
L'expérience étudiante au Régime d'immersion en français : perspectives et constats

Sylvie A. Lamoureux
slamoureux@uottawa.ca

UNIVERSITÉ D'OTTAWA

Résumé

Aux États-Unis comme au Canada, les recherches sur la transition aux études postsecondaires et l'expérience étudiante ont tendance à se concentrer sur l'étude des populations majoritaires (anglophones) qui étudient dans des programmes universitaires de langue anglaise dans des établissements anglophones. De plus, ces études ont tendance à utiliser quasi exclusivement des données quantitatives. Les résultats présentés ici viennent combler une lacune importante dans le domaine de la recherche sur les études postsecondaires en permettant une meilleure compréhension de la transition et de l'expérience étudiante de jeunes francophiles qui étudient en français dans le Régime d'immersion de l'Université d'Ottawa, du point de vue des étudiants eux-mêmes.

Mots-clés : immersion française, immersion universitaire, expérience étudiante, transition aux études postsecondaires

Abstract

In Canada, as with the United States, research on the transition to postsecondary education and the student experience tends to focus on linguistic majority populations (anglophones) who are registered in English programs in English universities. Furthermore, many studies are quantitative in nature, looking at large statistical data sets. The results presented in this paper are a first attempt to fill an important gap in the research on student experience in higher education by providing a better understanding on how students registered in the French immersion program at the University of Ottawa experience the transition to postsecondary education while pursuing part of their studies in French, their second language. The results are presented from the perspective of the students.

Key words: French immersion, university-level immersion, student experience, transition to postsecondary education

Introduction

Cet article présente les analyses d'une recherche menée auprès d'étudiantes¹ inscrites dans le Régime d'immersion de l'Université d'Ottawa (dorénavant uOttawa) en 2009-2010. L'offre de cours selon une programmation qui relève de l'immersion française n'en est pas à ses premiers essais à uOttawa (Burger, Weinberg, Hall, Movassat et Hope, 2011), et le Régime d'immersion en français (RIF) célèbre en 2011-2012 son cinquième anniversaire. Programme innovateur sur la scène canadienne et mondiale, il est une des seules options pour les diplômés des programmes scolaires d'immersion française ou de français langue seconde à la recherche d'une offre de programme structurée au niveau universitaire. Il n'est donc pas surprenant que le domaine de recherche sur les programmes postsecondaires d'immersion française soit encore très jeune.

La recherche présentée ici se situe dans le domaine des travaux sur l'accès et la transition aux études postsecondaires — *Higher Education* — et vise une meilleure compréhension de l'expérience étudiante, tant scolaire que sociale. Aux États-Unis comme au Canada, les recherches dans ce domaine se concentrent davantage sur l'étude des populations majoritaires (anglophones) qui étudient dans des programmes universitaires de langue anglaise dans des établissements anglophones (Lamoureux, 2007; Lamoureux et Stratilaki, 2011). De plus, ces études ont tendance à utiliser quasi exclusivement des données quantitatives provenant de sondages à grande échelle tels que le *National Survey of Student Engagement*, administré annuellement par de nombreux établissements postsecondaires y compris uOttawa, ou encore le maintenant défunt *Youth in Transition Survey* de Statistiques Canada. Par conséquent, elles permettent difficilement de repérer les étudiantes francophones et les étudiantes qui participent à un programme universitaire d'immersion française. Nous notons cependant depuis dix ans un nombre croissant d'études à méthodologies mixte ou qualitative (Lamoureux, 2007) et le début d'un chantier de recherche qui aborde les questions de transition et d'expérience étudiante en tenant compte de la langue d'enseignement et de la langue des étudiants, notamment chez les francophones en milieu minoritaire (voir Desabrais, 2008; Lamoureux, 2007; Pilote et Magnan, 2012) mais également chez les minorités linguistiques aux États-Unis (p. ex., Oropeza, Varghese et Kanno, 2010).

Les résultats présentés ici sont donc une première tentative pour combler une lacune importante dans le domaine de la recherche sur l'expérience étudiante au niveau universitaire, en permettant une meilleure compréhension de la transition et de l'expérience étudiante de jeunes francophiles qui étudient en français dans le cadre du RIF de uOttawa, du point de vue des étudiantes

¹Le féminin est utilisé ici à titre générique, la majorité des étudiants d'immersion étant des étudiantes.

elles-mêmes.

