

Université de Montréal

Les attitudes et la motivation au trilinguisme des étudiants allophones
dans un cégep anglophone de Montréal

Par

Tomoko Tokita

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts
en éducation
option mesure et évaluation

Janvier 2004

© Tomoko Tokita 2004



LB

5

U57

2004

v.009

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Les attitudes et la motivation au trilinguisme des étudiants allophones
dans un cégep anglophone de Montréal

présenté par :

Tomoko Tokita

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

..... Président du jury
Guy Bourgeault

..... directeur de recherche
Michel Laurier

..... membre du jury
Patricia Lamarre

Sommaire

Le multilinguisme s'observe dans le monde entier. Il est particulièrement remarquable chez les jeunes allophones de Montréal : environ les trois quarts parlent le français et l'anglais ainsi qu'une autre langue maternelle. Cette situation nous a amené à effectuer une recherche sur les attitudes et la motivation envers les trois langues parlées par des allophones trilingues d'un cégep anglophone et, de façon général, envers le trilinguisme. Des facteurs liés au trilinguisme, à l'acquisition de plusieurs langues et aux attitudes et motivations à l'égard d'une langue additionnelle ont été identifiés. Un questionnaire écrit a été construit et distribué, et des entrevues semi-dirigées ont été réalisées.

Les cégépiens allophones trilingues perçoivent le français comme un instrument pour vivre au Québec, parce qu'il est indispensable sur le plan économique et social. Ils emploient l'anglais fréquemment, ont les attitudes positives à l'égard de cette langue et démontrent une motivation à la fois intégrative et instrumentale. La maîtrise de l'anglais semble signifier une ouverture sur le monde ainsi que l'augmentation des chances de réussite socio-économique. Pour ce qui est de la langue d'origine, la plupart des sujets l'emploient avec leur famille. En dehors de la communication avec leurs parents, l'usage, les attitudes et la motivation pour la maintenir varient selon chacun. Par ailleurs, ces jeunes considèrent le trilinguisme comme une ressource et font preuve d'une grande flexibilité dans leur comportement langagier. Étant donné que le trilinguisme est une situation mouvante, leurs usages linguistiques et leurs attitudes envers chacune des langues pourraient changer beaucoup avec le temps. Enfin, une longue période de résidence au Canada semble favoriser l'intégration des allophones à la

société d'accueil et le passage par l'école secondaire francophone semble favoriser le maintien de la langue d'origine.

Mots clés : Trilinguisme, allophones montréalais, attitudes et motivation envers la langue, maintien de la langue d'origine, usages linguistiques

Abstract

Multilingualism is observed everywhere around the world. It is especially remarkable with Montreal allophone youths because about three-quarters can communicate through English, French, and in their mother tongue. This situation leads us to conduct research on the attitudes and the motivation towards the three languages spoken by allophones in Montreal English Cégep as well as towards trilingualism. Factors related with trilingualism, acquisition of several languages, and attitudes and motivation towards an additional language were identified. A questionnaire was then built and distributed, and the interviews were conducted.

Trilingual allophone college students consider French as an instrument to live in Quebec because it is important economically and socially. These youths use English frequently, have positive attitudes towards this language, and demonstrate a high integrative and instrumental motivation to acquire it. To have control of English offers greater opportunities, socially and economically, worldwide. The heritage language is normally used within the family. Apart from the communication with the parents, the use as well as attitudes and motivation to maintain it vary on an individual basis. About trilingualism, these youths consider it as a resource and show flexibility in their language behaviour. Considering that trilingualism is a changing condition, their linguistic use and their attitudes towards each language will evolve through time. Finally, a long period of residence in Canada seems to facilitate the integration of the allophones in the host community and studying in French high school seems to support the maintenance of the heritage language.

Keywords: Trilingualism, Montreal allophones, attitudes and motivation towards the language, maintenance of the heritage language, language usage

Table des matières

Sommaire	i
Abstract	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux et des figures	vii
Remerciement	viii
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique de la recherche	3
1.1. Introduction	4
1.2. En Europe	5
1.3. Au Canada	6
1.4. Programme d’immersion française au Canada	7
1.4.1. Programme d’immersion française dans des milieux anglophones	8
1.4.2. Programme d’immersion française dans un milieu francophone	9
1.5. Trilinguisme à Montréal	10
1.5.1. Distribution démolinguistique de Montréal	10
1.5.2. Maintien de la langue d’origine	12
1.5.3. Bilinguisme des deux langues officielles canadiennes	15
1.5.4. Politique linguistique du gouvernement du Québec	16
1.6. Position du problème dans cette recherche	17
1.7. Pertinence de la recherche	22
Chapitre 2 : Recension des écrits	24
2.1. Notion de trilingue	25
2.2. Rôle de la langue maternelle et de la société dans le bilinguisme	28
2.3. Acquisition d’une troisième langue	31
2.3.1. Bilinguisme qui amène à l’acquisition d’une troisième langue	31
2.3.2. Avantages cognitifs du bilingue dans l’acquisition d’une troisième langue	33
2.3.2.1. Conscience métalinguistique	34
2.3.2.2. Sensibilité communicative	35
2.3.2.3. Stratégies d’apprentissage	35
2.3.3. Distance entre les langues	36
2.4. Attitudes et la motivation au cours de l’apprentissage d’une langue additionnelle	38
2.4.1. Attitudes	40
2.4.2. Relation entre les attitudes et la motivation	41
2.4.3. Orientation	42
2.4.4. Motivation	43
2.5. Cadre conceptuel	45
Chapitre 3 : Méthodologie	47
3.1. Question de recherche	48
3.2. Nature de la recherche	48

3.3.	Choix méthodologique	49
3.3.1.	Sources de données	49
3.3.2.	Instruments	49
3.3.2.1.	Questionnaire	49
3.3.2.2.	Entrevue	53
3.3.3.	Traitement des données.....	56
Chapitre 4 : Résultats du questionnaire.....		57
4.1.	Caractéristiques propres aux répondants.....	59
4.2.	Usages linguistiques.....	61
4.2.1.	Usages linguistiques selon le partenaire de communication.....	61
4.2.1.1.	Usages linguistiques avec chaque membre de la famille.....	62
4.2.1.2.	Usages linguistiques avec les amis	64
4.2.1.3.	Usages linguistiques dans les lieux publics	66
4.2.2.	Usages linguistiques dans les activités culturelles.....	68
4.2.2.1.	Usages linguistiques avec les médias électroniques	68
4.2.2.2.	Usages linguistiques en lecture	69
4.2.2.3.	Usages linguistiques dans d'autres activités culturelles.....	71
4.2.3.	Usages linguistiques dans l'avenir	72
4.3.	Auto-évaluation de la connaissance linguistique	74
4.3.1.	Auto-évaluation de la connaissance du français	74
4.3.2.	Auto-évaluation de la connaissance de l'anglais	76
4.3.3.	Auto-évaluation de la connaissance de la langue d'origine	78
4.4.	Orientation.....	80
4.4.1.	Orientation envers le français.....	80
4.4.2.	Orientation envers l'anglais	83
4.4.3.	Orientation envers la langue d'origine.....	86
4.5.	Attitudes à l'égard du trilinguisme.....	89
Chapitre 5 : Résultats des entrevues		93
5.1.	Caractéristiques propres aux sujets	94
5.2.	Usages linguistiques.....	96
5.2.1.	Usages linguistiques avec chaque membre de la famille.....	96
5.2.2.	Usages linguistiques avec les amis	98
5.2.3.	Usages linguistiques dans les lieux publics	100
5.2.4.	Usages linguistiques dans les activités culturelles.....	101
5.2.5.	Langue d'enseignement	103
5.2.6.	Langue du travail.....	106
5.3.	Attitudes et motivation envers chacune des langues et le trilinguisme.....	107
5.3.1.	Attitudes et motivation envers le français.....	107
5.3.2.	Attitudes et motivation envers l'anglais.....	110
5.3.3.	Attitudes et motivation envers la langue d'origine	112
5.3.4.	Attitudes à l'égard du trilinguisme.....	114
Chapitre 6 : Interprétation.....		118
6.1.	Attitudes et motivation envers le français.....	119
6.2.	Attitudes et motivation envers l'anglais.....	124

6.3.	Attitudes et motivation envers la langue d'origine	128
6.4.	Attitudes à l'égard du trilinguisme.....	133
	Conclusion.....	138
7.1.	Synthèse de l'étude	139
7.2.	Limites de la recherche	143
7.3.	Implications et suggestions pour de futures recherches	144
	Bibliographie.....	146
	Annexe I : Questionnaire	ix
	Annexe II : Caractéristiques des répondants du questionnaire	xviii
	Annexe III : Données du questionnaire.....	xxiii
	Annexe IV : Grille d'entrevue.....	xl
	Annexe V : Caractéristiques des sujets des entrevues.....	xliv

Liste des tableaux et des figures

Tableau 1 : Répartition des inscriptions de l'enseignement collégial des allophones par langue d'enseignement, selon la langue d'enseignement au secondaire	19
Figure 1 : Inscription des allophones aux cégeps selon la langue d'enseignement	18
Figure 2 : Le modèle socio-éducatif de Gardner.....	39
Figure 3 : Le trilinguisme des allophones montréalais	46
Figure 4 : Usages linguistiques avec chaque membre de la famille	62
Figure 5 : Usages linguistiques avec les amis.....	65
Figure 6 : Usages linguistiques dans les lieux publics.....	67
Figure 7 : Usages linguistiques avec les médias électroniques.....	68
Figure 8 : Usages linguistiques en lecture.....	69
Figure 9 : Usages linguistiques dans d'autres activités culturelles	71
Figure 10 : Usages linguistiques dans l'avenir	73
Figure 11 : Lieu de résidence dans 10 ans	73
Figure 12 : Auto-évaluation de la connaissance du français	75
Figure 13 : Auto-évaluation de la connaissance de l'anglais	77
Figure 14 : Auto-évaluation de la connaissance de la langue d'origine.....	79
Figure 15 : Orientation intégrative (français).....	81
Figure 16 : Orientation instrumentale (français).....	81
Figure 17 : Orientation intégrative (anglais).....	84
Figure 18 : Orientation instrumentale (anglais)	85
Figure 19 : Orientation intégrative (langue d'origine).....	87
Figure 20 : Orientation instrumentale (langue d'origine)	87
Figure 21 : Attitudes envers le trilinguisme (1)	90
Figure 22 : Attitudes envers le trilinguisme (2)	91

Remerciement

J'aimerais rendre hommage à tous ceux et toutes celles qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont aidée à réaliser ce mémoire.

Tout d'abord, je voudrais exprimer ma sincère reconnaissance à mon directeur de recherche, Monsieur Michel Laurier, pour son assistance avertie, son sens critique et sa rigueur scientifique. Tout au long du déroulement du projet, il m'a guidé et a suggéré des pistes de réflexion et m'a beaucoup aidé dans la révision linguistique, ce qui a été grandement apprécié.

Je tiens à remercier également le Collège Vanier qui m'a permis d'effectuer cette recherche. Dans ce sens, un merci tout particulier va aussi aux étudiants qui y ont participé.

J'exprime également ma gratitude au CEETUM, Centre d'études ethniques des universités montréalaises, qui m'a donné l'emplacement pour étudier et m'a permis d'avoir diverses occasions de discuter avec mes collègues.

Je ne voudrais pas manquer d'exprimer ici toute ma reconnaissance à la Fondation Rotary et au CEETUM pour le support financier qu'ils m'ont offert.

Finalement, des remerciements sincères s'adressent à ma famille et mes amis qui m'ont soutenus et encouragés pour me permettre de réaliser ce mémoire de maîtrise.

Introduction

En guise d'introduction à ce mémoire, j'aimerais préciser, sur le plan personnel, pourquoi j'ai étudié la question du trilinguisme de jeunes allophones montréalais.

Je suis née et j'ai grandi à Tokyo, au Japon. Habitant au Japon, je parle toujours en japonais avec ma famille, mes amis, dans l'espace public, c'est-à-dire dans la vie quotidienne : pour vivre au Japon, nous n'avons pas besoin d'utiliser d'autres langues que le japonais. J'ai fréquenté l'école primaire, l'école secondaire et l'université japonaises et j'ai fait tous mes apprentissages en japonais sauf pour ce qui est des cours de langue étrangère. Comme les autres Japonais, j'ai commencé à apprendre l'anglais comme première langue étrangère lorsque je suis entrée à l'école secondaire. J'ai choisi de commencer à apprendre le français à l'université, parce que je voulais connaître une autre langue. Cependant, je n'avais aucune occasion de pratiquer ces langues en dehors des cours.

Un jour, la cousine de ma mère qui habite à Kingston, m'a suggéré d'étudier l'anglais pendant l'été en Ontario. C'était la première fois que je m'intéressais au Canada. Ce séjour m'a montré une culture tout à fait différente mais j'étais découragée de ne pas pouvoir bien m'exprimer en anglais. Par ailleurs, ce séjour a suscité un intérêt pour le Québec, parce que j'avais déjà commencé à étudier le français et qu'au Japon, Montréal est connu comme une ville 'bilingue', avec le français et l'anglais. C'est pourquoi j'ai décidé d'étudier à Montréal pour faire une maîtrise et apprendre les deux langues.

Je suis alors arrivée à Montréal. Il ne m'a pas fallu beaucoup de temps pour remarquer qu'il y avait beaucoup d'immigrants dans cette ville et qu'ils maintenaient leur langue d'origine. Dans la rue, quelques personnes m'ont parlé en chinois, en vietnamien... J'ai aussi remarqué qu'ils parlaient le français ou l'anglais surtout pour communiquer avec ceux qui ne partagent pas la même langue d'origine. Ensuite, j'ai pris connaissance des données du recensement et constaté qu'environ la moitié des allophones montréalais parlent le français et l'anglais. J'ai commencé à m'interroger sur les conditions et leur niveau d'apprentissage de ces langues. C'est pourquoi j'ai effectué cette recherche.

Mes trois années passées à Montréal m'ont permis de vivre des expériences que je n'aurais jamais pu vivre au Japon. Comme j'appartiens toujours à un groupe majoritaire au Japon où l'unilinguisme est la norme, je n'avais jamais considéré ma langue maternelle et mon identité ethnique. C'était la première fois que je devenais une minoritaire dans une société. C'est pourquoi, tout au long de cette recherche, j'ai toujours cherché à savoir comment les jeunes allophones montréalais perçoivent la société montréalaise et canadienne ainsi que leur pays d'origine. Mon séjour à Montréal m'a permis autant d'avancer dans ma réflexion sur les usages linguistiques que dans l'apprentissage des langues.

Chapitre 1 : Problématique de la recherche

1.1. Introduction

Depuis aussi longtemps que des groupes d'individus entretiennent des contacts entre eux, nous voyons se développer l'usage de différentes langues au niveau sociétal et individuel (Hamers, 1997). Cependant, surtout récemment, quelques phénomènes ont accentué le développement du multilinguisme: par exemple, l'union politique établie parmi des groupes linguistiques différents dans des pays tels que la Belgique, le Canada et la Suisse, la grande mobilité des populations amenant la coexistence de plusieurs origines ethniques dans un même espace géographique (Edwards, 1994), et l'internationalisation qui favorise la communication transnationale dans divers domaines. Ces phénomènes augmentent le nombre de ceux qui apprennent et maîtrisent des langues en plus de leur langue maternelle (Edwards, 1994). Ainsi, nous assistons aujourd'hui à plusieurs formes de multilinguisme à travers le monde.

Les formes de multilinguisme varient beaucoup selon la région. La situation linguistique est déterminée par divers facteurs sociaux: la politique linguistique gouvernementale, l'activité économique, le mouvement historique, la culture, etc. La situation linguistique influence les attitudes linguistiques d'un individu qui le poussent à apprendre une langue (Edwards, 1994). Nous avons donc besoin de tenir compte du contexte linguistique d'une région quand nous étudions un cas de multilinguisme. Le multilinguisme est un phénomène répandu, cependant ce sujet a reçu peu d'attention et les recherches ont à peine commencé (ex. Cenoz et Genesee, 1998; Cenoz et Jessner, 2000; Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001). Celles-ci abordent notamment le multilinguisme en Europe. Notre étude examinera le multilinguisme au Canada, particulièrement celui de Montréal. Pour illustrer les différentes formes de multilinguisme

selon le lieu, nous allons commencer par décrire la situation linguistique en Europe avant de la situation canadienne.

1.2. En Europe

Après la Seconde Guerre Mondiale, l'Europe a vu ses conditions politiques, économiques, sociales et culturelles beaucoup changer et son paysage linguistique évoluer en conséquence. L'augmentation du nombre d'immigrants et d'émigrants s'est traduite par une grande diversité linguistique. Des communications transnationales à une très grande échelle ont été déclenchées avec la création de la Communauté Européenne et l'internationalisation. Ce nouveau paysage a contribué au développement du multilinguisme en Europe et changé les attitudes et les comportements linguistiques des Européens (Hoffmann, 2000b).

La forme du multilinguisme de chaque région varie beaucoup. Cependant, en général, il y a deux tendances qui dominent l'évolution du multilinguisme en Europe (Truchot, 2001). La première est le mouvement qui insère, réinsère ou rehausse l'usage des langues régionales dans la sphère publique. Par exemple, nous observons aujourd'hui que le catalan et le basque, qui sont des langues minoritaires, s'emploient activement en Espagne. La seconde est l'expansion des langues supranationales. L'anglais, le français et l'allemand fonctionnent souvent comme outils de communication supranationale (Truchot, 2001), même si la langue anglaise occupe une place de choix. Selon le rapport Eurobaromètre (INRA, 2001), 71,1% des Européens considèrent que tout le monde dans l'Union Européenne devrait connaître une langue européenne en plus de sa langue maternelle et 91% des parents pensent qu'il est important que leurs enfants apprennent d'autres langues européennes. Les attitudes positives

sur la connaissance des langues semblent se développer avec la mondialisation de la société et de l'économie laquelle favorise des communications internationales (Truchot, 2001).

Ainsi, avec les changements de société survenus depuis une cinquantaine d'années, le multilinguisme se développe rapidement en Europe. Toutefois, le multilinguisme n'est pas l'apanage de l'Europe : nous le trouvons, entre autres, au Canada.

1.3. Au Canada

Au Canada, qui est un pays officiellement bilingue français/anglais, le multilinguisme se répand même si sa forme et son niveau varient beaucoup selon la région. Tout d'abord, ce pays reçoit un nombre important d'immigrants. Bien que la majorité des immigrants ait été d'origine européenne dans les années cinquante, nous observons, au cours des quinze dernières années, une tendance croissante vers une immigration provenant des pays d'Asie et des Caraïbes, ce qui augmente la population allophone (Marmen et Corbeil, 1999). Ensuite, tandis que le gouvernement fédéral a deux langues officielles, chacune des provinces a une langue officielle propre : le français au Québec, le français et l'anglais au Nouveau-Brunswick et l'anglais dans les autres provinces, même s'il est à noter qu'en 1986, Ontario a adopté la loi 86 (la loi sur les services en français) qui reconnaît un certain niveau de bilinguisme officiel dans les structures provinciales. Cela indique que les politiques linguistiques provinciales diffèrent les unes des autres et qu'elles influencent la distribution des groupes linguistiques dans les provinces. Cela explique en partie pourquoi la forme et le niveau du multilinguisme sont différents selon les régions.

Notre étude va traiter du multilinguisme des allophones canadiens, car ce sont surtout ces derniers qui font du Canada un pays de plus en plus multilingue. Le recensement de 2001 a estimé à 17,6% la proportion de Canadiens allophones (Statistique Canada, 2002). Tandis qu'ils maintiennent et apprennent leur langue maternelle, ces citoyens apprennent la langue de la société pour s'intégrer dans la société d'accueil. Le fait que le Canada ait deux langues officielles motive les allophones à les apprendre toutes les deux. Nous allons donc étudier ce trilinguisme, commençant par décrire le programme d'immersion française qui contribue au développement du trilinguisme des allophones canadiens.

1.4. Programme d'immersion française au Canada

L'immersion française est une formule qui contribue à la diffusion de la langue française dans les écoles anglophones à travers le Canada. Cette formule a d'abord été expérimentée à Montréal en 1965 pour les élèves anglophones qui manifestaient le désir de maîtriser le français. Comme elle avait mené les élèves à un certain succès dans le bilinguisme, en utilisant le français comme langue d'enseignement, l'immersion s'est répandue partout au Canada (Rebuffot, 1993). La proportion d'inscription en immersion est stable depuis quelques années et Canadian Parents for French (2001) l'estimait à 7,9% d'élèves totaux du Canada en 2000. Pour examiner le trilinguisme des allophones participant à des programmes d'immersion, notre étude examinera d'abord les élèves allophones y participant dans des milieux anglophones et puis ceux qui fréquentent l'immersion dans un milieu francophone, soit au Québec.

1.4.1. Programme d'immersion française dans des milieux anglophones

Le Canada en dehors du Québec a reconnu l'importance de la langue française à partir de 1969, l'année de la mise en application de la loi sur les langues officielles (Rebuffot, 1993). Afin de promouvoir le bilinguisme au Canada, l'enseignement du français a été encouragé par le gouvernement fédéral et la formule de l'immersion a attiré l'attention des parents anglophones. Elle a commencé à se développer à travers le Canada et nous avons constaté la progression du nombre des inscriptions en immersion. Bien qu'au début le programme d'immersion ait été conçu pour les anglophones, nous trouvons maintenant des allophones qui s'y inscrivent surtout là où la proportion des allophones est élevée tel qu'à Toronto, Ottawa et Vancouver.

L'immersion française permet aux élèves allophones d'être trilingue. Selon Dagenais et Day (1998), leur trilinguisme est fortement encouragé par les parents. Premièrement, ceux-ci respectent la langue d'origine et la parlent à la maison, car ils pensent qu'elle contribue à une certaine cohésion familiale, à la relation avec leur communauté linguistique de la région de résidence et à celle avec la famille du pays d'origine. Ensuite, les parents valorisent le bilinguisme français/anglais, considérant que ces deux langues sont officielles au Canada et s'emploient sur le plan international. Selon eux, l'acquisition de l'anglais peut se faire à l'école avec des amis et dans la communauté élargie tandis que l'apprentissage du français est difficile dans la vie quotidienne. C'est pourquoi ces parents choisissent souvent l'immersion française pour leurs enfants (Dagenais et Day, 1998).

Quant aux élèves (Dagenais et Day, 1999), ils sont contents de leur maîtrise des trois langues

et valorisent leur trilinguisme en terme de ressources linguistiques et culturelles. Notons cependant que, selon certains, quelques enfants éprouveraient de la difficulté dans la construction de leur identité à cause de l'apprentissage simultané des trois langues.

Depuis quelques années, néanmoins, nous constatons une diminution du nombre d'élèves dans les programmes d'immersion dans toutes les provinces officiellement anglophones sauf en Nouvelle-Écosse (Canadian Parents for French, 2001). Les parents s'inquiètent que les enfants subissent un stress inutile, car quelques rapports signalent des difficultés sur le plan scolaire, social et émotif chez certains élèves d'immersion (Obadia et Thériault, 1997). Par ailleurs, avec l'influence de l'anglais sur le plan international, plusieurs parents ont tendance à ne valoriser que cette langue au détriment du français (Milestone, 2001).

1.4.2. Programme d'immersion française dans un milieu francophone

Au Québec, une province officiellement francophone, l'environnement linguistique est différent des autres villes canadiennes. Comme nous l'avons déjà vu, l'immersion française a commencé en 1965 avec l'expérience de Saint-Lambert à Montréal. Cela correspondait au début de la francisation par le gouvernement québécois. La formule d'immersion s'est imposée au Québec, car elle permet d'espérer un plus grand succès dans l'apprentissage du français. Les parents se rendaient compte de l'importance de la maîtrise du français pour que leurs enfants réussissent au Québec (Rebuffot, 1993). Depuis lors, l'apprentissage du français a été beaucoup valorisé dans les écoles anglophones du Québec. Le nombre d'inscriptions en immersion a augmenté d'année en année de sorte que nous y retrouvons 39,8% des élèves en 1999 selon les statistiques du Ministère de l'Éducation du Québec.

Comme dans les provinces anglophones, nous trouvons des élèves allophones dans les programmes d'immersion de Montréal. Cependant, les allophones qui peuvent avoir accès à une institution anglophone sont moins nombreux à cause des clauses de la loi 101 relatives à la langue d'enseignement, adoptée par le gouvernement québécois en 1977. En fait, seulement 21,6% des élèves allophones montréalais fréquentaient des écoles anglophones en 1999 (Maheu, 2001).

L'immersion française permet aux élèves des écoles anglophones d'apprendre le français et aux élèves allophones d'être trilingues, ce qui signifie qu'elle contribue au multilinguisme du Canada. Par ailleurs, nous observons surtout un taux élevé de trilingues dans la population allophone de Montréal. Toutefois, ce phénomène n'est pas le fruit de l'immersion française, étant donné que l'accès à l'école anglophone est limité. C'est plutôt la situation linguistique unique de Montréal qui y est pour beaucoup.

1.5. Trilinguisme à Montréal

Les données du recensement canadien de 2001 révèlent que 52,6 % des allophones de Montréal se déclarent trilingues. C'est un taux beaucoup plus élevé que celui des allophones qui vivaient dans les autres provinces et territoires (5,8%) (Statistique Canada, 2002). Nous allons regarder de près ce multilinguisme développé chez les allophones à Montréal.

1.5.1. Distribution démographique de Montréal

Dans la province du Québec, le pourcentage des allophones a connu une progression entre 1951 et 2001, passant de 3,7% à 10,0% (Marmen et Corbeil, 1999; Statistique Canada, 2002).

La proportion des francophones et des anglophones a aussi changé et la répartition démographique du Québec a évolué. Nous traiterons brièvement de la mobilité de la population linguistique au Québec.

De 1951 à 1966, la scène était dominée par l'immigration internationale, qui a amené une augmentation de la proportion des allophones. Elle a provoqué la baisse de la proportion des francophones et des anglophones, en raison aussi de la faible fécondité de ceux-ci. Entre 1966 et 1986, la migration interprovinciale des anglophones a crû. Elle s'est accélérée après 1977, l'année de l'application de la Charte de la langue française qui renforçait la position du français. Il s'en est suivi une forte perte du nombre d'anglophones et une hausse de la proportion des francophones. Depuis 1986, le nombre d'allophones augmente encore avec l'immigration internationale. Ce groupe bénéficie en plus d'une fécondité élevée contrairement aux groupes francophones et anglophones (Lachapelle, 2001; Termote, 2001).

Montréal est devenu une ville multilingue, incluant dans sa population 68,0% de francophones, 12,5% d'anglophones et 18,5% d'allophones en 2001 (Statistique Canada, 2002). De plus, les allophones québécois se concentrent à Montréal. Selon le recensement de 2001 (Statistique Canada, 2002), 88,1% des allophones du Québec vivent à Montréal. Bourhis (1994) a interprété cette forte concentration des allophones à Montréal comme suit : la ville offre les meilleures opportunités économiques et permet aux allophones de maintenir un réseau ethnique.

1.5.2. Maintien de la langue d'origine

Selon les données du recensement de 1996, la proportion des allophones montréalais qui se sont déclarés capables de parler leur langue d'origine était de 68% tandis qu'elle se chiffrait à 59% dans le reste du Canada (Jedwab, 1999). Par ailleurs, les parents allophones québécois sont toujours plus susceptibles de transmettre une langue non officielle comme langue maternelle à leurs enfants (76,3%) qu'ils ne le sont à l'extérieur du Québec (65,1%) (Marmen et Corbeil, 1999). Dans l'ensemble, les allophones montréalais ont plus d'inclination à maintenir leur langue que les allophones dans les autres villes canadiennes.

Nous pouvons penser que le taux élevé de la persistance de la langue d'origine est en lien avec la situation linguistique particulière de Montréal. Cette ville compte deux majorités linguistiques, le groupe francophone et le groupe anglophone, et il existe toujours une brèche entre les deux. Les allophones colmatent cette brèche et créent un «espace ethnique» qui permet de préserver et de renforcer des attributs ethniques tels que la culture et la langue (Anctil, 1984; Painchaud et Poulin, 1983). Le milieu linguistique complexe de Montréal favorise l'existence d'un espace ethnique plus large et plus dense qu'ailleurs au Canada. Cela est relié au taux élevé du maintien de la langue d'origine. En fait, la langue d'origine assure une cohésion familiale surtout entre les générations et garantit un lien solide avec la famille élargie, la communauté établie à Montréal et le pays d'origine. Cette volonté légitime de maintenir la langue d'origine et la culture ethnique permet aussi de développer l'identité culturelle des allophones (Laurier, 2001).

Au Québec, l'enseignement des langues d'origine est dispensé par l'intermédiaire de deux

types de programmes. Le premier est les PLE (Programmes des langues ethniques). Comme les PLE sont réalisés sous la responsabilité des communautés, leur fréquentation dépend du dynamisme et de l'organisation de ces communautés, et les formules pédagogiques varient beaucoup. Même s'il n'existe pas de statistiques fiables, le nombre d'élèves que les PLE regroupent est estimé à 15 000 chaque année dans une vingtaine de langues. Les PLE semblent donc connaître un grand succès (Laurier, 2001; Laurier et al., 1999).

Le deuxième type de programme est les PELO (Programmes d'enseignement des langues d'origine). Ces programmes ont été mis en œuvre en 1977 à l'initiative du gouvernement du Québec. Depuis son implantation en 1977, lorsqu'un nombre suffisant d'élèves est réuni pour une langue donnée, l'école essaie de mettre sur pied un cours de cette langue. La plupart du temps, les cours sont dispensés soit à l'heure de midi, soit après les cours (Laurier, 2001). Selon Mc Andrew (1991), son implantation a pour but de légitimer le processus de francisation au sein des communautés allophones, c'est-à-dire une meilleure intégration des enfants d'origine immigrante à l'école publique francophone en leur proposant un projet pluraliste. Les PELO restent un dispositif relativement peu répandu avec depuis quelques années des effectifs qui stagnent à un peu moins de 7 000 inscriptions. Ce nombre correspond seulement à un peu plus de 10% de la population qui pourrait bénéficier des PELO. Cela s'explique en partie par l'ambiguïté des objectifs réels et le manque d'évaluation systématique des programmes. De plus, la majorité des participants au programme est constituée par des élèves dont la langue d'origine est leur deuxième ou troisième langue plutôt que de jeunes immigrants dont la langue maternelle est la langue d'origine (Laurier, 2001; Laurier et al., 1999).

La question du maintien de la langue d'origine est couplée à celle du transfert linguistique. Dans le contexte canadien, le transfert sous-entend «l'adoption du français ou de l'anglais comme langue parlée à la maison par des individus de langue maternelle autre que le français ou l'anglais» (Jedwab, 1999, pp. 15). Le transfert chez les allophones est moins rapide à Montréal. Il s'y chiffrait à 31% en 1991 tandis qu'il atteignait 39% dans les autres villes canadiennes (Fournier, 1994). Même si chez les allophones montréalais le pourcentage de transfert atteignait 33% en 1996, ce nombre reste marginal par rapport au nombre de naissances d'allophones qui apprennent la langue d'origine d'abord ainsi qu'à celui de nouveaux immigrants (Termote, 2001).

Il faudrait noter que depuis quelques années le transfert au Québec a tendance à se faire de plus en plus vers le français. Parmi les allophones québécois qui ont accompli le transfert, 21% avaient adopté le français en 1983 et 35% en 1986. Le progrès du français s'est poursuivi de sorte que nous atteignons 52% vers le français et 48% vers l'anglais en 1996. Étant donné qu'une forte concentration des allophones québécois se retrouve à Montréal, la même évolution est attendue dans le cas de Montréal. Cependant, le transfert vers le français était un peu plus faible et en 1996 ceux qui adoptaient le français représentaient 47% contre 53% pour l'anglais (Lachapelle, 2001; Maheu, 2001). Ce qui ressort des données, c'est que le français attire de plus en plus les allophones au fil du temps. Cela s'explique par l'effet de la francisation du Québec et par l'arrivée d'une immigration davantage «francotrope» naturellement orientée vers le français en vertu d'une langue maternelle d'origine latine ou de l'histoire coloniale française du pays d'origine. En fait, parmi les immigrants récents dont la langue maternelle est l'espagnol, le vietnamien ou l'arabe, la plupart font le transfert vers le

français. Toutefois, ceux des communautés établies avant 1971, comme la communauté italienne ou grecque, ont tendance à faire le transfert vers l'anglais (Jedwab, 1996).

1.5.3. Bilinguisme des deux langues officielles canadiennes

Selon le recensement de 2001 (Statistique Canada, 2002), la proportion des allophones montréalais qui se déclaraient bilingues français/anglais atteint 52,6% alors que celle au Canada en dehors du Québec se situe à 5,8%. Statistique Canada recueille ces données analysant la question sur la connaissance des deux langues officielles canadiennes selon le groupe linguistique. La réponse est cependant fondée sur une auto-évaluation des recensés, et les données ne peuvent donc pas fournir une mesure exacte de la compétence linguistique des répondants (Jedwab, 1999). Toutefois, cette question offre l'information quant au bilinguisme des langues officielles. Nous pouvons ainsi observer l'évolution du taux de trilinguisme des allophones, passant de 33,4% en 1971, 41,8% en 1981 et à 52,6% en 2001 à Montréal (Marmen et Corbeil, 1999; Statistique Canada, 2002).

Le gouvernement québécois a fait du français sa langue officielle au moyen la loi 22 en 1974. Par la suite, en 1977, il a adopté la loi 101, la Charte de la langue française, qui renforçait la position du français au Québec. Il en résulte que le français est devenu la langue commune de la société et que la connaissance du français chez les allophones a fortement augmenté. Tandis que 48% des allophones déclaraient pouvoir soutenir une conversation en français en 1971, 73,9% déclaraient pouvoir le faire en 2001 (Marmen et Corbeil, 1999; Statistique Canada, 2001). Cependant, ils n'ont pas perdu la motivation à maîtriser l'anglais. Celui-ci est une langue officielle du Canada au même titre que le français et aussi la langue la plus

utilisée dans les communications internationales. Sa connaissance est donc fortement valorisée à Montréal. Les statistiques dernières montrent la stabilité de la compétence en anglais chez les allophones, soit 70% en 1971 et 70,8% en 2001. Cela signifie que le développement de l'acquisition du français contribue au taux élevé du trilinguisme des allophones montréalais.

Notons que la proportion de la connaissance chez les allophones des deux langues officielles varie selon la période d'immigration. Au recensement de 1996, 50,5% de ceux qui avaient immigré entre 1961 et 1970 se déclaraient bilingues français/anglais alors que cette proportion était de 32,7% parmi les immigrants récents arrivés entre 1991 et 1996 (Marmen et Corbeil, 1999). Nous pouvons expliquer le phénomène par le fait qu'une période de résidence plus longue permet d'avoir plus de contacts extensifs avec ces deux langues. Par exemple, la communauté italienne, une des communautés anciennes, compte 65,5% de trilingues (Jedwab, 1996). De plus, ayant eu plus de contact avec le français et l'anglais, les allophones nés au Canada ont tendance à parler les deux langues officielles plus que ceux qui ont immigré (Jedwab, 1996). Nous pouvons donc dire que le niveau du bilinguisme français/anglais est élevé dans les communautés qui incluent une forte proportion de personnes qui ont immigré il y a longtemps et de personnes qui sont au Québec depuis deux ou trois générations.

1.5.4. Politique linguistique du gouvernement du Québec

La politique linguistique du gouvernement québécois vise à améliorer la position du français comme langue officielle. Le gouvernement incite donc les allophones à apprendre le français et promeut la francisation de la province. Cela permet aussi aux allophones de s'intégrer dans

la société québécoise. En fait, la maîtrise du français est indispensable de façon pratique pour entretenir le dialogue interculturel et pour participer à la société (Vieira, 2001). Dans cette perspective, ceux qui n'en ont pas une connaissance suffisante profitent du service de francisation que le gouvernement offre. Par exemple, le gouvernement a créé les classes d'accueil. Celles-ci sont réservées aux enfants récemment arrivés au Québec qui ne connaissent pas le français suffisamment pour étudier dans la classe régulière. Ils reçoivent un cours intensif de français et sont sensibilisés à certains aspects de la réalité socioculturelle du Québec (Belzil, 1999).

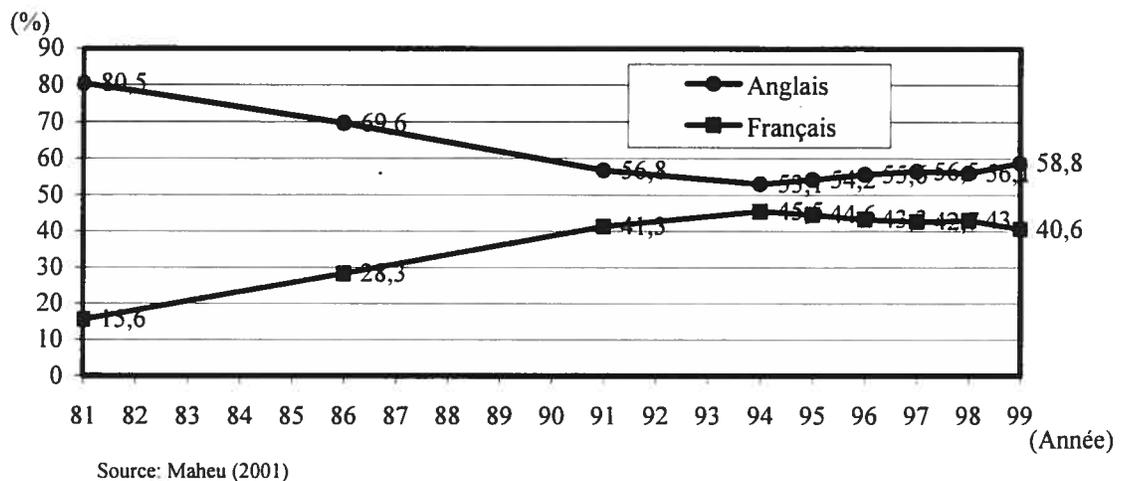
Le gouvernement du Québec se dit être ouvert à la diversité dans le cadre d'un Québec français. À cet égard, il évoque le soutien financier pour promouvoir les langues d'origine et les cultures ethniques par l'intermédiaire des PELO. Cependant, le budget des PELO n'a pas bougé depuis une dizaine d'années et le nombre d'inscription ne dépasse pas 7 000. Le gouvernement dit aussi valoriser l'apprentissage de l'anglais. À compter de septembre 2001, l'enseignement de l'anglais deuxième langue a débuté non plus en quatrième année mais en troisième année de l'école primaire francophone. Toutefois, cela ne correspond pas une augmentation importante de nombre d'heures totales consacrées à l'apprentissage de la langue seconde. Le nouveau gouvernement élu au printemps 2003 a annoncé quant à ceci que l'apprentissage de l'anglais commencerait dès la première année.

1.6. Position du problème dans cette recherche

Le taux de trilinguisme des allophones montréalais est élevé et progresse d'année en année. Les allophones bénéficient du contexte linguistique de Montréal pour être trilingues.

Néanmoins peu d'attention a été portée sur ce thème (Lamarre, 2001). Étant donné que la proportion des allophones devient élevée dans le poids démographique montréalais et que le taux de leur trilinguisme y progresse, il est essentiel de mener une étude sur ce sujet.

Figure 1 : Inscription des allophones aux cégeps selon la langue d'enseignement



Nous remarquons surtout beaucoup de trilingues chez les jeunes allophones. Les données ont montré que 75,9% de ces jeunes âgés de 15 à 19 ans et 72,6% de ceux âgés de 20 à 24 ans se déclaraient trilingues (Statistique Canada, 2002). Étant donné que la proportion de trilingues chez les allophones de toutes les générations réunies était de 52,6% (Statistique Canada, 2002), une forte concentration de trilingues se retrouve dans ces jeunes allophones. Nous allons donc étudier les allophones de cette génération -les étudiants des cégeps montréalais- dans la présente recherche. Au niveau du cégep, les articles de la Charte de la langue française ne s'appliquent plus et les étudiants peuvent choisir la langue d'enseignement (le français ou l'anglais) en entrant au cégep. Il apparaît donc intéressant d'examiner le trilinguisme de ces étudiants.

Les statistiques du Ministère de l'Éducation du Québec montrent le choix des allophones entre les cégeps francophones et les cégeps anglophones. Le pourcentage d'inscription dans les institutions anglophones se chiffrait à 58,8% en 1999 et celui dans les institutions francophones à 40,6%. Relativement aux données de 1981, le taux des allophones aux cégeps anglophones a diminué et celui aux cégeps francophones s'est accru. Ce dernier a progressé pour atteindre un maximum de 45,5% en 1994. Cependant, depuis lors, nous avons assisté à un recul (Maheu, 2001).

Tableau 1 : Répartition des inscriptions de l'enseignement collégial des allophones par langue d'enseignement, selon la langue d'enseignement au secondaire

Langue d'enseignement au secondaire	Année	Langue d'enseignement collégial (%)	
		Français	Anglais
Français	1987	81,5	17,7
	1990	71,1	27,1
	1993	65,1	33,3
	1996	57,6	41,3
	1997	57,1	41,8
	1998	56,9	42,1
	1999	53,7	45,5
Anglais	1987	1,1	94,2
	1990	0,6	97,3
	1993	0,5	98,3
	1996	0,5	98,2
	1997	0,8	99,0
	1998	0,1	99,3
	1999	0,2	99,5

(Maheu, 2001)

Pour mieux comprendre le choix de la langue d'enseignement au cégep chez les allophones, nous examinons l'inscription collégiale selon la langue d'enseignement au secondaire. Chez les allophones dont la langue d'enseignement au secondaire a été l'anglais, le choix va presque toujours vers les cégeps anglophones. Cependant, chez ceux qui ont étudié en

français au secondaire, une migration non négligeable se fait vers les cégeps anglophones de sorte que 45,5% d'entre eux s'y inscrivaient en 1999. Cette proportion augmente d'année en année depuis 1987 (Maheu, 2001).

