, le milieu scolaire, les institutions et le monde du travail". (Ministère de l'Éducation, 1994: 2).

Ce même document ministériel précise le mandat des écoles de langue française de l'Ontario, qui se résume en sept énoncés, soient: 1) favoriser la réussite scolaire et l'épanouissement de tous les élèves; 2) favoriser chez les élèves le développement de l'identité personnelle, linguistique et culturelle et le sentiment d'appartenance à une communauté franco-ontarienne dynamique et pluraliste; 3) promouvoir l'utilisation du français dans toutes les sphères d'activités à l'école comme dans la communauté; 4) élargir le répertoire linguistique des élèves et développer leurs connaissances et leurs compétences en français, en acceptant comme point de départ leur français parlé; 5) permettre aux élèves d'acquérir une bonne compétence communicative en anglais, dans des conditions qui favorisent un bilinguisme additif; 6) encourager le partenariat entre les écoles, les parents, les différents groupes de la communauté ainsi que le monde des affaires, du commerce et de l'industrie; et 7) donner aux élèves les outils nécessaires pour participer à l'essor de la communauté franco-ontarienne.

Ce mandat doit être appliqué dans toutes les sphères de l'école, y compris le plan académique par le biais de trois compétences: communiquer, comprendre et s'affirmer culturellement. Existe-t-il un lien entre l'expression de

¹ J'ai été enseignante et directrice d'école secondaire en milieu scolaire minoritaire franco-ontarien pendant 15 ans.

ces compétences, le choix d'une institution post-secondaire et l'expérience de l'étudiant(e) en milieu universitaire?

La population scolaire franco-ontarienne a fait l'objet de nombreuses recherches durant les années 1990 et continue de le faire. On compte des publications traitant des normes linguistiques utilisées en milieu scolaire, des travaux sur l'affirmation linguistique en milieux scolaires et dans le monde extrascolaire, l'identité des élèves au secondaire et l'identité du personnel enseignant, sans oublier les études sur la vitalité ethnolinguistique en milieu minoritaire. Ces recherches relèvent de l'anthropologie linguistique, la géographie humaine, la sociologie, les sciences de l'activité physique, la pédagogie, la sociolinguistique, etc.

Une analyse des publications des 25 dernières années de recherche sur ce qu'on appelle "the freshman experience" aux Etats-Unis et des dernières dix années au Canada ne m'a permis de trouver qu'une seule référence à des éléments linguistiques, figurant dans un bilan des recherches aux Etats-Unis et au Canada. L'auteure, Chapman, affirme à titre de conclusion sur la réussite que:

"Peu importe l'établissement, la réussite de la première année n'a rien à voir avec l'origine, la langue maternelle ou les aptitudes du candidat ni avec la mesurabilité de son rendement. La réussite de cette année dépend de l'étudiant, qui en est lui-même responsable". (Chapman, 1993: 2).

L'auteure précise que l'étudiant apprend dans un milieu scolaire dynamique où sa vie personnelle, sa vie étudiante et sa vie sociale se trouvent en interaction. Je crois qu'il y a une contradiction inhérente à ces deux énoncés: si le milieu universitaire est véritablement dynamique, l'environnement et les autres acteurs du milieu ne peuvent faire autrement qu'avoir un impact sur la perception de soi de l'étudiant et au niveau de sa réussite académique et de son insertion sociale.

Il est important de noter que les études recensées au sujet de la transition de l'école secondaire à l'université sont presque toutes du domaine de la psychologie sociale. En vérifiant les sujets explorés dans les recherches et les programmes canadiens et américains répertoriés, les questions d'identité linguistique, culturelle, sociale ou autre ne sont pas abordées. Ce qui m'a surpris, c'est le manque d'études à caractère ethnographique, qui, à mon avis, nous renseigneraient davantage sur les interactions sociales et personnelles de l'étudiante et de l'étudiant, les enjeux de pouvoir, et la concrétisation de l'identité de ces jeunes adultes.