Cadre théorique

Notre étude fait appel à de nombreux concepts pour structurer le projet et guider nos analyses. Les notions d'habitus et de capital (Bourdieu, 1991) ainsi que celle d'historicité (Foucault, 1969) permettent de mieux comprendre la manière dont les étudiantes du RIF prennent en charge leur « métier d'étudiant » (Coulon, 2005), c'est-à-dire leur entrée dans les discours et les réseaux universitaires.

La transition de l'école secondaire à l'université est un moment où les élèves, devenus étudiants, vivent un changement d'habitus alors qu'ils tentent d'intégrer de nouveaux milieux scolaires et sociaux. Les jeunes du RIF sont diplômés d'écoles secondaires de langue anglaise, où ils étudiaient le français langue seconde et suivaient quelques cours disciplinaires en français, uniquement entre anglophones. En participant au RIF de uOttawa, ils se retrouvent pour la première fois dans un milieu scolaire et social bilingue, où ils suivent des cours disciplinaires pour francophones, en français, avec des francophones. Ils sont donc placés en situation de minorité linguistique face au groupe d'étudiants francophones, un nouvel habitus. Cette expérience peut avoir un impact sur la perception qu'ils ont de leur capital linguistique ou culturel, voire même de leur identité d'étudiant. Bref, l'expérience vécue de la transition, tant scolaire que sociale, passe obligatoirement par la socialisation, l'interaction avec l'autre.

C'est donc en s'appuyant sur la sociologie de l'expérience de Dubet (1994) et la socialisation de Dubar (2002) que la présente étude tente de situer la réalité des jeunes d'immersion dans les travaux sur l'accès aux études postsecondaires (Astin, 1993; Braxton, Sullivan et Johnson, 1998; Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009; Lamoureux, 2007; Seidman, 2005; Tinto, 1987, 2006) et l'intégration à la vie étudiante (Cabrera et La Nasa, 2005; Leclercq et Parmentier, 2011; Nils, 2011; Upcraft et Gardner, 2005). Dans le contexte de notre recherche, qui s'est déroulée à uOttawa, c'est l'expérience étudiante des jeunes du RIF que l'on veut documenter (Cashmore, Green et Scott, 2010; Lamoureux, 2007; Palmer, O'Kane et Owens, 2009). Nos analyses permettent également une meilleure compréhension de l'impact des dispositifs d'appui du RIF sur la transition et l'intégration scolaire réussies de ses étudiantes.

Méthodologie

Notre étude auprès des étudiantes du RIF, qui s'est déroulée à uOttawa au printemps 2010, a privilégié une méthodologie mixte. Afin de respecter les exigences du comité éthique de uOttawa, le contact avec les étudiantes a été assuré par un assistant de recherche, dans le but d'atténuer les relations de pou-

voir qui pourraient exister entre la chercheuse et les participantes, puisque la chercheuse enseignait un cours d'encadrement linguistique au RIF ainsi qu'un cours de français langue seconde au moment de la première collecte de données.

Plus de 500 étudiantes du RIF ont été invitées à compléter un sondage électronique en avril 2010, par le biais d'un courriel envoyé par le directeur du Régime. Elles avaient le choix de répondre au sondage en français ou en anglais. Parmi les 219 répondantes, la grande majorité (182) a choisi de le compléter en anglais. Nous n'avons noté aucune différence entre les répondantes qui ont choisi le français et celles qui ont choisi l'anglais comme langue du sondage. La dernière question leur demandait de signaler leur intérêt à participer à un entretien électronique en fournissant leurs coordonnées, ce que soixante étudiantes ont fait. Nous les avons contactées afin de leur transmettre le guide pour l'entretien, auquel 49 d'entre elles ont participé par courriel, dont 46 en anglais. Encore une fois, aucune différence n'a été repérée lors de l'analyse des entretiens en anglais et en français. Enfin, la dernière question du guide d'entretien cherchait à recruter des participants pour la troisième composante du projet, les groupes de discussion. Deux groupes de discussion avec un total de sept participantes ont été animés par l'assistant de recherche en juillet 2010. La chercheuse était présente pour la prise de notes. Seuls les éléments sur lesquels au moins deux tiers des participantes étaient d'accord ont été pris en compte.