Étant donné que la proportion d'allophones scolarisés en français aux niveaux primaire et secondaire atteint environ 80% depuis quelques années (Maheu, 2001), il faut prendre en considération la grande mobilité vers les cégeps anglophones chez ces allophones, car le trilinguisme s'observe à travers ce phénomène. D'ailleurs, nous trouvons dans les cégeps anglophones, les allophones provenant d'écoles secondaires anglophones régulières et ceux provenant d'immersion française. Suivant la définition du Ministère de l'Éducation du Québec, la langue d'enseignement des élèves des programmes d'immersion française est l'anglais, c'est-à-dire presque tous les allophones qui ont participé à l'immersion choisissent des cégeps anglophones. Ces situations de trilinguisme des allophones des cégeps anglophones nous ont intéressé dans cette étude. En particulier, les attitudes et la motivation face au trilinguisme fourniront les éléments qui expliquent leur trilinguisme. Nous posons donc la question suivante :

«Quelles sont les attitudes et la motivation envers la langue ainsi que celles envers le trilinguisme chez les allophones trilingues d'un cégep anglophones?»

En ce moment, le multilinguisme s'observe dans la société montréalaise. Cependant, nous ne savons pas si cette situation est transitoire ou permanente, par exemple, les allophones ont tendance à effectuer un transfert linguistique et l'anglicisation à travers le monde les influence.

Les attitudes et la motivation des jeunes allophones envers les langues et envers le trilinguisme montreront comment ils perçoivent leurs langues et leur trilinguisme sur le plan personnel et social.

Ensuite, nous posons deux types de sous-questions pour bien délimiter la question initiale.

Les premières questions sont les suivantes:

- a) Quelles sont les attitudes et la motivation envers le français? L'anglais? La langue d'origine?

Ces trois langues jouent un rôle différent dans la société montréalaise, canadienne, dans le pays d'origine et sur le plan international, c'est-à-dire que les jeunes perçoivent chacune de ces langues de façon différente. C'est pourquoi nous allons étudier les attitudes et la motivation à l'égard de chacune des langues.

Les deuxièmes questions se basent sur les comparaisons des sujets pour mieux connaître le trilinguisme.

- b) Existe-t-il des différences entre les étudiants allophones qui ont effectué la totalité de leur scolarité au Canada et les étudiants qui sont venus de l'extérieur pendant leur scolarité d'une part, et entre les étudiants provenant d'écoles secondaires francophones et les étudiants provenant d'écoles secondaires anglophones d'autre part?

Nous distinguons des allophones trilingues collégiaux selon la durée de résidence au Canada ainsi que la langue d'enseignement à l'école secondaire. Les milieux linguistiques dans lesquels ils ont vécu varient beaucoup. Étant donné que le milieu linguistique a un effet sur les attitudes envers les langues, il faudrait tenir compte de cet aspect. Les deux comparaisons

montreront les relations entre les milieux linguistiques d'un côté, et les attitudes et la motivation d'un autre côté.

1.7. Pertinence de la recherche

Une étude avec l'objectif décrit plus haut permettra de développer la recherche sur le trilinguisme et l'acquisition d'une troisième langue et d'envisager la situation linguistique future. Il semble que nous assistons aujourd'hui à un certain nombre de multilinguisme à travers le monde avec l'internationalisation et la grande mobilité des populations. Le multilinguisme n'est plus exceptionnel. Comme Edwards (1994) affirme, «To be bilingual or multilingual is (...) a normal and unremarkable necessity for the majority in the world today» (pp. 1).

Dans cette situation, nous observons une augmentation de ceux qui apprennent et maîtrisent des langues en plus de leur langue maternelle. Même dans le système scolaire, le cours d'une troisième langue devient une expérience commune pour beaucoup d'enfants du monde (Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001). Nous avons donc besoin d'étudier le processus d'acquisition d'une troisième langue afin de l'appliquer à la méthode pédagogique. Toutefois, ce sujet a reçu peu d'attention en comparaison de l'acquisition d'une deuxième langue, et les recherches ont à peine commencé (ex. Cenoz & Genesee, 1998; Cenoz & Jessner, 2000; Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001; Hoffmann, 2000a). Étant donné que l'enseignement d'une troisième langue se généralise à travers le monde, il s'agit de mener une recherche sur ce thème. De plus, selon Cenoz et Genesee (1998), le trilinguisme se définit comme un résultat du processus d'acquisition de la langue seconde et tierce. Cette étude sur le trilinguisme des

jeunes allophones montréalais reflète leur éducation au Québec, au Canada, dans le pays d'origine, et/ou dans d'autres pays. Mieux connaître le trilinguisme nous permet en retour de développer des théories de l'acquisition d'une troisième langue et des méthodes pédagogiques des langues.

Le multilinguisme évolue certainement à travers le monde. Cependant, le statut de chacune des langues varie selon la société et varie sur le plan national et international (Hamers, 1997). Par exemple, tandis que le plus souvent la langue anglaise s'emploie dans les communications internationales et qu'un certain nombre de personnes l'apprennent et le maîtrisent, de nombreuses langues minoritaires disparaissent (Hagège, 2000). La forme du multilinguisme change donc et nous ne savons pas comment le multilinguisme se développera dans l'avenir. L'élucidation des attitudes et de la motivation à être multilingue, des variables individuelles, chez les jeunes, montrera le contexte linguistique présent et fournira les éléments pour envisager l'évolution future du multilinguisme. Cette étude se limite au cas de Montréal mais elle pourrait s'appliquer à d'autres situations multilingues.

Chapitre 2 : Recension des écrits

Ce chapitre fait le survol de la littérature qui couvre différentes dimensions du phénomène de trilinguisme. Comme nous avons vu dans le dernier chapitre, peu d'attention avait été portée sur le trilinguisme des allophones montréalais (Lamarre, 2001), c'est donc une recherche exploratoire. Quelques études québécoises (ex. Giroux et al, 1992; Locher 1993, 1994; Mc Andrew et al. 1999) ont abordé ce sujet et elles traitent des comportements linguistiques et des perceptions linguistiques des jeunes québécois; cependant, elles n'abordent pas le trilinguisme de façon directe. Les exceptions sont les études de Lamarre et de ses collègues (Lamarre et Dagenais, 2003; Lamarre et Rossell; 2003) qui ont traité du trilinguisme des jeunes allophones montréalais, examinant ainsi la pratique linguistique, la perception linguistique et l'identité: Elles n'ont pas cependant directement examiné les attitudes et la motivation envers chacune des langues. Notre étude permet de combler ces lacunes et d'approfondir notre connaissance sur le trilinguisme.

Pour cette recension des écrits, nous allons d'abord décrire le trilingue, et ensuite le rôle de la langue maternelle et de la société dans le bilinguisme. Nous amènerons notre discussion vers l'acquisition d'une troisième langue, pour finalement traiter des attitudes et de la motivation au cours de l'apprentissage d'une langue additionnelle.

2.1. Notion de trilingue

Dans cette section, nous allons considérer la population trilingue, c'est-à-dire définir le trilingue et le niveau de maîtrise d'une langue, ainsi que l'usage linguistique d'un trilingue.

En définissant le bilingue, Grosjean (1992) adopte une perspective intégrative de bilinguisme

(the holistic view of bilingualism), qui considère le bilinguisme comme une notion globale, et non pas une addition de deux monolinguisms. Cette vision du bilinguisme comme notion globale repose sur la compétence du bilingue à développer chacune des deux langues d'un système langagier en fonction du besoin et en continuelle interaction de l'une avec l'autre, comme nous l'observons dans l'alternance codique. Cook (1992) introduit le terme «multicompétence» pour souligner qu'un bilingue est une combinaison unique de deux langues. Il apparaît donc que la nature de la maîtrise d'une langue pratiquée par un bilingue n'est pas équivalente à la nature de la maîtrise d'une unique langue pratiquée par un unilingue.

L'idée du bilinguisme comme notion globale, s'applique au trilinguisme. Un trilingue possède la maîtrise de trois langues. Hoffmann (2000a) décrit la compétence linguistique des trilingues de la manière suivante : «contain the linguistic aspects, i.e. vocabulary and grammar, from the three language systems, and the pragmatic component, consisting of sociolinguistic, discourse and strategic competences pertaining to the languages involved, as well as competences which enable the speaker to function in bilingual or trilingual contexts» (pp. 88). Cependant, un individu trilingue peut afficher des niveaux différents de maîtrise dans chacune des trois langues (Valdés, 2001). Quelques rares trilingues utilisent chacune de leurs trois langues à un haut niveau. Certains maîtrisent une langue parfaitement et utilisent les autres pour la simple conversation. D'autres parlent et écrivent couramment une langue, tout en utilisant une autre pour la lecture et une tierce pour la conversation. Par ailleurs, notons que le niveau de la maîtrise en expression orale, en compréhension auditive, en lecture et en écriture, est différent. Ces acquisitions se font de manière différente, d'autant plus que l'exercice varie en fonction du besoin du trilingue (Jessner, 1997).

De plus, le niveau de maîtrise d'une langue variant au cours du temps, il s'agit donc d'une notion dynamique (Valdés, 2001). Premièrement, le niveau évolue tout au cours de la vie de l'individu, étant influencée par le contexte linguistique et les attitudes linguistiques. Prenons l'exemple d'un enfant immigrant qui utilise le chinois à la maison dans une société anglophone. Durant son enfance, il parlerait le chinois plus que l'anglais. Avec la multiplication des contacts sociaux, l'anglais peut devenir dominant à l'âge adulte. Cependant, il y a la possibilité qu'en vieillissant il parle le chinois plus que l'anglais s'il utilise le chinois à la maison. Le bilinguisme (ou le trilinguisme) est ainsi dynamique chez un individu et le système langagier d'un individu est transitoire (Jessner, 1997). Ensuite, le bilinguisme (ou le trilinguisme) change sur le plan générationnel, suivant un pattern spécifique (Valdés, 2001). La plupart des immigrants de première génération restent unilingues dans leur langue première ou deviennent bilingues mais mal à l'aise dans leur langue seconde. Nous observons souvent que les deuxième et troisième générations maîtrisent bien la langue d'accueil. Elles sont fréquemment une génération transitionnelle, car certains continuent à maintenir la langue d'origine et à être bilingues et d'autres deviennent unilingues dans la langue d'accueil. Quant à la quatrième génération, beaucoup sont unilingues en langue d'accueil et peu retiennent la langue d'origine.

Ainsi, un trilingue affiche des niveaux différents de la maîtrise de chacune des trois langues. De plus, le niveau linguistique est dynamique et change au cours de la vie d'individu et sur le plan générationnel.

2.2. Rôle de la langue maternelle et de la société dans le bilinguisme

Dans cette section, nous allons considérer la relation entre la langue maternelle minoritaire et la langue de la société d'accueil sur le plan linguistique, cognitif et affectif. Étant donné que cette relation n'inclut pas une troisième langue, nous allons la traiter du point de vue du bilinguisme.

L'hypothèse du seuil attribuable à Cummins (1979) explique la relation entre la langue maternelle et le fonctionnement cognitif. Selon cette hypothèse, il y a deux seuils de compétence bilingue qui varient en fonction de l'étape du développement cognitif: le seuil inférieur et le seuil supérieur. Le premier seuil de compétence langagière doit être atteint pour éviter le handicap cognitif lié au bilinguisme et le deuxième doit être dépassé pour que la compétence bilingue influe de façon positive sur le fonctionnement cognitif. Cela veut dire que la maîtrise de la langue maternelle est une condition préalable au développement cognitif. Le niveau élevé de la langue maternelle permet ainsi aux enfants allophones d'éviter les retards scolaires.

Le niveau de maîtrise de la langue maternelle a un effet considérable sur l'apprentissage d'une deuxième et troisième langue. Selon l'hypothèse de l'interdépendance développementale (Cummins, 1979), le niveau atteint d'une langue additionnelle est semblable au niveau déjà développé dans la langue première, car les connaissances et habiletés peuvent transférées de celle-ci à celle-là. Il faudrait donc d'abord développer la langue maternelle pour acquérir une langue additionnelle. Cela veut dire que le perfectionnement de la langue maternelle facilite l'acquisition d'une langue d'accueil, en tant

que deuxième (ou troisième) langue, qui est reliée à l'intégration à la société d'accueil.

Le contexte du bilinguisme additif (Lambert, 1981) permet de développer des deux langues. Dans ce milieu social, la langue minoritaire est valorisée de même que la langue d'accueil sur le plan linguistique et culturel, ce qui permet un enrichissement mutuel qui favorise l'acquisition de ces deux langues. La situation opposée est le bilinguisme soustractif où la langue minoritaire est remplacée par la langue d'accueil. Le bilinguisme additif facilite le maintien et l'acquisition des deux langues.

Landry et Allard (1990) étendent la définition du bilinguisme additif et soustractif par Lambert (1981) aux aspects linguistiques, cognitifs, affectifs et comportementaux du bilinguisme. Leur modèle des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif (Landry et Allard, 1990; Landry, Allard et Bourhis, 1997) commence par la dimension sociologique. La vitalité ethnolinguistique des communautés, qui est évaluée par le capital démographique, le capital économique, le capital politique et le capital culturel, contribue au maintien et à l'émancipation de la langue et de la culture. En effet, cette vitalité influence la dimension socio-psychologique de l'individu qui aura un impact déterminant sur la quantité et la qualité des contacts linguistiques dans les premières et deuxièmes langues. Cette dimension, appelée «le réseau individuel de contacts linguistiques (RICL)» (Landry et Allard, 1990; Landry, Allard et Bourhis, 1997), influence l'aptitude et la compétence dans chacune des deux langues d'une part et la disposition cognitivo-affective envers les langues d'autre part. Ces deux composantes ont des effets sur le comportement langagier, soit l'usage linguistique, et permettent de maintenir le RICL. C'est cet ensemble de variables qui

détermine le type et le degré du bilinguisme de l'individu.

Le bilinguisme de l'individu est souvent considéré dans une relation avec le bilinguisme sociétal, ce qu'on appelle «diglossie». Ferguson (1959) a décrit tout d'abord la diglossie comme toute situation sociétale dans laquelle deux variétés d'une même langue sont employées, l'une de ces variétés étant généralement de statut socialement supérieur à l'autre. Il qualifie la variété de 'haute' (H) et la variété de 'basse' (B). La première correspond à une langue majoritaire et formelle, tandis que la dernière à une langue minoritaire et informelle.

Le terme de diglossie a été étendu par Fishman (1980) à l'usage de deux langues distinctes dans une communauté donnée, c'est-à-dire, à la mise en relation avec le bilinguisme individuel. Pour Fishman, la situation de diglossie se traduit souvent sous la forme d'un bilinguisme additif. Selon lui, il y a quatre types de situations linguistiques où le bilinguisme et la diglossie coexistent ou s'excluent. La première situation est une communauté linguistique qui inclut le bilinguisme individuel et la diglossie. Dans ce cas, la majorité des habitants peut utiliser deux langues, mais elles s'emploient dans des contextes différents. La seconde est le bilinguisme sans diglossie, là où beaucoup de personnes sont bilingues. Toutefois, nous ne distinguons pas l'usage de deux langues selon le contexte et nous utilisons les deux langues pour n'importe quelle fonction. La troisième situation est la diglossie sans bilinguisme. Dans ce contexte, deux langues existent dans un même espace géographique. Cependant, comme un groupe parle une langue et un autre groupe utilise un autre, le bilinguisme individuel n'existe pas. La quatrième est une situation sans bilinguisme ni diglossie. Une des exemples est une communauté qui est en train de devenir unilingue.

Ainsi, la diglossie a un impact marqué sur le niveau du bilinguisme individuel, car elle détermine la fonction et la fréquence de l'usage de deux langues. Par exemple, ceux qui emploient deux langues selon le contexte, développent les deux mais à différents degrés en fonction du besoin.

En résumé, la maîtrise de la langue maternelle permet ainsi d'apprendre une langue seconde et tierce à un niveau élevé et de faciliter le développement cognitif. C'est parce que les connaissances et habiletés peuvent être transférées d'une langue maternelle à une langue additionnelle et que le niveau de maîtrise d'une langue maternelle influe sur le fonctionnement cognitif. Il ne faut pas oublier que le contexte du bilinguisme additif facilite une bonne maîtrise des langues et le développement cognitif.

2.3. Acquisition d'une troisième langue

Nous allons traiter de l'acquisition d'une troisième langue qui mène vers le trilinguisme dans cette section. Étant donné que cette acquisition est soit précédée par la maîtrise de la langue seconde soit couplée à l'apprentissage de la langue seconde, il semblerait que le bilinguisme facilite l'apprentissage d'une langue tierce (ex. Cenoz, 2000; Hoffmann, 2000a). C'est pourquoi nous allons décrire le rôle joué par le bilinguisme dans l'apprentissage d'une troisième langue.

2.3.1. Bilinguisme qui amène à l'acquisition d'une troisième langue

Pour maîtriser une troisième langue, un individu bilingue peut bénéficier de l'expérience de son bilinguisme. Klein (1995) a observé que les bilingues dépassent les unilingues quant à

l'apprentissage d'une langue additionnelle. Selon elle, c'est parce que les bilingues ont acquis une cognition supérieure aux unilingues grâce à leur expérience du bilinguisme, c'est-à-dire que la cognition développée par les bilingues a facilité leur acquisition d'une troisième langue. Toutefois, la connaissance de deux langues ne constitue pas toujours un avantage cognitif. Les deux théories, le contexte du bilinguisme additif et l'hypothèse du seuil, permettront de présenter deux conditions du bilinguisme pour faciliter l'acquisition d'une troisième langue.

La première condition est le contexte du bilinguisme additif. Un bilingue doit maîtriser ses deux premières langues dans ce contexte afin de bénéficier des atouts cognitifs au cours de l'apprentissage d'une troisième langue (Cenoz et Genesee, 1998). Comme nous avons vu dans la dernière section, le contexte du bilinguisme additif est essentiel pour une bonne maîtrise des deux premières langues, ce qui nous permet de penser que ce contexte a aussi de l'impact sur l'acquisition d'une troisième langue. Des recherches ont montré la relation favorable entre le bilinguisme additif et l'apprentissage d'une troisième langue: Cenoz et Valencia (1994) ont mené une étude aux pays Basques dont le contexte est le bilinguisme additif du basque et de l'espagnol. Cette situation linguistique a permis aux élèves bilingues d'avoir une bonne maîtrise de leurs deux premières langues et d'acquérir l'anglais, en tant que troisième langue, plus facilement que les unilingues. Nous constatons le même résultat dans le cas de la Catalogne (Sanz, 2000). Cette dernière est aussi une région de bilinguisme additif où les élèves bilingues ont acquis l'anglais (troisième langue), plus efficacement que les unilingues.

La seconde condition découle de l'hypothèse du seuil. Il est nécessaire de dépasser un seuil dit supérieur, de développement cognitif afin que le bilinguisme apporte les avantages cognitifs, bénéfiques à l'apprentissage d'une langue tierce (Cenoz et Genesee, 1998). Atteindre ce seuil supérieur signifie qu'un individu possède un niveau élevé de compétence bilingue relié de façon positive au fonctionnement cognitif. Ce développement cognitif peut faciliter l'acquisition d'une troisième langue. Swain et al. (1991) ont observé que l'alphabétisation développée de deux premières langues chez les élèves du programme d'immersion française à Toronto, a favorisé leur apprentissage d'une troisième langue. Ce résultat a été confirmé par celui de Danesi (1990), chercheur d'une étude similaire sur des élèves d'origine italienne dans le modèle type du Foyer à Bruxelles. Le franchissement du seuil supérieur de compétence bilingue a donc pour effet d'avantager l'acquisition d'une troisième langue.

Ainsi, le contexte du bilinguisme additif et le franchissement du seuil supérieur de compétence bilingue, permettent de faciliter l'apprentissage d'une troisième langue. Cependant ils ne sont pas directement liés à cet apprentissage. Mais amènent les avantages cognitifs à apprendre une langue tierce (Cenoz et Genesee, 1998).

2.3.2. Avantages cognitifs du bilingue dans l'acquisition d'une troisième langue

Nous allons décrire les effets qui facilitent l'acquisition d'une troisième langue pour un individu bilingue. Nous adopterons différents aspects: d'abord la conscience métalinguistique, ensuite la sensibilité communicative, enfin les stratégies d'apprentissage.

2.3.2.1. Conscience métalinguistique

Un bilingue, qui a acquis ses deux langues dans le contexte du bilinguisme additif et qui a dépassé le seuil supérieur, possède une conscience métalinguistique développée. Jessner (1997) définit cette dernière comme «the ability to focus on language as an object in itself and, consequently, to manipulate language» (pp. 21). Elle n'est pas spécifique à une langue particulière mais c'est une compétence commune entre différentes langues.

Bialystok (1991) explique que la conscience métalinguistique est la prise de conscience et de contrôle du processus de traitement de l'information. Ce processus se fait en deux étapes: l'analyse de la connaissance qui permet d'explicitier les représentations mentales; et la gestion qui permet de choisir les informations appropriées. Bialystok (1991) a observé au cours de son étude, que les individus bilingues ont résolu des problèmes dans trois domaines linguistiques distincts, plus efficacement que les unilingues. Elle explique ce résultat par le niveau élevé de conscience métalinguistique acquis par les bilingues au cours de leur pratique de deux langues.

La conscience métalinguistique acquise par un bilingue peut également favoriser son analyse et son contrôle d'une troisième langue. Le développement de la conscience métalinguistique chez un bilingue lui permettra donc d'apprendre une troisième langue plus rapidement qu'un unilingue.

Pour que la conscience métalinguistique d'un bilingue, joue un rôle efficace dans l'acquisition d'une troisième langue, Thomas (1988) a souligné l'importance d'une instruction formelle des

deux premières langues. Selon Jessner (1999), les similarités entre les deux premières langues et la troisième facilitent l'acquisition de la troisième. Cette question sera examinée dans la section concernant la distance entre les langues.

2.3.2.2. Sensibilité communicative

Le bilinguisme augmente l'habileté à communiquer. Au cours d'une communication, un bilingue soigne l'emploi de ses deux langues afin de répondre précisément aux besoins de la conversation. Ben-zeev (1977) l'explique par la mise en place chez le bilingue d'un mécanisme d'analyse de la langue, qui lui permet d'optimiser ses interactions. Autrement dit, le mécanisme d'analyse développe la sensibilité communicative.

La sensibilité communicative est liée à la compétence à interagir. Des règles socioculturelles sont intimement liées à la pratique d'une langue. La compétence interactionnelle permet de se sensibiliser à ces règles et donc de s'y adapter petit à petit effectuant ainsi un transfert de modèle d'interaction sociale, d'une communauté linguistique à l'autre. Apprendre les normes socioculturelles attachées à une langue, fait partie de l'apprentissage de cette langue (Cenoz et Genesee, 1998; Jessner, 1997). Le fait qu'un bilingue alterne deux langues d'une manière pertinente augmente sa sensibilité linguistique. Le développement de cette sensibilité lui facilite l'apprentissage des règles socioculturelles d'un groupe d'une troisième langue, il lui est donc plus facile de s'intégrer à une conversation.

2.3.2.3. Stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage d'une nouvelle langue sont plus élaborées chez un bilingue que

chez un unilingue. Une série d'études sur ce sujet (McLaughlin et Nayak, 1989; Nayak et al., 1990) ont montré qu'un multilingue possède une grande variété de stratégies d'apprentissage différentes, il choisit ainsi la plus adaptée à la situation où il se trouve. De plus, il a tendance à apporter des modifications à une de ses stratégies afin de l'optimiser si elle n'a pas été suffisamment efficace. Cet avantage que possède le multilingue est attribué à la grande flexibilité d'esprit qu'il a acquise au cours de son expérience passée du multilinguisme. Ainsi la maîtrise préalable d'une deuxième langue ou son apprentissage simultané à celui de la troisième, permet au bilingue d'acquérir un plus grand nombre de stratégies d'apprentissage et également de mieux les utiliser. Un bilingue est donc avantagé, au cours de l'apprentissage de sa troisième langue.

2.3.3. Distance entre les langues

Outre les aspects cognitifs du bilinguisme, la distance entre les langues a de l'impact sur l'acquisition d'une troisième langue. L'apprentissage peut être plus ou moins facile en fonction du degré de différence entre les langues déjà acquises et la langue à apprendre.

Prenons quelques exemples. Les étudiants nigériens qui sont bilingues de langue anglaise et langue maternelle non indo-européenne (l'igbo), ont utilisé l'anglais lorsqu'ils ont étudié le français: on parle alors de transfert de l'anglais vers le français. En effet, la distance linguistique entre l'anglais et le français est moindre que celle entre l'igbo et le français (Ahukanna et al., 1981). Le même résultat se retrouve dans l'apprentissage du français chez les élèves suisses dont la langue maternelle est le romanche ou l'italien et dont la langue seconde est l'allemand. Le transfert s'est alors effectué de la langue maternelle qui est la

langue romane vers le français. Aucun transfert ne s'est observé à partir de l'allemand qui n'est pas une langue romane (Brohy, 2001).

Le transfert se fait des langues déjà acquises vers la langue à apprendre lorsque les langues sont proches sur différents points ou domaines langagiers, tel que la phonologie, la sémantique, la syntaxe et le lexique. Donc, plus les langues sont proches plus l'apprentissage est facile et les ressources linguistiques plus riches. Hurd (1993) affirme que les élèves allophones du programme d'immersion au Canada, dont la langue maternelle est la langue romane, connaissent un succès en ce qui concerne l'apprentissage du français. Toutefois, la proximité des langues peut occasionner des interférences qui favorisent le développement d'une interlangue et les mélanges de codes.

L'influence entre les langues est déterminée par la distance des langues concernées. Il faudrait donc tenir compte de la distance linguistique comme facteur influençant l'acquisition, au même titre que les avantages cognitifs.

Lors de l'acquisition d'une troisième langue, un bilingue est dans certaines conditions, avantagé par son bilinguisme. Le bilinguisme additif et le franchissement du seuil supérieur pour ce qui est des deux premières langues, sont deux des conditions qui amènent à l'acquisition d'une troisième. De plus, ce sont des facteurs qui enrichissent considérablement la connaissance de la troisième langue, en favorisant: la conscience métalinguistique qui rend possible le processus linguistique supérieur; la sensibilité communicative qui permet de communiquer de manière socialement appropriée; et enfin les stratégies d'apprentissage qui

contribuent à l'acquisition efficace d'une langue. Rappelons que plus les deux premières langues et la troisième sont proches, plus l'apprentissage de cette dernière est favorisé.

Toutefois, les preuves directes de l'influence de l'acquisition d'une troisième langue en fonction des deux premières, sont encore absentes. En effet, nous l'expliquons en appliquant les études effectuées sur l'acquisition d'une deuxième langue, mais elles ne se substituent pas toujours à celle de la troisième langue (Cenoz et Genesee, 1998; Hoffmann, 2000a) et une analyse précise de la compétence des trilingues s'impose. Il s'agit donc de faire plus de recherches sur le processus d'acquisition d'une troisième langue et le trilinguisme.

2.4. Attitudes et la motivation au cours de l'apprentissage d'une langue additionnelle

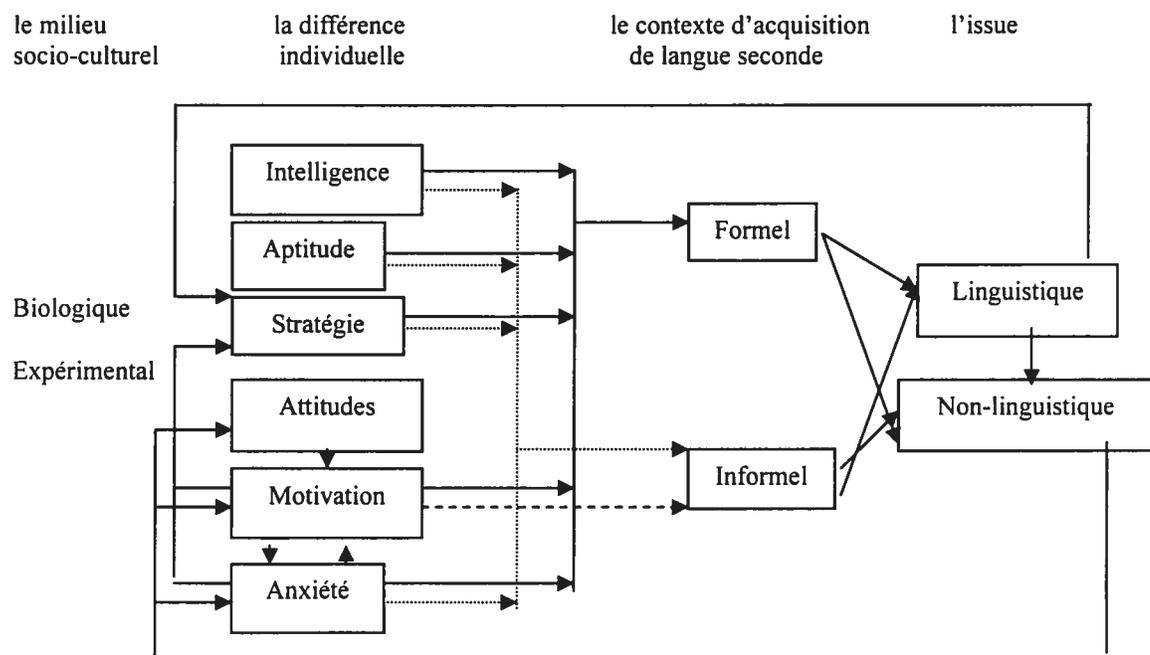
Les attitudes et motivation liées à l'apprentissage d'une deuxième et troisième langue seront traitées dans cette section. Elles sont généralement traitées dans le cadre de l'acquisition d'une langue seconde. Cependant, elles ne sont ni des variables cognitives ni des variables linguistiques, mais de réels facteurs affectifs envers la langue sujette à l'apprentissage. La distinction entre l'apprentissage d'une deuxième langue et celui d'une troisième langue ne sera donc pas faite. Nous utiliserons «les attitudes et la motivation d'une langue additionnelle» comme formulation générale, incluant ainsi les deux cas.

Les attitudes et la motivation exprimées envers l'apprentissage d'une langue additionnelle sont des paramètres qui varient d'un individu à l'autre. Plusieurs études proposent un modèle socio-psychologique de l'acquisition d'une langue seconde qui a des

implications sur la motivation envers le processus d'apprentissage (ex. Clément, 1980; Gardner, 1985; Giles et Byrne, 1982; Schumann, 1978). Chacun des modèles présente une vision particulière du phénomène et utilise différentes variables dans un contexte particulier. Cependant, le point commun entre ces modèles est la mise en évidence du rôle fondamental et central de la motivation pour l'acquisition d'une langue additionnelle.

Le modèle socio-éducatif de Gardner & al. considère que les attitudes linguistiques constituent un facteur tout aussi important que la motivation. Le caractère empirique de ce modèle augmente sa fiabilité (Dörnyei, 1998). Nous travaillerons donc avec ce modèle tout au long de notre étude des attitudes et motivation au cours de l'apprentissage d'une langue additionnelle.

Figure 2 : Le modèle socio-éducatif de Gardner



Source : Gardner & MacIntyre (1993) (notre traduction)

2.4.1. Attitudes

Selon Gardner (1985), l'attitude est définie comme «an evaluative reaction to some referent or attitude object, inferred on the basis of the individual's beliefs or opinions about the referent» (pp. 9), ce qui indique que les attitudes sont liées au comportement. Toutefois la relation entre les attitudes et le comportement n'est pas nécessairement directe. Dans le domaine de l'acquisition d'une langue additionnelle, les attitudes se relient à l'apprentissage par l'intermédiaire de la motivation. Les attitudes ont un effet causal sur la motivation qui, elle, s'associe à l'acquisition.

Il s'agit d'analyser les attitudes envers les langues, notamment en examinant sous quel aspect elles se manifestent et influencent la motivation. Gardner (1985) fait remarquer que le milieu socioculturel dans lequel a lieu l'apprentissage influence les attitudes, car un individu attache les croyances et la culture de la communauté où il évolue à ses attitudes. Le contexte social englobe non seulement la famille et les amis mais la communauté au sens large. Baker (1992) a mené une étude empirique sur la relation entre les attitudes envers la langue et l'environnement social, autour de 797 élèves âgés de 11 à 14 ans au Pays de Galles. Les résultats ont montré une plus grande corrélation entre les variables environnantes (l'usage de la langue et la culture au sein de cette jeunesse) et les attitudes observées alors que la corrélation entre les attitudes et les attributs individuels est moins évidente (nous entendons par attributs individuels l'âge, le sexe et la compétence linguistique). L'hypothèse de l'influence de l'environnement est donc renforcée. Les attitudes envers la langue sont déterminées par les valeurs individuelles, elles-mêmes influencées par le contexte social (Spolsky, 1989).

2.4.2. Relation entre les attitudes et la motivation

Il existe deux types d'attitudes. Toutes deux ont un effet causal sur la motivation (Gardner, 1985). Nous allons les traiter, en considérant la nature de l'impact qu'elles ont sur la motivation.

Les premières sont des attitudes envers le cadre de l'apprentissage. Elles incluent les attitudes à l'égard d'un cours, d'un enseignant, d'un manuel, etc. Le plaisir et la satisfaction d'apprendre encouragent un individu à s'impliquer plus intensément et à fournir plus d'efforts durant l'apprentissage, ce qui développe la motivation.

Le deuxième groupe d'attitudes est formé par des attitudes envers le groupe et la culture de la langue additionnelle. Elles sont appelées «l'intégrativité» (integrativeness). Gardner (1996) définit l'intégrativité comme le regroupement des attributs comprenant les attitudes favorables à l'égard de la communauté de la langue additionnelle, ainsi que la bonne volonté de communiquer avec les membres de cette communauté. La motivation et l'intégrativité se complètent alors.

Le modèle de contexte social de Clément (1980) place l'intégrativité au sein du processus de motivation, au même titre que la peur d'assimilation. Lorsque l'intégrativité est plus forte que la peur, la motivation devient positive. L'intégrativité amène à rechercher une certaine fréquence et une qualité de contact avec les membres du groupe-cible dans un contexte multilingue, déterminant ainsi, le degré d'identification à ce groupe. Un haut degré d'identification amène à la confiance en soi, permettant la motivation et le niveau de maîtrise

pour communiquer. Ainsi, l'intégrativité qui reflète les attitudes favorables envers la communauté-cible agit sur la motivation.

Les effets de ces deux types d'attitudes sont différents. Gardner (1985) affirme que «whereas the first set of attitudes is fairly consistently related to achievement, the second shows a more variable set of relationship» (pp. 39). Toutefois, les deux formes d'attitudes suscitent la motivation. Elles coexistent et contribuent ensemble à la motivation.

2.4.3. Orientation

Les orientations ont aussi de l'impact sur la motivation. L'orientation est une classe de raisons pour apprendre une langue, elle dirige un individu vers un but développant alors un concept de motivation. Il y a deux types d'orientation: l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale. L'orientation intégrative reflète l'intérêt sincère et personnel envers les membres et la culture d'un groupe-cible tandis que l'orientation instrumentale reflète des raisons pragmatiques et utilitaires telles que l'obtention d'un meilleur travail, d'un prestige, etc. Le milieu socioculturel influence la détermination du type d'orientation qu'un individu possède. Spolsky (1989) explique l'importance de l'orientation de la manière suivante: «A language may be learned for any one or any collection of practical reasons. The importance of these reasons to the learner will determine what degree of effort he or she will make, what cost he or she will pay for the learning» (pp. 160).

L'orientation constituée de différentes raisons d'atteindre un but n'a pas de relation directe avec l'apprentissage, elle n'influence donc que la motivation. Les orientations à apprendre

une langue additionnelle varient selon les individus, ce qui fait de la motivation une caractéristique individuelle.

2.4.4. Motivation

La motivation est influencée par les attitudes à l'égard de l'apprentissage, l'intégrativité et les orientations. La motivation est définie par Gardner (1985) comme l'effort consenti par l'individu afin d'atteindre un but (en l'occurrence la connaissance d'une langue additionnelle) ainsi que les attitudes langagières favorables à apprendre une langue. C'est-à-dire un individu dont l'objectif et les attitudes positives sont favorables à l'apprentissage, fait des efforts pour maîtriser une langue additionnelle. Notons que la motivation détermine le degré des efforts que l'individu fournit, déterminant par la suite le niveau de compétence atteint en cette langue additionnelle.

Ellis (1997) s'est inspiré des travaux de Gardner et a identifié quatre motivations: la motivation instrumentale, intégration intégrative, résultative et intrinsèque. La motivation instrumentale s'observe lorsqu'un individu apprend une langue additionnelle pour des raisons économiques et éducatives, par exemple. Certains font des efforts pour apprendre une langue afin de connaître une culture et les membres d'un groupe-cible: c'est la motivation intégrative. Ces deux motivations sont des acteurs bénéfiques au succès de l'apprentissage d'une langue additionnelle. La motivation est aussi un résultat de l'acquisition: c'est la motivation résultante. En effet, l'expérience du succès dans l'apprentissage, attise la motivation d'un individu. Quant à la motivation intrinsèque, elle englobe des intérêts spécifiques d'ordre scolaire (tâches scolaires et cours de langue) qui motivent un individu. Il

faudrait noter que les motivations instrumentale et intégrative d'Ellis sont différentes des orientations instrumentale et intégrative que nous avons vues plus haut. Tandis que l'orientation constitue des raisons d'apprendre une langue additionnelle, la motivation est le concept qui englobe le désir d'atteindre le but final, les attitudes positives, et enfin les efforts.

Ellis (1997) souligne que la motivation est un phénomène complexe. En effet, ces quatre types de motivations se complètent les unes aux autres au lieu d'être en opposition les unes par rapport aux autres. La motivation résulte autant de l'acquisition que de la causalité. Un individu peut être à la fois motivé de façon instrumentale, et de façon intégrative. De plus, la motivation est essentiellement dynamique. Elle change d'un moment à un autre en fonction des forces sociale et individuelle qui influencent les attitudes langagières.

Ainsi, les attitudes et la motivation jouent des rôles importants dans l'acquisition d'une langue additionnelle. Les types d'attitudes envers l'apprentissage et l'intégrativité, ainsi que des orientations influencent la motivation. Ensuite, les attitudes favorables et la possession d'un but d'apprentissage suscitent des efforts qui mènent à l'acquisition d'une langue additionnelle. Toutefois, il ne faut pas oublier que ces facteurs sont influencés par le contexte social qui a de l'effet sur la valeur et l'environnement de l'individu. Lightbown et Spada (1999) confirment l'importance du milieu social de la manière suivante: «even though it is impossible to predict the exact effect of such societal factors on second language learning, the fact that languages exist in social contexts cannot be overlooked when we seek to understand the variables which affect success in learning» (pp. 57). Il apparaît donc essentiel de tenir

compte du contexte social où l'acquisition s'effectue lorsque nous étudions les attitudes et la motivation d'une langue additionnelle.