Les quinze jeunes adultes qui participent à mon projet ont fréquenté la même école secondaire de langue française dans le Sud-ouest de l'Ontario. Cette région connaît une présence francophone continue depuis plus de trois cents ans et, malgré le fait d'être un bastion de la francité en Ontario, elle a fait l'objet d'un isolement linguistique pendant plusieurs décennies. La base

économique est principalement agraire et reliée à l'industrie automobile. La région a connu une forte immigration québécoise dans les années 1850, 1970 et vers la fin des années 1980. Les jeunes de cette région qui désirent poursuivre des études universitaires en Ontario ont le choix entre dix-huit universités, dont deux bilingues (une dans le Centre à Sudbury, et l'autre à Ottawa). Ces universités bilingues sont situées à plus de mille kilomètres du foyer parental des participants, alors qu'on compte onze universités anglophones dans le Sud de l'Ontario, soit quatre dans la région de Toronto et sept dans le Sud-ouest de l'Ontario, de Hamilton à Windsor, c'est-à-dire à moins de quatre cents kilomètres du foyer parental. Tous doivent par conséquent se déplacer. Mais est-ce que la langue joue un rôle dans le choix du lieu?

2. Fondements théoriques

Choisir la sociolinguistique comme perspective de recherche pour explorer la transition à l'université pour des élèves de minorités linguistiques incite à revenir sur quelques fondements théoriques, dont les notions de *transition* et d'*identité*. La notion de transition, telle que proposée par Zittoun et Perret-Clermont (2001)

"... permet de parler de périodes de changements importants dans la vie: parce qu'elle change ou change de cadre d'activité, la personne vit une forme de rupture et va devoir s'adapter à de nouvelles situations. Ces changements impliquent en général à la fois que la personne occupe une nouvelle place dans l'espace social impliquant de nouveaux rôles, qu'elle acquière des connaissances et compétences sociales, cognitives et pratiques, qu'elle redéfinisse son identité et donne un sens aux nouvelles données et à la transition même".

La transition à l'université représente donc un moment idéal pour observer 1) les adaptations sociales à de nouvelles situations, et 2) s'il y a redéfinition de l'identité en fonction des expériences durant la transition.

Les études de Coulon (1997) sur le métier d'étudiant ainsi que les études nord-américaines sur la transition à l'université illustrent bien comment l'étudiant doit s'adapter à son nouveau milieu pour réussir dans son nouveau "métier".

Pour ce qui est du concept d'identité, je retiendrai ici le sens large que lui donne Taboada-Leonetti (1990), qui nous permet de voir

"...l'identité comme le produit d'un processus dynamique plutôt que comme un donné objectif et immuable. Tout au long de la vie, au sein des réseaux d'interaction, familiaux et sociaux, qui situent l'individu dans le monde, se construit et se reconstruit l'ensemble des traits qui définissent un individu et par lesquels il se définit face aux autres" (p. 44).

L'identité se veut donc fluide, en mouvement, malléable en fonction des contacts avec l'autre et des expériences de vie. Cette perspective va à l'encontre de la conception du développement de l'identité linguistique et culturelle promulguée dans le milieu scolaire franco-ontarien, finalisée vers

une affiliation à la communauté linguistique minoritaire qui se manifeste par l'affirmation (ou non) de l'identité culturelle et linguistique à la fin de l'expérience scolaire formelle, soit la douzième année.

Lorsqu'on traite d'éducation en langue française en Ontario, on ne traite pas seulement de la langue comme discipline académique, mais comme langue d'enseignement, de communication et d'affirmation culturelle et sociale, bref, comme vecteur primordial de l'identité linguistique et culturelle et de la construction identitaire et culturelle tant individuelle que collective. Dans un contexte minoritaire, la langue devient aussi objet de lutte de pouvoir, d'abord dans l'acquisition de compétences de la langue majoritaire, puis dans la hiérarchisation des variétés linguistiques de la langue minoritaire pour refléter les divisions de pouvoir sociétales.

Fondements importants des recherches dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes et étrangères, les notions de pouvoir et d'identité, tant linguistique que culturelle, ont aussi leur place dans l'étude des minorités linguistiques. On ne peut traiter d'éducation de langue française en Ontario sans aborder des questions de relations de pouvoir et de justice sociale, c'est-à-dire d'équité. La notion de résistance et toutes ses manifestations possibles qui découlent de celle de pouvoir ne peuvent donc pas être exclues de l'examen des trajectoires scolaires des élèves franco-ontariens.