Profil des étudiantes du RIF ayant répondu au sondage d'avril 2010

Les caractéristiques principales des participantes au sondage² sont présentées dans le tableau 1. La grande majorité sont des femmes, proviennent de l'Ontario, et identifient l'anglais comme langue maternelle, contre seulement 6% qui citent le français. De plus, 31% indiquent avoir au moins un parent qui parle le français.

En outre, 16% (35 sur 214) ont déjà fréquenté une école de langue française lors de leur scolarité élémentaire ou secondaire, et la grande majorité (61%) sont diplômés d'un programme d'immersion française.

Résultats et analyse

Pour les besoins de cet article, nous nous concentrerons sur l'analyse de trois thèmes : 1) la motivation des participantes à étudier en français ; 2) les réalités et défis de la transition aux études postsecondaires ; et 3) la dimension sociale de l'expérience étudiante.

²Les questions du sondage n'étaient pas toutes obligatoires. Le nombre de répondantes est indiqué pour chacune des questions.

TABLEAU 1

Survol des caractéristiques des répondantes au sondage (avril 2010)

Sexe (N = 219)	
Hommes	15%
Femmes	85%
Provenance (N = 219)	
Ontario	71%
Colombie-Britannique	13%
Alberta	3%
Nouvelle-Écosse	2,7%
Québec	2,7%
Provenance – Ontario (N = 156)	
Toronto et banlieues ^a	41%
Ottawa	36%
Langue maternelle ^b (N = 219)	
Anglais	87%
Français	6%
Mandarin	1,7%
Arabe	1,7%
Cantonais	1,7%
Italien	1,7%
Programme FLS à l'école secondaire (N = 215)	
Immersion	61%
Français de base	18%
Français enrichi	15%
Faculté d'accueil à uOttawa (N = 204)	
Sciences sociales	49%
Arts	28%
Sciences de la santé	13%
Année d'études universitaires (N = 209)	
1re	36%
2e	28%
3e	20%
4e	15%

^aIndicatifs régionaux : 416, 647 et 905.^bLes répondantes pouvaient choisir plus d'une langue maternelle. Douze l'ont fait.

La motivation à étudier en français

La majorité des répondantes ont dû quitter leur ville ou leur région d'origine pour venir étudier en français à uOttawa. Une telle décision entraîne des changements majeurs qui constituent des défis pour des jeunes tout juste sortis du secondaire, et qui doivent apprendre leur métier d'étudiant loin du confort et du réconfort de leur environnement familial. De plus, la décision d'étudier en français fait intervenir des enjeux liés à la dynamique majoritaire/ minoritaire : les étudiantes qui choisissent le RIF passent du statut majoritaire (anglophone au Canada hors Québec) au statut minoritaire (anglophone dans un programme francophone). Il est donc intéressant de se demander ce qui motive ce choix et ces défis non nécessaires.

Qu'est-ce qui pousse un jeune de dix-sept ans à décider de poursuivre plus d'un tiers de son programme universitaire dans sa deuxième langue et à devoir réussir un test de compétence linguistique à la fin de son cursus universitaire pour recevoir la mention « Régime d'immersion » sur son diplôme ? L'analyse des réponses libres recueillies lors du sondage et des entretiens semi-dirigés permet de regrouper celles citées par au moins 25% des répondantes sous sept thèmes. Au-delà de la *bourse d'études supplémentaire pour les études en français*³, motivation signalée par plus de la moitié des répondantes, on note également : l'importance de *participer et s'intégrer à une communauté francophone* afin d'y *vivre une expérience francophone authentique* ; le *désir d'améliorer ou de maintenir les compétences acquises en français* ; la possibilité de *bénéficier d'une offre de cours en deux langues* et d'une *programmation culturelle de deux réalités* distinctes réunies en un milieu bilingue ; l'occasion de *continuer leur investissement dans l'apprentissage du français langue seconde*.

Voici quelques citations⁴ relevées des sondages :

- I want to be bilingual. Since Ottawa is a bilingual city, I figured my learning experience would be extended outside of the classroom.
[Je veux devenir bilingue. Puisque que la ville d'Ottawa est bilingue, je pensais que mon expérience d'apprentissage se poursuivrait au-delà de la salle de classe.]
- I chose uOttawa because of the scholarships.
[J'ai choisi uOttawa en raison des bourses d'études.]

³Les étudiants à temps plein dans les programmes du Régime d'immersion qui suivent au moins 2 cours (6 crédits) par session en français reçoivent automatiquement une bourse renouvelable de 1000\$ par année pour les études en français. Cette bourse n'est pas liée à la réussite scolaire.