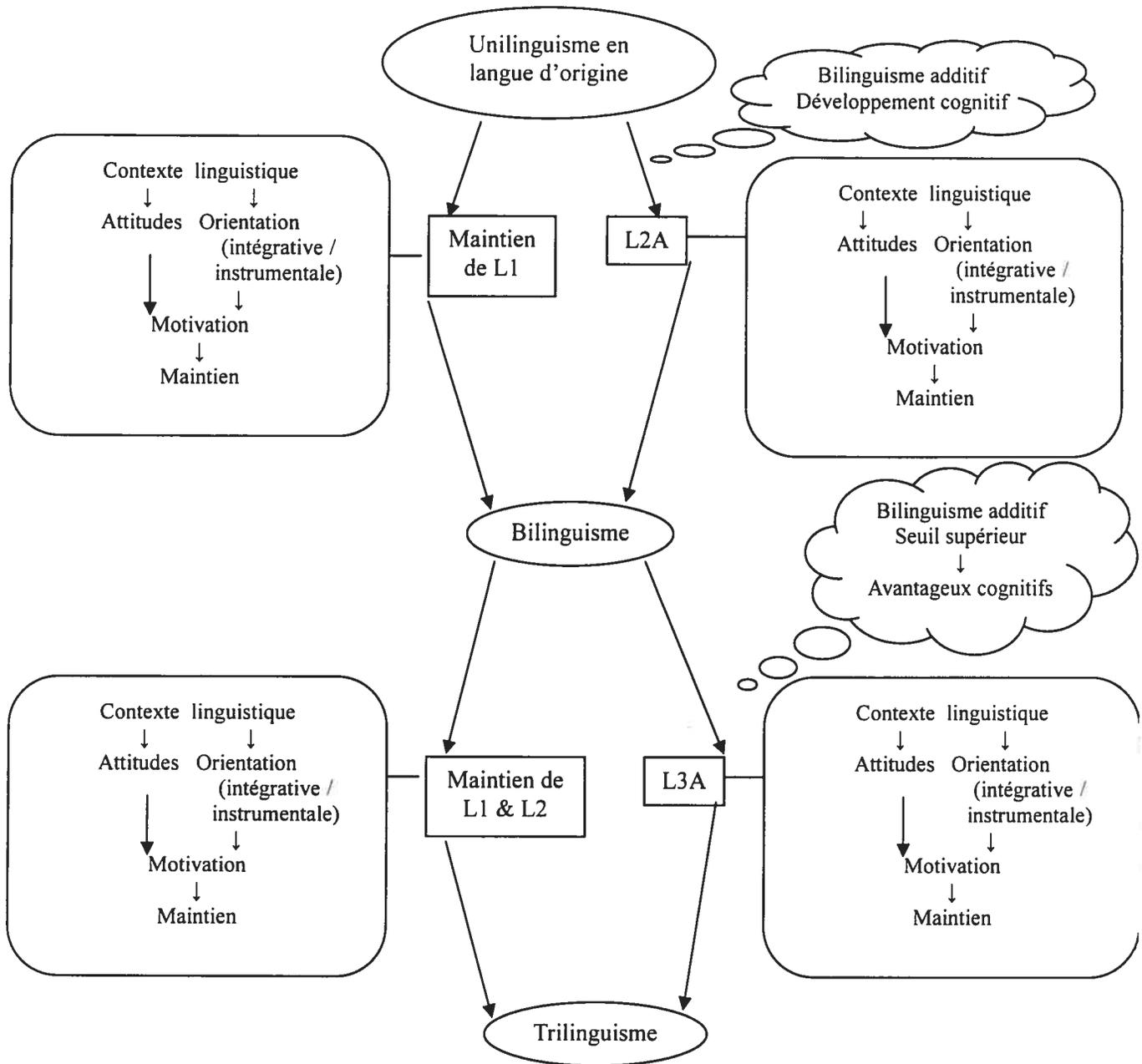
2.5. Cadre conceptuel

La recension des écrits précédente nous permet de construire le cadre conceptuel qui exprime le problème. Nous allons répondre aux questions de cette recherche en basant sur ce cadre conceptuel qui se trouve représenté dans la figure 3.

Ce cadre conceptuel décrit le trilinguisme des allophones montréalais sur le plan personnel. Les allophones sont d'abord unilingues ne parlant que la langue d'origine comme langue maternelle. Ils apprennent ensuite la langue seconde et la troisième langue, tout en maintenant la langue maternelle. Le bilinguisme additif et le développement cognitif contribuent à l'acquisition d'une langue additionnelle et au maintien des langues déjà apprises. Pour ce qui est de l'acquisition et du maintien, les milieux linguistiques influencent leurs attitudes et leur motivation et déterminent la performance dans cette langue. Notons que les milieux linguistiques signifient non seulement Montréal, mais le Canada, le pays d'origine et le plan international. Par ailleurs, le niveau de chacune des langues change toujours.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la problématique, la proportion des allophones trilingues est élevée à Montréal. Cependant, nous ne connaissons pas leurs attitudes et leur motivation envers chacune des langues ainsi qu'envers le trilinguisme. C'est pourquoi nous les abordons dans cet étude, et qui se veut une recherche exploratoire.

Figure 3 : Le trilinguisme des allophones montréalais



Chapitre 3 : Méthodologie

3.1. Question de recherche

Cette recherche concerne les attitudes et la motivation envers le trilinguisme chez les allophones d'un cégep anglophone. La question suivante était posée dans la problématique:

«Quelles sont les attitudes et la motivation envers la langue ainsi que celles envers le trilinguisme chez les allophones trilingues d'un cégep anglophone?»

On emploie ici le mot «langue» pour désigner l'ensemble des répertoires linguistiques qui sont disponibles pour un sujet pour des fins de communication dans son environnement social.

Les sous-questions sont les suivantes:

- Quelles sont les attitudes et la motivation envers le français, l'anglais et la langue d'origine?
- Est-ce qu'il y a des différences entre les sujets entièrement scolarisés au Canada et les sujets immigrés pendant leur scolarité?
- Est-ce qu'il y a des différences entre les sujets provenant d'écoles secondaires francophones et les sujets provenant d'écoles secondaires anglophones?

C'est une recherche empirique exploratoire qui a pour but de générer des hypothèses (Van der Maren, 1996). Donc, même si l'échantillon est limité, il nous permet de répondre à nos questions.

3.2. Nature de la recherche

Une recherche mixte a été menée, présentant un volet quantitatif et qualitatif. D'abord, le questionnaire fermé a été réalisé pour les données quantitatives. Interprétant et utilisant ces valeurs, les entrevues semi-dirigées se sont effectuées afin d'acquérir les données qualitatives.

3.3. Choix méthodologique

Cette section présente les sources de données et les instruments utilisés.

3.3.1. Sources de données

L'échantillon participant à cette étude est constitué d'étudiants allophones qui fréquentent un cégep anglophone et qui parlent le français, l'anglais et leur langue d'origine comme langue maternelle. Pour cette recherche, un trilingue est défini comme un individu qui se définit lui-même comme étant trilingue. Les données ont été recueillies auprès des étudiants volontaires du Collège Vanier.

3.3.2. Instruments

Pour cette étude, le questionnaire et les entrevues semi-dirigées ont été réalisés. Étant donné que les sujets fréquentent le cégep anglophone, l'anglais a été employé dans ces instruments.

3.3.2.1. Questionnaire

En première partie, le questionnaire fermé a été réalisé auprès de 99 étudiants trilingues volontaires. Les étudiants ont été recrutés les 18 et 19 mars, 2002, dans «Learning Centre» du Collège Vanier où j'ai eu la permission d'y exercer. J'ai demandé à presque tous les étudiants qui étaient ou sont entrés à Learning Center de compléter le questionnaire. La plupart était coopérative et environ 40% d'eux m'ont donné leur adresse de courrier électronique pour une participation d'entrevue. Cependant, il me semblait que c'était toujours les mêmes étudiants qui fréquentaient Learning Center, il était donc difficile de trouver de nouveaux étudiants le deuxième jour.

Ce questionnaire se compose de 64 questions relatives à divers aspects sur les attitudes et la motivation envers le trilinguisme. Nous avons adapté à notre recherche les questionnaires élaborés par des chercheurs dont les travaux se rapportent à cette problématique (Baker, 1992; Gardner, 1985; Locher, 1993, 1994). Par ailleurs, nous avons spécifié et précisé les énoncés en fonction de l'objectif poursuivi par la présente étude. La validation du questionnaire a été faite par mon directeur de recherche et deux étudiantes cégepiennes vérifiant la pertinence et la clarté de chacune des questions.

Élaboré pour les fins de la présente étude, le questionnaire se compose de six parties (voir l'annexe I pour le questionnaire). Voici une description de chaque étape :

Dans la première partie, les consignes relatives au questionnaire sont succinctes : le but de la recherche, l'importance de sa participation, la façon de répondre aux questions, l'invitation à une entrevue et la confidentialité de l'information.

La deuxième partie concerne les usages linguistiques. Les jeunes trilingues ont diverses occasions d'utiliser ces trois langues et les emploient de façon appropriée selon le partenaire de communication, la situation et l'activité qu'ils pratiquent.

Tout d'abord, les usages linguistiques s'évaluent en fonction des partenaires de communication. La fréquence des contacts influence les attitudes envers une langue, et la saisie de leurs usages linguistiques montre leurs perceptions de chacune des langues. Cette étape propose neuf situations qui se sont inspirées des travaux de Baker (1992) et Locher

(1993, 1994). Nous avons demandé aux sujets de choisir la langue la plus utilisée pour chacune. Nous avons inséré l'item «not applicable to me» pour le cas où un sujet n'était pas concerné.

- Les situations (a)-(d) concernent les usages linguistiques avec la famille. Il s'agit de distinguer les membres de la famille, car nous pouvons penser que les sujets changent de langues en fonction des membres.
- Les situations (e)-(g) concernent les usages linguistiques dans un réseau amical.
- Les situations (h) et (i) concernent les usages linguistiques au public.

Ensuite, les usages linguistiques dans les activités culturelles sont évalués. L'usage d'une langue implique une certaine appartenance culturelle, la langue permettant d'avoir une conscience et des valeurs communes. Les choix linguistiques des activités culturelles indiquent comment les sujets aimeraient se situer dans l'univers culturel linguistique. Cette étape est constituée de dix situations qui se sont inspirées du travail de Locher (1993, 1994). Nous retrouvons la même structure à celle des situations précédentes.

- Les situations (a)-(c) concernent les usages linguistiques avec les médias électroniques. Ces activités occuperaient une place importante dans la vie des sujets.
- Les situations (d)-(f) concernent les usages linguistiques en lecture. Même si nous ne savons pas combien d'heures les sujets consacrent à cette activité, les réponses démontrent leur préférence linguistique.
- Les situations (g)-(j) concernent les usages linguistiques dans d'autres activités culturelles que les jeunes semblent pratiquer.

Par la suite, les usages linguistiques dans l'avenir sont évalués. Les questions se sont inspirées de la recherche de Locher (1993, 1994). Les réponses indiquent l'univers linguistique dans lequel les sujets voudront s'intégrer plus tard; les réponses sont révélatrices des idées présentes.

- La première étape concerne une langue d'enseignement dans une formation ultérieure.
- La deuxième étape concerne la langue de travail dans l'avenir.
- La troisième étape concerne le lieu de résidence souhaité dans dix ans. Il fait référence à la mobilité résidentielle.

La troisième partie porte sur l'auto-évaluation de la connaissance des trois langues. Nous avons adapté les questions de Locher (1993, 1994). Un trilingue développe chacune des langues à différents degrés. Leurs réponses nous permettent de considérer la relation entre le niveau linguistique atteint et l'éducation scolaire.

La quatrième partie concerne l'orientation intégrative et instrumentale envers une langue. Les questions se sont inspirées du travail de Gardner (1985). Elles permettent d'estimer les raisons pour lesquelles les sujets apprennent et maintiennent chacune de trois langues. Les orientations des trois langues se traitent avec les mêmes huit propositions.

- Les propositions (a)-(e) concernent l'orientation intégrative et évaluent la motivation des sujets à se situer à l'univers d'une langue.
- Les propositions (f)-(h) concernent l'orientation instrumentale qui incite la motivation à atteindre les buts pragmatiques et utilitaires.

La cinquième partie concerne les attitudes à l'égard du trilinguisme. Les questions se sont inspirées de la recherche de Baker (1992). Elles permettent d'indiquer comment les sujets trouvent leur trilinguisme sur le plan personnel et institutionnel. Ces réponses permettent aussi d'envisager l'avenir du multilinguisme à Montréal.

- La proposition (a) concerne la perception de son propre trilinguisme.
- Les propositions (b)-(d) concernent comment ces sujets considèrent leur trilinguisme du point de vue des avantages pratiques. La (b) examine des avantages en termes de cognition individuelle et la (c) en termes de relations sociales. La (d) examine les avantages utilitaires pour l'obtention d'un travail.
- La proposition (e) concerne l'influence des parents sur le trilinguisme.
- La proposition (f) concerne l'intention de transmettre les trois langues à la prochaine génération.
- La proposition (g) concerne l'intérêt général envers une langue étrangère.
- La proposition (h) concerne la perception de leur trilinguisme dans le cadre de vie montréalaise.

La sixième partie du questionnaire s'articule autour des renseignements socio-démographiques des sujets afin de caractériser l'échantillon.

3.3.2.2. Entrevue

En deuxième partie, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de huit étudiants qui avaient communiqué les renseignements à la fin du questionnaire précédent. Considérant que le questionnaire est constitué d'échelles de mesure, il est nécessaire d'avoir les points de vue

et les opinions des sujets. Les participants sont alors un sous-ensemble des sujets qui avaient répondu au questionnaire.

La validation des questions d'une entrevue a été faite par mon directeur de recherche et une des membres du jury, vérifiant la pertinence et la clarté de chacune des questions. De plus, pour renforcer la validation, une première entrevue a été retenue comme le pré-test. Ensuite des corrections en ce qui concernent la formulation de certaines questions ainsi que la procédure ont été apportées. Sept entrevues ont ainsi été utilisées pour une analyse.

Les entrevues se sont déroulées entre le 25 avril et le 10 juin 2002, dans «Learning Center» du Collège Vanier. Même si 40% des sujets du questionnaire m'ont donné leur adresse de courrier électronique, c'était difficile de trouver des participants pour une entrevue. Une des grandes raisons serait ce que c'était une période d'examen et les étudiants étaient occupés, et après d'examen, ils ne sont plus venus à l'école. Cependant, les sujets qui ont participé à une entrevue étaient tous amicaux, ont essayé de parler beaucoup, et m'ont permis de recueillir assez d'informations pour cette recherche.

La durée de ces entrevues variait de quarante-cinq minutes à une heure. Toutes les rencontres sont été enregistrées. L'entrevue a été menée de la manière suivante (voir l'annexe IV) :

Premièrement, une phase d'accueil. Les consignes associées aux entrevues sont communiquées succinctement afin de sécuriser le sujet et créer une ambiance propice à une discussion ouverte et franche : l'importance de ses propos, la confidentialité de l'information,

la neutralité de l'interviewer, l'arrêt de l'enregistrement en tout temps.

L'entrevue proprement dite, a commencé à la suite de l'accueil. Par souci d'uniformité, un certain nombre de questions ont été préalablement établies comme guide. Ces questions ont été formulées en se basant sur l'analyse des réponses du questionnaire, étant donné qu'un des buts des entrevues était de recueillir les informations que le questionnaire n'avait pas pu fournir. Elles ont aussi été formulées afin de recueillir le maximum d'information pouvant servir à dresser le plus fidèlement possible l'état de la situation à l'étude.

L'entrevue avait deux thèmes majeurs qui servaient de balise. La première partie concernait les usages linguistiques. Référant au questionnaire que le sujet avait complété, nous avons posé les questions sur leurs choix d'usages linguistiques (les raisons de leur choix, les situations de ces usages et l'usage des langues autres que la langue choisie). Nous avons aussi demandé les raisons de leur choix pour un cégep anglophone. La deuxième partie concernait les attitudes et la motivation envers chacune des langues et le trilinguisme. Nous avons premièrement posé les questions sur les avantages et les désavantages liés à leur trilinguisme ainsi que chacune des langues. Ensuite, les questions sur leur perception de chacune des langues étaient posées. Enfin, nous avons posé les questions sur la situation linguistique de Montréal pour connaître leur perception de cette société.

Pour conclure l'entrevue, nous avons demandé au sujet s'il avait des éléments à ajouter afin qu'il puisse s'exprimer sur des thèmes qui auraient pu être omis durant la rencontre. Nous l'avons finalement remercié pour la confiance qu'il avait accordée.

3.3.3. Traitement des données

L'analyse des données du questionnaire s'est effectuée par les méthodes statistiques avec le logiciel S.P.S.S. Il s'agit essentiellement d'une analyse descriptive. Les données recueillies ont été analysées par les fréquences à chacune des questions posées, ce qui nous a permis, en examinant les distributions, d'observer les tendances générales. Pour mieux comprendre nos données, c'est-à-dire pour répondre à deux sous-questions de cette recherche, les données ont été analysées par tests du Khi-carré, ceci afin de comparer les fréquences obtenues pour chaque choix de réponse selon la scolarisation au Canada ainsi que la langue d'enseignement à l'école secondaire. Ce test nous a permis de déterminer si la différence existant entre les répondants était significative ou non.

Pour ce qui est des informations obtenues dans les entrevues, la première étape a consisté à effectuer une transcription entière de chacune des entrevues pour permettre une analyse de contenu. Elles ont été retranscrites à l'aide du logiciel Atlas-ti. Ensuite, nous avons procédé à un codage mixte des textes d'entrevues en fonction des grandes thèmes abordés dans cette recherche, à savoir : les attitudes et la motivation envers le français, celles envers l'anglais, celles envers la langue d'origine, et les attitudes envers le trilinguisme. Finalement, nous les avons examinés afin d'en dégager les éléments essentiels à l'objet de notre étude.

Les deux résultats ont été interprétés pour répondre aux questions de recherche et ont été mis en forme. Nous présentons d'abord les résultats du questionnaire au Chapitre 4, ceux des entrevues au Chapitre 5, et nous interprétons ces deux résultats au Chapitre 6.

Chapitre 4 : Résultats du questionnaire

Résultats de notre recherche

Nous trouverons dans le présent chapitre les résultats de notre recherche. Cette présentation se fera en deux temps. Dans un premier temps, nous décrivons les résultats issus de l'analyse des réponses du questionnaire administré auprès des étudiants trilingues volontaires. Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats obtenus au terme des entrevues réalisées auprès d'étudiants volontaires choisis parmi ceux qui avaient rempli le questionnaire.

Résultats des données du questionnaire

Pour notre étude, nous avons premièrement recueilli des données avec le questionnaire fermé. C'est pourquoi nous commençons par la présentation des résultats du questionnaire.

Il convient de remarquer que, malgré 113 questionnaires recueillis, nous n'en avons utilisé que 99 pour la saisie des données. En effet, d'abord, même si nous avons vérifié si les répondants étaient allophones au moment de distribuer le questionnaire, quatre personnes se sont révélées francophones ou anglophones. Ensuite, étant donné que notre étude s'adressait aux jeunes trilingues, il a fallu éliminer le questionnaire de dix répondants qui avaient plus de 25 ans.

Par ailleurs, certains énoncés du questionnaire comportent une ou plusieurs valeurs manquantes; c'est ce qui explique le nombre variable de réponses lorsque nous passons d'une question à l'autre. Les valeurs manquantes peuvent s'expliquer de plusieurs façons : soit en raison du fait que les sujets ne sont pas concernés par certaines questions ou parce que certaines questions ne s'appliquent pas à eux bien que nous ayons ajouté le choix de réponse

«ne s'applique pas» dans certaines situations; soit parce que des répondants jugent suspectes certaines questions malgré les dispositions prises pour leur assurer une garantie sur la confidentialité de leurs réponses; soit, enfin, parce qu'ils ne disposent pas de l'information appropriée pour répondre à la question posée. Toutefois, puisque nous ne trouvons pas de situation où la majorité n'aurait pas répondu à une question, les réponses à toutes les questions ont pu être analysées.

Pour décrire les résultats, nous avons regroupé les réponses obtenues selon les cinq principaux thèmes du questionnaire qui a été remis aux répondants à savoir : l'identification des répondants, les usages linguistiques, l'auto-évaluation de la connaissance des trois langues, les orientations envers trois langues et les attitudes à l'égard du trilinguisme. Les résultats sont présentés sous forme de textes et les graphiques illustrent la distribution générale dans ce chapitre, ainsi que sous forme de tableaux en annexe (voir l'annexe III). Nous y trouvons d'abord des tableaux incluant tous les répondants. Nous trouvons ensuite des tableaux pour comparer les répondants qui ont fait toute leur scolarité au Canada avec ceux qui ont immigré pendant leur scolarité. Nous trouvons enfin des tableaux pour comparer les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire francophone avec ceux qui avaient fréquenté l'école secondaire anglophone.

4.1. Caractéristiques propres aux répondants

La présente section fournit des informations relatives aux personnes qui ont répondu au questionnaire. Nous avons recueilli des données relatives à l'âge, au sexe, à la langue maternelle, au lieu de naissance, à la langue d'enseignement à l'école primaire et secondaire,

ainsi qu'à la langue maternelle et au lieu de naissance des mère et père. Ces données permettent de décrire l'échantillon des répondants que nous avons pu composer.

L'échantillon total est constitué de 56 femmes (56,1%) et de 42 hommes (42,9%) (voir l'annexe II-1). L'âge des répondants varie entre 17 et 24 ans, la moyenne d'âge est de 19,30 et l'écart-type est de 1,67 (voir l'annexe II-2). 26,4% des répondants parlent le chinois comme langue maternelle quand nous amalgamons le cantonais et le mandarin: le chinois est la langue la plus représentée. Vient ensuite le tagalog (8,1%), suivi du bengali (7,1%) et du twi (6,1%) (voir l'annexe II-3). Quant au lieu de naissance, le Canada est le pays le plus représenté (29,3%), la plupart étant nés au Québec. Vient ensuite la Chine (12,1%, y compris Hong Kong et Taiwan), suivie des Philippines (7,1%), du Bangladesh (6,1%) et du Ghana (6,1%). Ainsi, une bonne partie des répondants provient de pays où l'anglais occupe une place importante. Parmi les répondants qui ont immigré, 10,1% ont immigré au Canada dans les années 1980, 24,2% entre 1990-1994, et 21,2% entre 1995-1999 (voir l'annexe II-4, II-5).

Une observation du profil scolaire des répondants nous apprend que 47,5% ont fait toute leur scolarité au Canada et que 48,5% ont immigré au Canada pendant leur scolarité (voir l'annexe II-6). La langue d'enseignement à l'école primaire était le français pour 46,5%, l'anglais pour 18,2% et une autre langue pour 24,2%. Toutefois, certains répondants ayant immigré pendant cette période ont donné plusieurs langues comme réponse, ce qui signifie qu'ils ont fait une partie de leur scolarité au Canada et une autre partie ailleurs (voir l'annexe II-7). La langue d'enseignement à l'école secondaire était le français pour 60,6%, l'anglais pour 29,3%, une autre langue pour 2,0% et le français et l'anglais pour 6,1% (voir l'annexe II-8).

Quant à la langue maternelle de la mère, pour 25,2%, c'est le chinois, ce qui est toujours la langue la plus représentée. Vient ensuite le tagalog (8,1%), suivi du bengali (7,1%) et de l'arabe (5,1%) (voir l'annexe II-9). La mère de 21,2% des répondants est née en Chine. Viennent ensuite les Philippines (8,1%) et l'Inde (8,1%), suivies du Bangladesh (6,1%), du Cambodge (6,1%), du Ghana (6,1%) et du Vietnam (6,1%) (voir l'annexe II-10). Pour ce qui est de la langue maternelle du père, le chinois est le plus représenté (24,2%). Viennent ensuite le tagalog (7,1%) et le bengali (7,1%) (voir l'annexe II-11). La Chine est aussi le pays le plus représenté pour ce qui est du lieu de naissance du père des répondants (20,2%). Vient ensuite l'Inde (8,1%), suivie des Philippines (7,1%) du Cambodge (7,1%), du Bangladesh (6,1%), du Ghana (6,1%), du Pakistan (6,1%) et du Vietnam (6,1%) (voir l'annexe II-12). Il faut mentionner que 3,0% des mères et 1,0% des pères sont nés au Canada.

4.2. Usages linguistiques

La présente section concerne les usages linguistiques des répondants. Nous allons présenter les usages linguistiques en fonction des partenaires des communications, les usages dans les activités culturelles et les usages envisagés dans l'avenir. Il faut remarquer que, malgré la consigne «la langue utilisée le plus souvent», plus de dix sujets ont fourni deux ou trois réponses à une question. Étant donné que ces réponses fournissaient des informations importantes, il fallait tenir compte de ces valeurs. C'est pourquoi nous avons ajouté dans les tableaux des annexes les cas où deux ou trois langues seraient utilisées concurremment.

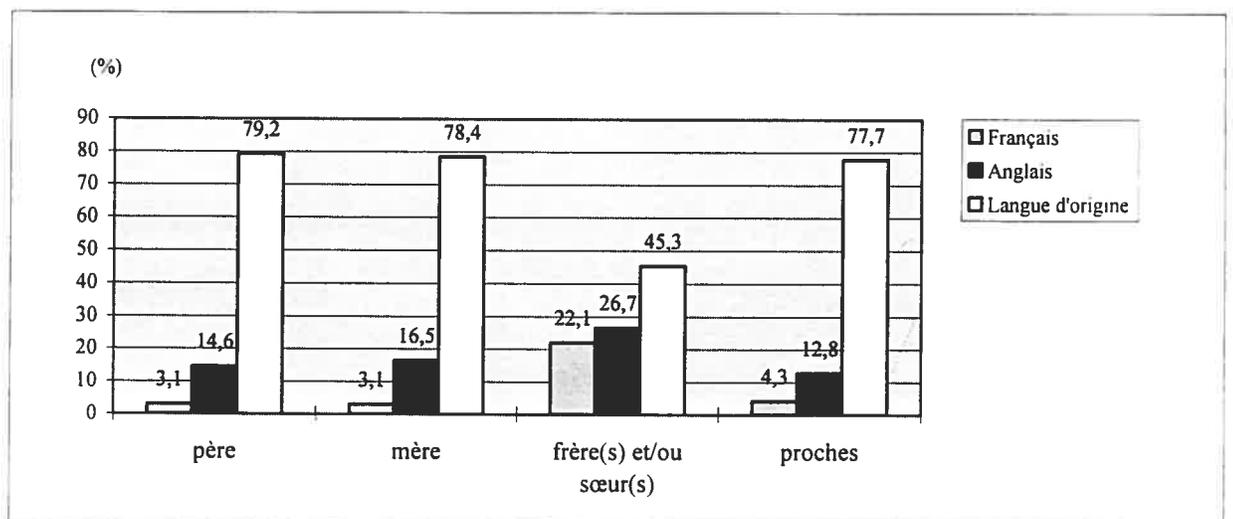
4.2.1. Usages linguistiques selon le partenaire de communication

La présente section porte sur les usages linguistiques selon le partenaire de communication à savoir : les membres de la famille, les amis et les personnes croisées dans les lieux publics.

4.2.1.1. Usages linguistiques avec chaque membre de la famille

Au vu des réponses aux questions sur la langue la plus utilisée avec les membres de la famille chez tous les répondants, la proportion d'usage de la langue d'origine est, dans l'ensemble, forte : 79,2% avec le père, 78,4% avec la mère, 45,3% avec les frère(s) et/ou sœur(s) et 77,7% avec les proches. Nous observons cependant que l'utilisation de cette langue avec les frère(s) et/ou sœur(s) est moins fréquente qu'avec les parents. Quant à l'anglais, c'est rarement la langue la plus utilisée : 14,6% avec le père, 16,5% avec la mère, 12,8% avec les proches. Toutefois, 26,7% parlent en anglais avec les frère(s) et/ou sœur(s). En ce qui concerne le français, presque tous les répondants ne l'utilisent pas comme principale langue de communication avec les membres de la famille sauf avec les frère(s) et/ou sœur(s), où le pourcentage s'établit à 22,1%. Il y a donc un écart générationnel qui se manifeste à travers le fait que les langues officielles du Canada, le français et l'anglais, sont beaucoup plus utilisées avec les frère(s) et/ou sœur(s) qu'avec les parents.

Figure 4 : Usages linguistiques avec chaque membre de la famille



Nous avons comparé ensuite les usages linguistiques selon les membres de la famille entre les répondants qui ont fait toute leur scolarité au Canada et les répondants qui ont immigré pendant leur scolarité. Dans l'ensemble, les répondants immigrés utilisent la langue d'origine plus que les répondants entièrement scolarisés au Canada : 70,2% par rapport à 88,9% avec le père, 68,1% par rapport à 89,4% avec la mère, 29,3% par rapport à 61,9% avec les frère(s) et/ou sœur(s) et 66,7% par rapport à 87,0% avec les proches. Pour ce qui est de l'anglais, les répondants ayant fait toutes leurs études au Canada l'emploient davantage : 21,3% par rapport à 6,7% avec le père, 27,7% par rapport à 4,3% avec la mère, 36,6% par rapport à 16,7% avec le(s) frère(s) et/ou sœur(s), et 20,0% par rapport à 6,5% avec les proches. Par la suite, quant à l'usage du français, aucune différence n'est observée sauf pour la catégorie des frère(s) et/ou sœur(s) : 26,8% pour les répondants ayant fait toute leur scolarité au Canada par rapport à 19,0%. Il faut remarquer que la distribution de la langue la plus utilisée avec les frère(s) et/ou sœur(s) chez les répondants entièrement scolarisés au Canada varie beaucoup : 36,6% en anglais, 29,3% en langue d'origine et 26,8% en français. Le test du Khi-carré confirme qu'il existe une différence significative en ce qui concerne le choix linguistique avec la mère ainsi que les frère(s) et/ou sœur(s).

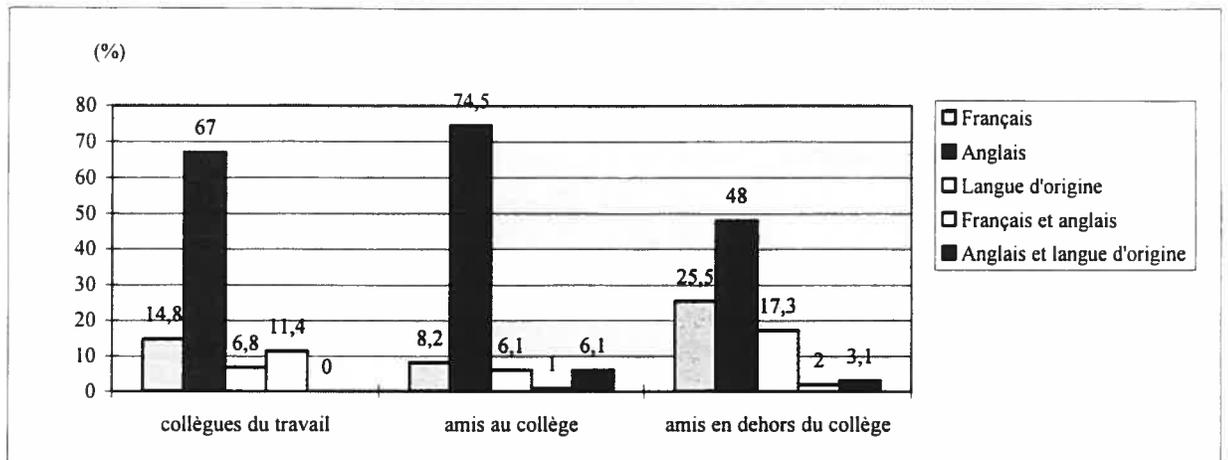
Par la suite, nous avons comparé les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire francophone avec les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire anglophone. Nous observons que les répondants provenant d'écoles secondaires francophones utilisent plus la langue d'origine que les répondants provenant d'écoles secondaires anglophones : 84,7% par rapport à 66,7% avec le père, 86,7% par rapport à 66,7% avec la mère, 46,0% par rapport à 42,3% avec les frère(s) et/ou sœur(s), et 84,5% par rapport à 65,4% avec les proches. Au lieu de la langue d'origine, les répondants provenant d'écoles secondaires anglophones préféraient

employer l'anglais : 29,6% avec le père et la mère, 50,0% avec les frère(s) et/ou sœur(s), et 26,9% avec les proches. Quant au français, 36,0% des répondants provenant d'écoles secondaires francophones l'utilisent principalement avec les frère(s) et/ou sœur(s). Le test du Khi-carré vient indiquer qu'il y a une différence significative entre les groupes en ce qui concerne le choix linguistique avec le père et la mère ainsi que les frère(s) et/ou sœur(s).

4.2.1.2. Usages linguistiques avec les amis

Nous allons maintenant présenter l'utilisation des langues dans les réseaux d'amis pour l'ensemble des répondants. Avec les collègues du travail, 67,0% ont dit parler en anglais, 14,8% en français et 6,8% dans la langue d'origine. Il faut souligner que 11,4% ont indiqué à la fois le français et l'anglais malgré la consigne de ne donner qu'une langue comme réponse, car il semblerait que beaucoup des répondants utilisent ces deux langues avec les collègues du travail. Ensuite, pour 74,5%, l'usage de l'anglais est le plus fréquent avec les amis au collège. Cette forte proportion d'anglais s'explique évidemment par le fait que les répondants sont les étudiants d'un cégep anglophone. Toutefois, nous observons aussi que 8,2% utilisent principalement le français et 6,1% la langue d'origine. Quant à la langue avec des amis en dehors du collège, la réponse varie : 48,0% en anglais, 25,5% en français et 17,3% en langue d'origine.

Figure 5 : Usages linguistiques avec les amis



Nous avons ensuite comparé les répondants qui ont fait toute leur scolarité au Canada avec les répondants qui ont immigré pendant leur scolarité. Selon le test du Khi-carré, nous n'observons pas de différence significative entre les deux groupes. Cependant, nous remarquons quelques proportions différentes : avec les amis au collège, tandis que 14,9% des répondants qui ont été entièrement scolarisés au Canada emploient le français, cette proportion est de 2,1% pour les autres. En ce qui concerne la langue avec des amis en dehors du collège, 59,6% des répondants entièrement scolarisés au Canada parlent en anglais, ce qui est nettement plus que pour les répondants partiellement scolarisés au Canada (37,5%). Par contre, 25,0% des répondants qui ont immigré pendant leur scolarité parlent dans la langue d'origine, ce qui est nettement plus fréquent que les répondants qui ont été entièrement scolarisés au Canada (10,6%).

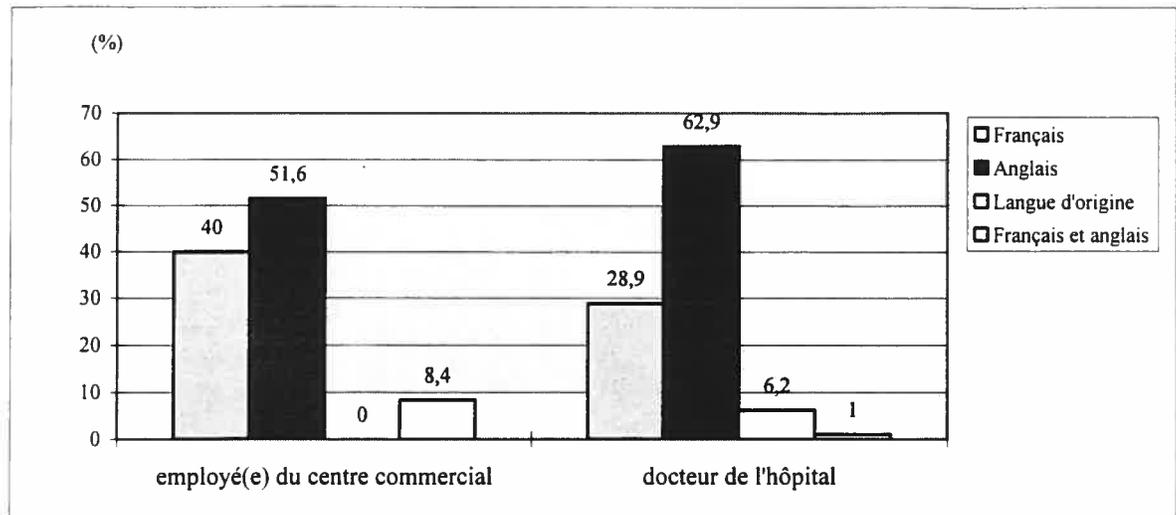
Nous avons ensuite comparé les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire francophone avec les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire anglophone. Les répondants provenant d'écoles anglophones utilisent l'anglais plus que les répondants

provenant d'écoles francophones : 61,1% par rapport à 84,6% avec les collègues du travail, et 38,3% par rapport à 64,3% avec des amis en dehors du collège. Quant au français, par contre, le groupe provenant d'écoles francophones emploie cette langue plus que le groupe des répondants provenant d'écoles anglophones : 22,2% par rapport à 0% avec les collègues du travail, 11,7% par rapport à 3,6% avec des amis au collège, et 38,3% par rapport à 3,6% avec des amis en dehors du collège. Il faut noter que la proportion des répondants provenant d'écoles francophones qui parlent autant le français que l'anglais avec des amis en dehors du collège est de 38,3%. Pour ce qui est de la langue d'origine, aucun répondant provenant d'une école anglophone ne la déclare comme la langue la plus utilisée avec les collègues du travail et des amis au collège alors que 9,3% des répondants provenant d'écoles francophones la parlent avec les collègues du travail et 5,0% la parlent avec des amis au collège. Le test du Khi-carré indique qu'il existe une différence significative entre les groupes en ce qui concerne le choix linguistique avec des amis au collège ainsi qu'en dehors du collège.

4.2.1.3. Usages linguistiques dans les lieux publics

Finalement, nous présentons l'utilisation des langues dans les lieux publics chez tous les répondants. En parlant à des employé(e)s d'un centre commercial, 51,6% emploient principalement l'anglais et 40,0% le français. Notons que 8,4% ont indiqué les deux langues, le français et l'anglais, malgré la consigne de ne donner qu'une langue comme réponse. Cela nous porte à croire qu'un nombre non négligeable de répondants utilisent ces deux langues également dans un centre commercial. Par la suite, avec un médecin à l'hôpital, 62,9% utilisent l'anglais le plus souvent, 28,9% le français et 6,2% la langue d'origine.

Figure 6 : Usages linguistiques dans les lieux publics



Dans cette catégorie consacrée aux interlocuteurs dans des lieux publics, nous n'observons pas de différence significative entre les répondants qui ont été entièrement scolarisés au Canada et les répondants qui l'ont été partiellement.

Nous avons comparé les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire francophone avec les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire anglophone. Selon le test du Khi-carré, il n'y a pas de différence significative, cependant, nous observons les proportions différentes entre les groupes. En parlant à des employé(e)s de centre commercial, 41,7% des répondants provenant d'écoles francophones et 30,8% des répondants provenant d'écoles anglophones utilisent le français. Nous n'observons pas de différence en ce qui concerne la proportion de l'anglais; toutefois 15,4% des répondants provenant d'écoles anglophones ont répondu les deux langues, le français et l'anglais, malgré la consigne. Ensuite, la grande majorité de ces mêmes répondants a indiqué l'utilisation de l'anglais (92,9%) pour parler avec un médecin à l'hôpital. Cependant, la distribution chez les répondants provenant d'écoles

francophones est variée : pour 50,8% c'est l'anglais, et pour 39,0% c'est le français.

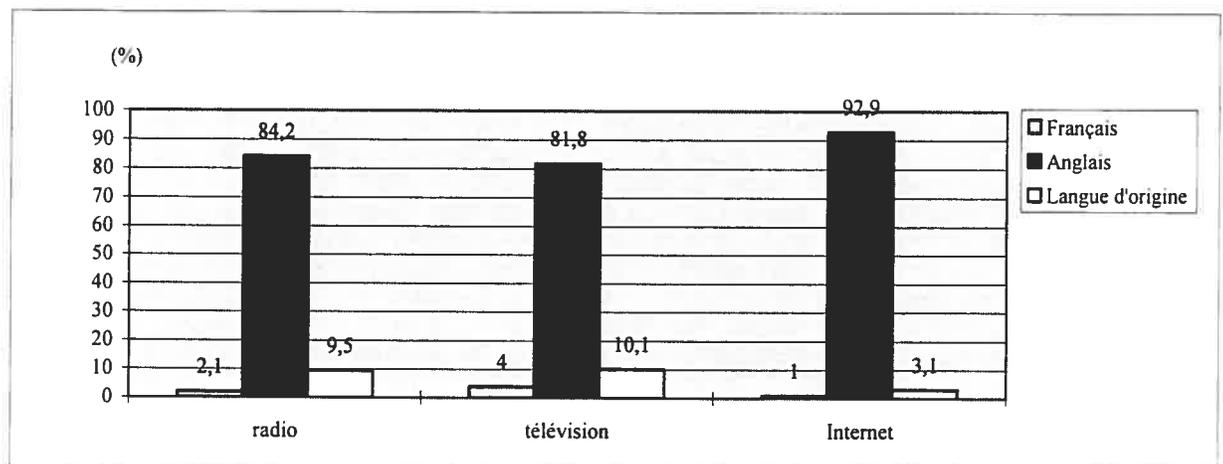
4.2.2. Usages linguistiques dans les activités culturelles

Nous décrivons maintenant les usages linguistiques dans les activités culturelles avec les médias électroniques, en lecture et dans d'autres activités.

4.2.2.1. Usages linguistiques avec les médias électroniques

L'anglais est la langue dominante dans les médias électroniques : 84,2% pour ce qui est d'écouter la radio, 81,8% pour ce qui est de regarder la télévision et 92,9% pour ce qui est de naviguer sur Internet. L'usage du français est donc rare dans ce domaine. L'usage de la langue d'origine n'est pas si fréquent, mais nous remarquons que 9,5% des répondants écoutent la radio et 10,1% regardent la télévision en langue d'origine.

Figure 7 : Usages linguistiques avec les médias électroniques



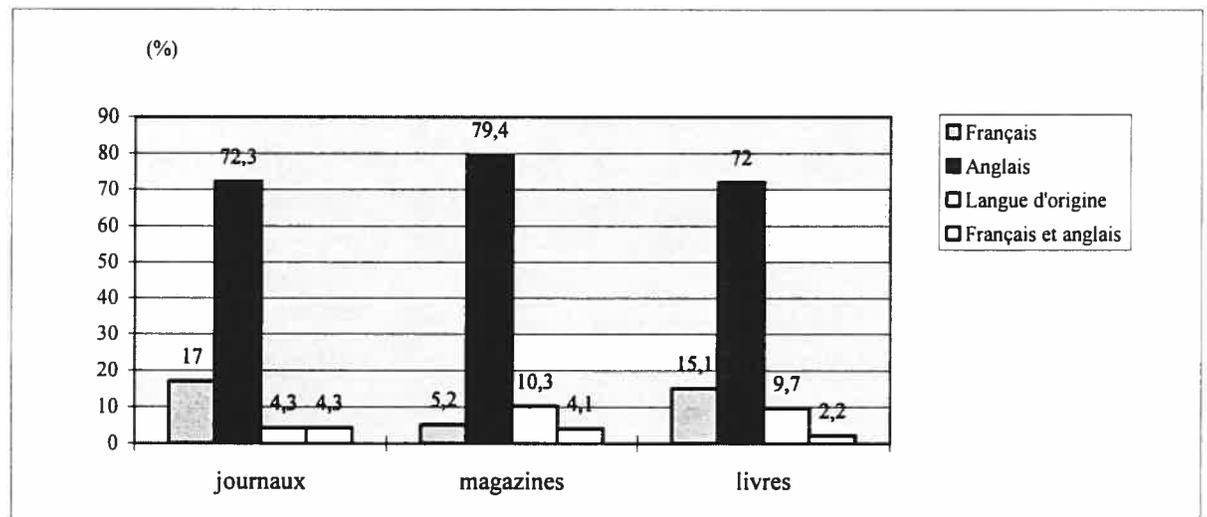
Dans cette catégorie, nous n'avons pas observé de différence significative entre les répondants scolarisés entièrement au Canada et les répondants scolarisés partiellement, pas plus qu'entre

les répondants provenant d'écoles secondaires francophones et les répondants provenant d'écoles secondaires anglophones.