3. Méthodologie

Sur le plan méthodologique, j'ai choisi de faire une ethnographie réflexive sur une période de 18 mois au cours desquels j'ai rencontré les participantes et les participants à plusieurs reprises dans le contexte d'entrevues semi-dirigées ou ouvertes, ou lors de groupes témoins. Les notes d'observations dépassaient le cadre de l'entretien, pour englober l'entièreté de ma visite auprès d'un(e) participant(e). Tous les participants et les participantes ont tenu un journal électronique lors de leurs huit premières semaines à l'université. J'ai aussi rédigé un journal personnel afin de pouvoir retracer mon propre cheminement et mes réflexions.

La nature discursive des données recueillies m'oblige à situer ma perception de ce qu'on entend par 'discours'. Celle-ci se fonde sur les écrits de Bourdieu, de Bakhtine et de Foucault. J'aborde donc mes données en tant que discours, c'est-à-dire en tant que construction sociale qui fait état 1) des interactions, et 2) des relations de pouvoir dans la société; une construction qui est liée au contexte de sa création et de ses créateurs. Au-delà du mot, de sa fonction lexicale, le discours réunit à la fois langage et idéologie dans des rapports de pouvoir et de (in)justice sociale, selon un certain contexte qui lui permet

d'exister dans un espace précis. Mon analyse porte sur l'ensemble de ce qui est dit ou réduit au silence, soit à l'oral, soit à l'écrit.

4. Quelques résultats préliminaires

Les analyses qui suivent traitent principalement de données recueillies lors des premières semaines en milieu universitaire. Cette période en est une de confrontations tant sur le plan social que sur le plan académique pour l'élève qui devient étudiant(e). Les représentations linguistiques acquises à l'école secondaire jouent un rôle dans les premiers moments de confrontation au milieu universitaire. L'image d'affirmation linguistique à laquelle ces anciens élèves étaient habitués valorisait leurs compétences linguistiques en français standard et leurs compétences bilingues – elle ne laissait pas place aux variétés régionales du français. Quatre des quinze participantes et participants ont choisi de fréquenter une université bilingue, alors que les onze autres ont choisi de fréquenter une université anglophone du Sud-ouest de l'Ontario. Les analyses qui suivent traitent particulièrement de deux étudiants et une étudiante, dont les expériences reflètent bien l'ensemble des données par rapport à l'identité linguistique en milieu universitaire bilingue et anglophone.

Régine et Guillaume² ont choisi de fréquenter une université bilingue, dans le but plus précisément d'étudier dans un programme offert en français. Guillaume a choisi son université en raison de son statut bilingue et du fait qu'elle se situe dans une ville qui est plus francophone que son celle de son foyer parental. Régine a choisi de fréquenter la même université puisque c'est la seule université en Ontario qui offre le programme qu'elle souhaitait suivre, dès la première année du baccalauréat. Ce programme est offert uniquement en français. Lors de la première entrevue avec les étudiants au printemps 2003, alors qu'ils étaient encore au secondaire, je leur ai demandé de s'auto catégoriser. Voici ce qu'ils m'ont dit³:

Guillaume – je suis québécois et franco-ontarien, je suis canadien. Je suis peut-être plus franco que les autres ici, mais je suis bilingue. Toute ma parenté est francophone au Québec et ma sœur étudie déjà à la capitale.

Régine – ma mère est anglaise et mon père français. À la maison, c'est en anglais, mais, à l'école, c'est en français. Je suis bilingue. J'ai le français et l'anglais.

Dès la deuxième entrevue, à l'automne 2003, à la fin de leur première session à l'université, je constate que le contact avec l'autre a suscité une redéfinition de soi chez ces deux participants. Guillaume, qui était le seul participant à avoir choisi son université en fonction de principes linguistiques, s'est étonné d'être perçu dès son arrivée en milieu bilingue comme ayant un accent

² Tous les noms utilisés sont des pseudonymes.