⁴Les citations ont été transcrites verbatim à partir des réponses aux sondages et aux entretiens, dans la langue où elles ont été produites. La traduction est celle de l'auteure.

- I had to choose between co-op and the Régime d'immersion. I decided to improve my French to increase my chances at employment in a Francophone environment.
[Je devais choisir entre les stages en milieu de travail et le Régime d'immersion. J'ai décidé d'améliorer mon français afin d'augmenter mes chances d'avoir un emploi en milieu de travail francophone.]
- I knew that I wanted to continue learning IN French, but not necessarily about the French language, so learning my discipline courses in French was the perfect fit.
[Je savais que je voulais continuer d'apprendre EN français, mais pas nécessairement LE français. Pour moi la possibilité de prendre mes cours de discipline en français était l'idéal.]
- I wanted to improve my French. I also wanted to be in a setting where I could actually USE my French.
[Je voulais améliorer mon français. Je voulais aussi me retrouver dans un environnement où j'aurais l'occasion d'utiliser mon français.]
- Étant une diplômée de français cadre, j'ai décidé en 5e année que je voulais être bilingue, mais dans ma région, le français enrichi commence en 8e année donc j'ai dû continuer en anglais. Le RIF était ma chance de prendre des cours en français pour la première fois.
- J'étais déjà dans le programme d'immersion à l'école secondaire et donc je voulais continuer et améliorer mon français. Mon but est d'être bilingue par la fin de mes quatre années à l'Université d'Ottawa.

Une trentaine de répondantes indique également que le RIF est un bon complément au programme de Page à la Chambre des communes⁵ qui est souvent la raison d'être de leur présence à uOttawa. Il est important de souligner que, alors que le RIF offre la possibilité de « cacher » les résultats scolaires dans un maximum de huit cours (24 crédits) suivis en français lors des deux premières années grâce au système de notes qualitatives, aucune des participantes ne l'a citée comme un élément qui a motivé son inscription au Régime.

⁵Le Parlement du Canada invite les futurs étudiants bilingues de première année universitaire de toutes les régions du Canada à postuler pour devenir Page à la Chambre des communes. Les étudiants dont la candidature est retenue doivent s'inscrire à l'une des universités de la région de la capitale nationale. Ils travaillent comme Page durant les sessions de la Chambre et poursuivent des études à temps plein. C'est un programme contingenté qui cherche des jeunes avec des compétences linguistiques poussées dans les deux langues officielles et qui font preuve d'excellence scolaire au secondaire. Voir www.parl.gc.ca/employment/house/pageprogram/pp_welcome-f.htm.

La transition aux études universitaires

Les participantes ont cité ce qu'elles perçoivent comme des obstacles à une transition réussie du secondaire à l'université. Elles ont également décrit les éléments qui favorisent cette transition.

Les questions qui abordaient la transition aux études ont identifié quatre obstacles importants. D'abord, les participantes démontrent une grande *insécurité linguistique à l'oral* qui les fait hésiter à prendre la parole dans les grands groupes en français. Comme le témoigne une étudiante lors de l'entretien semi-dirigé :

- The biggest challenge is having to do oral presentations in classes with francophone students.

[Le plus grand défi, c'est de faire des présentations orales dans mes cours avec des étudiants francophones.]

Malgré leur présence à une université bilingue et la participation à des cours offerts en français, 32 répondantes aux entretiens indiquent ne pas connaître de « vrais » francophones. Avec les collègues du Régime d'immersion, tout comme chez les francophones en contexte minoritaire, l'anglais est la langue des échanges spontanés, du social, du parascolaire (Lamoureux, 2007). Une étudiante résume bien les propos de ses pairs :

- I don't know many people who speak French as a first language.

[Je ne connais pas beaucoup de personnes qui parlent le français comme langue maternelle.]

Semblerait-il alors que bien qu'il soit difficile de reconnaître les étudiants francophones dans les cours en français, le fait même d'être en leur présence crée un fort sentiment d'insécurité linguistique ? Les sept étudiantes qui ont participé au groupe de discussion précisent qu'elles n'ont pas eu suffisamment d'occasions à l'école secondaire de prendre la parole en français et encore moins d'échanger avec de « vrais » francophones. Cette tendance semble continuer dans les cours universitaires de discipline en français qui, selon tous les participants à l'entretien et aux groupes de discussion, ne donnent pas l'occasion de pratiquer le français à l'oral.