4.2.2.2. Usages linguistiques en lecture

Dans l'ensemble, l'usage de l'anglais est fréquent dans les activités de lecture : 72,3% dans la lecture de journaux, 79,4% dans la lecture de revues et de magazines et 72,0% dans la lecture de livres comme activité de loisir. Pour ce qui est du français, 17,0% lisent les journaux et 15,1% les livres. De plus, dans leur langue d'origine, 10,3% lisent principalement des revues et des magazines et 9,7% des livres. Ainsi, comparativement avec la situation des médias électroniques, nous voyons que des langues autres que l'anglais s'utilisent.

Figure 8 : Usages linguistiques en lecture



Nous avons comparé les répondants qui ont fait toute leur scolarité au Canada avec les répondants qui ont immigré pendant leur scolarité. Dans l'ensemble, les répondants qui ont été partiellement scolarisés au Canada utilisent la langue d'origine plus que les répondants qui

l'ont été entièrement : 4,3% par rapport à 17,0% en ce qui a trait à la lecture de revues et de magazines, et 0% par rapport à 19,6% en ce qui a trait à la lecture de livres. Il est probable que la compétence à lire en langue d'origine s'est développée chez certains du groupe partiellement scolarisé au Canada en raison du fait qu'ils avaient fréquenté l'école dans leur pays d'origine. Pour ce qui est du français, 21,7% du groupe entièrement scolarisé au Canada par rapport à 11,1% pour l'autre l'emploient pour lire les journaux. Enfin, quant à l'utilisation de l'anglais, 81,8% des répondants entièrement scolarisés au Canada l'emploient pour lire des livres tandis que cette proportion est de 63,0% pour les autres. Ayant fréquenté l'école toujours au Canada, ce groupe lit davantage dans une des langues officielles canadiennes. Le test du Khi-carré confirme qu'il y a une différence significative entre les répondants qui ont fait toute leur scolarité au Canada et les répondants qui ont immigré pendant leur scolarité en ce qui concerne le choix linguistique pour lire des livres comme activité de loisir.

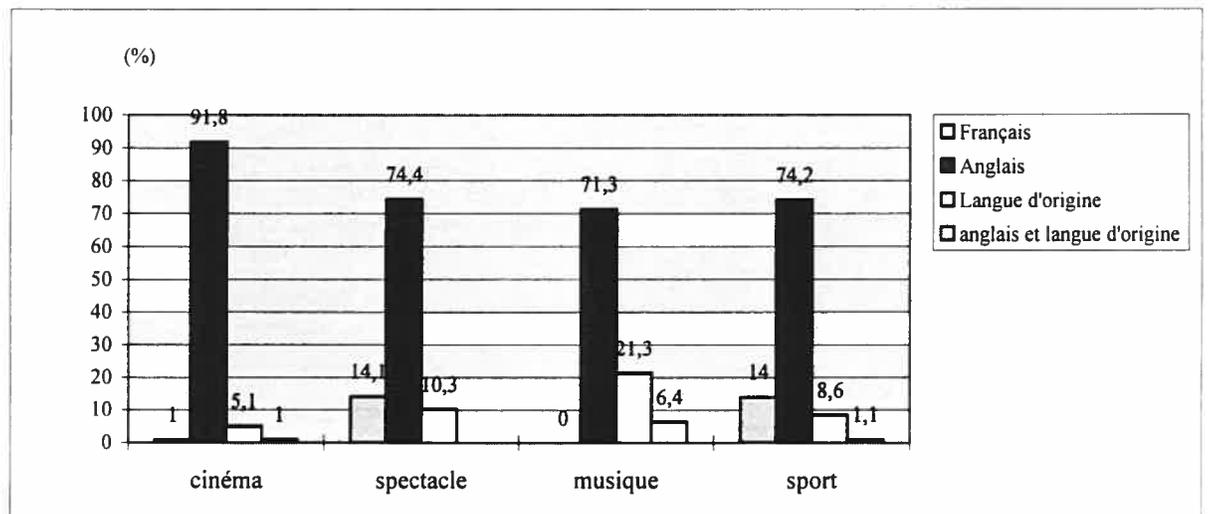
Nous avons ensuite comparé les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire francophone avec les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire anglophone. Selon le test du Khi-carré, il n'y a pas de différence significative. Toutefois, il y a quelques proportions différentes dans un choix linguistique entre les groupes. Premièrement, nous observons qu'aucun répondant provenant d'une école secondaire anglophone n'utilise principalement le français dans ses activités de lecture tandis que les répondants provenant d'écoles francophones lisent les journaux en français dans une proportion de 24,1%, des livres dans une proportion de 23,2%, et des revues et des magazines dans une proportion de 6,7%. En revanche, les proportions de l'usage de l'anglais chez les répondants provenant d'écoles anglophones sont plus élevées : 63,8% par rapport à 92,3% pour les journaux, 76,7% par

rapport à 92,6% pour des revues et des magazines, 62,5% par rapport à 88,9% pour des livres.

4.2.2.3. Usages linguistiques dans d'autres activités culturelles

L'anglais est aussi une langue dominante dans d'autres activités culturelles : 91,8% vont principalement voir des films en anglais, 74,4% des spectacles en anglais, 71,3% écoutent des chanteurs anglophones sur disques et 74,2% font du sport utilisant l'anglais. Quant au français, 14,1% l'utilisent principalement pour voir des spectacles et 14,0% pour faire du sport. Toutefois, presque personne ne l'emploie principalement pour aller voir un film et pour écouter de la musique sur disques. Il faut remarquer que l'usage de la langue d'origine est assez élevé avec 21,3% dans l'écoute de disques. Nous observons également que 10,3% vont à des spectacles et 8,6% font du sport en langue d'origine.

Figure 9 : Usages linguistiques dans d'autres activités culturelles



Nous avons comparé les répondants entièrement scolarisés au Canada avec les répondants partiellement scolarisés au Canada. Le test du Khi-carré indique qu'il n'y a pas de différence

significative. Cependant, il y a une proportion différente entre les groupes en ce qui concerne le choix linguistique lors d'écouter des disques; alors que 15,6% des répondants entièrement scolarisés au Canada utilisent la langue d'origine, cette proportion est de 28,3% pour les autres.

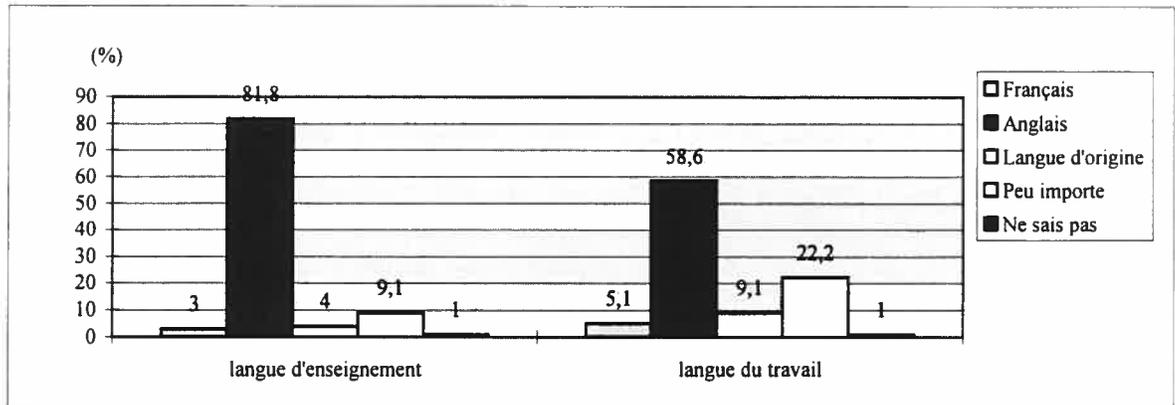
Nous avons également comparé les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire francophone avec les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire anglophone. Le test du Khi-carré montre qu'il n'existe pas de différence significative. Toutefois, nous observons quelques différences dans une proportion entre les groupes. Dans l'ensemble, les répondants provenant d'écoles francophones utilisent le français plus que les autres. Aucun répondant provenant d'une école anglophone n'utilise le français dans les activités culturelles sauf pour les spectacles (4,0%). En revanche, pour les répondants provenant d'écoles francophones, 19,6% vont à des spectacles en français et 18,6% font du sport en français. En ce qui concerne l'anglais, nous n'observons pas de différence significative sauf pour les spectacles (69,6% pour les répondants provenant d'écoles francophones par rapport à 84,0% pour les répondants provenant d'écoles anglophones) et le sport (71,2% par rapport à 84,0%).

4.2.3. Usages linguistiques dans l'avenir

En ce qui concerne la langue que les répondants envisagent utiliser dans l'avenir, nous observons que l'anglais est une langue qu'ils veulent utiliser davantage : 81,8% veulent continuer à étudier en anglais et 58,6% veulent travailler en anglais. Le français apparaît rarement : 3,0% veulent l'utiliser pour étudier et 5,1% pour travailler. La langue d'origine n'est guère plus représentée : 4,0% veulent l'utiliser pour étudier et 9,1% pour travailler.

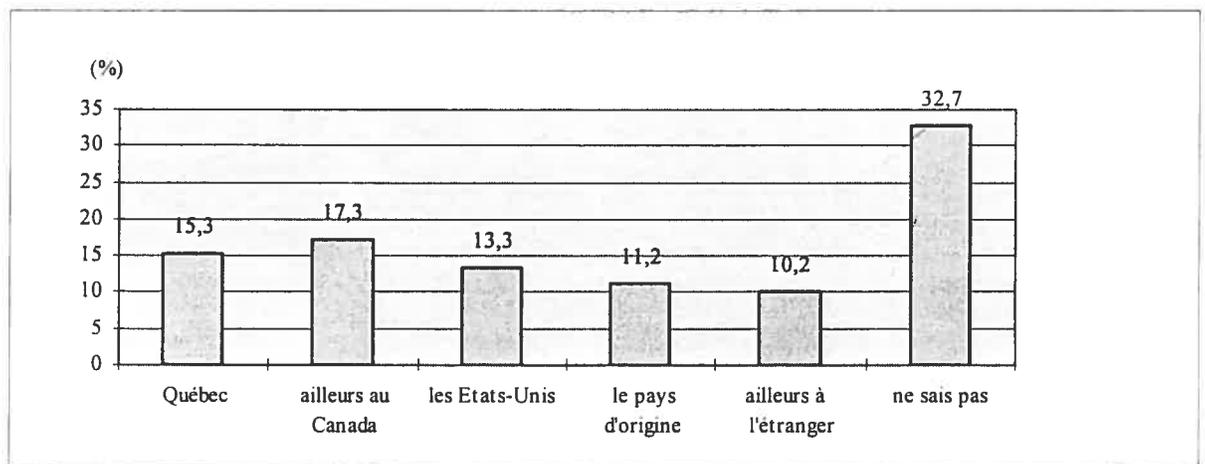
Cependant, il faut remarquer que la langue importe peu pour 9,1% en ce qui a trait aux études et pour 22,2% en ce qui a trait au travail. Il est probable que, pour ces répondants, la nature des études ou du travail est plus importante que la langue.

Figure 10 : Usages linguistiques dans l'avenir



Pour ce qui est du lieu de résidence dans dix ans, 32,7% ne savaient pas. 15,3% voulaient habiter au Québec, et 17,3% voulaient quitter le Québec pour une autre province canadienne, 13,3% pour les États-Unis, 11,2% pour le pays d'origine et 10,2% ailleurs à l'étranger.

Figure 11 : Lieu de résidence dans 10 ans



Dans cette catégorie, nous n'avons observé aucune différence significative entre les répondants qui ont été entièrement scolarisés au Canada et les répondants qui l'ont été partiellement.

Dans la comparaison entre les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire francophone et les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire anglophone, le test du Khi-carré indique qu'il y a une différence significative en ce qui concerne la langue du travail. De fait, tandis que 51,7% des répondants provenant d'écoles secondaires francophones veulent utiliser l'anglais comme langue de travail, cette proportion monte à 72,4% pour les autres.

4.3. Auto-évaluation de la connaissance linguistique

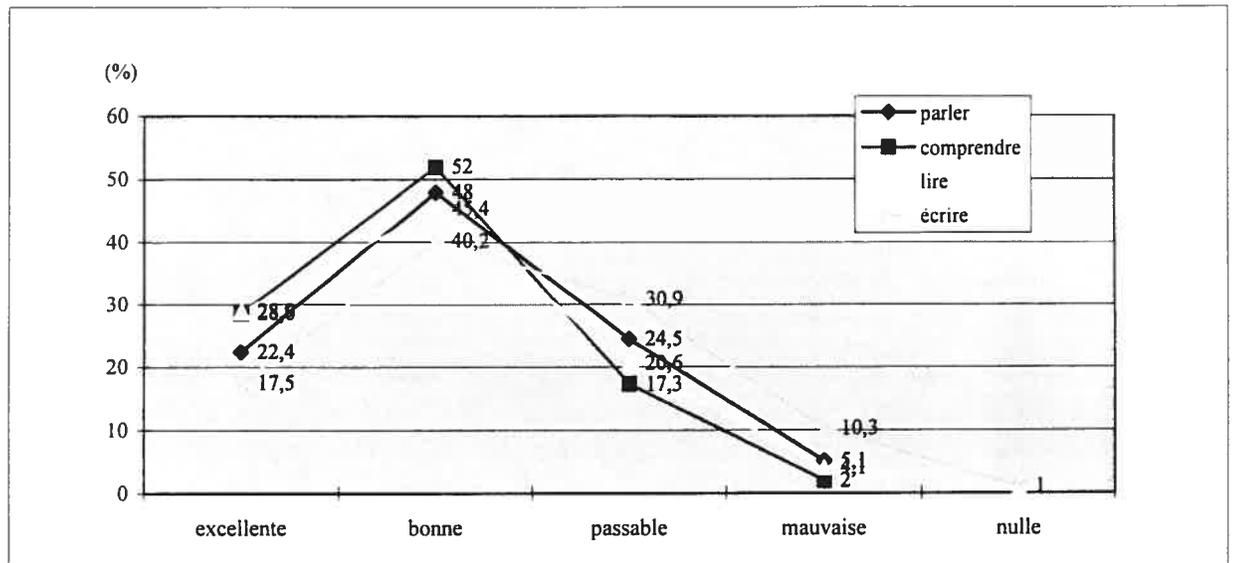
Cette section traite de l'auto-évaluation de chacune des langues. Nous présentons le français d'abord, ensuite l'anglais et enfin la langue d'origine.

4.3.1. Auto-évaluation de la connaissance du français

L'auto-évaluation de la connaissance du français est assez favorable chez tous les répondants. La majorité a répondu «bonne» pour leur français et presque personne n'a déclaré «nulle». Ainsi la maîtrise en expression orale est «excellente» pour 22,4%, «bonne» pour 48,0%, «passable» pour 24,5% et «mauvaise» pour 5,1%. Quant à la maîtrise en compréhension auditive, elle est «excellente» pour 28,6%, «bonne» pour 52,0%, «passable» pour 17,3% et «mauvaise» pour 2,0%. Pour ce qui est de la maîtrise en lecture, 28,9% la déclare «excellente», 45,4% «bonne», 20,6% «passable», 4,1% «mauvaise» et 1,0% «nulle». Enfin,

pour ce qui est de la maîtrise en écriture, 17,5% la juge «excellente», 40,2% «bonne», 30,9% «passable», 10,3% «mauvaise» et 1,0% «nulle».

Figure 12 : Auto-évaluation de la connaissance du français



Nous avons comparé les répondants qui ont été entièrement scolarisés au Canada avec les répondants qui l'ont été partiellement. Dans l'ensemble, le groupe des répondants entièrement scolarisés au Canada s'évalue plus positivement que l'autre. Ainsi, la proportion de cote «excellente» pour les répondants qui ont fait toute leur scolarité au Canada est plus haute que celle des répondants qui ont immigré pendant leur scolarité : 34,0% par rapport à 12,5% en expression orale, 44,7% par rapport à 14,9% en compréhension auditive, 38,3% par rapport à 21,3% en lecture et 25,5% par rapport à 10,6% en écriture. Par ailleurs, personne de ceux qui ont été entièrement scolarisés au Canada ne dit que son français est «mauvais» ou «nul» (sauf 4,3% en écriture) tandis que nous trouvons certains répondants qui se donnent ces cotes chez les répondants qui ont immigré pendant leur scolarité : 10,4% déclare «mauvais» en expression orale, 4,3% déclare «mauvais» en compréhension auditive, 8,5% déclare

«mauvais» et 2,1% «nul» en lecture, 14,9% déclare «mauvais» et 2,1% «nul» en écriture. Le test du Khi-carré avec le gamma confirme la différence significative du niveau de maîtrise du français entre les répondants qui ont été entièrement scolarisés au Canada et les répondants qui l'ont été partiellement.

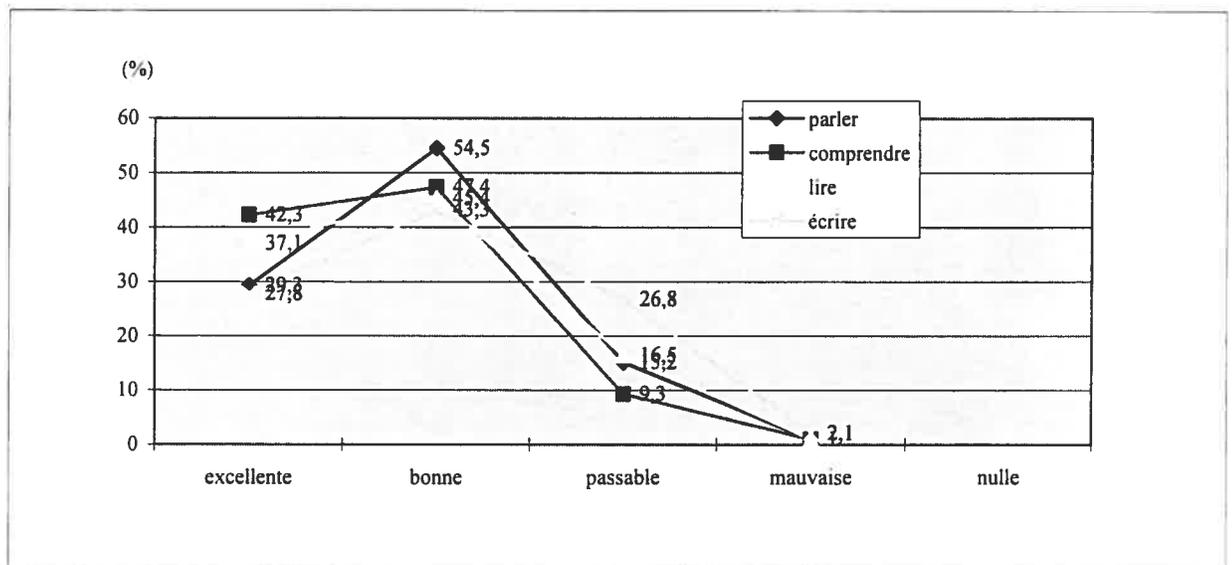
Nous avons aussi comparé les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire francophone avec les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire anglophone. La proportion des répondants provenant d'écoles francophones qui pensent que leur français est «excellent» est toujours plus élevée que celle des répondants provenant d'écoles anglophones : 31,7% par rapport à 0% en expression orale, 40,0% par rapport à 3,4% en compréhension auditive, 40,0% par rapport à 3,6% en lecture et 26,7% par rapport à 0% en écriture. Par ailleurs, nous n'observons pas de différence dans la proportion de la cote «nulle» entre les deux groupes, mais pour la note «mauvaise», la proportion est plus faible chez les répondants qui ont fréquenté l'école secondaire francophone. Le test du Khi-carré avec le gamma confirme qu'il existe une différence significative entre les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire francophone avec les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire anglophone en ce qui concerne le niveau de maîtrise du français.

4.3.2. Auto-évaluation de la connaissance de l'anglais

Les répondants se donnent des cotes assez élevées pour la maîtrise de l'anglais. Personne n'a donné la cote «nulle» pour leur anglais. Concrètement, pour ce qui est du niveau de maîtrise en expression orale, 29,3% le juge «excellente», 54,5% «bonne», 15,2% «passable» et 1,0% «mauvaise». Pour ce qui est du niveau de maîtrise en compréhension auditive, 42,3% le

considèrent «excellente», 47,4% «bonne», 9,3% «passable» et 1,0% «mauvaise». Quant au niveau de maîtrise en lecture, il est considéré «excellente» pour 37,1%, «bonne» pour 45,4%, «passable» pour 16,5% et «mauvaise» pour 1,0%. Enfin, le niveau de maîtrise en écriture est jugé «excellente» pour 27,8%, «bonne» pour 43,3%, «passable» pour 26,8% et «mauvaise» pour 2,1%.

Figure 13 : Auto-évaluation de la connaissance de l'anglais



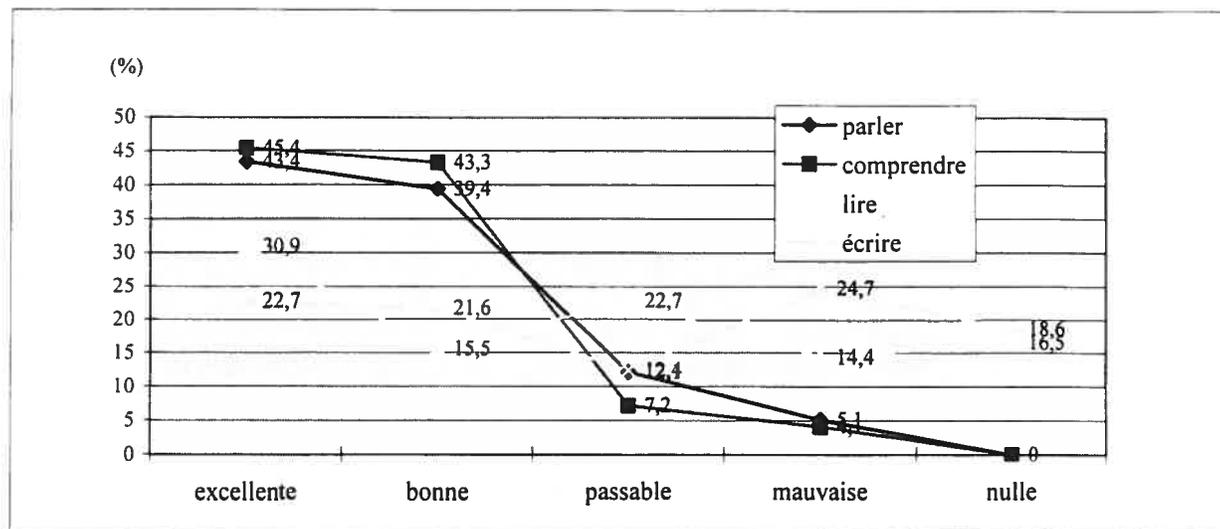
Nous avons comparé les répondants qui ont fait toute leur scolarité au Canada avec les répondants qui ont immigré pendant leur scolarité. Le groupe des répondants entièrement scolarisés au Canada se donne des cotes plus positives que le groupe des répondants partiellement scolarisés. La proportion de ceux qui évaluent leur niveau «excellent» est de 48,9% par rapport à 12,5% en expression orale, 61,7% par rapport à 23,4% en compréhension auditive, 51,1% par rapport à 25,5% en lecture et 38,3% par rapport à 19,1% en écriture. Le test du Khi-carré avec le gamma vient confirmer la différence significative entre les groupes en ce qui concerne l'auto-évaluation de la connaissance de l'anglais.

Nous avons aussi comparé les répondants provenant d'écoles secondaires francophones avec les répondants provenant d'écoles secondaires anglophones. L'auto-évaluation des répondants provenant d'écoles anglophones est plus élevée que celle des autres. Voici la proportion de cote «excellente» dans le groupe provenant d'écoles francophones : 23,3% en expression orale, 33,3% en compréhension auditive, 30,0% en lecture et 20,0% en écriture. La proportion de cote «excellente» dans le groupe provenant d'écoles anglophones est de 37,9% en expression orale, 53,6% en compréhension auditive, 46,4% en lecture et 42,9% en écriture. Personne des répondants provenant d'écoles secondaires anglophones ne se donne des cotes «mauvaise» ou «nulle» relativement à son niveau de maîtrise de l'anglais. La différence entre les répondants provenant d'écoles secondaires francophones et les répondants provenant d'écoles secondaires anglophones s'avère significative selon le test du Khi-carré avec le gamma.

4.3.3. Auto-évaluation de la connaissance de la langue d'origine

L'auto-évaluation de la langue d'origine chez tous les répondants montre que le niveau de maîtrise de l'expression orale et de la compréhension auditive est assez bon mais que le niveau de maîtrise de lire et écrire varie beaucoup. Plus précisément, pour ce qui est de la maîtrise en expression orale, 43,4% la jugent «excellente», 39,4% «bonne», 12,1% «passable» et 5,1% «mauvaise». Pour la maîtrise en compréhension auditive, 45,4% la jugent «excellente», 43,3% «bonne», 7,2% «passable» et 4,1% «mauvaise». Quant à la maîtrise en lecture, 30,9% la jugent «excellente», 15,5% «bonne», 22,7% «passable», 14,4% «mauvaise» et 16,5% «nulle». Enfin, la maîtrise en écriture est jugée «excellente» pour 22,7%, «bonne» pour 21,6%, «passable» pour 12,4%, «mauvaise» pour 24,7% et «nulle» pour 18,6%.

Figure 14 : Auto-évaluation de la connaissance de la langue d'origine



Nous avons comparé les répondants qui ont été entièrement scolarisés au Canada avec les répondants qui l'ont été partiellement. L'auto-évaluation des répondants partiellement scolarisés est beaucoup plus positive que celle des autres. Nous le voyons dans la proportion de ceux qui ont donné la cote «excellente» : 21,3% des répondants entièrement scolarisés au Canada par rapport à 68,8% des répondants partiellement scolarisés au Canada en expression orale, 23,4% par rapport à 70,2% en compréhension auditive, 6,4% par rapport à 57,4% en lecture et 4,3% par rapport à 42,6% en écriture. Il faudrait noter que le niveau de maîtrise en lecture est «nul» pour 21,3% des répondants entièrement scolarisés au Canada et qu'il est «mauvais» pour 21,3% d'entre eux. Le niveau de maîtrise en écrire est «nul» pour 23,4% de ce groupe et «mauvais» pour 38,3% d'entre eux. Le test du Khi-carré avec le gamma confirme cette tendance en démontrant qu'il existe une différence significative entre les répondants qui ont été entièrement scolarisés au Canada et les répondants qui l'ont été partiellement.

Nous n'observons pas de différence significative entre les répondants provenant d'écoles secondaires francophones et les répondants provenant d'écoles secondaires anglophones, selon le test du Khi-carré avec le gamma. Cependant, la proportion des répondants qui se donnent la cote «excellente» est un peu plus élevée dans le groupe provenant d'écoles anglophones que dans l'autre : 40,0% par rapport à 57,1% en compréhension auditive.

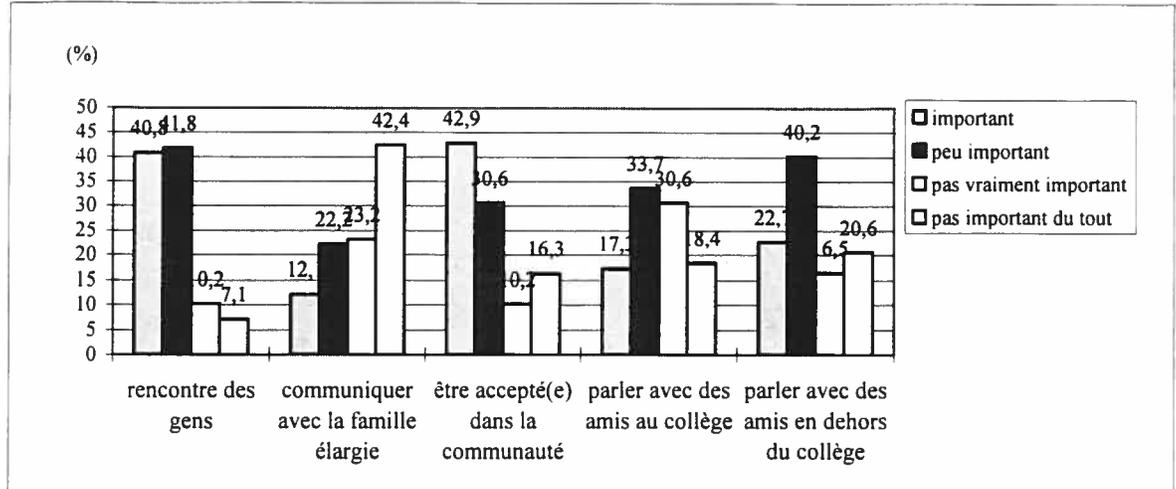
4.4. Orientation

Cette section traite de l'orientation envers chacune des langues. Nous présentons le français d'abord, ensuite l'anglais et enfin la langue d'origine.

4.4.1. Orientation envers le français

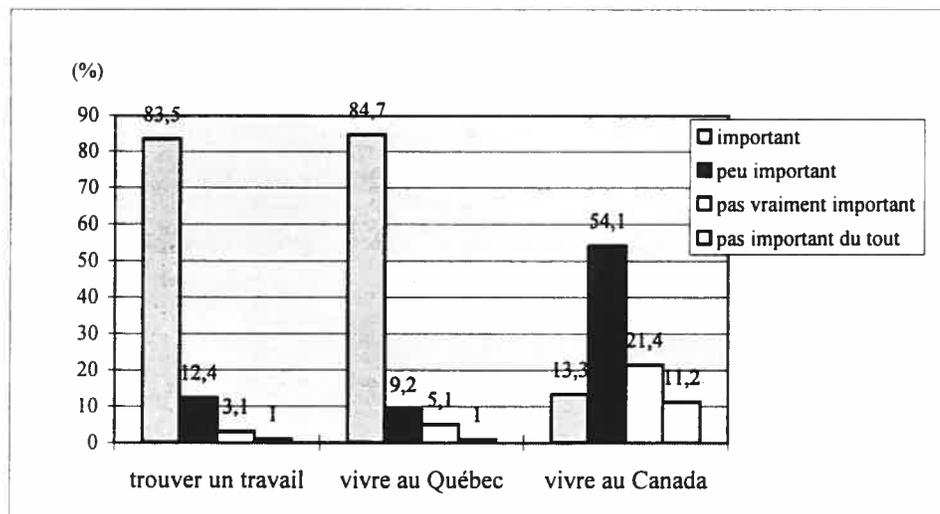
Nous allons voir l'orientation intégrative envers le français chez tous les répondants. 40,8% pensent que le français est important pour rencontrer des gens. Pourtant, seulement 12,1% confirment l'importance du français pour communiquer avec la famille élargie. Il faut souligner que, pour 42,4%, le français n'est pas du tout important. Par ailleurs, pour 42,9%, cette langue est importante afin d'être accepté(e) dans la communauté. En ce qui concerne les amis, le français est important pour 17,3% pour ce qui est de parler avec des amis du collège et pour 22,7% pour ce qui est de parler avec des amis en dehors du collège.

Figure 15 : Orientation intégrative (français)



Les données recueillies montrent que l'orientation instrumentale envers le français est assez positive. Premièrement, 83,5% des répondants trouvent que le français est important pour trouver un travail. Par la suite, nous observons que 84,7% pensent que cette langue est importante pour vivre au Québec. Il est fort probable que les répondants comprennent la valeur du français au Québec. En comparaison, pour vivre au Canada, 13,3% disent que le français est important et 54,1% disent qu'il est un peu important.

Figure 16 : Orientation instrumentale (français)



Nous avons comparé l'orientation intégrative envers le français entre les répondants qui ont été entièrement scolarisés au Canada et les répondants qui l'ont été partiellement. Il semble que le groupe des répondants partiellement scolarisés au Canada s'oriente de façon plus intégrative envers le français que le groupe des répondants scolarisés entièrement au Canada. Pour communiquer avec la famille élargie, 6,4% des répondants qui ont été entièrement scolarisés au Canada confirment l'importance du français tandis que cette proportion est de 16,7% chez les autres. Par ailleurs, 29,8% des répondants entièrement scolarisés au Canada disent que le français est important pour être accepté(e) dans la communauté, tandis que cette proportion est de 56,3% pour les autres. Quant aux amis au collège, tandis que 27,7% des répondants entièrement scolarisés au Canada pensent que le français n'est pas du tout important, cette proportion est de 10,4% pour les répondants partiellement scolarisés au Canada. Enfin, pour ce qui est des amis en dehors du collège, 29,8% des répondants entièrement scolarisés au Canada disent que le français n'est pas du tout important alors que cette proportion est de 12,8% pour les autres. Le test du Khi-carré avec le gamma confirme qu'il y a une différence significative en ce qui concerne pour communiquer avec la famille élargie, pour être accepté(e) dans la communauté ainsi que pour parler aux amis au collège.

Nous avons aussi comparé l'orientation instrumentale entre ces deux groupes. Selon le test du Khi-carré avec le gamma, il y a une différence significative en ce qui concerne pour vivre au Québec. De fait, tandis que 91,5% du premier groupe confirment l'importance du français pour vivre au Québec, cette proportion tombe à 77,1% pour l'autre groupe. Pour les autres items, nous ne remarquons pas de différence significative entre les deux groupes.

Par la suite, nous avons comparé l'orientation intégrative envers le français entre les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire francophone et les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire anglophone. Selon le test du Khi-carré avec le gamma, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes. Cependant, nous observons quelques différences dans la proportion entre ces groupes. Par exemple, nous remarquons que 35% des répondants provenant d'écoles francophones disent que, pour communiquer avec la famille élargie, le français n'est pas du tout important tandis que cette proportion est de 55,2% pour les répondants provenant d'écoles anglophones. De plus, pour être accepté(e) dans la communauté, alors que 38,3% des répondants provenant d'écoles francophones indiquent l'importance du français, cette proportion grimpe à 50,0% pour les répondants provenant d'écoles anglophones. Par la suite, pour parler avec des amis au collège, tandis que 11,7% des répondants provenant d'écoles francophones disent que le français n'est pas du tout important, cette proportion est de 32,1% des répondants provenant d'écoles anglophones. Enfin, nous observons que 27,1% des répondants provenant d'écoles francophones et 14,3% des répondants provenant d'écoles anglophones pensent que le français est important pour parler avec des amis en dehors du collège.

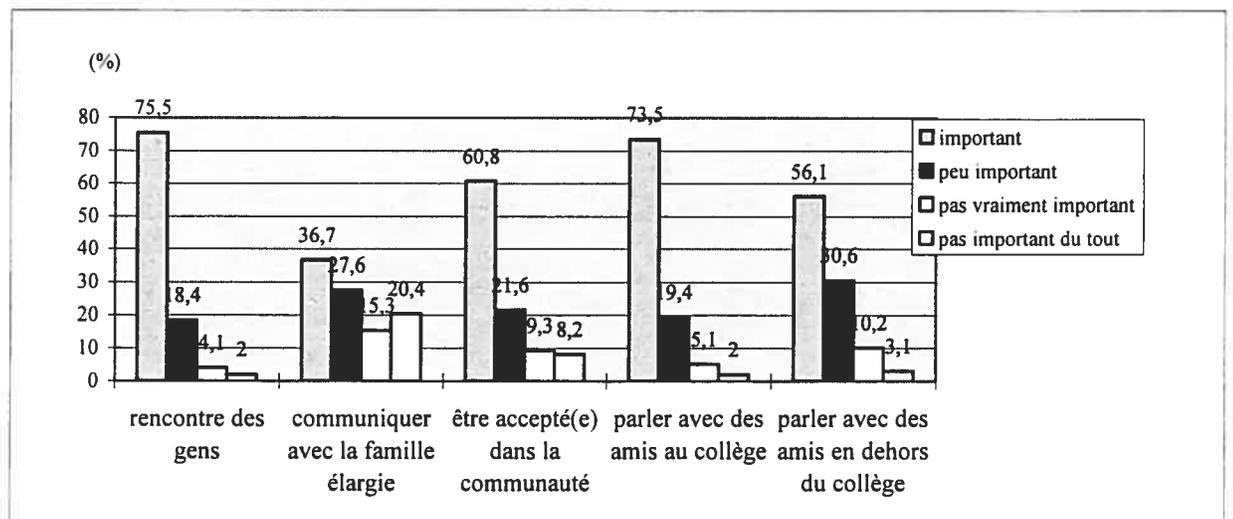
Quant à l'orientation instrumentale envers le français, la proportion ainsi que le test du Khi-carré avec le gamma n'indiquent pas de différence significative entre les deux groupes.

4.4.2. Orientation envers l'anglais

Dans cette section, nous allons traiter de l'orientation intégrative envers l'anglais chez tous les répondants. Pour 75,5%, l'anglais est important pour rencontrer des gens. Cependant, le

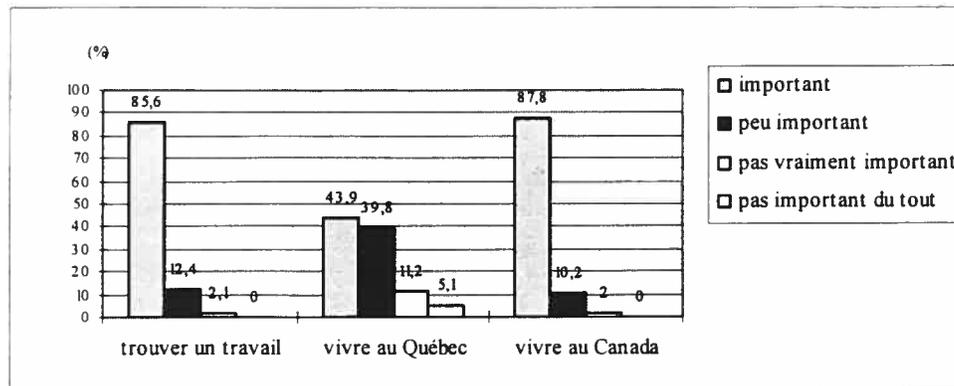
degré d'importance pour communiquer avec la famille élargie est relativement faible, 36,7% trouvent cette langue importante et 20,4% pensent que dans ce contexte l'anglais n'est pas du tout important. Ensuite, 60,8% trouvent que l'anglais est important pour être accepté(e) dans la communauté. Quant aux amis, 73,5% confirment l'importance de l'anglais pour communiquer avec des amis au collège. Cependant, le degré d'importance diminue à 56,1% pour parler avec des amis en dehors du collège.

Figure 17 : Orientation intégrative (anglais)



L'orientation instrumentale envers l'anglais est assez forte. 85,6% confirment cette importance pour trouver un travail. Ensuite, pour vivre au Canada, 87,8% des répondants trouvent que l'anglais est important, ce qui nous permet de supposer que les répondants associent fortement l'anglais avec le Canada. En comparaison, le degré d'importance baisse pour vivre au Québec : 43,9% confirment l'importance de l'anglais pour y vivre.

Figure 18 : Orientation instrumentale (anglais)



Ensuite, nous avons comparé l'orientation intégrative envers l'anglais entre les répondants qui ont été entièrement scolarisés au Canada et les répondants qui l'ont été partiellement. Le test du Khi-carré avec le gamma indique qu'il y a une différence significative en ce qui concerne pour parler avec les amis en dehors du collège. De fait, la proportion montre que 46,8% des répondants entièrement scolarisés au Canada confirme l'importance de l'anglais tandis que cette proportion est de 64,6% pour les autres. Pour ce qui est de la différence dans la proportion, 70,2% des répondants entièrement scolarisés au Canada pensent que l'anglais est important pour rencontrer des gens tandis que cette proportion est de 81,3% pour les autres.

Nous n'observons pas de différence significative entre les deux groupes quant à l'orientation instrumentale envers l'anglais selon la proportion ainsi que le test du Khi-carré avec le gamma.