³ Tiré de mes notes d'observation.

anglais. D'après ce qu'il me confie, certains le prennent pour un étudiant diplômé du système d'immersion, c'est-à-dire un anglophone scolarisé dans une école de langue anglaise où l'on offre un programme intensif de français langue seconde. Il ne s'est jamais perçu lui-même comme un anglophone; pourtant il se sent difficilement accepté par les francophones de son nouveau milieu. Tout au cours de l'année, ses amis sont surtout des anglophones ou proviennent de l'étranger, quoiqu'il tente constamment d'intégrer les cercles sociaux francophones.

Pour Régine, le contact avec l'autre se veut semblable à celui de Guillaume, mais la résolution en est différente. Dès son premier courriel à la fin de la semaine d'accueil, elle se redéfinit comme anglophone. Elle m'apprend, en anglais, que les anglophones de son programme offert uniquement en français s'étaient regroupés entre eux puisqu'il leur était difficile d'intégrer le groupe de francophones. Les francophones qu'elle désigne, ce sont les étudiants du Québec et de l'Est ontarien; les anglophones, ce sont les diplômés des écoles de langue française du Centre et du Sud, ainsi que les diplômés des écoles d'immersion. Elle s'est sentie mise à l'écart par les francophones de par son accent, et l'absence de variantes du français non standard (p.ex. expressions populaires, joual) à son répertoire. Elle s'est perçue en marge du groupe francophone la majeure partie de l'année.

Régine a vaincu son insécurité linguistique en français du fait qu'elle était obligée de communiquer en français au quotidien avec des personnes qu'elle percevait comme étant plus francophones qu'elle, et qui ne la percevaient pas comme francophone. Elle s'est aperçue au cours de l'année que l'absence de variantes non standards à son registre ne diminuait pas ses capacités à communiquer en français. Lors de ses stages pratiques en clinique, elle a eu de nombreux contacts linguistiques avec des francophones et des anglophones de la région de la capitale nationale. Ces stages lui ont fourni une occasion de faire valoir ses compétences bilingues, qui n'étaient pas valorisées dans son programme académique – et qui n'étaient pas partagées par tous ses collègues. Quoique les patients et les cliniciens la perçoivent comme francophone, Régine, elle, ne se comptait toujours pas parmi les francophones.

Les quatre étudiantes et étudiants qui ont étudié à une des deux universités bilingues ont été confrontés à l'image d'affirmation linguistique et culturelle qu'ont les francophones issus de milieux bilingues ou majoritaires. Dans tous les cas, il y a eu une modification des perspectives quant à leur identité linguistique.

Cette redéfinition vient remettre en question et préciser leur sentiment d'appartenance à la communauté francophone, et non pas l'effacer. Le fait d'étudier en milieu bilingue vient redéfinir le sens que l'on donne à la communauté linguistique francophone. Les participantes et les participants ne

perçoivent plus la communauté linguistique francophone comme étant unie, ou ayant une vision partagée. Ils et elles parlent plutôt de communautés francophones au pluriel, ayant chacune ses propres critères d'appartenance ou d'exclusion. Cette remise en question de l'appartenance ne s'est pas limitée uniquement aux étudiants qui fréquentent les universités bilingues. Les participantes et les participants en milieu universitaire unilingue anglophone ont eux aussi eu à se confronter aux perceptions de la francophonie par les non-francophones.

Alex, qui fréquente l'université anglophone la plus réputée en Ontario pour son programme en sciences biomédicales, avait ce qu'il considérait comme de bonnes nouvelles à me communiquer lors de ma première visite sur son campus. Depuis son arrivée à l'université, dans un contexte académique et social anglophone, il s'était mis à rêver et à tenir un dialogue intérieur uniquement en français. À l'entretien préalable, en août 2003, il s'était auto-catégorisé comme bilingue anglais/français, où l'anglais avait préséance. Vers la fin octobre, il était heureux de constater que le français prenait davantage de place dans ses dialogues intérieurs et dans sa définition de soi envers les autres. Il avait décidé d'offrir ses services comme tuteur de français pour aider les personnes de sa résidence qui suivaient des cours de français. Plusieurs d'entre eux étaient surpris d'apprendre qu'il était bilingue, diplômé d'une école de langue française, puisque cette dimension était demeurée imperceptible de par son nom et de l'absence d'accent français lorsqu'il parle l'anglais. Alex vient donc transformer leur vision de ce qu'est d'être francophone de l'Ontario. Il n'est pas seul. Les dix autres participantes et participants qui ont étudié dans une université anglophone m'ont fait part d'expériences semblables.