Près de la moitié des participantes aux entretiens (23 sur 49) précisent qu'il a été difficile pour elles de réconcilier leur *identité de « bon étudiant »* avec les résultats qu'elles obtiennent aux évaluations écrites dans leurs cours en français. Elles ne sont pas habituées à perdre autant de points pour la grammaire et la syntaxe. Leur perception de soi en tant que « bons étudiants de français » est confrontée aux nouvelles réalités d'étudier en français avec des francophones, contrairement à leurs expériences en immersion à l'école secondaire, où les cours en français étaient destinés à des apprenants du français langue seconde.

Enfin, les répondantes aux entretiens (N = 49) et aux groupes de discus-

sion (N = 7) soulèvent qu'elles doivent s'habituer à apprendre EN français de nouvelles matières plutôt que d'apprendre LE français. Lors des groupes de discussions, les participantes indiquent s'être senties dépaysées par *des référents culturels ou des exemples de la francophonie inconnus*, ce qui crée, à leur avis, des *difficultés à relier leurs connaissances antérieures* au contenu des cours et qui occasionne du stress supplémentaire dans l'appropriation de leur métier d'étudiant en français.

Du côté des éléments facilitateurs, les participantes citent les *notes qualitatives* comme un élément important du programme, comme en témoignent les citations ci-dessous reprises des sondages et qui sont représentatives de plus de 80 citations à ce sujet.

- The qualitative grades allowed me to take very challenging courses during my 2nd year and concentrate on my learning rather than managing my GPA.
[Les notes qualitatives m'ont permis de m'inscrire à des cours très difficiles en 2e année puis de me concentrer sur mon apprentissage plutôt que sur le maintien de ma moyenne cumulative.]
- I could continue in French with it not really affecting my grades.
[Je pouvais continuer en français sans incidence sur ma moyenne.]

Pour plus de 70 répondantes, le fait que les notes qualitatives ne sont pas disponibles pour les cours de 3e et 4e année constitue un défi important pour la persévérance dans le RIF, en grande partie à cause de l'impact possible des résultats dans les cours de discipline en français sur la moyenne cumulative.

Le projet de *parrainage* constitue une initiative qui permet d'atténuer le stress d'étudier en français. Il est offert dans quelques cours de disciplines en français auxquels sont associés les cours du RIF⁶, et il consiste à jumeler les étudiantes RIF à des francophones. C'est en effet une des initiatives les plus appréciées des participantes aux entretiens de notre étude, citée par plus de 20 des 49 répondantes.

Les étudiantes du RIF soulignent enfin l'importance de la structure et des différents *mécanismes d'appui*, au cœur même du Régime, qui leur permettent de plus aisément naviguer et surmonter les défis de transition aux études post-secondaires en français. Parmi les réponses recueillies au sondage et aux entretiens, citées par au moins vingt répondantes, on note l'approche individualisée du personnel qui les guide vers les ressources spécifiques au RIF ou générales de l'Université et l'importance des cours d'encadrement linguistique et des mentors du RIF pour leur succès scolaire. Ces jeunes se sentent choyés par le grand nombre de cours à faibles effectifs à leur disposition, que ce soit les

⁶Le modèle d'immersion adopté par le RIF, le modèle associé (Knoerr, 2010) associe un cours d'encadrement linguistique (CEL) de 90 minutes par semaine à un cours de discipline en français. Chaque CEL est spécifique à un cours de discipline.

cours d'encadrement linguistique en particulier ou les cours de FLS en général. De plus, 20 des 49 participantes aux entretiens ont confié qu'elles se sentent souvent invisibles dans leurs interactions avec leurs départements, alors que la quasi-totalité s'accordent pour souligner l'importance du personnel de l'ILOB en général et du RIF en particulier pour leur soutien à l'intégration scolaire et sociale à l'Université d'Ottawa.

La dimension sociale de l'expérience étudiante

L'expérience étudiante ne se limite pas aux activités scolaires mais compte également la dimension sociale, qui comprend les interactions avec les autres étudiants sur le campus et ailleurs, ainsi que les interactions avec l'environnement citoyen.