Nous avons aussi comparé l'orientation intégrative envers l'anglais entre les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire francophone et les répondants qui avaient fréquenté l'école secondaire anglophone. Le test du Khi-carré avec le gamma n'indique pas de différence significative entre les deux groupes. Toutefois, nous observons quelques

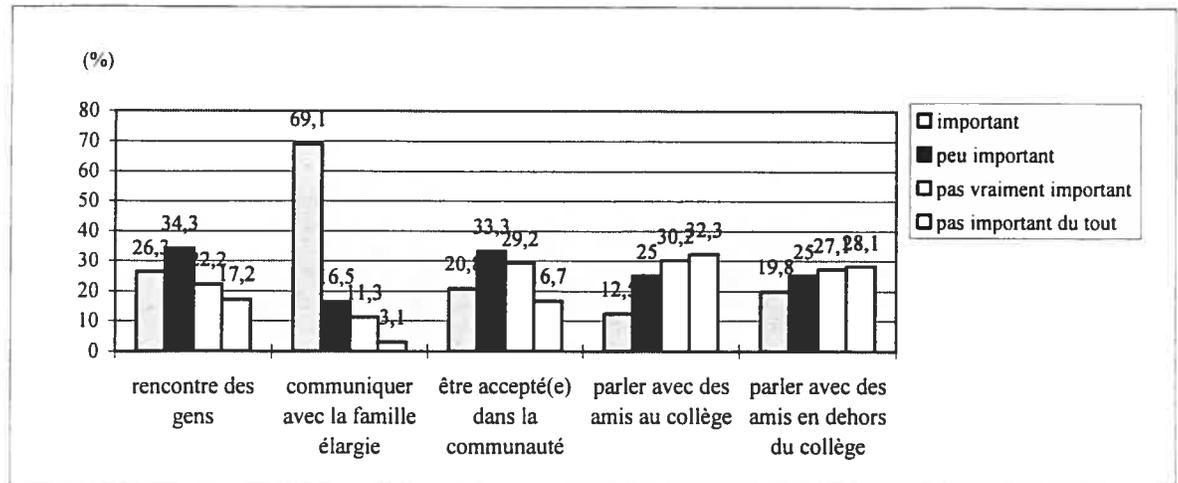
différences dans la proportion. Par exemple, pour communiquer avec la famille élargie, 30,0% des répondants provenant d'écoles francophones trouvent que l'anglais est important tandis que cette proportion est de 50,0% pour les autres. Pour ce qui est des amis en dehors du collège, 48,3% des répondants provenant d'écoles francophones indiquent que l'anglais est important alors que cette proportion est de 78,6% pour les répondants provenant d'écoles anglophones.

Quant à l'orientation instrumentale envers l'anglais, la proportion ainsi que le test du Khi-carré avec le gamma indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes.

4.4.3. Orientation envers la langue d'origine

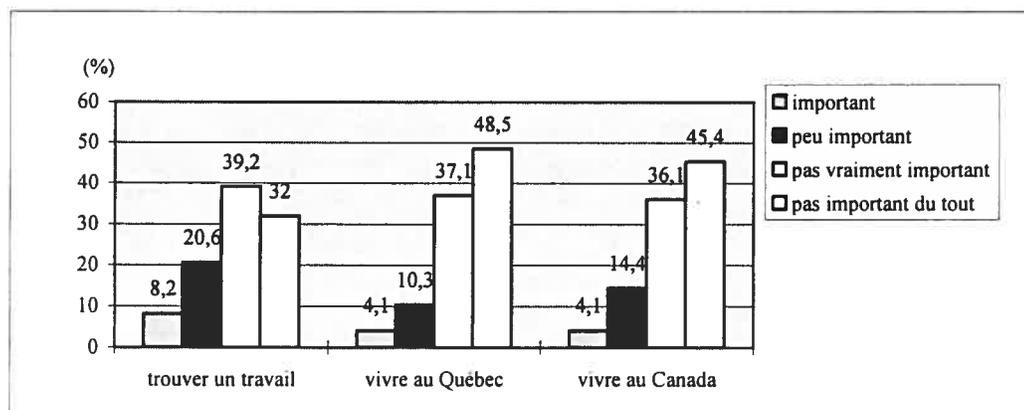
Nous nous penchons ensuite sur l'orientation intégrative envers la langue d'origine de tous les répondants. Le degré d'importance pour rencontrer les gens varie : pour 26,3% la langue d'origine est importante tandis que pour 17,2% elle n'est pas du tout importante. Pour communiquer avec la famille élargie, 69,1% trouvent que la langue d'origine est importante. Pour être accepté(e) dans la communauté, le degré d'importance varie encore une fois : pour 20,8% la langue d'origine est importante et pour 16,7% elle n'est pas du tout importante. Quant à la communication avec les amis, 12,5% pensent que la langue d'origine est importante pour parler avec des amis au collège. Toutefois, le degré d'importance augmente à 19,8% pour parler avec des amis en dehors du collège. Nous observons encore une grande variation, puisque 28,1% trouvent que la langue d'origine n'est pas du tout importante.

Figure 19 : Orientation intégrative (langue d'origine)



Pour ce que est de l'orientation instrumentale, le degré d'importance de la langue d'origine est assez bas. Pour trouver un travail, c'est seulement 8,2% qui pensent que la langue d'origine est importante, et nous trouvons que 39,2% disent que ce n'est pas vraiment important et 32,0% disent qu'elle n'est pas du tout importante. Le degré d'importance pour vivre au Québec et au Canada est similaire : environ la moitié des répondants pensent que la langue d'origine n'est pas du tout importante.

Figure 20 : Orientation instrumentale (langue d'origine)



Nous avons comparé l'orientation intégrative envers la langue d'origine entre les répondants

qui ont fait toute leur scolarité au Canada et les répondants qui ont immigré pendant leur scolarité. Le test du Khi-carré avec le gamma montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes. Toutefois, nous observons quelques différences dans la proportion : pour communiquer avec la famille élargie, tandis que 74,5% des répondants entièrement scolarisés au Canada trouvent que la langue d'origine est importante, cette proportion tombe à 61,7% pour les autres. De plus, pour parler avec des amis en dehors du collège, 10,6% du groupe des répondants entièrement scolarisés au Canada accordent de l'importance à langue d'origine tandis que cette proportion est de 26,1% pour les répondants partiellement scolarisés au Canada.

Nous avons aussi comparé l'orientation instrumentale entre ces deux groupes. Le test du Khi-carré avec le gamma indique qu'il n'y a pas de différence significative. Cependant, nous trouvons que, selon la proportion, tandis que 25,5% des répondants entièrement scolarisés au Canada pensent que la langue d'origine n'est pas du tout importante, cette proportion est de 40,4% des autres.

Nous avons aussi comparé l'orientation intégrative entre les répondants provenant d'écoles secondaires francophones et les répondants provenant d'écoles secondaires anglophones. Le test du Khi-carré indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes. Cependant, nous observons quelques différences dans la proportion. Alors que 30,0% des répondants provenant d'écoles francophones trouvent que la langue d'origine est importante pour rencontrer des gens, cette proportion n'est que de 13,8% pour les autres. Pour être accepté(e) dans la communauté, 23,3% des répondants provenant d'écoles francophones

indiquent l'importance de la langue d'origine alors que cette proportion est de 11,1% pour les autres. Quant aux amis au collège, alors que 13,3% des répondants provenant d'écoles francophones pensent que la langue d'origine est importante, cette proportion n'est que de 3,7% pour les autres. Par ailleurs, afin de parler avec des amis en dehors du collège, 22,0% des répondants provenant d'écoles francophones trouvent que la langue d'origine importante tandis que cette proportion est de 11,1% chez les répondants provenant d'écoles anglophones.

Quant à l'orientation instrumentale envers la langue d'origine, il n'y a pas de différence significative selon le test du Khi-carré avec le gamma. Toutefois, nous observons quelques différences dans la proportion. Pour trouver un travail, 26,7% des répondants provenant d'écoles francophones disent que la langue d'origine n'est pas du tout importante alors que cette proportion est de 50,0% chez les répondants provenant d'écoles anglophones. Pour vivre au Québec, 40,0% des répondants provenant d'écoles francophones pensent que cette langue n'est pas du tout importante tandis que cette proportion est de 71,4% pour les autres. Pour vivre au Canada, 36,7% des répondants provenant d'écoles francophones et 67,9% des répondants provenant d'écoles anglophones trouvent que la langue d'origine n'est pas du tout importante.

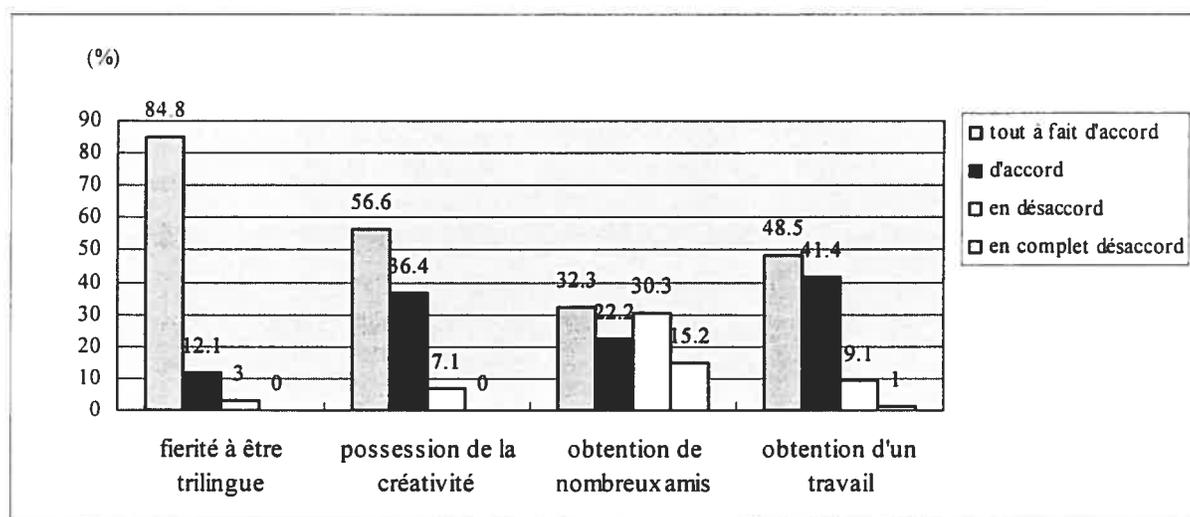
4.5. Attitudes à l'égard du trilinguisme

Cette section concerne les attitudes relativement au trilinguisme chez tous les répondants. Leurs réponses nous apprennent qu'ils ont les attitudes généralement positives.

La plupart des répondants sont fiers d'être trilingues : 84,8% sont tout à fait d'accord et

12,1% sont d'accord. Cette réponse nous confirme que la majorité des répondants trouvent leur trilinguisme positif. En ce qui concerne les avantages pratiques d'être trilingue, les répondants considèrent aussi leur trilinguisme positif. Tout d'abord, une proportion élevée disent que le fait de parler les trois langues favorise la créativité avec 56,6% des répondants qui sont tout à fait d'accord et 36,4% qui sont d'accord. Cependant, à la question sur l'idée de se faire nombreux amis en parlant les trois langues, le degré d'accord est différent : 32,3% sont tout à fait d'accord, 22,2% sont d'accord, 30,3% sont en désaccord et 15,2% sont en complet désaccord. Enfin, la plupart pense que leur trilinguisme est avantageux pour obtenir un travail, puisque 48,5% sont tout à fait d'accord et 41,4% sont d'accord.

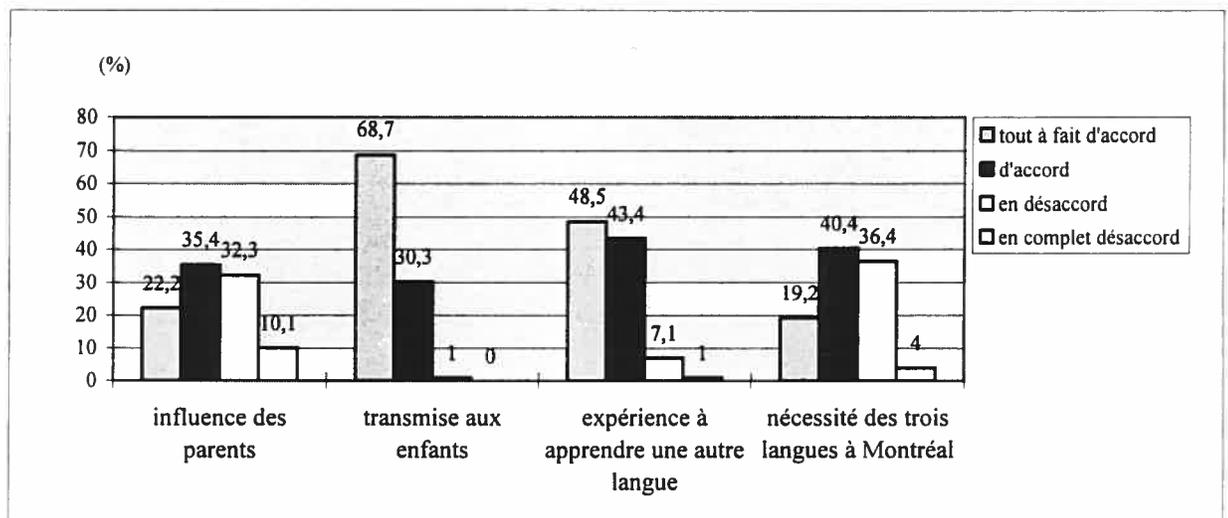
Figure 21 : Attitudes envers le trilinguisme (1)



Le degré de l'influence des parents sur leur apprentissage des trois langues varie beaucoup : 22,2% sont tout à fait d'accord, 35,4% sont d'accord et 32,3% sont en désaccord, ce qui nous révèle qu'il y a une certaine influence des parents. Toutefois, nous observons que la plupart des répondants veulent transmettre les trois langues aux enfants, car 68,7% sont tout à fait

d'accord et 30,3% sont d'accord. Cette proportion élevée indique que les trilingues ayant participé au questionnaire trouvent leur trilinguisme positif. Par ailleurs, la majorité affirme que l'apprentissage d'une langue étrangère est une expérience agréable, puisque 48,5% sont tout à fait d'accord et 43,4% sont d'accord. Le fait que leur trilinguisme fonctionne bien, les amène probablement à s'intéresser à une autre langue. Enfin, à la question sur la nécessité de parler les trois langues à Montréal, la réponse varie : 40,4% des répondants sont d'accord et 36,4% sont en désaccord. Pour la plupart, être trilingue semble plutôt nécessaire à Montréal.

Figure 22 : Attitudes envers le trilinguisme (2)



Dans les items sur les attitudes à l'égard du trilinguisme, nous ne trouvons pas de différence significative entre les répondants qui ont été entièrement scolarisés au Canada et les répondants qui l'ont été partiellement. Le test du Khi-carré avec le gamma confirme cette tendance avec des probabilités nettement supérieures au seuil de 0,05, sauf l'item sur l'influence des parents.

Enfin, nous ne constatons pas de différence significative entre les répondants provenant d'écoles secondaires francophones avec les répondants provenant d'écoles secondaires anglophones, selon le test du Khi-carré avec le gamma. Cependant, il y a des items où un peu plus de ceux provenant d'écoles anglophones ont dit être en complet désaccord; la connaissance de nombreux amis, l'influence des parents et la nécessité des trois langues à Montréal.

Chapitre 5 : Résultats des entrevues

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats des sept entrevues semi-dirigées auprès des étudiants trilingues du cégep anglophone. Nous organiserons le contenu des entrevues dans quatre catégories qui comprendront le regroupement présenté dans le chapitre précédent sur les résultats du questionnaire, à savoir : les caractéristiques des sujets, leurs usages linguistiques, leurs orientations par rapport aux trois langues et enfin leurs attitudes à l'égard du trilinguisme.

5.1. Caractéristiques propres aux sujets

La présente section fournit des informations relatives aux sept sujets qui ont participé à une entrevue. Les participants sont volontaires. Nous avons recueilli des données relatives à l'âge, au sexe, à la langue maternelle, au lieu de naissance, à la langue d'enseignement à l'école primaire et secondaire, ainsi qu'à la langue maternelle et au lieu de naissance des mère et père (voir l'annexe V).

A est une femme de 18 ans dont la langue maternelle est l'italien. Elle est née au Québec, et y a fréquenté l'école primaire et secondaire anglophone. Sa mère est née au Canada et sa langue maternelle est l'italien. Son père est né au Portugal et parle le portugais comme langue maternelle. **A** parle le portugais aussi. **A** est ainsi canadienne de troisième génération.

B est un homme de 19 ans dont la langue maternelle est le vietnamien. Il est né en Thaïlande et a immigré au Canada en 1984. Il a fréquenté l'école primaire et secondaire francophone au Québec. Ses parents sont nés au Vietnam et leur langue maternelle est le vietnamien.

C est une femme de 18 ans dont la langue maternelle est le bengali. Elle est née au Bangladesh et a immigré au Canada en 1992. Elle a fréquenté l'école primaire pendant quatre ans au Bangladesh où la langue d'enseignement était le bengali. Après avoir immigré, elle a fréquenté une classe d'accueil du Québec pendant un an et demi et est passée à l'école régulière francophone pendant deux ans. À l'école secondaire, elle a étudié en anglais. Ses parents sont nés au Bangladesh et leur langue maternelle est le bengali.

D est une femme de 21 ans dont la langue maternelle est le twi (la langue commune du Ghana). Elle est née au Ghana et a immigré au Canada en 1994. Elle a fréquenté l'école primaire anglophone pendant quatre ans au Ghana et ensuite l'école secondaire anglophone pour une période de sept ans au Ghana. Elle a immigré au Canada et a fréquenté une classe d'accueil du Québec pendant quatre ans. Ses parents sont nés au Ghana. La langue maternelle de sa mère est l'ewe, une langue régionale du Ghana, et la langue maternelle de son père est le krobo, une autre langue régionale du Ghana. **D** a appris les deux langues des parents en plus du twi.

E est une femme de 20 ans dont la langue maternelle est le roumain. Elle est née en Roumanie et y a commencé sa scolarité. Elle a étudié en roumain pendant un an et demi et elle a déménagé en Autriche où elle a fréquenté l'école primaire pendant un an et demi en allemand. Après, elle a immigré au Canada en 1991. Elle a fréquenté une classe d'accueil du Québec pendant un an et est passée à l'école régulière francophone pendant deux ans. À l'école secondaire, elle a étudié en français les trois premières années au Québec, et est allée aux Etats-Unis avec ses parents où elle a étudié en anglais pendant moins d'un an. Après, elle

est revenue au Québec et a fréquenté l'école francophone pendant deux ans. Ses parents sont nés en Roumanie et leur langue maternelle est le roumain.

F est une femme de 19 ans dont la langue maternelle est le cantonais. Elle est née à Hong-Kong, et a immigré au Canada en 1992. Elle a fréquenté l'école primaire pendant quatre ans à Hong-Kong où la langue d'enseignement était le cantonais. Après l'immigration, elle a fréquenté une classe d'accueil au Québec pendant un an et est passée à l'école régulière francophone pendant trois ans. À l'école secondaire, elle a fréquenté l'école francophone les deux premières années et est passée par la suite à l'école anglophone pendant trois ans. Ses parents sont nés à Hong-Kong, et leur langue maternelle est le cantonais.

G est un homme de 17 ans dont la langue maternelle est l'hébreu. Il est né au Québec et a fréquenté l'école primaire et secondaire francophone au Québec, tout en ayant suivi des cours en hébreu. Ses parents sont nés au Maroc et leur langue maternelle est l'arabe.

5.2. Usages linguistiques

La présente section traite des usages linguistiques. Nous allons présenter les usages linguistiques en fonction des partenaires de communication, soit les membres de la famille, les amis, et les personnes croisées dans les lieux publics, et les usages linguistiques dans les activités culturelles. Nous allons aussi concerner la langue d'enseignement et de travail.

5.2.1. Usages linguistiques avec chaque membre de la famille

La présente section concerne les usages linguistiques selon chaque membre de la famille. La

plupart utilisent la langue d'origine avec les parents, parce que certains parents ne parlent que la langue d'origine et que d'autres la préfèrent aux langues officielles du Canada.

F: They (my parents) don't know any other languages. They only understand Chinese, so that's why I need to speak Chinese with them.

B: It (Vietnamese) is the best language they (my parents) can speak. My mother can speak French, but it's like her second language. So I just talk to them in Vietnamese. It's better for me and for them also. Because they understand Vietnamese a lot better than French or English.

Outre ces raisons pratiques, certains sujets utilisent la langue d'origine avec leurs parents afin de la maintenir pour l'attachement avec la culture d'origine.

C: You know it's because that's your culture. You should hold it (mother tongue) as much as you can. Being here, you are in the country where there's a mix of cultures. And, you know, you work speaking English or French, or you go to school in English or French. That (speaking the mother tongue with the parents) is the only way to hold your language, because you forget (the mother tongue), you know, as time goes (...) So, you know, it (speaking the mother tongue with the parents) is a good way of practicing, you know. Because with your parents you grow up, and you are used to speaking Bengali, like I'm still used to speaking it. So that's the better way to communicate and to express ourselves with each other.

Nous constatons cependant que certains sujets sont en train de faire un transfert de leur langue d'origine vers une des langues officielles du Canada. Cela arrive lorsqu'un sujet et ses parents parlent une ou deux langues officielles à un niveau avancé, quelle que soit la génération. Par exemple, E a fréquenté l'école en Roumanie pendant un an et demi. Cependant, outre le fait que ses parents maîtrisent très bien le français, elle n'a pas l'intention de parler la langue d'origine avec ses parents ni de la maintenir.

Interviewer: *Do your parents prefer French?*

E: No. My parents prefer not to wait for me to talk. Because it's hard, you know when I try to explain something (in Romanian), sometimes I use the wrong words and they start laughing at me. And it's like, "shut up, I try to say something!" you know. So I would use French, because much faster. I would say in English, too, but they don't speak English very well, so.

Une autre situation arrive notamment en relation avec la génération. Les parents de A qui est de troisième génération, parlent l'anglais comme langue commune, étant donné que leur

langue maternelle n'est pas la même. C'est pourquoi A utilise l'anglais avec ses parents. Toutefois, lorsqu'elle parle avec ses grands parents qui ne parlent ni le français ni l'anglais, elle utilise l'italien ou le portugais. Ainsi, elle choisit la langue selon l'interlocuteur et, dans ce cas, selon la génération de celui-ci.

A: We (my parents and I) communicate in English. Sometimes we might start speaking in Italian for a particular reason. But 95% of the time, it's English.

Interviewer: *Can I ask you in what kind of situations you speak in Italian?*

A: It's basically with grandparents who don't speak English. So we speak either in Italian with Italian grandparents or in Portuguese with Portuguese grandparents.

Avec les frère(s) et sœur(s), de la même génération, les langues utilisées varient selon chacun des sujets, mais nous apprenons qu'ils utilisent la langue dans laquelle eux-mêmes ainsi que leur interlocuteur ont le plus de facilité.

A: We (my younger sister and I) speak in English together. She's not as fluently in the language as I am. Because she was raised with my parents and they spoke English when she was little, so. She doesn't know Italian and Portuguese to the extent that I do.

La langue qu'ils utilisent avec les frère(s) et sœur(s) n'est pas toujours la même que celle qu'ils utilisent avec les parents.

F: I have two older brothers.

Interviewer: *which language do you use with them?*

F: Chinese. Because it's more familiar for us.

Interviewer: *Do you use other languages, too?*

F: Yeah. Sometimes I speak English or French with them, because they understand. Sometimes when I don't want my parents to know what we are talking about, we speak in English or French.

5.2.2. Usages linguistiques avec les amis

Dans les réseaux d'amis, l'anglais est la langue la plus utilisée. La majorité des sujets se sont fait des amis à l'école et principalement des anglophones et des allophones.

E: I started speaking English a long time ago. (...) I went to French high school except a year and there I spoke English, blah, blah, blah in English, you know. And people just spoke to me in English...I don't know. All the situations pointed me to English, without really wanting anything. It just happened.

C: I'm not very comfortable in speaking French. I do speak the language, but I don't know if I'm comfortable in speaking French. (...) That (English)'s the language I feel comfortable right now. When I speak French, I get to feel nervous.

En ce qui concerne la langue d'origine, quelques uns l'utilisent et d'autres pas. Parmi ceux qui l'utilisent, la fréquence varie : certains parlent plus d'anglais et/ou du français que la langue d'origine.

Interviewer: *What languages do you use with them (your friends)?*

B: *Mostly French. And a lot of English. With the friends at college, I usually speak English. And with the friends from high school, I use French. (...) Sometimes I like to speak Vietnamese with them (Vietnamese friends), because it makes me feel more comfortable sometimes. And it makes you maybe practice your Vietnamese a bit, because you don't get to speak it a lot.*

A: *The closed friends that I interact with in a personal level, I mean I go out with, it's usually English. (...) My closest friend, she is Italian. Her mother is Italian, but we speak in English. So with my closest friend, I speak in English. (...)*

Interviewer: *You don't use Italian with her?*

A: *Maybe only to say something in secret. Maybe to say a joke or to say something that we don't want anybody else to know, we say it in Italian. Nobody will understand me, it's fun!*

Il faudrait noter que ces sujets ont fait toute leur scolarité au Canada. Ils ont beaucoup d'occasions d'utiliser le français et l'anglais, mais ils fréquentent des amis du même groupe linguistique et parlent leur langue d'origine avec eux. Pour ceux qui ont immigré au cours de leur scolarité, il y a d'une part ceux qui parlent le plus souvent leur langue d'origine avec leurs amis, et d'autre part, ceux qui ne la pratiquent pas du tout avec leurs amis. Ces derniers sont ceux qui n'ont pas d'amis du même groupe linguistique ou ceux qui utilisent le français ou l'anglais avec les amis du même groupe linguistique. Par contre, ceux qui parlent la langue d'origine avec leurs amis du même groupe linguistique qu'eux pensent que cela va de soi, même si cela peut amener quelques mauvaises expériences.

F: *Sometimes I notice that people bug you. Like when I was in high school, and if I spoke in Chinese, they (the classmates) said, "Hey, this is French high school. You should speak French." Or they said, "Hey, English school. You should speak English." something like that.*

D: *If I use English, someone (of the same linguistic group) will tell me "it's not our language, she just wants to show off, she wants to speak English". You know, I don't like that.*

Par ailleurs, nous constatons un usage du français entre amis. **B** qui a fréquenté l'école secondaire francophone, parle en français avec ses amis de la même école secondaire. **E** utilise le français avec un de ses amis proches, parce qu'il préfère le français à l'anglais. Nous observons aussi que les sujets de cette recherche ont tendance à utiliser le français, quand leur interlocuteur est francophone ou qu'il préfère le français.

F: *If I'm with people who are in school, I normally speak English, because it's English school. And some of them, if I know that they speak better in French than in English, then I speak French with them.*

Interviewer: *Are there any reasons?*

F: *It just helps, it's easier for them, so I just speak the language that's easier for them.*

L'alternance codique est un phénomène observé souvent dans une conversation avec des amis.

Elle s'observe avec des fréquences divers pour de différentes raisons.

Interviewer: *Do you switch the languages?*

B: *Yeah, I do. A lot of times. Between English and French, it's just... just you speak French some times and switch to English naturally. It comes naturally. I don't have any control on this.*

Interviewer: *You said you speak Chinese with Chinese friends. Do you switch the languages?*

F: *We switch the languages, because sometimes, for example, when we discuss homework. Normally we learn in French and English, so it's better that we say, like ask the questions and discuss homework in English.*

E: *I use English with her (my closed friend). But it depends. If I don't know a word in English, I tell her in French, because her French is perfect. But she speaks with a big English accent, so I tell her (in French) because she understands.*

5.2.3. Usages linguistiques dans les lieux publics

Considérant que la langue officielle du Québec est le français, la plupart utilisent le français dans les lieux publics. Toutefois, ils ont beaucoup d'occasions de parler en anglais. Les sujets choisissent une langue entre le français et l'anglais.

A: *If I go shopping, I really need to switch to French first. Because I want to make salespeople more comfortable. Sure the salesperson here... Let's say when I am talking with friends and he (a salesperson) reverses English, that's fine. Because of course I prefer English, because it's my best understandable language. But my first thought is, I speak in French, because the stores and companies here are in French. So if you get around and shop in Quebec, you have to know French.*

E: It's like...if I need to speak to... saleswomen, and if they are like, "bonjour", I'm like switching to French, because I could understand each other.

5.2.4. Usages linguistiques dans les activités culturelles

Nous décrivons ici les usages linguistiques dans les activités culturelles. L'anglais est une langue dominante dans ces domaines pour presque tous les sujets. Pourquoi alors ces sujets emploient-ils l'anglais fréquemment dans leurs activités culturelles? Une des raisons est qu'ils ont accès plus facilement à des activités culturelles anglophones.

C: I watch French movies. I have no problem. But there's no French movie right now. But I watch it. I don't like the English movies adapted to French. I like French movies from France or from here.

G: I don't say I hate French, English is just more convenient. So I don't make efforts to go for French, because I already have too many things to do. I think English has a lot more variety, I think in Canada I have more access to English movies than I do in French.

B: English is mostly accessible. Not French. Because All the websites are English, all of them. You know, you have 90% of the websites in English. You have the most interesting channels in English. The movies also come out in English. So you like to see the originals. The French version is someone else's tapping over it, so someone's voice.

D'ailleurs, nous observons que les États-Unis, le pays voisin, exerce une forte influence sur les choix d'activités culturelles de ces jeunes.

G: Television, yeah. I'm an USA boy. I don't live in US. I watch all the shows of US everyday (...) I'm very US taste, I wanna move to US someday....

E: Television, I don't know, it's like, all the good shows are American, like ABC, NBC, and you know CBS. It's like I watch it. And the Discovery Channel. They are all English, you know. If they have the Discovery Channel in French, maybe I'll watch it. If there's something really interesting, like a movie that I like and it's on the French channel, I would watch it. Because I have no problem understanding it. But it would be better, you know, to choose an English channel, because the actor's voice.

Deuxièmement, la propension à utiliser l'anglais vient aussi du niveau de maîtrise des sujets dans cette langue. Pour ceux qui ont déjà atteint à un niveau avancé d'anglais, les produits anglophones sont faciles à comprendre. Quant aux autres, ils utilisent l'anglais pour améliorer leur niveau de cette langue.

A: *I'm most comfortable with it. That's the language I have the best grasp of...I can communicate best in English over any languages (...) That's why I prefer to read in English or to watch television in English. Because I know that I will understand it completely.*

E: *I want my English to be wonderful. You know, like I have a good (English) vocabulary, but it's not by reading in French, I'm gonna develop my good vocabularies in English. So I'm just continuing reading in English especially to go to McGill. I mean...playing cards, meaning that really really more English.*

Par contre, même si nous observons que l'anglais occupe une grande place dans les activités culturelles, certains soulignent leur ouverture à des activités dans une autre langue.

D: *I'm open to watch any kind of (languages), even though I don't understand the language. You sometimes don't catch up, you don't know what they are saying, but the action and the reaction are able to read what they are saying, you know.*

A: *I watch mostly English programming, but I am open to watch in other language. It depends on the programming itself. If it's interesting, it's the most important. If I'm interested, it doesn't matter with what language as long as I understand.*

Selon eux, ils ne valorisent pas les activités culturelles selon la langue utilisée, mais selon leur intérêt pour le contenu. Toutefois, ils reconnaissent aussi utiliser l'anglais, parce qu'ils ont de l'intérêt pour les activités en anglais.

La langue d'origine s'emploie aussi dans les activités culturelles. **F** utilise le cantonais fréquemment. Selon elle, nous pouvons facilement regarder la télévision chinoise, écouter la radio chinoise, lire la presse chinoise à Montréal. De plus, elle fréquente des amis du même groupe linguistique et partage quelques activités avec eux. Grâce à ce milieu linguistique, elle s'adonne fréquemment à des activités culturelles en chinois.

F: *I watched TV, Chinese TV, when I was small. So it's just like a habit. I don't know how to say. (...)*

Interviewer: *How about reading?*

F: *Yeah, Chinese. Because it should be easier for me. I read faster when I reading Chinese, because Chinese is my first language, so. Normally it will be easier for me. (...) Magazines are mostly Chinese. Because most of the time when I went back to Hong Kong, sometimes my friends, we buy magazines from Hong Kong. I like the magazines from Hong Kong.*

Pour la majorité, cependant, la fréquence de la langue d'origine est plus réduite, et de plus, varie selon chacun.

D: Well, it just like... sometimes new songs come out (in Ghana), I'm curious to know about what's going on, you know. Sometimes they sing in English, so it's like either Twi or English. So you get to hear both of them.

C: I watch Bengali movies once in a while. When I have time, I watch. Because I find that it's a way of holding onto your culture, staying in touch with your culture. Because here, I don't really socialize with other Bengalis. And you know, reading newspapers and things like that, it kind of keeps it (your culture).

E: Only Romanian thing in my life, it's like my parents and whatever is left of their culture. And that culture is all changed, like I speak French to them (my parents) and there is nothing left for me... so like none of the activities...

D a immigré du Ghana en 1994 et s'intéresse toujours à sa culture d'origine. C'est pourquoi elle utilise la langue d'origine dans ses activités culturelles. Cependant, il faudrait noter que l'anglais est la langue officielle au Ghana, ce qui signifie que, pour elle, l'anglais est associé à la culture de son pays.

Nous observons que certains ont de la difficulté de lire en langue d'origine. Cela semble les éloigner de la lecture en langue d'origine pour ce qui est des activités culturelles.

G: I don't read it, because my reading Hebrew isn't that good.

C: Bengali, I understand, like I said. But it's just a fact that, you know, when writing... newspapers or a book, the languages are very... it's like, they're using the proper vocabulary and I don't know that. I know Bengali, generally in speaking (not writing), you know.

5.2.5. Langue d'enseignement

Nous traitons, dans cette section, des langues d'enseignement au cégep et des objectifs des sujets pour l'avenir en ce qui a trait à leur formation. Il faut préciser en premier lieu que la majorité des sujets ont l'intention de poursuivre leurs études à l'université.

Nous abordons au début les raisons du choix de l'anglais comme langue d'enseignement au cégep. Nous pouvons classer ces raisons en tenant compte de la langue d'enseignement à l'école secondaire. Ceux qui ont fréquenté l'école secondaire anglophone expliquent ainsi:

A: This school has the best language program. I'm in languages here. I picked an English Cegep, because it was the most practical, I've gone to English elementary school and secondary school. So of course I wanted to continue my education predominantly in English. To go to French Cegep would be a too difficult transition. I would have to learn everything in different languages, but it would be very difficult, even though I know. (...) So I chose this school, because it is English college. But it did have the best language program.

C: Just a fact of that I found English education is easier than French education. Because I didn't go to French school. Like I can just speak the language, but it doesn't mean that I can perform, you know, the tasks in French. It (English)'s simple and I'm very comfortable and it's easy also.

Nous avons ensuite demandé à ceux qui ont fréquenté l'école secondaire francophone pourquoi ils étaient passés au cégep anglophone. Une des raisons est que certains avaient de la difficulté en français et préféraient à étudier en anglais qu'ils ont déjà maîtrisé.

G: I was sick of French school. It's like I didn't want French school any more. And I don't know. I'm not... I'm really bad in writing; I always make grammar mistakes and everything. (...) I'm just not good in written French, but English has less rules. You know, it's more like you write what sounds like. So English is easier for me and plus since I use English so much in my life, it's like I want..., you know, it was my first chance to go to English school.

D: I went to French school for four years and I didn't do anything, because the language wasn't mine. I wasn't able to express myself well. (...) It's hard.

Les autres avaient l'intention de s'immerger dans un milieu anglophone pour perfectionner leur anglais.

B: Well, you see, when you go to French school, it makes a smaller step. (...) My uncle is a person who takes care of my education, and what he said was I had to go to an English University. So it will be better and a lot easier for me to take (English) college right now and make myself really more fluent in English and more comfortable in English than going to a French Cegep and switch right away to the university. (...) Cegep level is much easier.

En ce qui concerne la langue d'enseignement après le cégep, la majorité choisit l'anglais. Pour eux, c'est une langue nécessaire pour trouver un travail, le marché du travail en anglais

étant plus abondant et comportant une dimension internationale. De plus, ils estiment que le diplôme d'une université anglophone a une plus grande reconnaissance mondiale que celui d'une université francophone.

G: *It's like if I want to work in US, they don't care about a French degree (...) it's like, if I decided to (study in) French, I can't really use it in US. So I have to read everything in English. Because if I work somewhere else, even in the rest of Canada like, having the degree in English will be better than having in French. It's more practical reasons than the personal reasons. It's like, if the whole world speak French, I go to French one.*

B: *English opens more doors. I mean, if I want to find a job later, in Saskatchewan or somewhere in the US, and if I get a better job over there or move somewhere else like maybe in Japan or something.... I'll have English with me. And I have an English degree, which is more recognized than a French degree.*

Certains ont mentionné la langue d'origine comme langue d'enseignement après le cégep.

A: *If I could actually study for a year, let's say in Italy for an abroad program, that will mean the world to me. Because Italian is my ancestry. Yes, I have Portuguese, but I was raised by my Italian grandparents, so I feel fierce loyalty and pride to my country. So for me to spend a year in the country or to learn the language perfectly well, I will be really proud of myself that will be accomplishment, I mean. Because I'm proud of my heritage.*

G: *I feel an attachment to Israel, because I'm Jewish and it's my motherland, type of things. And also I do everything in English and if it's not English, I'll do it in French and I don't want to be just that. I wanna have other stuff, I wanna travel, I wanna see. Like Israel, the culture is very different, I wanna see the different culture and I wanna live there and have the experiences of foreign.*

A qui est de troisième génération au Canada, veut étudier dans son pays d'origine, l'Italie, pour arriver à perfectionner sa langue d'origine et à maintenir la culture d'origine. G a également le désir d'étudier en hébreu en Israël. Son pays d'origine est le Maroc, mais il éprouve un certain attachement envers Israël de part son judaïsme. Ces deux sujets ainsi veulent séjourner leur pays d'origine, mais pour moins d'un an, car ils ne veulent pas y habiter de manière permanente. Cela veut dire qu'ils veulent connaître leur culture d'origine et ceux qui partagent la même langue et la même culture qu'eux.

5.2.6. Langue du travail

En ce qui concerne la langue du travail, l'anglais est la langue que les sujets veulent le plus utiliser. En premier, le choix linguistique se relie à leur formation en anglais.

B: It's a question of... If I go to college in English, I learn everything in English. My education right now is in English and the university will also be in English, so I feel that I will be more comfortable in working in English, because what I learned, you know, all the words like technical words I will be able to use will be mostly in English. I don't want to switch back to French.

De plus, certains veulent utiliser l'anglais, car c'est la langue qu'ils parlent le plus couramment.

C: It (English)'s just an easier way to communicate. I don't know a lot French. (...) it's just that French is so hard.

D'autres envisagent de travailler aux États-Unis.

A: If I get what I want for a career-wise, if I achieve everything I want, I won't live here in Montreal, I will probably move to the United States. (...) I wanna have a big huge success; I have to be in the States. It's a terrible thing to say, but they are bigger than us and they have more power than us, more influence. So if I was in the States, you know, I would have more opportunity to achieve everything that I want to achieve.

Il y a aussi ceux qui ont mentionné la langue d'origine comme langue du travail. Ce sont ceux qui trouvent que leur niveau de compétence dans leur langue d'origine est élevé. Aussi, il y a ceux qui ont l'intention de retourner travailler dans son pays d'origine plus tard.

D: Maybe I'm supposed to open it (a daycare center) at home (Ghana), because you get more privilege. You know, you have experiences, like you're capable of dealing with students, you know you had a higher education somewhere else. So if you open (a daycare center) at home (Ghana), you get more people to come into your center, because they know that you had some knowledge outside the country. (...) There (in Ghana), we have education but it's not... Compared with the Canadian education, it's not as high as, you know. (...) you go back there, you have a better knowledge, and they find that you have been abroad. So you have knowledge or skills from there (Canada), so you are capable of applying to another field. So they respect you more.

F: (I want to work in) Chinese, it's my first language, so it's easier for me to express everything. (...) I just think that I will go to the place where people hire me. It (The language) depends (on my work).

Quant au lieu de résidence dans dix ans, certains n'ont pas su répondre, et d'autres ont dit Montréal uniquement parce qu'ils n'ont aucune idée de ce que leur réserve l'avenir. Certains ont mentionné les États-Unis ou le pays d'origine en se référant à la langue du travail. La réponse varie donc selon chacun des sujets.

5.3. Attitudes et motivation envers chacune des langues et le trilinguisme

Cette section concerne les attitudes et la motivation envers chacune des langues du point de la vue de l'intégrativité et l'orientation instrumentale. Nous présentons d'abord le français ensuite l'anglais et la langue d'origine, et enfin le trilinguisme.

5.3.1. Attitudes et motivation envers le français

La majorité des sujets considèrent le français comme un instrument. Étant donné que le français est la langue officielle au Québec et que cette langue fonctionne comme langue commune au Québec, ils pensent qu'il est nécessaire de maîtriser le français afin d'y vivre.

B: Quebec is the French province and people speak French, so most of people here speak French in Montreal. If you travel anywhere in Quebec, you need to speak French. Most of the signs on the street when you drive, it's French.

G: If I live, let's say, in US, I'll think about more Hebrew (than French), because that's the language I belong to. Because of Quebec, it (French)'s a big advantage. Canada, too.

Outre le fait que le français est important dans un milieu francophone, certains trouvent que parler le français est aussi valorisé dans un milieu où il ne fonctionne pas comme langue commune, par exemple, aux États-Unis. Parce que le français est une langue utilisée au niveau international, il peut être utile et avantageux n'importe où.