5. Conclusion

Explorer la transition de l'école secondaire à l'université à partir d'une perspective sociolinguistique permet d'aborder différents facteurs qui ont un impact sur l'insertion sociale des étudiants. Quoiqu'il soit impossible de traiter de toutes les données dans cet article, les résultats de l'étude démontrent que les facteurs linguistiques ont aussi un impact sur leur succès académique. Ces facteurs ne sont guère abordés dans les études précédentes et en cours, qui adoptent typiquement une perspective de psychologie cognitive ou sociale. Mes analyses préliminaires permettent de constater la fluidité des identités linguistiques et des frontières linguistiques, en contraste avec le modèle linguistique promu par le système scolaire franco-ontarien. Contrairement à leur discours à la fin du secondaire, les étudiantes et les étudiants ne parlent plus uniquement de communautés linguistiques – ils et elles ont constaté que la langue n'est pas suffisante pour rassembler ou pour créer des ressemblances. À la fin de leur première année universitaire, j'ai demandé à nouveau à ces quinze jeunes adultes de s'auto catégoriser.

Quatorze d'entre eux ne citent aucun élément linguistique ou institutionnel dans leur définition de soi, préférant citer des caractéristiques axées sur des valeurs qui leur sont importantes en tant qu'être: intégrité, ouverture, honnêteté, fiabilité. Lorsque je les ai poussés à se dire francophone, anglophone ou autre, ils et elles sont moins enclins à fragmenter leur identité selon la langue. Ce n'est pas une question d'être parfois francophone, parfois anglophone, c'est plutôt d'être à la fois francophone, anglophone, etc.; toutes les composantes sont présentes en tout temps. Il faut donc, à leur avis, référer davantage à des identités multiples, ce qui n'enlève rien à leur appartenance à la francophonie.

Mes entretiens avec ces jeunes adultes m'inspirent une nouvelle série de questions: Comment décide-t-on qui fait partie de la francophonie? Quels sont les facteurs d'inclusion et d'exclusion? Comment les détermine t-on? Qui les détermine? J'espère que l'analyse détaillée de mes données me permettra d'aborder au moins quelques-unes de ces questions. Je demeure toutefois convaincue que ces questions n'auraient pas été soulevées si j'avais entrepris la même étude dans une perspective autre que sociolinguistique.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1984 (1921)): *Le marxisme et la philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris (Minuit).
- Bourdieu, P. (1982): *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris (Fayard).
- Chapman, L. (1993): *The First Year of Study at Canadian Universities: An Exploratory Review and Inventory of Current Research and Programs*, Regina, Développement des ressources humaines du Canada, Direction générale de l'aide à l'éducation.
- Coulon, A. (1997): *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris (PUF).
- Foucault, M. (1969): *L'archéologie du savoir*. Paris (Gallimard).
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1994): *Aménagement linguistique: guide d'appui*. Toronto (Imprimeur de la Reine).
- Ministère de la Justice du Canada. (1982): *Charte canadienne des droits et libertés* <http://lois.justice.gc.ca/fr/charte/index.html> (pages consultées le 24 août 2004).
- Statistique Canada. (2001): *Recensement de la population de 2001* (Tableau 97F0007XCB2001002).
- Taboada Leonetti, I. (1990). "Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue". In: Camilleri, C. *et al.* (éd.), *Stratégies identitaires* (43-83). Paris (PUF).
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2001): *Contributions à une psychologie de la transition* (Communication présentée dans le cadre du Congrès International de la Société suisse pour la recherche en éducation et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants, Aarau, 5 octobre 2001).