Les participantes avaient indiqué qu'elles avaient hâte de vivre en milieu bilingue et de rencontrer des francophones. Toutefois, au moins un tiers de ces 56 répondantes avouent se sentir exclues des activités qui visent les francophones en raison de l'insuffisance de leur compétence linguistique, comme en témoignent les extraits suivants des sondages et des entretiens :

- I feel uncomfortable using my French, thinking my accent is really noticeable.
[Je ne suis pas à l'aise de parler en français ; je crois que mon accent est très prononcé.]
- I hate it when you start in French and they switch to an incomprehensible English... really. My French isn't that bad.
[Je déteste lorsque je commence à parler en français et qu'on me répond dans un anglais incompréhensible ... vraiment. Mon français n'est pas si mauvais que ça.]

Cette dernière citation synthétise les propos de la grande majorité. Plus de la moitié des répondantes aux entretiens et des participantes aux groupes de discussion rapportent avoir vécu des situations où elles font soit l'offre soit la demande d'un service en français à un préposé francophone, tant sur le campus que dans la ville d'Ottawa, pour se faire répondre en anglais, même lorsqu'elles insistent pour être servies en français. Elles interprètent ce phénomène comme une non-reconnaissance de leurs compétences en français et, pour certaines, comme une confirmation de leur non-légitimation en tant que locutrices du français. Ces petits gestes finissent par mener à un sentiment d'exclusion des communautés et des activités francophones dans la région d'Ottawa. C'est donc une situation bien différente de celle à laquelle elles s'attendaient lorsqu'elles ont choisi d'étudier en français à uOttawa.

- I do not participate in any activities or socialize in French outside classes. / ... / Most likely I will not use it [French] in my social life, unless I have francophone friends who do not speak English.

[Je ne participe pas à des activités en français et je ne socialise pas en français à l'extérieur des cours. / ... / Il est fort probable que je n'utiliserai jamais le français dans un contexte social, à moins d'avoir des amis unilingues francophones.]

Il n'est donc pas surprenant d'apprendre que la majorité des étudiantes du RIF (35 des 49 aux entretiens et 5 des 7 aux groupes de discussion) disent socialiser davantage avec d'autres étudiantes du Régime lors des activités du club d'immersion⁷, ou avec des étudiants anglophones. Le club vient jouer un rôle important pour l'intégration sociale à l'Université et l'exploration d'espaces francophones à Montréal ou à Québec.

Conclusion

Cette recherche à méthodologie mixte nous a permis de documenter pour la première fois les particularités de l'expérience étudiante d'un groupe jusqu'ici passé sous silence : les étudiants qui font des études postsecondaires dans un régime d'immersion en français. Même si cette étude a des limites importantes, dont le petit nombre de participants qui ne permet pas de généraliser les résultats, elle permet un premier regard, voire une meilleure compréhension de l'expérience de transition et d'insertion tant scolaire que sociale de jeunes qui fréquentent une université bilingue, s'inscrivent à des programmes anglophones et suivent une partie de leurs cours de discipline en français avec des francophones.

La conclusion la plus frappante de cette étude est l'importance d'assurer les conditions d'une transition réussie et du succès scolaire. Les structures du RIF de uOttawa sont, selon nos analyses, un modèle de pratiques efficaces pour surmonter les défis naturels de la transition aux études postsecondaires, quelle que soit la langue d'enseignement et d'apprentissage. Ces structures, citées par les participantes à maintes reprises dans les trois phases de l'étude, comprennent :

- un encadrement scolaire adapté à l'hétérogénéité linguistique de la population cible ;
- l'accès à des notes qualitatives pour un nombre limité de cours lors des 2 premières années à l'université ;
- le mentorat par des jeunes au profil et au parcours semblables à ceux des mentorés ;

⁷Le club du Régime d'immersion est un club social, créé par les étudiants pour les étudiants. Seuls les étudiants inscrits au Régime d'immersion peuvent y participer. Le club organise de nombreuses sorties et rencontres sociales, par exemple un voyage annuel au Carnaval de Québec, un souper poutine, où les étudiants peuvent se retrouver entre eux.

- des cours à effectifs réduits ;
- une programmation sociale à l'appui de l'expérience universitaire en français ;
- une programmation d'ateliers de formation au discours et à la littérature universitaires ; et
- des ressources humaines et matérielles ciblées et centralisées.

De fait, ces structures sont encore plus importantes en situation de contact pour une clientèle d'une grande hétérogénéité linguistique et dont le capital culturel diffère de celui qui est valorisé en milieu universitaire. Elles sont donc un modèle à exploiter par tous les établissements postsecondaires canadiens qui accueillent une clientèle diversifiée sur le plan linguistique.