E: I'll work in the States. (Not only English but) French will be helpful, too. Because I'm sure that a lot of people do not know English and French in the States or not as good as I, because I go to

(French) school for so long and it's almost like my second mother tongue. It will be helpful. I don't know. I put it on my CV and just the fact that I know it, I might not use it, but the fact I know it, and I'm gonna say it, and they are like, "oh, yes, yes, more check the mark" for me, you know. So I think that it's the only help I might (have). Maybe I'll use French in my work place, like translation or help something.

Toutefois, nous observons que la majorité n'est pas si familière avec la francophonie hors Québec. Les sujets ne font pas référence à la France ou aux pays francophone d'Afrique, par exemple. Certains disent que le français ne fonctionne comme langue commune au Canada que dans la province de Québec. Ils rattachent ainsi fortement le français au Québec.

C: It (French)'s an official language so it's good to know. But somewhat. It's not as important as... Maybe I'm wrong, but it's not as important as... It is important, but it's not like knowing English... Ok, I can get a job. If you are in Quebec, yeah, you have to know French, of course. But outside of Quebec, like in Ontario, you don't need it, you can get a job. You can get a job anywhere.

Les sujets reconnaissent la nécessité du français au Québec. Cela les amène à vouloir améliorer et/ou maintenir leur niveau du français.

C: French, I do want to really improve it.

Interviewer: *Why do you want to?*

C: Job-wise, school-wise. Because it's good if I know properly French... and English. It's better for more opportunity, job opportunity.

A: French, I basically kept on studying at school. You know, you walk around, and any business and anything you have to do in Montreal is basically French. (...) I feel that since I started college, I have lost (my French). I don't speak it often, because my French is not mandatory for every semester (...) I don't get to practice French at home and I don't get to practice with all family members, you know. I don't have francophone friends that I'm very closed with, maybe the acquaintance are few, but not enough to say that I spend every Friday night together and I don't really use it that often. So I am losing my touch with French a little, which is a kind of scaring, because, you know, I like to know French and I want to speak more French.

Certains sujets apprécient la situation linguistique montréalaise où les deux langues officielles canadiennes, le français et l'anglais, s'utilisent dans la vie quotidienne. Selon eux, la province du Québec est unique dans le sens qu'on y parle le français, notamment lorsque nous la comparons avec les autres provinces canadiens anglophones.

B: I just think that it's a given that you have to learn French and English because of the situation

here. We are in Montreal, it's a bilingual city. (...) it's cool that we learn both languages.

A: We have to learn French to survive in this province. And I don't see this a bad thing. Because I feel sometimes that we are much better off than other cities or provinces. Here we are so culturally open. When people immigrate to Canada, it's usually to here, Toronto, or Vancouver, because they have the most cultural expansion. We have the most diversity and we have many different ethnic races and they speak many different languages. Here we actually have to learn a different language which might make us the best out of all. We learn French and there's no way around it. In Toronto, you learn English and you can speak other languages, but it's not you have to. Because it's all Anglophone provinces, besides Quebec. So I do think we are step-up people who live here or who are educated here learning something that others don't... we learn French.

Ils valorisent la politique linguistique du gouvernement québécois incitant l'apprentissage du français. Cependant, en même temps, ils la critiquent fortement, parce que, selon eux, la francisation est excessive.

G: I'm not "for" the Office de la langue française, like I don't like what they are doing and I don't like, "you have to speak French, and the signs have to be twice as big in French as they are in English". That is a bit overboard. I think that French should be a language; it should be something that people do, because they want to do it. It shouldn't be something that is forced onto them. And that's what I think they are doing. So for me, it (knowing French)'s a really big advantage, like I like it. But at the same time I don't like people do it (force French) and keep it. But I don't know. It's like if I live in Israel and I found out that English replaced Hebrew, I think I would do the same stuffs they are doing, because that's the language, that's my language, type of things. So it's like, "don't take it away!" So that's how I can understand what they are doing, I don't approve it, but I can understand it.

E: Quebec is special. I don't know, I'm not condemning them, I'm happy that they made me learn French, because otherwise I wouldn't learn French. So in a way, it's good. I know French. (Pause) I'm thankful for that. (...) It's just idiotic, you know. You must understand the society has special needs. You can't say to speak French all of you, all of you. It's a personal choice and forcing them is like "what is this, a dictatorship?", but by forcing them is by enriching, I don't know.

A: I know some people say, you know, French, you know it's only imposed because of the government. But it's not a bad thing. Even if there was no French predominance here in Quebec, there's nothing wrong to learn French. French is, you know, it is a beautiful language. (...) I may not like the way the things are going now; where they believe that French should be everything and English should be taken off from the city. I don't like that idea, because then it forces me to leave Montreal. Because I can't live in a place where only one language is restricted, you know, speak this or you don't speak that at all. (...) So if let's say, if we should ever separate, knock-on wood, I will move to another province or to another country.

D: here, they are rather pushing you. It's like I don't wanna do it, but I don't have a choice and I have to do it. (...) I'm studying (French) just to pass the exam but after that, I'm going to bother with it. Because they just want to see me to pass it, that's all. And if you take Toronto, they are not going to kill you. No, no, no, no, no. So you have the flexibility there to express yourself what you want and which field you go to. So, it's good. Just we, Montreal here, Quebec has to change more and more than other provinces. Because in other provinces, there, people do whatever they want.

Nous n'observons pas de motivation intégrative pour le français. Les sujets valorisent le français comme instrument, par exemple pour la vie quotidienne de Montréal, la promotion socio-économique, mais pas comme moyen de s'intégrer à une communauté.

5.3.2. Attitudes et motivation envers l'anglais

Comme les résultats sur les usages linguistiques le montrent, l'usage de l'anglais est fréquent chez les sujets et ils veulent aussi utiliser cette langue dans l'avenir. Cela donne à penser qu'ils ont une motivation pour l'anglais à la fois intégrative et instrumentale. La présente section traite de ces deux aspects.

Premièrement, la majorité des sujets ont des activités culturelles et communiquent en anglais comme nous avons vu dans la section de ce chapitre sur les usages linguistiques. L'usage fréquent de l'anglais les motive consciemment ou inconsciemment à apprendre plus d'anglais et favorise cet apprentissage. Cela veut dire que l'apprentissage de l'anglais ne leur est pas imposé, qu'ils l'ont appris sans contrainte.

E: To me, I didn't feel like practicing (to learn English), I didn't feel like homework or working. It was just like...I don't know. It came to me, like... (...) I didn't try very hard. I just wanted to talk to my friends. That's all. If they speak English, I have to make efforts to speak English. That's all.

C: I practice (English)...Right now, it's not a practice, because I speak it (English) all the time. But if I do need a practice, I will. (...) You know, (I speak to) most people I need to speak in English and they speak to me in English.

Nous avons ainsi vu que les sujets ont une forte motivation intégrative et des attitudes positives envers l'anglais. Nous leur demandons alors d'envisager l'anglais comme étant leur langue seconde ou tierce. Quelques différences en regard de l'intégrativité s'observent entre les première et deuxième générations d'un côté et la troisième génération d'un autre côté. A

qui est de la troisième génération et parle en anglais avec ses parents, s'exprime ainsi:

A: I don't think I could live without English. (...) If I lived in another country, I wouldn't feel this way, because it just depends on where I come from, where I was raised with my parents. And English is just a practical life, there's no way on it.

Les autres qui sont de première ou deuxième génération le considèrent différemment. **G** utilise l'anglais fréquemment et il a une haute motivation intégrative envers l'anglais. Cependant, il n'y est pas attaché.

G: I see basically having English in my life, because I like speaking in English most of the time, because I still see myself living in Canada or in the US. So it's like English is just like the language I use. (Pause) Like for me, English doesn't have a deep meaning, it's more like everyday things. (...) I think that the North American English doesn't have the culture thing, it's just like an everyday, usual thing, so that's why I use it. (...) I don't have a very deep attachment to it. (...) Like it's important for a part of my life, but I don't feel attached to it.

Deuxièmement, l'anglais est également valorisé comme instrument selon les résultats sur les usages linguistiques. En ce moment, les sujets utilisent l'anglais au cégep, et ils veulent l'utiliser dans leur formation ultérieure. De plus, ils pensent que parler l'anglais va être utile pour trouver un travail n'importe où, et la majorité veut l'utiliser au travail dans l'avenir.

Les sujets trouvent que l'anglais est une langue internationale et aussi une langue qui s'emploie fréquemment autour d'eux, que ce soit au Canada et aux États-Unis. C'est pourquoi ils valorisent autant cette langue.

C: you can use it (English) anywhere around the world. Because if you know English, you can pretty much go anywhere.

G: I just, I just find that English is the most international language. Even if I travel, even if I go to Israel, they speak Hebrew and they speak English. If I go to other countries that I don't speak the languages, English does more. So plus, if I travel, I usually travel in US, so obviously English, or something like that.

D: English is one thing that everybody could hear, and at least every country knows even a little. So that's more open to everybody to understand it. So basically English is everything that I do.

5.3.3. Attitudes et motivation envers la langue d'origine

Nous allons aborder les attitudes et la motivation envers la langue d'origine. Nous avons déjà montré, dans la section sur les usages linguistiques, que la majorité utilise fréquemment la langue d'origine avec la famille, surtout les parents, y compris les familles élargies qui habitent au Canada, dans le pays d'origine, ou dans d'autres pays. De plus, la langue d'origine se parle dans des cercles ethniques montréalais, par exemple dans le quartier chinois, ainsi qu'avec les amis du même groupe ethnique. Ainsi, la langue d'origine s'emploie avec des gens déterminés.

D: Well, I always speak it (Twi) with my friends, I speak it home. So it's like an everyday thing for me. I speak it everyday, you know, like listening to music, you know. (...) I feel most comfortable to use it.

Certains pensent que la langue d'origine est leur langue, et se disent profondément attachés à cette langue et à la culture qui y est associée. Ils essayent ainsi de les maintenir, étant donné qu'ils vivent au Canada, où la culture est différente de celle du pays d'origine.

A: Italian has brought me wonderful things; it has brought me a sort of pride, because that's my heritage. I'm Canadian by birth and I'm immensely proud of this country. But I also think myself as an Italian and think it as my country and so as Portugal. Because my ancestors, that's where they are from. And my roots, they go back there. So I feel a sort of pride of that language. (...) Italy is something I wanna get to know: my roots, the country I came from. I just want to spend some time with more Portugal things and get to know. That's a part of myself.

G: It (Hebrew) gives me more a sense of individuality. Like because it's, now I speak three languages, and Hebrew is my language, type of thing. So it's like, I have some friends trilingual, but they don't speak Hebrew. (...) So it (Hebrew)'s special for me. Like, I really like it.

C: I believe that English is a very important language and so as French. But holding on to your mother tongue is the most important thing of all.

Interviewer: *Can you tell me why?*

C: Because it's a simple reason to hold on to your culture and to your roots, to your ethics and to your values, you know. You can put so much by what you know about your culture and your language.

Cette valorisation de leur langue et leur culture amène certains à vouloir transmettre la langue d'origine à leurs enfants.

A: *That's better if your children, you know, I want my children to be proud of it, they are half Italian and half Portuguese and whoever it is I should married and whatever descent he may be from, I want them all to know where they came from and it's a good. I wouldn't force them to do it and if they don't feel comfortable or if it's too hard, maybe I don't. But I would love them to be proud of their heritage.*

G: *If I have children, for sure they gonna learn Hebrew. French and English will come second, I don't care. It's like they gonna learn, like for me even if they don't want it, I put my foot down for that, there's no way that my kids will not learn Hebrew.*

Interviewer: *Can you tell me why?*

G: *First of all, because it's for my religion, too. They need to know the religion and like stuffs. And I find like to be... to be religious, it's a lot easier to speak Hebrew well, like for Jewish, it's easy to speak it well. (...) once I get married, I want my kids to grow up in my house where, you know, they go to the Synagogue every weekend, they have, I want them to have it as a part of their lives.*

D: *it's very good to let your children to know your mother tongue and your background so that they will have interest in it. They will feel comfortable, because they can express themselves. (...) It's very hard for me to speak a language (English) that I'm not capable of expressing myself more. And the child will get to pick it up at school. (...) I don't need to speak it. No way! (...) So at home we speak our language so that children will improve more, our background of the language.*

Également, certains veulent développer et/ou maintenir leur niveau de maîtrise de la langue d'origine.

B: *I try to improve my Vietnamese language.*

Interviewer: *What kind of aspects?*

B: *Well, reading and writing mostly, because I'm not really able to do both. And also a lot of vocabularies. That's because, the only way I learned Vietnamese was by listening to my parents. And when my parents talk to me, it's OK. Well, I do this to food, blah, blah, blah, and it's ok. And when they talk to me, it's everyday issues. And they don't use that much technical words. You know, they don't talk to you about the biology and stuff in Vietnamese. So I like to have that vocabulary*

G: *It's just like I really like that language (Hebrew). Like I said, I don't wanna lose it, I wanna keep it. I like to make it better, because I want eventually to do some stuff in Hebrew. I don't want everything as I do in French or English. I want to do something in Hebrew, I don't know. Like maybe business for a while, or do a Hebrew movie*

Toutefois, il y a d'autres qui veulent maintenir la langue et la culture d'origine mais ne s'intéressent pas à développer la maîtrise de cette langue.

C: *Bengali is not getting you anywhere. It's my mother tongue, I know it, it's good. But my mother's language is not like "oh, wow"... Because not many people are familiar with my country or my language. (...) for now it's not like...education-wise, it's not helpful. It's good to know my language, I'm proud of that. (...) I'm proud that I do know the language, but it's just like that. Right now, it's not really a plus side. It's not like a job-wise, like to get a job or anything like that.*

Il faut mentionner qu'il y a des sujets qui montrent les attitudes négatives envers leur langue d'origine. E parle principalement en français avec ses parents, et n'a pas d'amis qui se parlent en roumain. Sauf dans l'exercice d'un travail à temps partiel à la maison, elle n'utilise jamais le roumain. De plus, elle n'a pas l'intention de transmettre cette langue à ses enfants.

E: All the languages are important, Romanian is less.

Interviewer: *Oh, you don't think Romanian is important for you?*

E: Probably it helps me at home. You know like, as I said, my job. But like the fact that I'm here, this is another culture, it's not Romanian everywhere. If I was in Romania, that is another story. But here it's like my third language even though it's my mother tongue, but it is the one I use less.

E: I'll teach them (my kids) Romanian, but you know once again, just enough to create a simple conversation, you know, not like, blah, blah, blah in Romanian, then go back to English. I won't have planned to teach a poor kid the grammar. That will be like a torture.

Nous avons mis en évidence les attitudes et la motivation envers la langue d'origine à la vue d'une motivation intégrative, mais nous ne l'observons pas comme instrument. Il n'y a que G qui valorise sa langue d'origine comme instrument, de fait, il a l'expérience d'avoir obtenu un travail à temps partiel grâce à l'hébreu dans un endroit de forte densité juive.

G: They also help me to get a job. Because I live in Cote-St-Luc. And I tried to find a job near that. A lot of people there speak Hebrew too. So when I applied a job at a store and I told them that I speak Hebrew well, and I think that's why they got me hired than some of the other people. Because they knew that some of the customers don't speak English and French very well, because they do speak Hebrew, so. I like it, I found it a really big advantage.

5.3.4. Attitudes à l'égard du trilinguisme

Dans cette section, nous présentons les attitudes envers le trilinguisme. Les sujets ont en général une attitude positive envers leur trilinguisme. Ils pensent que la connaissance et la pratique de plusieurs langues est un enrichissement.

A: I'm very proud to be trilingual. It's not what everybody gets to have. (...) The more languages you know, I think the more beneficial the person is, because there are so many people in the world, so many countries, and so many different languages. The more you know, the better off you are. It's just a form of knowledge. I think it's great.

D: It helps us to have more knowledge in a different field for us to know how it is, you know. You

could express and think more in different ways. So it's good to know a lot of languages.

Certains comparent le trilinguisme (ou le multilinguisme) à l'unilinguisme pour souligner l'aspect positif du trilinguisme.

E: It's like you put all the chances on your side. (...) I know "I'm not better than you". But I'm better when it comes to languages, because these are more... That's like what makes me more special than they (unilinguals) are. Because they are like "oh, I can't stand up, my head!", but I'm like "Oh, what can I do for the society?"

La majorité des sujets ainsi valorisent le trilinguisme, notamment leur trilinguisme individuel.

Toutefois, certains le valorisent moins, compte tenu de l'environnement déjà multilingue de la société montréalaise.

Interviewer: *How do you feel about being trilingual?*

B: *How do I feel... Well... I don't feel really anything, I just feel something natural. It's like something to learn (...).*

Interviewer: *Would you tell me more on that?*

B: *Well, I feel, maybe I have an advantage over people who speak only two languages, but it's not a big advantage, since we have been in Montreal and most people know how to speak French and English already. And there are a lot of immigrants. Immigrants have their mother tongue and they learn the languages here. So I don't feel that special.*

F: *It's not special really, how to say, to speak three languages. Because my mother tongue is Chinese. And French and English, I need to know absolutely them in Quebec. So actually I think it's normal to speak English and French. And the reason why I speak Chinese, it's because I was born in Hong Kong, so I learned that language. So actually that's why I don't feel anything.*

La plupart des sujets croient qu'il est utile de connaître plusieurs langues. La raison pour laquelle ils valorisent la connaissance de plusieurs langues est qu'ils en ont déjà tiré et en tirent encore beaucoup d'avantages. Il est aussi remarquable que la majorité trouve que parler plusieurs langues sera avantageux dans l'avenir, notamment par rapport à l'emploi.

F: *If you know more languages, you know, the more you know, you can easily communicate with people, you can speak and you can listen, you can understand what they are talking about.*

B: *If you communicate with people who are not good in French, you can communicate in English. You know, you can switch. (...) You can gather information from different languages. You know how to speak French and English. When you meet immigrants who don't speak English or French, you have Vietnamese.*

C: You can read so many books from so many authors. It will broaden your knowledge. Because different cultures express themselves differently. Like the way French authors express themselves and English authors express themselves differently. If you can know languages, you can feel and see that.

A: I can travel. And you know, new people come and you contact with people. You go to Germany, and because they don't speak English, they speak German. You go to Italy, yes, in some places they speak English. But if you just want to talk to somebody on the street, it's gonna be Italian.

A: I believe that I have advantages already in the business world, just by knowing more than one language. Because it means that you can communicate with people that others cannot, because they don't have the reach you have. (...) These days, more and more people are looking for more and more employees, people who are bilingual or trilingual. Because it means that you can help their business to reach different people. (...) If I want to start a business, I want to go internationally. I can have contacts in whatever countries I can speak the language.

Certains mentionnent qu'ils s'intéressent à apprendre une quatrième, cinquième ou plus de langue, afin d'obtenir plus d'avantages. La langue qu'ils veulent apprendre varie selon l'intérêt et le contexte de chacun des sujets. Par exemple, E qui a vécu en Autriche avant d'immigrer au Canada veut recommencer à apprendre l'allemand qu'elle a presque oublié.

D'autres sujets parlent comme ainsi :

G: I just think that knowing languages is a good thing. That's why I want to learn other ones. It won't have any heritage, Spanish or something, but that's something that I want to learn. Because you know, you never know if you use it, but if I start traveling, it's like that coming into the play. If I want to go to Spain, it's a lot easier to travel than I just know English and Hebrew, so. I also travel a lot. That's one thing that is good to having languages, more than one language. It's important.

D: I just want to say that I love languages. And if I'm able to learn every language on this planet, trust me, I will. Because I'm such a curious person who wants to know, like what's going on and what kind of languages you speak, and I want to understand. It's good. It's good to know a lot of languages, yeah.

Certains désirent que leurs enfants parlent plus de langues qu'eux, parce qu'ils trouvent que parler plusieurs langues est toujours avantageux.

C: I want them to know more languages than I do myself. It's good. I think it's good to know languages.

Cependant, il y a des problèmes qui surviennent lorsqu'on est trilingue. Il faut noter que, malgré ces problèmes, les sujets ajoutent que ces problèmes ne sont pas comparables aux avantages qu'apporte le trilinguisme. Nous trouvons que certains ne mentionnent d'ailleurs aucun problème.

G: It is a lot of work to keep (Hebrew) and stay at high level, it takes a lot of work, like keep talking everyday and practice it, not to lose it. Especially now I'm in Cegep, and I don't have any Hebrew class or something like that, and I don't read in Hebrew in class. So it's like I really have to work like, cause I can feel myself slipping. I really have to practice it, because I don't wanna lose it. I really like to speak it out when I found out that I started to lose it, "No! That's mine! Don't take it away!" (laugh).

A: Now I'm learning the languages. When you know so many and then you're learning more, you get them all confused. (...) So it causes some confusion because of so many languages you are learning. All this information, there are so many things to learn. (...) Little disadvantage, like sometimes you get them all mixed-up, but you know you just correct yourself, so that's about it.

E: In English, I have to make a sentence. Like in your head, you still go through the process very quickly; I must have the verb, the words. Those words in your head, you arrange it according to the definition, not according to what you feel. I don't know, it's like, it's hard. So I'm like I live in a superficial society. I don't feel those things, you know. (...) That's why I think that learning other languages is like I have the knowledge, not the feeling.

Ainsi, nous observons que les sujets ont des attitudes positives envers leur trilinguisme. Dans le prochain chapitre, nous allons interpréter les résultats du questionnaire et ceux des entrevues pour répondre à nos questions de recherche.

Chapitre 6 : Interprétation

Dans ce chapitre, nous allons examiner les résultats du questionnaire et ceux des entrevues semi-dirigées pour répondre aux questions de notre recherche. La question suivante était posée :

«Quelles sont les attitudes et la motivation envers la langue ainsi que celles envers le trilinguisme chez les allophones trilingues d'un cégep anglophone?»

Les sous-questions sont les suivantes :

- Quelles sont les attitudes et la motivation envers le français? l'anglais? et la langue d'origine?
- Est-ce qu'il y a des différences entre les étudiants qui ont été entièrement scolarisés au Canada et les étudiants qui ont immigré pendant leur scolarité?
- Est-ce qu'il y a des différences entre les étudiants provenant d'écoles secondaires francophones et les étudiants provenant d'écoles secondaires anglophones?

Rappelons que les données ont été recueillies auprès de 99 étudiants volontaires pour le questionnaire et sept étudiants volontaires pour les entrevues.

Nous organiserons la discussion selon les quatre principaux thèmes suivant en cela l'organisation de la présentation des résultats : les attitudes et la motivation envers le français, celles envers l'anglais, celles envers la langue d'origine et enfin celles envers le trilinguisme.

6.1. Attitudes et motivation envers le français

Nous allons traiter des attitudes et de la motivation envers le français, c'est-à-dire comment nos sujets perçoivent le français, compte tenu de l'usage qu'ils en font et de niveau de leur

maîtrise, en tenant compte du contexte de la politique linguistique québécoise.

D'abord, presque tous les sujets de notre recherche considèrent le français comme un instrument de communication largement partagé. Ils reconnaissent ainsi l'importance du français au Québec où cette langue est la langue officielle. La maîtrise du français apparaît donc indispensable sur le plan économique et social. Les sujets trouvent aussi que le français est utile pour rencontrer des gens et pour parler avec des amis ou des connaissances au Québec. Cette valorisation du français motive les jeunes allophones à améliorer leur maîtrise de cette langue. Cependant, ces sujets ont tendance à ne pas employer principalement cette langue dans la vie quotidienne et presque personne n'a l'intention de faire ses études en français dans une formation ultérieure ni de travailler en français dans l'avenir. Par ailleurs, nous ne constatons pas de motivation intégrative envers le français. La faible participation à des activités culturelles en français est un indice d'une motivation intégrative limitée. Considérant que ces sujets ont choisi le cégep anglophone au lieu du cégep francophone, nous pouvons supposer qu'ils ont tendance à préférer l'anglais. Le choix du cégep apparaît correspondre à une orientation sur le plan de l'appartenance sociale et des objectifs personnels. Leur choix, leur pratique limitée du français ainsi que leurs attitudes envers cette langue nous donne à penser que la perspective de s'intégrer au milieu francophone est limitée.

Les propos des sujets donnent à penser que ceux-ci ont l'impression d'avoir appris le français parce que le gouvernement québécois leur a imposé cette maîtrise. Les uns ont obligatoirement fréquenté l'école primaire et/ou secondaire francophone tandis que les autres ont obligatoirement suivi des cours de français à l'école anglophone. Dans cette situation, ils

n'avaient pas d'autre choix que d'apprendre le français. De fait, étant donné que le français est une langue officielle au Québec, il est nécessaire de maîtriser cette langue pour y vivre. Du point de vue du gouvernement québécois, la politique de la francisation paraît atteindre ses objectifs pour ce qui est de la connaissance du français auprès de ces jeunes allophones au point où ceux-ci se déclarent avoir acquis un niveau suffisant du français. Comme la recherche de Locher (1993, 1994) a fait ressortir, sans la Charte de la langue française qui renforce la francisation, il y aurait moins d'allophones qui maîtrisent le français.

Notons que les sujets apprécient cette politique linguistique du gouvernement québécois en ce sens que sa francisation leur a permis de maîtriser le français et les a rendus trilingues (ou multilingues), même si quelques-uns déplorent que le processus de francisation soit allé si loin. Le français est une langue qui possède une dimension plus ou moins internationale puisqu'il s'emploie dans quelques pays d'Europe et d'Afrique; les sujets croient donc que la maîtrise de cette langue est un atout.

Dans cette situation linguistique de Montréal, les sujets emploient souvent le français dans l'espace public. Il faut cependant rappeler que non seulement le français mais l'anglais s'y emploient et que les sujets alternent entre le français et l'anglais selon leur convenance ou selon l'interlocuteur. Ce comportement pourrait refléter le développement particulier du bilinguisme officiel canadien chez les membres de la société montréalaise. De fait, selon le recensement de 2001 (Statistique Canada), 53% des Montréalais ont déclaré être officiellement bilingues, ce qui permet aux sujets allophones de choisir une des deux langues officielles dans les lieux publics. Toutefois, il faut rappeler que cette pratique des deux

langues est contraire à l'esprit de la politique québécoise qui ne promeut que la francisation. Dans cette recherche, les résultats du questionnaire montrent que, dans l'espace public comme la visite chez le médecin et les achats au centre commercial, l'anglais reste la langue la plus utilisée pour la majorité. Même si quelques recherches (ex. Vieira, 2001) disent que le français est la langue commune au Québec et que nos sujets reconnaissent l'importance du français dans la société montréalaise, ils ont tendance à utiliser l'anglais plus que le français même dans l'espace public. Toujours, considérant que ces sujets ont des attitudes positives envers l'anglais et qu'ils ont choisi le cégep anglophone, il est naturel qu'ils préfèrent utiliser l'anglais dans le plus de situations possible.

Quant à leur maîtrise du français, selon la section d'auto-évaluation du questionnaire, les sujets la considèrent convenable et ceux qui la jugent «mauvaise» ou «nulle» sont rares. Le niveau jugé suffisant signifie que les sujets pensent qu'ils ont maîtrisé le niveau pour l'usage anticipé. Par ailleurs, nous notons qu'il y a des différences significatives du niveau du français entre les deux comparaisons. Premièrement, les sujets qui ont été entièrement scolarisés au Canada rapportent de meilleures notes que les sujets qui ont immigré pendant leur scolarité. Cela s'explique par le fait qu'une longue période de résidence au Canada, qui se traduit par une scolarité entière au Canada, permet de maîtriser le français à un niveau avancé, parce que les sujets ont plus d'occasions d'utiliser cette langue. Cependant, il faut remarquer qu'une classe d'accueil et l'école régulière contribuent aussi à développer le niveau de maîtrise du français chez les jeunes immigrés au point où la majorité juge sa maîtrise du français «bonne» ou «passable». Ajoutons que les sujets qui ont immigré pendant leur scolarité ont une motivation intégrative envers le français plus forte que les autres, ce qui les a

motivé de maîtriser le français. Comme quelques recherches (Gardner, 1985; Clément, 1980) ont montré, la motivation intégrative amène à développer la performance linguistique.

Deuxièmement, nous constatons que les sujets provenant d'écoles secondaires francophones évaluent leur maîtrise du français comme étant de meilleur niveau que les sujets des écoles anglophones, ce qui serait attribuable au fait que ceux provenant d'écoles secondaires francophones aient été baignés dans le milieu linguistique francophone. De fait, selon la recherche de Mc Andrew et al. (1999), à l'école primaire et secondaire francophone montréalaise, le français domine les usages linguistiques chez les élèves allophones. Considérant que nos sujets viennent de terminer leurs études à l'école secondaire, même s'ils fréquentent maintenant un cégep anglophone, il n'est pas étonnant que les sujets provenant d'écoles secondaires francophones ont plus d'occasions d'utiliser le français et qu'ils jugent leur maîtrise du français suffisante. L'école primaire et l'école secondaire francophone permettent ainsi aux sujets allophones d'apprendre le français et de l'utiliser dans la vie quotidienne pour ainsi s'intégrer au milieu francophone. Par ailleurs, il est remarquable que le niveau de français relativement élevé chez les sujets provenant d'écoles anglophones nous confirme la contribution des écoles anglophones québécoises dans l'apprentissage du français par leurs élèves. De ce point de vue, le gouvernement québécois paraît avoir atteint l'objectif de la francisation tant dans le réseau francophone que dans le réseau anglophone.

Nous trouvons que les attitudes envers le français de ces sujets se construisent en référence avec son statut et son utilisation au Québec. Le français, la langue officielle au Québec, est essentiel selon eux pour y vivre; cela leur fait percevoir cette langue comme un instrument et

les motive à développer davantage leur maîtrise. Cependant, étant donné le lien entre leurs attitudes envers le français et la situation québécoise, nous ne savons pas s'ils valoriseront toujours cette langue s'ils quittent le Québec dans l'avenir. Notons que les sujets allophones estiment maîtriser le français suffisamment pour l'usage anticipé. En ce sens, l'école québécoise aurait permis d'atteindre les objectifs de francisation du gouvernement.

6.2. Attitudes et motivation envers l'anglais

Dans cette section, nous traitons des attitudes et de la motivation envers l'anglais chez nos sujets allophones trilingues d'un cégep anglophone. D'abord, nous traitons de leurs usages de l'anglais dans les échanges avec les partenaires de communication ainsi qu'au cours de leurs activités culturelles en tenant compte de la motivation intégrative à utiliser cette langue. Ensuite, nous décrivons comment les sujets perçoivent l'anglais comme un instrument. Enfin, nous examinons comment les motivations se relient au niveau de maîtrise de l'anglais.

Nos sujets utilisent fréquemment l'anglais dans leur vie quotidienne actuelle. Premièrement, l'anglais domine leurs échanges avec les amis à l'école. Étant donné qu'ils fréquentent le cégep anglophone, il n'est pas étonnant que ces échanges se déroulent généralement en anglais. À l'extérieur de l'école également, ils ont tendance à employer principalement l'anglais, même si le français et la langue d'origine sont bien représentés. La plupart pensent ainsi que l'anglais est important pour les échanges avec des amis. Ensuite, tel que mentionné dans la dernière section, les sujets utilisent non seulement le français mais aussi l'anglais dans l'espace public, même s'ils reconnaissent le statut important du français dans la société québécoise. Ces sujets ont choisi le cégep anglophone au lieu du cégep francophone, ce qui

indique qu'ils ont tendance à privilégier les occasions d'utiliser l'anglais.

Nos sujets se divertissent surtout en anglais. Nous constatons le même résultat dans les recherches qui ont étudié l'usage linguistique des jeunes allophones montréalais (Giroux et al, 1992; Locher, 1993, 1994). Même si les uns emploient la langue d'origine au cours de quelques activités culturelles, les autres soulignent l'ouverture à des langues autres que l'anglais, les activités culturelles se déroulent généralement en anglais. Étant donné qu'ils vivent à Montréal, une ville qui fait partie du Canada un pays lui-même voisin des États-Unis, les offres culturelles en anglais sont importantes. De plus, le développement des médias, surtout l'Internet, augmente considérablement les occasions d'utiliser l'anglais.

L'usage fréquent de l'anglais dans les activités culturelles révèle le haut degré d'intégration des sujets jeunes allophones à la culture anglophone. Considérant que les cultures anglophones, surtout américaines, attirent les jeunes du monde d'aujourd'hui (Baker, 1992; Giroux et al, 1992; Locher, 1993, 1994), il n'est pas étonnant que les sujets de notre recherche vivent dans un univers culturel de la langue anglaise. De fait, ils peuvent avoir accès facilement à des produits culturels en anglais et ils trouvent ces produits intéressants.

Nous trouvons que l'effet de la langue d'enseignement à l'école secondaire est négligeable pour le choix de la langue des activités culturelles. Locher (1993, 1994) a fait une recherche sur la langue la plus utilisée dans quelques activités auprès des allophones montréalais qui fréquentent l'école secondaire et le cégep. Il a trouvé que les étudiants d'écoles anglophones préfèrent l'anglais et qu'il y a peu de comportements bilingues (français et anglais). Les

étudiants d'écoles francophones utilisent aussi l'anglais dans les activités culturelles sauf dans la lecture. Il est remarquable qu'ils préfèrent l'anglais dans les médias électroniques, parce que ces sont des activités passives qui les permettent d'apprendre une langue sans beaucoup d'efforts. Étant donné ces résultats, ce n'est pas surprenant que nos sujets qui fréquentent le cégep anglophone utilisent massivement l'anglais dans les activités culturelles. Nous pouvons aussi supposer que les sujets provenant d'écoles secondaires francophones se sont divertis en anglais lorsqu'ils ont fréquenté l'école secondaire, notamment parce qu'ils ont eu une certaine motivation à maîtriser l'anglais pour transférer la langue d'enseignement à un cégep. C'est pourquoi il n'y a pas de différence significative entre ces deux groupes.

Nos sujets perçoivent aussi l'anglais comme un instrument. Cette langue s'emploie au Québec, au Canada, aux États-Unis, sur le plan international, et souvent dans leur pays d'origine. Ce statut de l'anglais amène ces jeunes allophones à avoir des attitudes positives envers cette langue et les motive à la maîtriser à un niveau avancé, comme Giroux et al. (1992) ont déjà remarqué. Nos sujets trouvent ainsi que l'anglais représente non seulement une ouverture sur le monde, mais aussi qu'il augmente les chances de réussite socio-économique.

Les sujets de notre recherche sont ceux qui ont choisi le cégep anglophone et la plupart ont l'intention de continuer leurs études en anglais. De plus, la majorité veut employer principalement l'anglais comme langue de travail dans l'avenir. Ils sont maintenant étudiants au collège et ne savent pas exactement ce qu'ils feront et où ils habiteront après leur formation. Toutefois, ils croient que l'anglais qui est la langue internationale leur ouvrira

beaucoup de portes. À ce point, la maîtrise de cette langue apparaît comme un investissement pour l'avenir. De fait, ils n'ont pas vraiment peur de quitter le Québec; cela implique que, comme Locher (1994) a déjà remarqué, ces sujets manifestent une certaine flexibilité concernant l'avenir. Étant donné que la plupart des sujets allophones sont de première ou deuxième génération, ils ne sont pas enracinés au Québec. Cela les amène à envisager sérieusement la perspective de quitter le Québec et à donner la priorité à leurs ambitions de carrière quelle que soit la région du monde où ils feront carrière.

Ces attitudes positives envers l'anglais motivent les sujets allophones à améliorer leur anglais. Selon les résultats de l'auto-évaluation du questionnaire, leur maîtrise de l'anglais est généralement excellente ou bonne, ce qui indique que l'anglais ne semble pas poser de problème pour la majorité, même si quelques-uns veulent parfaire leur anglais. De fait, pour certains, une des raisons du choix d'un cégep anglophone est d'être baigné dans un milieu linguistique anglophone afin d'améliorer le niveau de l'anglais. Tel que mentionné plus haut, l'anglais domine maintenant leurs usages linguistiques. Considérant que la fréquence et la nature des contacts dans une langue ainsi que les attitudes influencent la performance en cette langue (Clément, 1980), le niveau de maîtrise de l'anglais de ces sujets, on peut penser, s'améliora donc de plus en plus. Notons que l'auto-évaluation élevée de la maîtrise de l'anglais serait le résultat de l'effet du système éducatif, ceci étant valable pour les sujets provenant d'écoles secondaires anglophones et pour les sujets entièrement scolarisés au Canada. La majorité de ces deux groupes ont choisi la catégorie «excellente» sur leur maîtrise de l'anglais (l'expression orale, la compréhension auditive, la lecture et l'écriture). Cependant, même les sujets provenant d'écoles secondaires francophones et les sujets qui ont

immigré pendant leur scolarité ont choisi la catégorie «bonne», ils trouvent donc que leur maîtrise de l'anglais atteint un niveau suffisant pour l'usage anticipé.

Ces jeunes allophones ont ainsi des attitudes positives et une motivation à la fois intégrative et instrumentale envers l'anglais. Comme ils ont choisi le cégep anglophone, nous pouvons supposer qu'ils ont des attitudes positives envers l'anglais. De fait, ils l'emploient fréquemment à l'occasion des échanges et d'activités culturelles. Ils se situent nettement dans l'univers culturel anglophone. Par ailleurs, ils perçoivent que cette langue est pratique en tant qu'instrument, étant donné son statut de langue officielle du Canada et son emploi au Québec, ainsi que son statut aux États-Unis et sa dimension de langue internationale. Ces attitudes les motivent à développer davantage cette maîtrise. Cependant, les sujets, surtout ceux de la première et deuxième génération au Canada, ne sont pas fortement attachés à l'anglais, même s'ils se divertissent en anglais et utilisent l'anglais comme instrument de communication. Étant donné leurs attitudes positives envers cette langue, il est probable que quelques-uns effectuent un transfert linguistique vers l'anglais dans l'avenir.

6.3. Attitudes et motivation envers la langue d'origine

Dans cette section, nous traitons des attitudes et de la motivation envers la langue d'origine chez nos sujets. D'abord, nous abordons les usages de la langue d'origine, en considérant les attitudes envers cette langue et le niveau de leur maîtrise, et finalement nous décrivons leur motivation à la maintenir.

La majorité emploie principalement la langue d'origine avec les parents et perçoit que cette

langue est importante pour la communication avec la famille, y compris la famille élargie au Canada ou ailleurs et dans le pays d'origine. Ces sujets veulent transmettre leur langue d'origine à leurs enfants pour échanger avec leurs parents. Comme quelques recherches (Laurier, 2001; Lamarre et Dagenais, 2003) ont déjà montré, la langue d'origine joue un rôle important pour la cohésion familiale. Nous remarquons d'ailleurs que les sujets qui ont immigré au Canada pendant leur scolarité utilisent plus la langue d'origine à l'occasion des échanges avec la famille. C'est parce que certains parents ne parlent que la langue d'origine ou préfèrent la langue d'origine au français ou à l'anglais. Aussi, les sujets provenant d'écoles secondaires anglophones ont tendance à utiliser moins la langue d'origine que les sujets provenant d'écoles secondaires francophones et utilisent plus l'anglais. La recherche d'Antil (1984) et celle de Painchaud et Poulin (1983) montrent que les allophones montréalais maintiennent les attributs ethniques plus que les allophones de l'extérieur du Québec, parce que la brèche entre les deux communautés majeures permet aux allophones montréalais de créer un espace ethnique large. Les sujets provenant d'écoles secondaires francophones ont tendance à utiliser les deux langues officielles plus que les sujets provenant d'écoles secondaires anglophones. Cela expliquerait pourquoi les sujets provenant d'écoles francophones ne s'intègrent ni à la communauté francophone ni à la communauté anglophone, et ont tendance à maintenir leur langue d'origine.

L'usage de la langue d'origine s'observe aussi à l'occasion des échanges et/ou de quelques activités culturelles, même si elle n'est pas toujours la langue la plus utilisée. Certains utilisent toujours la langue d'origine, parce que c'est une langue qu'ils maîtrisent bien. D'autres essaient de l'utiliser pour maintenir leur culture et leur langue. Quelques-uns

n'emploient jamais la langue d'origine à l'occasion des échanges sauf avec les parents, ou au cours d'activités culturelles particulières. La durée de scolarité au Canada ne semble pas un facteur pour expliquer les variations dans la fréquence d'usage de la langue d'origine à l'occasion des échanges et/ou de quelques activités culturelles ou familiales.

L'usage de la langue d'origine varie ainsi selon les sujets et chacun a ses propres attitudes envers la langue d'origine. Les uns la valorisent, considérant que c'est la langue qui traduit leurs racines et leurs valeurs, et ils emploient ou essaient d'employer la langue d'origine le plus souvent possible. Selon Lamarre et Dagenais (2003), la langue d'origine revêt «une valeur symbolique», qui se manifeste par un attachement à cette langue, malgré sa faible valeur économique. Cependant, il y a toujours des sujets qui ne valorisent pas la langue d'origine.

La majorité, y compris ceux qui sont attachés à la langue d'origine, ne perçoit pas la langue d'origine comme un instrument. Pour ceux qui vivent au Québec, la langue d'origine, une langue minoritaire dans la société canadienne, n'est pas associée à une quelconque valeur économique. Ajoutons cependant qu'ils reconnaissent l'importance de la langue d'origine dans le pays d'origine. Le maintien de la langue d'origine apparaît utile notamment lorsqu'ils retournent ou visitent leur pays d'origine.

Ce statut de la langue d'origine dans la société montréalaise est propice à un transfert linguistique envers une des langues officielles canadiennes. Même si maintenant la majorité emploie principalement la langue d'origine avec la famille, ils utilisent plus l'anglais et le

français en dehors. Étant donné que la plupart de nos sujets utilisent le français et/ou l'anglais dans la vie quotidienne et maîtrisent ces langues à un niveau suffisant pour l'usage anticipé, quelques jeunes allophones effectueront vraisemblablement un transfert linguistique envers une de ces langues. De fait, Termote (2001) confirme que récemment les allophones montréalais ont tendance à effectuer un transfert linguistique. Le maintien de la langue d'origine apparaît ainsi comme une situation transitoire dont la durée est davantage reliée à la situation personnelle et familiale qu'à l'environnement éducatif.

Pour ce qui est de la maîtrise de la langue d'origine, la majorité rapporte des cotes «excellente» ou «bonne» pour la maîtrise de l'oral. Cependant, leur évaluation de la maîtrise de lecture et d'écriture varie beaucoup. L'analyse statistique nous indique qu'il y a une différence en ce qui concerne le niveau de maîtrise de la langue d'origine entre les sujets qui ont immigré pendant leur scolarité et les sujets qui ont fait toute la scolarité au Canada. La majorité des sujets qui ont immigré pendant leur scolarité ont choisi la catégorie «excellente» sur la maîtrise en expression orale, en compréhension auditive, en lecture et en écriture, tandis que la majorité des sujets qui ont été entièrement scolarisés au Canada ont choisi la catégorie «bonne» à l'oral et les catégories «passable», «mauvaise» ou «nulle» en lecture et écriture. Les sujets ayant immigré pendant leur scolarité ont vécu l'expérience de l'école dans le pays d'origine et ils ont encore tendance à utiliser davantage la langue d'origine avec la famille, leurs amis et au cours de quelques activités culturelles. Certains pensent qu'ils n'ont pas besoin d'apprendre davantage la langue d'origine, parce qu'ils ont déjà atteint un niveau avancé et l'utilisent toujours. Il y a en aussi d'autres qui ne sont pas intéressés à l'améliorer, parce que leur langue d'origine n'a pas de valeur économique au Canada. Cela explique

pourquoi les jeunes allophones qui ont immigré pendant leur scolarité ne s'inscrivent pas dans les PELO (Laurier, 2001), puisque le but de ce programme est de permettre de maîtriser la langue d'origine, notamment la maîtrise orale, ce qui ne correspond pas à leurs aspirations.

Nos sujets maintiennent la langue d'origine, en l'utilisant surtout avec la famille. Étant donné que la plupart des sujets sont de première ou deuxième génération, leurs parents préfèrent généralement la langue d'origine au français ou à l'anglais. Les sujets pensent donc que la langue d'origine est importante pour les échanges avec la famille. Cette langue s'emploie aussi à l'occasion d'échanges avec d'autres personnes et/ou d'activités culturelles, et certains sont attachés à la langue d'origine. Cependant, les autres n'utilisent pas la langue d'origine, et n'y sont pas attachés, surtout parce que la langue d'origine, une langue minoritaire dans le contexte canadien, ne jouit pas du même statut que le français ou l'anglais, les langues officielles canadiennes. Le fait que la langue d'origine n'a pas de grande valeur économique au Canada apparaît déterminant. De façon générale, ils ne perçoivent pas la langue d'origine comme un instrument et les attitudes envers cette langue varient beaucoup selon les individus. De plus, même si les sujets se donnent de bonnes cotes pour leur maîtrise de la langue d'origine orale, les cotes en lecture et écriture varient beaucoup : les sujets qui ont immigré pendant leur scolarité se donnent généralement la cote «excellente», tandis que les sujets qui ont été entièrement scolarisés au Canada se donnent les cotes «passable», «mauvaise» ou «nulle» en lecture et écriture. Certains jeunes allophones, surtout ceux qui n'utilisent pas la langue d'origine et/ou n'y sont pas attachés et/ou se donnent de mauvaises cotes pour leur maîtrise de la langue d'origine, peuvent effectuer un transfert linguistique vers le français ou l'anglais dans l'avenir.

6.4. Attitudes à l'égard du trilinguisme

Cette section traite des attitudes à l'égard du trilinguisme. Nous abordons d'abord la perception du trilinguisme chez nos sujets, et ensuite, nous décrivons la matérialisation de ce trilinguisme à travers leurs usages linguistiques, la vision qu'ils ont de l'avenir du trilinguisme et finalement les avantages qu'ils perçoivent de la connaissance de plusieurs langues.

En premier lieu, presque tous les sujets ont des attitudes positives envers leur trilinguisme (ou leur multilinguisme) : ils sont fiers de parler le français, l'anglais et la langue d'origine (ou plus de langues). Considérant qu'ils se donnent généralement de bonnes cotes pour leur maîtrise de trois langues, nous pouvons dire que le contexte du multilinguisme additif (Lambert, 1981) se développe à Montréal. Ils n'avaient pas de problème d'apprendre les deux langues officielles canadiennes, les langues majeures, et de maintenir la langue d'origine, la langue minoritaire. Le développement du bilinguisme additif apparaît amener à beaucoup des allophones montréalais d'être trilingue (52,6%).

Le trilinguisme s'observe à l'occasion des échanges. Lorsque nos sujets parlent avec des amis par exemple, ils choisissent une langue (ou deux, ou trois langues) selon la convenance ou la préférence de l'interlocuteur afin de bien communiquer, profitant ainsi de leur répertoire linguistique. À l'école, les échanges avec les amis se déroulent généralement en anglais, étant donné qu'ils fréquentent l'école anglophone. En dehors de l'école, lors de contacts plus volontaires, non seulement l'anglais, mais le français et la langue d'origine sont bien représentés. Les sujets provenant d'écoles secondaires francophones ont tendance à avoir des

échanges en français, et les sujets qui ont immigré au Canada pendant leur scolarité ont tendance à avoir des échanges dans la langue d'origine. La fréquence de l'emploi de chacune des langues varie ainsi selon les sujets. Par ailleurs, l'alternance codique entre les langues s'observe dans les échanges.

La situation où les trois langues s'utilisent dans la vie quotidienne est particulière à Montréal. Premièrement, cette ville compte deux groupes linguistiques majeurs, les francophones et les anglophones, ce qui permet aux allophones d'avoir plus d'occasions de parler dans les deux langues avec les amis. Ensuite, Montréal est une ville multiculturelle et multilingue. Comparativement aux allophones d'autres villes canadiennes, les allophones montréalais ont tendance à maintenir leur langue (Marmen et Corbeil, 1999), et les espaces ethniques qui permettent de maintenir des attributs ethniques sont larges (Anctil, 1984; Painchaud et Poulin, 1983). Dans cette situation, le lien avec la communauté est assez fort, ce qui influence le réseau d'amis chez les jeunes allophones : certains d'eux fréquentent souvent les amis de la même communauté linguistique.

Même à l'occasion des échanges avec la famille, le bilinguisme ou le trilinguisme s'observent. Tel que mentionné dans la dernière section, la majorité des sujets emploient principalement la langue d'origine avec les parents. Cependant, certains sujets déclarent employer principalement le français et/ou l'anglais avec les frère(s) et sœur(s).

Selon Valdés (2001), le bilinguisme (ou le trilinguisme) est une condition dynamique et change au cours de la vie des individus ainsi que d'une génération à l'autre. Les sujets de

cette recherche sont des étudiants de cégep et n'ont donc pas encore amorcé leur carrière professionnelle. Le changement de contexte linguistique qu'ils vivront dans l'avenir, par exemple la multiplication des contacts sociaux et la langue d'usage avec leur conjoint(e), les amènera à changer leur usage linguistique pour s'adapter à des milieux linguistiques. Par ailleurs, étant donné que la plupart des sujets de notre recherche sont constitués de la première ou deuxième génération au Canada, il est naturel qu'ils parlent dans la langue d'origine avec les parents qui préfèrent cette langue au français et/ou à l'anglais. Toutefois, il y a une possibilité qu'ils n'utilisent plus la langue d'origine avec leurs enfants, la prochaine génération, étant influencés par des facteurs tels que le milieu linguistique, les préférences linguistiques de leur conjoint(e) et enfin la faible valorisation de la langue d'origine sur le plan de l'intégration socio-économique.

Pour ce qui est des attitudes à l'égard du trilinguisme, la confiance de ces jeunes en leur trilinguisme (ou leur multilinguisme) vient de leur conscience des avantages de la maîtrise des trois langues que ce soit sur le plan personnel ou sociétal. Ces jeunes profitent actuellement de leur trilinguisme, mais ils pensent aussi qu'ils en profiteront dans l'avenir. Par exemple, un nombre important de questionnaires n'indique pas de préférence quant à la langue de travail pour l'avenir. Pour certains d'entre eux, le choix de la langue dépend du secteur dans lequel ils désirent travailler ou de l'emploi qu'ils pourront trouver. Si cela est nécessaire, ils utiliseront plusieurs langues, tirant ainsi avantage de leur répertoire linguistique. Comme Lamarre et Dagenais (2003) le disent, ils considèrent leur multilinguisme comme un ressource. Cela explique l'intérêt marqué envers l'apprentissage d'une autre langue comme quatrième ou cinquième langue, parce qu'ils croient que la connaissance de plusieurs langues

représenterait un avantage et une grande richesse.

Il faut remarquer que les attitudes envers chacune des langues sont variées comme nous avons vu dans les dernières sections. Nous observons notamment une grande différence entre le français ou l'anglais, une langue majeure, d'une part, et la langue d'origine, une langue minoritaire, d'autre part. Les deux langues officielles du Canada sont pratiques et essentielles dans la société où ils vivent : le français pour vivre au Québec, l'anglais pour vivre au Canada, en Amérique du nord et sur le plan international. La langue d'origine a une valeur symbolique (Lamarre et Dagenais, 2003) et permet la cohésion familiale et le maintien de la culture d'origine (Laurier, 2001). Toutefois, dans l'avenir, la probabilité est forte que les attitudes envers ces langues changeront, selon l'endroit où les sujets habiteront, le type de travail qu'ils feront, ou comment ces langues se situeront dans le marché linguistique. En même temps, ces facteurs changeront également le niveau de maîtrise de chacune des langues. Le système langagier est dynamique et transitoire, et le niveau de maîtrise varie dans le temps en fonction du besoin et des attitudes envers une langue (Jessner, 1997). Par ailleurs, le niveau de l'expression orale, la compréhension auditive, la lecture et l'écriture évolue de façon différente.

Le développement du trilinguisme chez les allophones se rattache fortement à la situation linguistique montréalaise. Les jeunes allophones profitent de cette situation et apprennent le français et l'anglais, tout en maintenant leur langue d'origine. Le trilinguisme (ou le multilinguisme) s'observent dans l'usage linguistique des sujets. Par ailleurs, ils sont conscients des avantages liés à leur trilinguisme, ce qui engendre des attitudes positives

envers le multilinguisme, la volonté d'apprendre plus de langues et la volonté de voir leurs enfants être trilingues. Cependant, comme le trilinguisme est une condition dynamique qui change au cours de la vie d'un individu ainsi que sur le plan générationnel, divers facteurs, tels que le lieu où ces jeunes habiteront ou le travail qu'ils feront dans l'avenir, changeront leurs attitudes envers chacune des langues ainsi que leur niveau de maîtrise des chacune des langues, et donc leur trilinguisme.

Conclusion

Dans cette conclusion, nous effectuerons premièrement la synthèse de la recherche afin de mettre en évidence ses retombées quant à l'avancement des connaissances. Ensuite, nous indiquerons les limites de la recherche, et terminerons en évoquant des possibilités de futures recherches.

7.1. Synthèse de l'étude

Dans l'introduction à notre étude, nous avons exposé la problématique: le développement du trilinguisme des jeunes allophones montréalais. Aujourd'hui, le multilinguisme s'observe dans le monde entier, mais il est particulièrement remarquable chez les allophones de Montréal: selon le recensement de 2001 (Statistique Canada, 2002), 52,6% d'entre eux ont déclaré connaître le français et l'anglais, les deux langues officielles canadiennes, ainsi qu'une autre langue maternelle. De plus, le plus haut pourcentage du trilinguisme se trouve chez les jeunes allophones: 75,9% des allophones entre 15 et 19 ans et 72,5% entre 20 et 24 ans (Statistique Canada, 2002). Cette situation nous a amené à effectuer une recherche sur le trilinguisme de certains de ces allophones, soit les cégépiens. Dans la recension des écrits, nous avons identifié des facteurs liés au trilinguisme sur le plan personnel et sociétal et à l'acquisition de plusieurs langues. Nous avons de plus, identifié les facteurs liés aux attitudes et aux motivations envers une langue additionnelle, soit le milieu linguistique, l'usage linguistique, l'orientation intégrative et instrumentale, et la performance linguistique. Cette recension nous a amené à construire un cadre conceptuel pour mieux cerner la problématique et pour poser la question de recherche ainsi: «Quelles sont les attitudes et la motivation envers la langue ainsi que celles envers le trilinguisme chez les allophones trilingues d'un cégep anglophone?». Afin de répondre à cette question, un questionnaire a été mis au point et

distribué à des étudiants trilingues d'un cégep anglophone de Montréal et des entrevues semi-dirigées ont été menées avec certains répondants.

La recherche a permis de dégager quelques conclusions intéressantes relativement au trilinguisme des étudiants contactés dans l'établissement anglophone que nous avons choisi.

Voici ce que nous avons trouvé dans cette recherche :

Tout d'abord, en ce qui concerne le français, presque tous les sujets considèrent cette langue surtout comme un instrument. Étant donné que cette langue est la langue officielle du Québec, le français apparaît indispensable sur le plan économique et social afin d'y vivre. Nos sujets l'emploient donc souvent dans l'espace public. Ainsi, de façon générale, la francisation effectuée par le gouvernement québécois paraît avoir réussi pour ce qui est de l'apprentissage et l'usage du français par ces jeunes allophones. De fait, la majorité considère comme convenable leur niveau de maîtrise de cette langue.

Il n'en demeure pas moins que nos sujets privilégient l'emploi de l'anglais pour échanger avec leurs amis ou pour participer à des activités culturelles. Il faut rappeler que ces étudiants ont choisi le cégep anglophone et que la majorité envisage de poursuivre des études et de travailler en anglais. Ils ont ainsi des attitudes positives envers l'anglais et une motivation à la fois intégrative et instrumentale. L'anglais représente pour eux une des langues officielles canadiennes, la langue commune des États-unis, la langue internationale, c'est-à-dire il est associé à une ouverture sur le monde et à de meilleures perspectives de réussite socio-économique. C'est pourquoi, en choisissant cette langue comme dominante dans leur vie

quotidienne, certains veulent maintenir leur anglais à un niveau élevé et d'autres envisagent de l'améliorer. Nous pouvons supposer que ces attitudes positives envers l'anglais pourraient amener les jeunes allophones à effectuer un transfert linguistique envers cette langue.

La majorité emploient principalement la langue d'origine avec leurs parents et valorisent cette langue comme la langue pour la cohésion familiale, même si certains sont en train d'effectuer un transfert linguistique envers une des langues officielles canadiennes. Sauf avec les membres de famille, l'usage de la langue d'origine varie selon les cas. Les uns l'emploient à l'occasion d'échanges avec les amis et d'activités culturelles tandis que d'autres ne l'emploient pas. De plus, les opinions envers la langue d'origine varient, les motivations à la maintenir varient aussi : les uns y reconnaissent leurs racines, et sont attachés à la langue et la culture d'origine. Les autres ne témoignent pas d'attitudes particulièrement positives, notamment parce qu'ils trouvent que la langue d'origine n'a pas la valeur sociale et économique au Canada. Par ailleurs, même si nos sujets se donnent de bonnes cotes pour leur maîtrise de la langue d'origine orale, les cotes en lecture et écriture varient beaucoup, suivant l'expérience de la scolarité dans le pays d'origine. Le maintien de la langue d'origine des sujets jeunes allophones apparaît dans une situation transitoire et il y a une forte possibilité que ces sujets effectuent un transfert linguistique envers une des langues officielles canadiennes dans l'avenir.

Nos sujets considèrent leur trilinguisme (ou leur multilinguisme) comme étant positif, en raisons des nombreux avantages qu'il apporte sur le plan personnel et sociétal non seulement en ce moment mais aussi pour l'avenir. C'est pourquoi ils s'intéressent à apprendre une autre

langue comme quatrième ou cinquième langue et qu'ils souhaitent que leurs enfants apprennent plusieurs langues. Ils considèrent ainsi leur multilinguisme comme une ressource. Par ailleurs, pour bien communiquer, nos sujets changent de langues selon la convenance ou la préférence de l'interlocuteur et ils pratiquent souvent l'alternance codique, exploitant ainsi leur répertoire linguistique. De façon générale, nos sujets font preuve d'une grande flexibilité dans leur comportement langagier. Enfin, étant donné que le trilinguisme est une condition dynamique qui change au cours de la vie ainsi que sur le plan générationnel, le trilinguisme des sujets qui se rattache à la situation linguistique montréalaise pourrait changer beaucoup avec le temps.

Nous trouvons quelques différences entre les sujets entièrement scolarisés au Canada et les sujets partiellement scolarisés. En ce qui concerne l'usage linguistique, lors d'échanges avec la famille, tandis que les sujets qui ont immigré pendant leur scolarité ont tendance à utiliser la langue d'origine, les sujets qui ont fait toute leur scolarité au Canada utilisent l'anglais ainsi que la langue d'origine. Une longue période de résidence au Canada apparaît intégrer les allophones à la société d'accueil, en diminuant l'utilisation de la langue d'origine. Par ailleurs, la différence est significative pour ce qui est de l'auto-évaluation de la connaissance linguistique: les sujets entièrement scolarisés au Canada se donnent de bonnes cotes pour leur français et anglais et les sujets partiellement scolarisés au Canada se donnent de bonnes cotes pour leur langue d'origine.

Finalement, il y a aussi quelques différences significatives entre les sujets provenant d'écoles secondaires francophones et anglophones. Pour la communication avec la famille, les sujets

provenant d'écoles anglophones ont tendance à utiliser l'anglais mais les sujets provenant d'écoles francophones utilisent la langue d'origine. Le passage par l'école secondaire francophone semble donc favoriser le maintien de la langue d'origine. De plus, en ce qui concerne l'auto-évaluation linguistique, les sujets provenant d'écoles francophones se donnent de meilleures cotes pour leur français et les sujets provenant d'écoles anglophones se donnent de meilleures cotes pour leur anglais. L'effet de la langue d'enseignement de l'école secondaire est donc clair.

7.2. Limites de la recherche

Bien que cette recherche puisse répondre aux questions de départ, elle a certaines limites.

La recherche s'est limitée à l'aspect subjectif, c'est-à-dire aux représentations des sujets de leurs pratiques linguistiques, de leur niveau de connaissance linguistique et de leurs attitudes envers les langues. La recherche se fonde sur les déclarations des sujets et ceux-ci ont pu être influencés par une forme de désidérabilité sociale, qui peut les amener à essayer de fournir des réponses qu'ils croient appropriées. Par ailleurs la formulation des questions du questionnaire, en poussant les sujets à plutôt rapporter des pratiques unilingues, ne tenait pas compte de la complexité des comportements linguistiques.

Étant donné le nombre limité de sujets constituant l'échantillon de la présente recherche et le haut pourcentage de sujets d'origine chinoise, les résultats ne représentent que les sujets étudiés et ne peuvent pas être généralisés ni pour l'ensemble de l'établissement ni, a fortiori, pour la population qui fréquente les cégeps anglophones. Ce n'était d'ailleurs pas notre

intention. Par ailleurs, le nombre limité des sujets a causé quelques difficultés pour déterminer des facteurs qui influencent les réponses du questionnaire.

Cependant, malgré ces principales limites, les résultats de notre recherche nous ont permis de dégager des éléments qui pourraient permettre d'améliorer nos connaissances sur le trilinguisme des jeunes allophones montréalais.

7.3. Implications et suggestions pour de futures recherches

Nous proposons en terminant des pistes de recherches qui pourraient être explorées relativement au trilinguisme et à l'éducation plurilingue.

Pour renforcer les résultats de cette recherche, qui a étudié la dimension subjective, il faudrait mener une recherche à partir de données objectives. Pour décrire les usages linguistiques, nous pourrions effectuer des observations directes. Cela permettrait de montrer comment des trilingues emploient les langues et exploitent leur répertoire linguistique afin de déterminer quelles langues ils parlent selon l'interlocuteur et le lieu. L'alternance codique pourrait être documentée. Ensuite, un test objectif de la connaissance linguistique nous donnerait beaucoup d'informations. Ces données objectives permettraient de préciser la relation entre les usages linguistiques, la compétence langagière et les attitudes envers les langues.

Avec des changements fréquents de milieu linguistique, l'usage de chacune des langues varie beaucoup, et en conséquence, le niveau de maîtrise ainsi que les attitudes envers les langues changent (Valdés, 2001; Jessner, 1997). Cela soulève le besoin de mener une recherche

longitudinale sur un trilingue, ce qui nous permettrait de voir comment un milieu linguistique peut influencer les usages linguistiques, le niveau de maîtrise linguistique et les attitudes envers les langues au cours de la vie d'un individu.

Enfin, bien que l'échantillon de cette recherche soit constitué d'étudiants d'un cégep anglophone, il serait intéressant de mener le même type de recherche auprès des allophones d'un cégep francophone montréalais. Ayant choisi un cégep où le français domine la vie scolaire, ils auraient des attitudes linguistiques différentes de ceux des étudiants d'un cégep anglophone, surtout envers le français et l'anglais. Ces comparaisons nous permettraient de mieux comprendre les éléments qui entrent en jeu dans le choix d'un établissement postsecondaires. Également, nous pourrions répliquer l'étude avec d'autres cégeps anglophones en nous assurant de la représentativité de l'échantillon de cette recherche. Par ailleurs, des recherches avec d'autres échantillons, tel que d'autres générations de trilingues montréalais, des allophones trilingues d'autres villes canadiennes et de pays européens permettraient de mieux comprendre le trilinguisme. Ces recherches permettraient de décrire les tendances du multilinguisme d'aujourd'hui et d'imaginer la situation linguistique pour l'avenir. Elles seraient aussi utiles pour confirmer des théories sur l'acquisition de la troisième langue et adapter les approches pédagogiques pour l'enseignement des langues.

Bibliographie

Ahukanna, J. G. W., Lund, N. J., & Gentile, J. R. (1981). Inter- and intra-lingual interference effects in learning a third language. Modern language journal, 65, 281-287.

Ancil, P. (1984). Double majorité et multiplicité ethnoculturelle à Montréal. Recherches sociographiques, 25, 441-456.

Baker, C. (1992). Attitudes and language. Clevedon : Multilingual matters.

Belzil, S. (1999). La classe d'accueil et le virage en éducation. Relations, 648, 50-52.

Ben-Zeev, S. (1977). Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. Dans P. A. Hornby (Ed.), Bilingualism: psychological, social, and educational implications (pp. 29-55). New York : Academic press.

Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. Dans E. Bialystok (Ed.), Language processing in bilingual children (pp. 113-140). Cambridge : Cambridge university press.

Bourhis, R. Y. (1994). Ethnic and language attitudes in Quebec. Dans J. W. Berry & J. A. Laponce (Eds.), Ethnicity and culture in Canada: the research landscape (pp. 322-360). Toronto : University of Toronto press.

Brohy, C. (2001). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: the case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). International journal of bilingual education and bilingualism, 4, 38-49.

Canadian Parents for French. (2001). The state of French second language education in Canada 2001. [<http://www.cpf.ca/English/resources/FSL%202001%20Report/FSL2-ENG.pdf>]

Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. Dans J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), English in Europe: The acquisition of a third language (pp. 39-53). Clevedon : Multilingual matters.

Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. Dans J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education (pp. 16-32). Clevedon : Multilingual Matters.

Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). Towards trilingual education. International journal of bilingual education and bilingualism, 4, 1-10.

Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). English in Europe: the acquisition of a third language Clevedon : Multilingual Matters.

Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: evidence from the Basque country. Applied psycholinguistics, 15, 195-207.

Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. Dans H. Giles, P. Robinson & P. Smith (Eds.), Language: social psychological perspectives (pp.147-154). Oxford : Pergamon.

Cook, V. (1992). Evidence for multi-competence. Language learning, 42, 557-591.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of educational research, 49, 222-251.

Dagenais, D., & Day, E. (1998). Classroom language experiences of trilingual children in French immersion. La revue canadienne des langues vivantes, 54, 376-393.

Dagenais, D., & Day, E. (1999). Home language practices of trilingual children in French immersion. La revue canadienne des langues vivantes, 56, 99-123.

Danesi, M. (1990). Mother tongue literacy and the shaping of knowledge: the experience of the Italian children. Dans M. Bryam & J. Leman (Eds.), Bicultural and trilingual education (pp. 64-76). Clevedon : Multilingual matters.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. Language teaching, 31, 117-135.

Edwards, J. (1994). Multilingualism. London : Routledge.

Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. New York : Oxford university press.

Ellis, R. (1997). Second language acquisition. New York : Oxford university press.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. Word, 15, 325-340.

Fishman, J. A. (1980). Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. Journal of multilingual and multicultural development, 1, 3-15.

Fournier, E. (1994). Allophone immigrants: Language choices in the home. Canadian social trends, 35, 23-25.

Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation. London : Edward Arnold.

Gardner, R. C. (1996). Motivation and second language acquisition: perspectives. Journal of the CAAL, 18, 19-42.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. Language teaching, 26, 1-11.

Giles, H., & Byrne, J. L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. Journal of multilingual and multicultural development, 3, 17-40.

Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. Dans R. J. Harris (Ed.), Cognitive processing in Bilinguals (pp. 51-62). Amsterdam : North holland.

Hagège, C. (2000). Halte à la mort des langues. Paris : Odile Jacob.

Hamers, J. F. (1997). Les situations plurilingues et leurs enjeux. Dans M. L. Lefebvre & M. A. Hily (Eds.), Les situations plurilingues et leurs enjeux (pp. 3-22). Paris : Harmattan.

Hoffmann, C. (2000a). Bilingual and trilingual competence: Problems of description and differentiation. Estudios de Sociolingüística, 1, 83-92.

Hoffmann, C. (2000b). The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe. Dans J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), English in Europe: The acquisition of a third language (pp. 1-21). Clevedon : Multilingual matters.

Hurd, M. (1993). Minority language children and French immersion: additive multilingualism or subtractive semi-lingualism? Revue canadienne des langues vivantes, 49, 514-525.

International research associates (2001). Eurobaromètre54 spécial : Les européens et les langues. L'union Européenne. [<http://europa.eu.int/comm/education/barolang.pdf>]

Jedwab, J. (1996). English in Montreal: A layman's look at the current situation. Montréal : Images.

Jedwab, J. (1999). L'appartenance ethnique et les langues patrimoniales au Canada. Montréal : Centre de langues patrimoniales de l'Université de Montréal.

Jessner, U. (1997). Towards a dynamic view of multilingualism. Dans M. Pütz (Ed.), Language choices: conditions, constraints and consequences (pp. 17-30). Amsterdam : Benjamins.

Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. Language awareness, 8, 201-209.

Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? Language learning, 45, 419-465.

Lachapelle, R. (2001). La définition des groupes linguistiques à partir du recensement : possibilités, limites et portée. Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. [http://www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca/jour_thema.asp]

Lamarre, P. (2001). Le multilinguisme des jeunes allophones québécois : ressource sociétale et défi éducatif. Correspondance, 6, 6-9.

Lamarre, P., & Dagenais, D. (2003). Dans C. Hoffman & J. Yetsma (Eds.), International perspectives on Trilingualism and Trilingual acquisition. Clevedon. Multilingual Matters.

Lamarre, P., & Rossell, J. (2003). Growing up trilingual. Dans R. Bayley & S. Schecter (Eds.), Language socialization in bilingual and multilingual contexts. Clevedon. Multilingual Matters.

Lambert, W. E. (1981). Bilingualism and language acquisition. Dans H. Winitz (Ed.), Native language and foreign language acquisition (pp. 9-22). New York : New York Academy of sciences.

Landry, R., & Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. La revue canadienne des langues vivantes, 46, 527-553.

Landry, R., Allard, R., & Bourhis, R. (1997). Profiles sociolangagiers des jeunes francophones et anglophones du Québec en fonction de la vitalité des communautés linguistiques. Dans G. Budach & J. Erfurt (Eds.), Identité franco-canadienne et société civile québécoise (pp. 123-150). Leipzig : Leipziger Universitätsverlag.

Laurier, M. D. (2001). L'évolution des programmes d'enseignement des langues d'origine. Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. [http://www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca/jour_thema.asp]

Laurier, M. D., Bosquet, M., & Campbell, J. (1999, juillet). L'évolution des programmes d'enseignement des langues d'origine au cours de la dernière décennie. Texte soumis pour les actes de l'Association francophone d'éducation comparée, Strasbourg.

Lightbown, P., & Spada, N. (1999). How languages are learned. 2nd edition. Oxford : Oxford university press.

Locher, U. (1993). Les jeunes et la langue : Usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en français. Québec: Conseil de la langue française.

Locher, U. (1994). Les jeunes et la langue : Usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en anglais. Québec: Conseil de la langue française.

Maheu, R. (2001). La mobilité linguistique en milieu scolaire. Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. [http://www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca/jour_thema.asp]

Marmen, L., & Corbeil, J. P. (1999). Les langues au Canada : Recensement de 1996. Canada : Ministère des travaux publics et services gouvernementaux.

Mc Andrew, M. (1991). L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec : politiques et enjeu. La revue canadienne des langues vivantes, 47, 617-634.

Mc Andrew, M., Veltman, C., Lemire, F., & Rossell, J. (1999) Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire. Montréal: Immigration et métropoles.

McLaughlin, B., & Nayak, N. (1989). Processing a new language: Does knowing other languages make a difference? Dans H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.), Interlingual processes (pp. 5-16). Tübingen : Gunter narr.

Milstone, C. (2001, Février 27). The decline of immersion: With more dropouts and fewer proficient graduates, once-touched French immersion programs are losing favour. National Post, A13.

Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N., & McLaughlin, B. (1990). Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. Language learning, 40, 221-244.

Obadia, A. A., & Thériault, C. M. L. (1997). Attrition in French immersion programs: possible solutions. La revue canadienne des langues vivantes, 53, 506-529.

Painchaud, C., & Poulin, R. (1983). Italianité, conflit linguistique et structure du pouvoir dans la communauté italo-québécoise. Sociologie et sociétés, 15, 89-104.

Rebuffot, J. (1993). Le point sur l'immersion au Canada. Anjou : CEC.

Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: evidence from Catalonia. Applied psycholinguistics, 21, 23-44.

Schumann, J. H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. Dans R. C. Gingras (Ed.), Second language acquisition and foreign language learning (pp. 27-50). Rowley : Newbury house.

Spolsky, B. (1989). Conditions for second language learning. Oxford : Oxford university press.

Statistique Canada. (2002). Recensement du Canada de 2001. Ottawa : Statistique Canada. [<http://www12.statcan.ca/francais/census01/home/Index.cfm>]

Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1991). The role of mother tongue literacy in third language learning. Dans S. P. Norris & L. M. Phillips (Eds.), Foundations of literacy policy in Canada (pp. 185-206). Calgary : Detselig enterprises.

Termote, M. (2001). Perspectives démolinguistiques pour Montréal et le Québec. Implications politiques. Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. [http://www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca/jour_thema.asp]

Truchot, C. (2001). Dynamique des langues et politiques linguistiques en Europe. Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. [http://www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca/jour_thema.asp]

Valdés, G. (2001). Heritage language students: profiles and possibilities. Dans J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis (Eds.), Heritage languages in America. preserving a national resource (pp. 37-77). Illinois : Center for applied linguistics.

Van der Maren, J. M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. 2e édition. Montréal : PUM; Bruxelles : De Boeck-Université.

Vieira, A. (2001). La survie d'un Québec francophone dépend-elle uniquement des immigrants. Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. [http://www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca/jour_thema.asp]

Annexe I : Questionnaire

Questionnaire on trilingualism

This questionnaire is directed to Montreal college students who speak three languages: English, French, and their heritage language. The heritage language is neither English or French and is spoken at home: ex. Italian in Italian families.

This questionnaire is about your attitudes and motivation towards trilingualism. Your participation is important for the success of this research.

We are interested in your personal opinion on each subject in the questionnaire. We would like to invite you to respond to all the questions.

Please give us your first reaction. Don't take too much time to think on each question.

Once the questionnaire is completed, I would like to organise an interview on these questions. If you are interested, please complete the required information on the last page.

All answers will remain confidential, and all questionnaires will remain anonymous so that none can be identified later.

Thank you for your co-operation.

Université de Montréal (Masters courses)

Tomoko Tokita



I. For each statement, circle the number which best indicates your opinion.

1. What language do you speak most often to the following people?

	French	English	Heritage language	Not applicable to me
a. Your father	1	2	3	4
b. Your mother	1	2	3	4
c. Your brother(s) and / or sister(s)	1	2	3	4
d. Your relatives	1	2	3	4
e. Your co-workers	1	2	3	4
f. Your friends at college	1	2	3	4
g. Your friends outside college	1	2	3	4
h. The shopping mall employee	1	2	3	4
i. The doctor	1	2	3	4

2. What language do you use most often for the following activities?

	French	English	Heritage language	Not applicable to me
a. Listen to radio	1	2	3	4
b. Watch television	1	2	3	4
c. Use Internet	1	2	3	4
d. Read newspapers	1	2	3	4
e. Read magazines	1	2	3	4
f. Read books for pleasure	1	2	3	4
g. Go to movies	1	2	3	4
h. Go to shows / live theatre	1	2	3	4
i. Listen to singers on records	1	2	3	4
j. Sport activities	1	2	3	4

3. If you had to choose just one language to continue your studies after college, which language would you like to study in?

- | | |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> French | <input type="checkbox"/> It doesn't matter. |
| <input type="checkbox"/> English | <input type="checkbox"/> I don't know. |
| <input type="checkbox"/> Heritage language | |

4. If you had to choose, which language would you like to use at your work place?

- | | |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> French | <input type="checkbox"/> It doesn't matter. |
| <input type="checkbox"/> English | <input type="checkbox"/> I don't know. |
| <input type="checkbox"/> Heritage language | |

5. Where would you like to live in 10 years?

- | | |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Quebec | <input type="checkbox"/> Your country of origin |
| <input type="checkbox"/> Elsewhere in Canada | <input type="checkbox"/> Other countries |
| <input type="checkbox"/> USA | <input type="checkbox"/> I don't know. |

II. For each statement, circle the response which best indicates you.

1. How would you rate your level of **French**?

	Perfectly	Well	Somewhat	Little	Not at all
a. Speak	1	2	3	4	5
b. Understand	1	2	3	4	5
c. Read	1	2	3	4	5
d. Write	1	2	3	4	5

2. How would you rate your level of **English**?

	Perfectly	Well	Somewhat	Little	Not at all
a. Speak	1	2	3	4	5
b. Understand	1	2	3	4	5
c. Read	1	2	3	4	5
d. Write	1	2	3	4	5

3. How would you rate the level of your **heritage language**?

	Perfectly	Well	Somewhat	Little	Not at all
a. Speak	1	2	3	4	5
b. Understand	1	2	3	4	5
c. Read	1	2	3	4	5
d. Write	1	2	3	4	5

III. For each statement, circle the number which best indicates your opinion.

1. To what level is the mastery of **French** important to the following activities?

	Important	A little important	A little unimportant	Unimportant
a. Meet people	1	2	3	4
b. Communicate with the extended family	1	2	3	4
c. Be accepted in a community	1	2	3	4
d. Talk to friends at college	1	2	3	4
e. Talk to friends outside college	1	2	3	4
f. Get a job	1	2	3	4
g. Live in Quebec	1	2	3	4
h. Live in Canada	1	2	3	4

2. To what level is the mastery of **English** important to the following activities?

	Important	A little important	A little unimportant	Unimportant
a. Meet people	1	2	3	4
b. Communicate with the extended family	1	2	3	4
c. Be accepted in a community	1	2	3	4
d. Talk to friends at college	1	2	3	4
e. Talk to friends outside college	1	2	3	4
f. Get a job	1	2	3	4
g. Live in Quebec	1	2	3	4
h. Live in Canada	1	2	3	4

3. To what level is the mastery of **heritage language** important to the following activities?

	Important	A little important	A little unimportant	Unimportant
a. Meet people	1	2	3	4
b. Communicate with the extended family	1	2	3	4
c. Be accepted in a community	1	2	3	4
d. Talk to friends at college	1	2	3	4
e. Talk to friends outside college	1	2	3	4
f. Get a job	1	2	3	4
g. Live in Quebec	1	2	3	4
h. Live in Canada	1	2	3	4

IV. To what extent do you agree or disagree with the following statements? Circle the number which best indicates your opinion.

	Completely agree	Agree	Disagree	Completely disagree
a. I am proud of being trilingual.	1	2	3	4
b. The fact of learning three languages encourages creativity.	1	2	3	4
c. People who speak three languages can have more friends than those who speak one or two languages.	1	2	3	4
d. Speaking French, English, and my heritage language helps me to get a job.	1	2	3	4
e. My parents urged me to learn the three languages.	1	2	3	4
f. I would like my children to speak French, English, and my heritage language.	1	2	3	4
g. Studying a foreign language is an enjoyable experience.	1	2	3	4
h. It is necessary for me to speak these three languages in Montreal.	1	2	3	4

Personal Information

Age: __ years

Sex: Female Male

Mother tongue: _____

Place of birth: _____ (Country)

- If in Canada, which province?: _____

- If not in Canada, date of immigration into Canada?: _____ (Year)

Primary school: (in French in English in another language)Secondary school: (in French in English in another language)

Mother tongue of your mother: _____

Place of birth: _____ (Country)

- If in Canada, which province?: _____

Mother tongue of your father: _____

Place of birth: _____ (Country)

- If in Canada, which province?: _____

I would like to further discuss your opinion on trilingualism.

If you are interested, please provide the following information.

Thank you.