Il sera important, à l'avenir, de situer l'expérience des étudiants du RIF par rapport à celle des étudiants anglophones et francophones, afin de mieux comprendre les ressemblances et les différences entre ces trois populations qui forment l'ensemble des étudiants à uOttawa.

Références

- Astin, A.W. 1993. *What matters in college ? Four critical years revisited*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge, Polity Press.
- Braxton, J., A. Sullivan. et R. Johnson. 1998. Appraising Tinto's theory of college student departure. Dans J.C. Smart (dir.), *Higher education : Handbook of theory and research*. New York, Agathon Press.
- Burger, S., A. Weinberg, C. Hall, P. Movassat et A. Hope. 2011. French Immersion Studies at the University of Ottawa : Programme Evaluation and Pedagogical Challenges. Dans D.J. Tedick, D. Christian et T.W. Fortune (dir.), *Immersion education : Practices, policies, possibilities*. Buffalo, Multilingual Matters, p. 123–142.
- Cabrera, A.F. et S.M. La Nasa (dir.). 2005. *New directions for institutional research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Cashmore, A., P. Green et J. Scott. 2010. An ethnographic approach to studying the student experience : The student perspective through free form vidéo diaries. A practice report. *International Journal of the First Year in Higher Education*, 1, p. 106–111.
- Coulon, A. 2005. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. 2e éd. Paris, Presses universitaires de France.
- Desabrais, T. 2008. Insécurité linguistique et études supérieures : le cas d'une université bilingue canadienne. Communication présentée à la conférence Universités francophones et diversité linguistique. Yaoundé, Cameroun.
- Dubar, C. 2002. *La socialisation*. 3e éd. Paris, Armand Colin.
- Dubet, F. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- Foucault, M. 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard.
- Golberg, E. et K.A. Noels. 2006. Motivation, ethnic identity and post-secondary education language choice of graduates of intensive French language programs. *Can-*

- dian *Modern Language Review*, 62, p. 423–447.
- Knoerr, H. 2010. L'immersion au niveau universitaire : nouveaux modèles, nouveaux défis, pratiques et stratégies. *Cahiers de l'ILOB*, 1, p. 89–110.
- Labrie, N., S. Lamoureux et D. Wilson. 2009. *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario : Le choix des jeunes*. Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne de l'Université de Toronto.
- Lamoureux, S. 2007. La transition de l'école secondaire de langue française à l'université : perspectives étudiantes. Thèse de doctorat, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Lamoureux, S. 2011. D'élève à étudiant : expériences de transition de jeunes francophones en milieu minoritaire en Ontario. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 94, p. 153–165.
- Lamoureux, S. 2012. « My parents may not be French sir, but I am » : Exploration of linguistic identity of Francophone bilingual youth in transition in multicultural, multilingual Ontario ». *International Journal of Multilingualism*, 9, p. 151–164.
- Lamoureux, S. et S. Stratilaki. 2011 « Being doing » a student of the Régime d'immersion : Motivation, access, and linguistic identity. Panel présenté lors de la conférence International Society for Language Studies, Aruba.
- Leclercq, D. et P. Parmentier. 2011. Qu'est-ce que la réussite d'un étudiant ? Dans P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire : vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (CIUF)*. Bruxelles, CIUF, p. 6–9.
- Oropeza, M., M. Varghese et Y. Kanno. 2010. Linguistic minority students in higher education : Using, resisting, and negotiating labels. *Equity & Excellence in Education*, 43, p. 216–231.
- Palmer, M., O. O'Kane et M. Owens 2009. Betwixt spaces : Student accounts of turning-point experiences in the first year transition. *Studies in Higher Education*, 24, p. 37–54.
- Pilote, A. et M.-O. Magnan. 2012. La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada : négociation des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 37, p. 169–195.
- Seidman, A. 2005. *College student retention : Formula for student success*. Westport, CT, Praeger.
- Tinto, V. 1987. *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, University of Chicago Press.
- Tinto, V. 2006. Research and practice of student retention : What next ? *Journal of College Student Retention*, 8, p. 1–19.
- Upcraft, M.L., J.N. Gardner et B.O. Barefoot (dir.). 2005. *Challenging and supporting the first-year student : A handbook for improving the first year of college*. San Francisco, John Wiley and Sons.