Name: _____

Telephone number: () _____

E-mail address: _____

**Annexe II : Caractéristiques des répondants du
questionnaire**

1. Répartition des répondants selon le sexe

	Fréquence	%
Femme	56	56,1
Homme	42	42,9
Total	98	99,0
Manquante	1	1,0
Total	99	100,0

2. Répartition des répondants selon l'âge (Moyenne=19,30; Écart-type=1,67)

	Fréquence	%
17	11	11,1
18	27	27,3
19	20	20,2
20	14	14,1
21	13	13,1
22	7	7,1
23	3	3,0
24	1	1,0
Total	96	97,0
Manquante	3	3,0
Total	99	100,0

3. Répartition des répondants selon la langue maternelle

	Fréquence	%
Chinois	26	26,3
(Chinois)	16	16,2
(Cantonais)	8	8,1
(Mandarin)	2	2,0
Tagalog	8	8,1
Bengali	7	7,1
Twi	6	6,1
Urdu	5	5,1
Arabe	4	4,0
Italien	4	4,0
Espagnol	4	4,0
Vietnamien	4	4,0
Cambodgien	3	3,0
Grec	3	3,0
Tamoul	3	3,0
Autre	21	21,2
Manquante	1	1,0
Total	99	100,0

4. Répartition des répondants selon le pays de naissance

	Fréquence	%
Canada*	29	29,3
Chine	12	12,1
(Chine)	7	7,1
(Hong Kong)	4	4,0
(Taiwan)	1	1,0
Philippines	7	7,1
Bangladesh	6	6,1
Ghana	6	6,1
Pakistan	4	4,0
Sri Lanka	3	3,0
Vietnam	3	3,0
Autre	27	27,3
Manquante	2	2,0
Total	99	100,0

(*Québec 28; Ontario 1)

5. Répartition des 55 répondants immigrés selon la date d'immigration

(*Manquante de la date : 13 (13,1%))

	Fréquence	%
Années 1980	10	10,1
1990-1994	24	24,2
1995-1999	21	21,2
Total	55	55,6

6. Répartition des répondants selon la période scolaire au Canada

	Fréquence	%
Toute leur scolarité au Canada	47	47,5
Immigration pendant leur scolarité	48	48,5
Total	95	96,0
Manquante	4	4,0
Total	99	100,0

7. Répartition des répondants selon la langue d'enseignement à l'école primaire

	Fréquence	%
Français	46	46,5
Anglais	18	18,2
Autre	24	24,2
Français et autre	3	3,0
Français et Anglais	2	2,0
Français, Anglais et autre	1	1,0
Total	94	94,9
Manquante	5	5,1
Total	99	100,0

8. Répartition des répondants selon la langue d'enseignement à l'école secondaire

	Fréquence	%
Français	60	60,6
Anglais	29	29,3
Autre	2	2,0
Français et Anglais	6	6,1
Total	97	98,0
Manquante	2	2,0
Total	99	100,0

9. Répartition des répondants selon la langue maternelle de leur mère

	Fréquence	%
Chinois	25	25,3
(Chinois)	16	16,2
(Cantonais)	6	6,1
(Mandarin)	3	3,0
Tagalog	8	8,1
Bengali	7	7,1
Arabe	5	5,1
Cambodgien	4	4,0
Italien	4	4,0
Twi	4	4,0
Urdu	4	4,0
Vietnamien	4	4,0
Espagnol	3	4,0
Grec	3	3,0
Tamoul	3	3,0
Autre	24	24,2
Manquante	1	1,0
Total	99	100,0

10. Répartition des répondants selon le lieu de naissance de leur mère

	Fréquence	%
Chine	21	21,2
(Chine)	15	15,2
(Hong Kong)	4	4,0
(Taiwan)	2	2,0
Philippines	8	8,1
Inde	8	8,1
Bangladesh	6	6,1
Cambodge	6	6,1
Ghana	6	6,1
Vietnam	6	6,1
Pakistan	5	5,1
Sri Lanka	3	3,0
Canada	3	3,0
Autre	25	25,2
Manquante	2	2,0
Total	99	100,0

11. Répartition des répondants selon la langue maternelle de leur père

	Fréquence	%
Chinois	24	24,2
(Chinois)	15	15,2
(Cantonais)	7	7,1
(Mandarin)	2	2,0
Tagalog	7	7,1
Bengali	7	7,1
Arabe	5	5,1
Twi	5	5,1
Cambodgien	4	4,0
Espagnol	4	4,0
Urdu	4	4,0
Vietnamien	4	4,0
Grec	3	3,0
Tamoul	3	3,0
Autre	26	26,2
Manquante	3	3,0
Total	99	100,0

12. Répartition des répondants selon le lieu de naissance de leur père

	Fréquence	%
Chine	20	20,2
(Chine)	14	14,1
(Hong Kong)	5	5,1
(Taiwan)	1	1,0
Inde	8	8,1
Philippines	7	7,1
Cambodge	7	7,1
Bangladesh	6	6,1
Ghana	6	6,1
Pakistan	6	6,1
Vietnam	6	6,1
Grèce	3	3,0
Sri Lanka	3	3,0
Canada	1	1,0
Autre	23	23,2
Manquante	3	3,0
Total	99	100,0

Annexe III : Données du questionnaire

1. Usages linguistiques

1.1. Usages linguistiques selon le partenaire de communication

1.1.1. Usages linguistiques avec chaque membre de la famille

	Père (n=96)	Mère (n=97)	Frère(s) et/ou sœur(s) (n=86)	Proches (n=94)
Français	3,1%	3,1%	22,1%	4,3%
Anglais	14,6%	16,5%	26,7%	12,8%
LO	79,2%	78,4%	45,3%	77,7%

		Père (n=47(A),45(B))	Mère** (n=47(A), 47(B))	Frère(s) et/ou sœur(s) * (n=41(A), 42(B))	Proches (n=45(A), 46(B))
Toute la scolarité au Canada (A)	Français	4,3%	0%	26,8%	4,4%
	Anglais	21,3%	27,7%	36,6%	20,0%
	LO	70,2%	68,1%	29,3%	66,7%
Immigration pendant la scolarité (B)	Français	2,2%	6,4%	19,0%	4,3%
	Anglais	6,7%	4,3%	16,7%	6,5%
	LO	88,9%	89,4%	61,9%	87,0%

$(\chi^2=7,734; df=4; p=0,102)$ $(\chi^2=14,418; df=3; p=0,002)$ $(\chi^2=10,530; df=4; p=0,032)$ $(\chi^2=6,418; df=4; p=0,170)$

		Père*** (n=59(C), 27(D))	Mère** (n=60(C), 27(D))	Frère(s) et/ou sœur(s) ** (n=50(C), 26(D))	Proches (n=58(C), 26(D))
Secondaire en français (C)	Français	5,1%	3,3%	36,0%	5,2%
	Anglais	8,5%	8,3%	16,0%	5,2%
	LO	84,7%	86,7%	46,0%	84,5%
Secondaire en anglais (D)	Français	0%	0%	0%	3,8%
	Anglais	29,6%	29,6%	50,0%	26,9%
	LO	66,7%	66,7%	42,3%	65,4%

$(\chi^2=55,193; df=12; p=0,000)$ $(\chi^2=23,664; df=9; p=0,005)$ $(\chi^2=27,148; df=12; p=0,007)$ $(\chi^2=16,291; df=12; p=0,178)$

Note: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Les astérisques indiquent une différence significative entre les deux groupes. Le test du Khi-carré a été effectué lorsque les deux groupes étaient comparés sur des variables binaires.

1.1.2. Usages linguistiques avec les amis

	Collègues du travail (n=88)	Amis au collège (n=98)	Amis en dehors du collège (n=98)
Français	14,8%	8,2%	25,5%
Anglais	67,0%	74,5%	48,0%
LO	6,8%	6,1%	17,3%
Français et Anglais	11,4%	1,0%	2,0%
Anglais et LO	0%	6,1%	3,1%

		Collègues du travail (n=42(A), 44(B))	Amis au collège (n=47(A), 48(B))	Amis en dehors du collège (n=47(A), 48(B))
Toute la scolarité au Canada (A)	Français	19,0%	14,9%	25,5%
	Anglais	69,0%	72,3%	59,6%
	LO	4,8%	6,4%	10,6%
	Français et Anglais	7,1%	0%	0%
	Anglais et LO	0%	2,1%	0%
Immigration pendant la scolarité (B)	Français	11,4%	2,1%	25,0%
	Anglais	65,9%	77,1%	37,5%
	LO	9,1%	6,3%	25,0%
	Français et Anglais	13,6%	0%	2,1%
	Anglais et LO	0%	10,4%	6,3%
		$(\chi^2=2,314; df=3; p=0,510)$	$(\chi^2=7,284; df=4; p=0,122)$	$(\chi^2=10,380; df=6; p=0,110)$

		Collègues du travail (n=54(C), 26(D))	Amis au collège* (n=60(C), 28(D))	Amis en dehors du collège* (n=60(C), 28(D))
Secondaire en français (C)	Français	22,2%	11,7%	38,3%
	Anglais	61,1%	76,7%	38,3%
	LO	9,3%	5,0%	16,7%
	Français et Anglais	7,4%	0%	0%
	Anglais et LO	0%	1,7%	0%
Secondaire en anglais (D)	Français	0%	3,6%	3,6%
	Anglais	84,6%	78,6%	64,3%
	LO	0%	0%	17,9%
	Français et Anglais	15,4%	0%	3,6%
	Anglais et LO	0%	14,3%	10,7%
		$(\chi^2=13,860; df=9; p=0,127)$	$(\chi^2=24,565; df=12; p=0,017)$	$(\chi^2=28,918; df=18; p=0,049)$

1.1.3. Usages linguistiques dans les lieux publics

	Employé(e)s du centre commercial (n=95)	Docteur de l'hôpital (n=97)
Français	40,0%	28,9%
Anglais	51,6%	62,9%
LO	0%	6,2%
Français et anglais	8,4%	1,0%

		Employé(e)s du centre commercial (n=46 (A,B))	Docteur de l'hôpital (n=46(A), 48(B))
Toute la scolarité au Canada (A)	Français	37,0%	30,4%
	Anglais	56,5%	63,0%
	LO	0%	6,5%
	Français et anglais	6,5%	0%
Immigration pendant la scolarité (B)	Français	41,3%	29,2%
	Anglais	50,0%	62,5%
	LO	0%	6,3%
	Français et anglais	8,7%	0%
		$(\chi^2=0,438; df=2; p=0,803)$	$(\chi^2=0,975; df=3; p=0,807)$

		Employé(e)s du centre commercial (n=60(C), 26(D))	Docteur de l'hôpital (n=59(C), 28(D))
Secondaire en français (C)	Français	41,7%	39,0%
	Anglais	55,0%	50,8%
	LO	0%	8,5%
	Français et anglais	3,3%	0%
Secondaire en anglais (D)	Français	30,8%	7,1%
	Anglais	53,8%	92,9%
	LO	0%	0%
	Français et anglais	15,4%	0%
		$(\chi^2=8,400; df=6; p=0,210)$	$(\chi^2=16,367; df=9; p=0,060)$

1.2. Usages linguistiques dans les activités culturelles

1.2.1. Usages linguistiques avec les médias électroniques

	Écouter la radio (n=95)	Regarder la télévision (n=99)	Utiliser l'Internet (n=98)
Français	2,1%	4,0%	1,0%
Anglais	84,2%	81,8%	92,9%
LO	9,5%	10,1%	3,1%

		Écouter la radio (n=44(A), 48(B))	Regarder la télévision (n=47(A), 48(B))	Utiliser l'Internet (n=47(A), 48(B))
Toute la scolarité au Canada (A)	Français	2,3%	4,3%	0%
	Anglais	86,4%	78,7%	91,5%
	LO	6,8%	12,8%	2,1%
Immigration pendant la scolarité (B)	Français	2,1%	4,2%	2,1%
	Anglais	81,3%	83,3%	93,8%
	LO	12,5%	8,3%	4,2%
		$(\chi^2=4,848; df=4; p=0,303)$	$(\chi^2=1,840; df=4; p=0,765)$	$(\chi^2=4,369; df=4; p=0,358)$

		Écouter la radio (n=58(C), 28(D))	Regarder la télévision (n=60(C), 29(D))	Utiliser l'Internet (n=60(C), 28(D))
Secondaire en français (C)	Français	1,7%	5,0%	1,7%
	Anglais	84,5%	81,7%	91,7%
	LO	8,6%	8,3%	3,3%
Secondaire en anglais (D)	Français	0%	3,4%	0%
	Anglais	85,7%	82,8%	92,9%
	LO	10,7%	10,3%	3,6%
		$(\chi^2=11,029; df=12; p=0,526)$	$(\chi^2=5,131; df=12; p=0,953)$	$(\chi^2=2,043; df=12; p=0,999)$

1.2.2. Usages linguistiques en lecture

	Lire les journaux (n=92)	Lire des revues et des magazines (n=97)	Lire des livres comme activité de loisir (n=93)
Français	17,0%	5,2%	15,1%
Anglais	72,3%	79,4%	72,0%
LO	4,3%	10,3%	9,7%
Français et Anglais	4,3%	4,1%	2,2%

		Lire les journaux (n=46(A), 45(B))	Lire des revues et des magazines (n=47(A), 47(B))	Lire des livres comme activité de loisir * (n=44(A), 46(B))
Toute la scolarité au Canada (A)	Français	21,7%	6,4%	13,6%
	Anglais	69,6%	80,9%	81,8%
	LO	2,2%	4,3%	0%
	Français et Anglais	6,5%	6,4%	4,5%
Immigration pendant la scolarité (B)	Français	11,1%	4,3%	15,2%
	Anglais	75,6%	76,6%	63,0%
	LO	6,7%	17,0%	19,6%
	Français et Anglais	2,2%	2,1%	0%

($\chi^2=5,717$; $df=5$; $p=0,335$) ($\chi^2=5,854$; $df=4$; $p=0,210$) ($\chi^2=12,793$; $df=4$; $p=0,012$)

		Lire les journaux (n=58(C), 26(D))	Lire des revues et des magazines (n=60(C), 27(D))	Lire des livres comme activité de loisir (n=56(C), 27(D))
Secondaire en français (C)	Français	24,1%	6,7%	23,2%
	Anglais	63,8%	76,7%	62,5%
	LO	3,4%	8,3%	10,7%
	Français et Anglais	6,9%	6,7%	1,8%
Secondaire en anglais (D)	Français	0%	0%	0%
	Anglais	92,3%	92,6%	88,9%
	LO	3,8%	7,4%	7,4%
	Français et Anglais	0%	0%	3,7%

($\chi^2=16,761$; $df=15$; $p=0,333$) ($\chi^2=14,125$; $df=12$; $p=0,293$) ($\chi^2=10,530$; $df=12$; $p=0,570$)

1.2.3. Usages linguistiques dans d'autres activités culturelles

	Aller au cinéma (n=98)	Aller au spectacle (n=78)	Écouter des chanteurs sur disques (n=94)	Faire du sport (n=93)
Français	1,0%	14,1%	0%	14,0%
Anglais	91,8%	74,4%	71,3%	74,2%
LO	5,1%	10,3%	21,3%	8,6%
Anglais et LO	1,0%	0%	6,4%	1,1%

		Aller au cinéma (n=47(A), 48(B))	Aller au spectacle (n=35(A), 41(B))	Écouter des chanteurs sur disques (n=45(A), 46(B))	Faire du sport (n=46(A), 45(B))
Toute la scolarité au Canada (A)	Français	0%	17,1%	0%	17,4%
	Anglais	91,5%	71,4%	75,6%	73,9%
	LO	4,3%	8,6%	15,6%	6,5%
	Anglais et LO	2,1%	0%	6,7%	0%
Immigration pendant la scolarité (B)	Français	2,1%	12,2%	0%	11,1%
	Anglais	91,7%	75,6%	65,2%	73,3%
	LO	6,3%	12,2%	28,3%	11,1%
	Anglais et LO	0%	0%	6,5%	2,2%

$(\chi^2=3,201; df=4; p=0,525)(\chi^2=1,771; df=3; p=0,621)(\chi^2=3,039; df=3; p=0,386)(\chi^2=2,197; df=4; p=0,700)$

		Aller au cinéma (n=60(C), 28(D))	Aller au spectacle (n=46(C), 25(D))	Écouter des chanteurs sur disques (n=58(C), 26(D))	Faire du sport (n=59(C), 25(D))
Secondaire en français (C)	Français	1,7%	19,6%	0%	18,6%
	Anglais	90,0%	69,6%	72,4%	71,2%
	LO	5,0%	8,7%	20,7%	6,8%
	Anglais et LO	1,7%	0%	5,2%	0%
Secondaire en anglais (D)	Français	0%	4,0%	0%	0%
	Anglais	92,9%	84,0%	76,9%	84,0%
	LO	7,1%	12,0%	15,4%	12,0%
	Anglais et LO	0%	0%	7,7%	4,0%

$(\chi^2=2,506; df=12; p=0,998)(\chi^2=7,615; df=9; p=0,573)(\chi^2=6,805; df=9; p=0,657)(\chi^2=11,806; df=12; p=0,461)$

1.3. Usages linguistiques dans l'avenir

	Langue d'enseignement (n=99)	Langue du travail (n=99)		Lieu de résidence dans 10 ans (n=98)
Français	3,0%	5,1%	Au Québec	15,3%
Anglais	81,8%	58,6%	Ailleurs au Canada	17,3%
LO	4,0%	9,1%	Aux États-Unis	13,3%
Peu importe	9,1%	22,2%	Dans le pays d'origine	11,2%
Ne sais pas	1,0%	1,0%	Ailleurs à l'étranger	10,2%
			Ne sais pas	32,7%

		Langue d'enseignement (n=47(A), 48(B))	Langue du travail (n=47(A), 48(B))	Lieu de résidence dans 10ans (n=47(A,B))	
Toute la scolarité au Canada (A)	Français	2,1%	4,3%	Au Québec	14,9%
	Anglais	85,1%	61,7%	Ailleurs au Canada	21,3%
	LO	6,4%	8,5%	Aux Etats-Unis	14,9%
	Peu importe	6,4%	21,3%	Dans le pays d'origine	6,4%
	Ne sais pas	0%	0%	Ailleurs à l'étranger	10,6%
				Ne sais pas	31,9%
Immigration pendant la scolarité (B)	Français	4,2%	6,3%	Au Québec	14,9%
	Anglais	79,2%	52,1%	Ailleurs au Canada	14,9%
	LO	2,1%	10,4%	Aux Etats-Unis	12,8%
	Peu importe	12,5%	25,0%	Dans le pays d'origine	12,8%
	Ne sais pas	2,1%	2,1%	Ailleurs à l'étranger	8,5%
				Ne sais pas	36,2%

($\chi^2=3,374$; $df=4$; $p=0,497$) ($\chi^2=3,779$; $df=7$; $p=0,805$) ($\chi^2=1,842$; $df=5$; $p=0,870$)

		Langue d'enseignement	Langue du travail***	Lieu de résidence dans 10ans	
Secondaire en français (n=60)	Français	3,3%	3,3%	Au Québec	13,3%
	Anglais	80,0%	51,7%	Ailleurs au Canada	16,7%
	LO	3,3%	11,7%	Aux États-Unis	11,7%
	Peu importe	13,3%	30,0%	Dans le pays d'origine	11,7%
	Ne sais pas	0%	0%	Ailleurs à l'étranger	15,0%
				Ne sais pas	31,7%
Secondaire en anglais (n=29)	Français	3,4%	6,9%	Au Québec	20,7%
	Anglais	86,2%	72,4%	Ailleurs au Canada	20,7%
	LO	6,9%	6,9%	Aux États-Unis	13,8%
	Peu importe	0%	10,3%	Dans le pays d'origine	10,3%
	Ne sais pas	3,4%	3,4%	Ailleurs à l'étranger	3,4%
				Ne sais pas	31,0%

($\chi^2=8,038$; $df=12$; $p=0,782$) ($\chi^2=49,329$; $df=21$; $p=0,000$) ($\chi^2=14,486$; $df=15$; $p=0,489$)

2. Auto-évaluation de la connaissance linguistique

2.1. Auto-évaluation de la connaissance du français

	Parler (n=98)	Comprendre (n=98)	Lire (n=97)	Écrire (n=97)
Excellente	22,4%	28,6%	28,9%	17,5%
Bonne	48,0%	52,0%	45,4%	40,2%
Passable	24,5%	17,3%	20,6%	30,9%
Mauvaise	5,1%	2,0%	4,1%	10,3%
Nulle	0%	0%	1,0%	1,0%

		Parler** (n=47(A), 48(B))	Comprendre*** (n=47(A,B))	Lire** (n=47(A,B))	Écrire* (n=47(A,B))
Toute la scolarité au Canada (A)	Excellente	34,0%	44,7%	38,3%	25,5%
	Bonne	42,6%	42,6%	46,8%	40,4%
	Passable	23,4%	12,8%	14,9%	29,8%
	Mauvaise	0%	0%	0%	4,3%
	Nulle	0%	0%	0%	0%
Immigration pendant la scolarité (B)	Excellente	12,5%	14,9%	21,3%	10,6%
	Bonne	52,1%	59,6%	42,6%	38,3%
	Passable	25,0%	21,3%	25,5%	34,0%
	Mauvaise	10,4%	4,3%	8,5%	14,9%
	Nulle	0% (<i>p</i> = 0,010)	0% (<i>p</i> = 0,001)	2,1% (<i>p</i> = 0,005)	2,1% (<i>p</i> = 0,014)
		Parler*** (n=60(C), 28(D))	Comprendre** (n=60(C), 29(D))	Lire** (n=60(C), 28(D))	Écrire*** (n=60(C), 28(D))
Secondaire en français (C)	Excellente	31,7%	40,0%	40,0%	26,7%
	Bonne	53,3%	46,7%	43,3%	45,0%
	Passable	13,3%	11,7%	15,0%	26,7%
	Mauvaise	1,7%	1,7%	0%	1,7%
	Nulle	0%	0%	1,7%	0%
Secondaire en anglais (D)	Excellente	0%	3,4%	3,6%	0%
	Bonne	35,7%	62,1%	50,0%	28,6%
	Passable	50,0%	31,0%	32,1%	42,9%
	Mauvaise	14,3%	3,4%	14,3%	25,0%
	Nulle	0% (<i>p</i> = 0,000)	0% (<i>p</i> = 0,004)	0% (<i>p</i> = 0,002)	3,6% (<i>p</i> = 0,000)

Note: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Les astérisques indiquent une différence significative entre les deux groupes. Le test du Khi-carré avec le gamma a été effectué lorsque les deux groupes étaient comparés sur des variables continues.

2.2. Auto-évaluation de la connaissance de l'anglais

	Parler (n=99)	Comprendre(n=97)	Lire (n=97)	Écrire (n=97)
Excellente	29,3%	42,3%	37,1%	27,8%
Bonne	54,5%	47,4%	45,4%	43,3%
Passable	15,2%	9,3%	16,5%	26,8%
Mauvaise	1,0%	1,0%	1,0%	2,1%
Nulle	0%	0%	0%	0%

		Parler*** (n=47(A), 48(B))	Comprendre*** (n=47(A,B))	Lire** (n=47(A,B))	Écrire* (n=47(A,B))
Toute la scolarité au Canada (A)	Excellente	48,9%	61,7%	51,1%	38,3%
	Bonne	38,3%	29,8%	38,3%	42,6%
	Passable	10,6%	8,5%	10,6%	17,0%
	Mauvaise	2,1%	0%	0%	2,1%
	Nulle	0%	0%	0%	0%
Immigration pendant la scolarité (B)	Excellente	12,5%	23,4%	25,5%	19,1%
	Bonne	68,8%	63,8%	48,9%	44,7%
	Passable	18,8%	10,6%	23,4%	34,0%
	Mauvaise	0%	2,1%	2,1%	2,1%
	Nulle	0%	0%	0%	0%
		(<i>p</i> = 0,001)	(<i>p</i> = 0,000)	(<i>p</i> = 0,003)	(<i>p</i> = 0,017)

		Parler** (n=60(C), 29(D))	Comprendre*** (n=60(C), 28(D))	Lire** (n=60(C), 28(D))	Écrire*** (n=60(C), 28(D))
Secondaire en français (C)	Excellente	23,3%	33,3%	30,0%	20,0%
	Bonne	53,3%	50,0%	46,7%	40,0%
	Passable	21,7%	15,0%	21,7%	36,7%
	Mauvaise	1,7%	1,7%	1,7%	3,3%
	Nulle	0%	0%	0%	0%
Secondaire en anglais (D)	Excellente	37,9%	53,6%	46,4%	42,9%
	Bonne	55,2%	46,4%	42,9%	50,0%
	Passable	6,9%	0%	10,7%	7,1%
	Mauvaise	0%	0%	0%	0%
	Nulle	0%	0%	0%	0%
		(<i>p</i> = 0,005)	(<i>p</i> = 0,001)	(<i>p</i> = 0,007)	(<i>p</i> = 0,000)

2.3. Auto-évaluation de la connaissance de la langue d'origine

	Parler (n=99)	Comprendre (n=97)	Lire (n=97)	Écrire (n=97)
Excellente	43,4%	45,4%	30,9%	22,7%
Bonne	39,4%	43,3%	15,5%	21,6%
Passable	12,1%	7,2%	22,7%	12,4%
Mauvaise	5,1%	4,1%	14,4%	24,7%
Nulle	0%	0%	16,5%	18,6%

		Parler*** (n=47(A), 48(B))	Comprendre*** (n=47(A,B))	Lire*** (n=47(A,B))	Écrire*** (n=47(A,B))
Toute la scolarité au Canada (A)	Excellente	21,3%	23,4%	6,4%	4,3%
	Bonne	55,3%	61,7%	19,1%	19,1%
	Passable	17,0%	10,6%	31,9%	14,9%
	Mauvaise	6,4%	4,3%	21,3%	38,3%
	Nulle	0%	0%	21,3%	23,4%
Immigration pendant la scolarité (B)	Excellente	68,8%	70,2%	57,4%	42,6%
	Bonne	20,8%	21,3%	10,6%	23,4%
	Passable	6,3%	4,3%	12,8%	8,5%
	Mauvaise	4,2%	4,3%	6,4%	12,8%
	Nulle	0%	0%	12,8%	12,8%
		(<i>p</i> = 0,000)	(<i>p</i> = 0,000)	(<i>p</i> = 0,000)	(<i>p</i> = 0,000)

		Parler (n=60(C), 29(D))	Comprendre (n=60(C), 28(D))	Lire (n=60(C), 28(D))	Écrire (n=60(C), 28(D))
Secondaire en français (C)	Excellente	40,0%	40,0%	31,7%	20,0%
	Bonne	41,7%	45,0%	15,0%	25,0%
	Passable	13,3%	10,0%	20,0%	11,7%
	Mauvaise	5,0%	5,0%	15,0%	25,0%
	Nulle	0%	0%	18,3%	18,3%
Secondaire en anglais (D)	Excellente	44,8%	57,1%	32,1%	28,6%
	Bonne	37,9%	35,7%	10,7%	10,7%
	Passable	10,3%	3,6%	25,0%	14,3%
	Mauvaise	6,9%	3,6%	14,3%	25,0%
	Nulle	0%	0%	17,9%	21,4%
		<i>(p = 0,168)</i>	<i>(p = 0,060)</i>	<i>(p = 0,634)</i>	<i>(p = 0,641)</i>

3. Orientation

3.1. Orientation envers le français

	Rencontrer des gens (n=98)	Communiquer avec la famille élargie (n=99)	Être accepté(e) dans la communauté (n=98)	Parler avec des amis au collège (n=98)	Parler avec des amis en dehors du collège (n=97)
Important	40,8%	12,1%	42,9%	17,3%	22,7%
Peu important	41,8%	22,2%	30,6%	33,7%	40,2%
Pas vraiment important	10,2%	23,2%	10,2%	30,6%	16,5%
Pas important du tout	7,1%	42,4%	16,3%	18,4%	20,6%

	Trouver un travail (n=97)	Vivre au Québec (n=98)	Vivre au Canada (n=98)
Important	83,5%	84,7%	13,3%
Peu important	12,4%	9,2%	54,1%
Pas vraiment important	3,1%	5,1%	21,4%
Pas important du tout	1,0%	1,0%	11,2%

		Rencontrer des gens (n=47(A), 48(B))	Communiquer avec la famille élargie** (n=47(A), 48(B))	Être accepté(e) dans la communauté** (n=47(A), 48(B))	Parler avec des amis au collège* (n=47(A), 48(B))	Parler avec des amis en dehors du collège (n=47(A,B))
Toute la scolarité au Canada (A)	Important	38,3%	6,4%	29,8%	14,9%	21,3%
	Peu important	40,4%	12,8%	31,9%	23,4%	31,9%
	Pas vraiment important	14,9%	25,5%	14,9%	34,0%	17,0%
	Pas important du tout	6,4%	55,3%	23,4%	27,7%	29,8%
Immigration pendant la scolarité (B)	Important	39,6%	16,7%	56,3%	16,7%	21,3%
	Peu important	45,8%	31,3%	27,1%	43,8%	48,9%
	Pas vraiment important	6,3%	20,8%	6,3%	29,2%	17,0%
	Pas important du tout	8,3%	31,3%	10,4%	10,4%	12,8%
		(<i>p</i> = 0,696)	(<i>p</i> = 0,002)	(<i>p</i> = 0,003)	(<i>p</i> = 0,030)	(<i>p</i> = 0,149)

		Trouver un travail	Vivre au Québec*	Vivre au Canada
Toute la scolarité au Canada (n=47)	Important	87,2%	91,5%	8,5%
	Peu important	10,6%	6,4%	55,3%
	Pas vraiment important	2,1%	2,1%	25,5%
	Pas important du tout	0%	0%	10,6%
Immigration pendant la scolarité (n=48)	Important	79,2%	77,1%	14,6%
	Peu important	14,6%	12,5%	56,3%
	Pas vraiment important	4,2%	8,3%	18,8%
	Pas important du tout	2,1%	2,1%	10,4%
		(<i>p</i> = 0,267)	(<i>p</i> = 0,042)	(<i>p</i> = 0,365)

		Rencontrer des gens (n=60(C), 28(D))	Communiquer avec la famille élargie (n=60(C), 29(D))	Être accepté(e) dans la communauté (n=60(C), 28(D))	Parler avec des amis au collège (n=60(C), 28(D))	Parler avec des amis en dehors du collège (n=59(C), 28(D))
Secondaire en français (C)	Important	41,7%	13,3%	38,3%	20,0%	27,1%
	Peu important	40,0%	25,0%	33,3%	35,0%	40,7%
	Pas vraiment important	10,0%	26,7%	10,0%	33,3%	16,9%
	Pas important du tout	8,3%	35,0%	18,3%	11,7%	15,3%
Secondaire en anglais (D)	Important	35,7%	10,3%	50,0%	10,7%	14,3%
	Peu important	46,4%	13,8%	21,4%	28,6%	35,7%
	Pas vraiment important	10,7%	20,7%	14,3%	28,6%	17,9%
	Pas important du tout	7,1%	55,2%	14,3%	32,1%	32,1%
		(<i>p</i> = 0,784)	(<i>p</i> = 0,127)	(<i>p</i> = 0,309)	(<i>p</i> = 0,071)	(<i>p</i> = 0,053)

		Trouver un travail	Vivre au Québec	Vivre au Canada
Secondaire en français (n=60)	Important	81,7%	85,0%	13,3%
	Peu important	15,0%	8,3%	55,0%
	Pas vraiment important	3,3%	6,7%	25,0%
	Pas important du tout	0%	0%	6,7%
Secondaire en anglais (n=28)	Important	89,3%	85,7%	10,7%
	Peu important	3,6%	10,7%	57,1%
	Pas vraiment important	3,6%	0%	17,9%
	Pas important du tout	3,6%	3,6%	14,3%
		(<i>p</i> = 0,777)	(<i>p</i> = 0,726)	(<i>p</i> = 0,560)

3.2. Orientation envers l'anglais

	Rencontrer des gens (n=98)	Communiquer avec la famille élargie (n=98)	Être accepté(e) dans la communauté (n=97)	Parler avec des amis au collège (n=98)	Parler avec des amis en dehors du collège (n=98)
Important	75,5%	36,7%	60,8%	73,5%	56,1%
Peu important	18,4%	27,6%	21,6%	19,4%	30,6%
Pas vraiment important	4,1%	15,3%	9,3%	5,1%	10,2%
Pas important du tout	2,0%	20,4%	8,2%	2,0%	3,1%

	Trouver un travail (n=97)	Vivre au Québec (n=98)	Vivre au Canada (n=98)
Important	85,6%	43,9%	87,8%
Peu important	12,4%	39,8%	10,2%
Pas vraiment important	2,1%	11,2%	2,0%
Pas important du tout	0%	5,1%	0%

		Rencontrer des gens (n=47(A), 48(B))	Communiquer avec la famille élargie (n=47(A), 48(B))	Être accepté(e) dans la communauté (n=47(A,B))	Parler avec des amis au collège (n=47(A), 48(B))	Parler avec des amis en dehors du collège* (n=47(A), 48(B))
Toute la scolarité au Canada	Important	70,2%	36,2%	59,6%	68,1%	46,8%
	Peu important	19,1%	23,4%	14,9%	21,3%	31,9%
	Pas vraiment important	6,4%	23,4%	12,8%	6,4%	14,9%
	Pas important du tout	4,3%	17,0%	12,8%	4,3%	6,4%
Immigration pendant la scolarité	Important	81,3%	37,5%	63,8%	77,1%	64,6%
	Peu important	16,7%	31,3%	25,5%	18,8%	29,2%
	Pas vraiment important	2,1%	6,3%	6,4%	4,2%	6,3%
	Pas important du tout	0%	25,0%	4,3%	0%	0%
		(<i>p</i> = 0,154)	(<i>p</i> = 0,870)	(<i>p</i> = 0,360)	(<i>p</i> = 0,263)	(<i>p</i> = 0,029)

		Trouver un travail (n=46(A), 48(B))	Vivre au Québec (n=47(A,B))	Vivre au Canada (n=47(A), 48(B))
Toute la scolarité au Canada	Important	82,6%	40,4%	91,5%
	Peu important	15,2%	40,4%	8,5%
	Pas vraiment important	2,2%	14,9%	0%
	Pas important du tout	0%	4,3%	0%
Immigration pendant la scolarité	Important	89,6%	46,8%	83,3%
	Peu important	8,3%	40,4%	12,5%
	Pas vraiment important	2,1%	8,5%	4,2%
	Pas important du tout	0%	4,3%	0%
		(<i>p</i> = 0,338)	(<i>p</i> = 0,426)	(<i>p</i> = 0,207)

		Rencontrer des gens	Communiquer avec la famille élargie	Être accepté(e) dans la communauté	Parler avec des amis au collège	Parler avec des amis en dehors du collège
Secondaire en français (n=60)	Important	76,7%	30,0%	63,3%	71,7%	48,3%
	Peu important	15,0%	26,7%	20,0%	18,3%	33,3%
	Pas vraiment important	5,0%	20,0%	5,0%	8,3%	15,0%
	Pas important du tout	3,3%	23,3%	11,7%	1,7%	3,3%
Secondaire en anglais (n=28)	Important	78,6%	50,0%	53,6%	78,6%	78,6%
	Peu important	21,4%	28,6%	25,0%	17,9%	14,3%
	Pas vraiment important	0%	10,7%	21,4%	0%	3,6%
	Pas important du tout	0%	10,7%	0%	3,6%	3,6%
		(<i>p</i> = 0,808)	(<i>p</i> = 0,117)	(<i>p</i> = 0,765)	(<i>p</i> = 0,754)	(<i>p</i> = 0,064)

		Trouver un travail (n=59(C), 28(D))	Vivre au Québec (n=60(C), 29(D))	Vivre au Canada (n=60(C), 28(D))
Secondaire en français (C)	Important	88,1%	46,7%	86,7%
	Peu important	10,2%	36,7%	10,0%
	Pas vraiment important	1,7%	11,7%	3,3%
	Pas important du tout	0%	5,0%	0%
Secondaire en anglais (D)	Important	85,7%	41,4%	92,9%
	Peu important	10,7%	44,8%	7,1%
	Pas vraiment important	3,6%	10,3%	0%
	Pas important du tout	0%	3,4%	0%
		(<i>p</i> = 0,447)	(<i>p</i> = 0,605)	(<i>p</i> = 0,942)

3.3. Orientation envers la langue d'origine

	Rencontrer des gens (n=99)	Communiquer avec la famille élargie (n=97)	Être accepté(e) dans la communauté (n=96)	Parler avec des amis au collège (n=96)	Parler avec des amis en dehors du collège (n=96)
Important	26,3%	69,1%	20,8%	12,5%	19,8%
Peu important	34,3%	16,5%	33,3%	25,0%	25,0%
Pas vraiment important	22,2%	11,3%	29,2%	30,2%	27,1%
Pas important du tout	17,2%	3,1%	16,7%	32,3%	28,1%

	Trouver un travail (n=97)	Vivre au Québec (n=97)	Vivre au Canada (n=97)
Important	8,2%	4,1%	4,1%
Peu important	20,6%	10,3%	14,4%
Pas vraiment important	39,2%	37,1%	36,1%
Pas important du tout	32,0%	48,5%	45,4%

		Rencontrer des gens (n=47(A), 48(B))	Communiquer avec la famille élargie (n=47(A,B))	Être accepté(e) dans la communauté (n=47(A), 46(B))	Parler avec des amis au collège (n=47(A), 46(B))	Parler avec des amis en dehors du collège (n=47(A), 46(B))
Toute la scolarité au Canada (A)	Important	25,5%	74,5%	19,1%	12,8%	10,6%
	Peu important	31,9%	12,8%	34,0%	23,4%	27,7%
	Pas vraiment important	27,7%	10,6%	25,5%	27,7%	27,7%
	Pas important du tout	14,9%	2,1%	21,3%	36,2%	34,0%
Immigration pendant la scolarité (B)	Important	25,0%	61,7%	19,6%	8,7%	26,1%
	Peu important	39,6%	21,3%	34,8%	28,3%	23,9%
	Pas vraiment important	14,6%	12,8%	32,6%	34,8%	28,3%
	Pas important du tout	20,8%	4,3%	13,0%	28,3%	21,7%
		(p = 0,901)	(p = 0,202)	(p = 0,679)	(p = 0,729)	(p = 0,076)

		Trouver un travail	Vivre au Québec	Vivre au Canada
Toute la scolarité au Canada (n=47)	Important	8,5%	2,1%	2,1%
	Peu important	19,1%	6,4%	10,6%
	Pas vraiment important	46,8%	42,6%	40,4%
	Pas important du tout	25,5%	48,9%	46,8%
Immigration pendant la scolarité (n=47)	Important	6,4%	4,3%	4,3%
	Peu important	21,3%	12,8%	17,0%
	Pas vraiment important	31,9%	34,0%	34,0%
	Pas important du tout	40,4%	48,9%	44,7%
		(p = 0,312)	(p = 0,688)	(p = 0,555)

		Rencontrer des gens (n=60(C), 29(D))	Communiquer avec la famille élargie (n=60(C), 27(D))	Être accepté(e) dans la communauté (n=60(C), 27(D))	Parler avec des amis au collège (n=60(C), 27(D))	Parler avec des amis en dehors du collège (n=59(C), 27(D))
Secondaire en français (C)	Important	30,0%	70,0%	23,3%	13,3%	22,0%
	Peu important	33,3%	15,0%	38,3%	26,7%	27,1%
	Pas vraiment important	21,7%	13,3%	23,3%	36,7%	28,8%
	Pas important du tout	15,0%	1,7%	15,0%	23,3%	22,0%
Secondaire en anglais (D)	Important	13,8%	63,0%	11,1%	3,7%	11,1%
	Peu important	34,5%	22,2%	25,9%	18,5%	14,8%
	Pas vraiment important	24,1%	7,4%	40,7%	22,2%	29,6%
	Pas important du tout	27,6%	7,4%	22,2%	55,6%	44,4%
		(<i>p</i> = 0,483)	(<i>p</i> = 0,770)	(<i>p</i> = 0,147)	(<i>p</i> = 0,225)	(<i>p</i> = 0,269)

		Trouver un travail	Vivre au Québec	Vivre au Canada
Secondaire en français (n=60)	Important	10,0%	3,3%	3,3%
	Peu important	21,7%	11,7%	16,7%
	Pas vraiment important	41,7%	45,0%	43,3%
	Pas important du tout	26,7%	40,0%	36,7%
Secondaire en anglais (n=28)	Important	0%	0%	0%
	Peu important	14,3%	7,1%	7,1%
	Pas vraiment important	35,7%	21,4%	25,0%
	Pas important du tout	50,0%	71,4%	67,9%
		(<i>p</i> = 0,250)	(<i>p</i> = 0,146)	(<i>p</i> = 0,142)

4. Attitudes à l'égard du trilinguisme

(n=99)	Fierté à être trilingue	Préconisation de la créativité	Acquisition de nombreux amis	Obtention d'un travail
Tout à fait d'accord	84,8%	56,6%	32,3%	48,5%
D'accord	12,1%	36,4%	22,2%	41,4%
En désaccord	3,0%	7,1%	30,3%	9,1%
En complet désaccord	0%	0%	15,2%	1,0%

(n=99)	Influence des parents	Transmise aux enfants	Expérience agréable à apprendre une langue étrangère	Nécessité à Montréal
Tout à fait d'accord	22,2%	68,7%	48,5%	19,2%
D'accord	35,4%	30,3%	43,4%	40,4%
En désaccord	32,3%	1,0%	7,1%	36,4%
En complet désaccord	10,1%	0%	1,0%	4,0%

		Fierté à être trilingue	Préconisation de la créativité	Acquisition de nombreux amis	Obtention d'un travail
Toute la scolarité au Canada (n=47)	Tout à fait d'accord	83,0%	61,7%	36,2%	48,9%
	D'accord	14,9%	29,8%	19,1%	36,2%
	En désaccord	2,1%	8,5%	29,8%	12,8%
	En complet désaccord	0%	0%	14,9%	2,1%
Immigration pendant la scolarité (n=48)	Tout à fait d'accord	89,6%	54,2%	31,3%	50,0%
	D'accord	8,3%	39,6%	22,9%	43,8%
	En désaccord	2,1%	6,3%	33,3%	6,3%
	En complet désaccord	0%	0%	12,5%	0%
		<i>(p = 0,358)</i>	<i>(p = 0,561)</i>	<i>(p = 0,846)</i>	<i>(p = 0,611)</i>

		Influence des parents*	Transmise aux enfants	Expérience agréable à apprentissage d'une langue étrangère	Nécessité à Montréal
Toute la scolarité au Canada (n=47)	Tout à fait d'accord	25,5%	66,0%	46,8%	17,0%
	D'accord	40,4%	31,9%	48,9%	34,0%
	En désaccord	29,8%	2,1%	4,3%	44,7%
	En complet désaccord	4,3%	0%	0%	4,3%
Immigration pendant la scolarité (n=48)	Tout à fait d'accord	16,7%	68,8%	47,9%	20,8%
	D'accord	31,3%	31,3%	41,7%	45,8%
	En désaccord	37,5%	0%	8,3%	29,2%
	En complet désaccord	14,6%	0%	2,1%	4,2%
		<i>(p = 0,043)</i>	<i>(p = 0,720)</i>	<i>(p = 0,828)</i>	<i>(p = 0,196)</i>

		Fierté à être trilingue	Préconisation de la créativité	Acquisition de nombreux amis	Obtention d'un travail
Secondaire en français (n=60)	Tout à fait d'accord	88,3%	55,0%	35,0%	50,0%
	D'accord	8,3%	38,3%	18,3%	38,3%
	En désaccord	3,3%	6,7%	36,7%	11,7%
	En complet désaccord	0%	0%	10,0%	0%
Secondaire en anglais (n=29)	Tout à fait d'accord	79,3%	58,6%	31,0%	55,2%
	D'accord	17,2%	31,0%	27,6%	37,9%
	En désaccord	3,4%	10,3%	20,7%	3,4%
	En complet désaccord	0%	0%	20,7%	3,4%
		<i>(p = 0,420)</i>	<i>(p = 0,676)</i>	<i>(p = 0,532)</i>	<i>(p = 0,800)</i>

		Influence des parents	Transmise aux enfants	Expérience agréable à apprentissage d'une langue étrangère	Nécessité à Montréal
Secondaire en français (n=60)	Tout à fait d'accord	23,3%	68,3%	48,3%	18,3%
	D'accord	38,3%	30,0%	43,3%	46,7%
	En désaccord	31,7%	1,7%	6,7%	35,0%
	En complet désaccord	6,7%	0%	1,7%	0%
Secondaire en anglais (n=29)	Tout à fait d'accord	20,7%	69,0%	48,3%	20,7%
	D'accord	24,1%	31,0%	44,8%	31,0%
	En désaccord	34,5%	0%	6,9%	34,5%
	En complet désaccord	20,7%	0%	0%	13,8%
		(<i>p</i> =0,227)	(<i>p</i> =0,907)	(<i>p</i> =0,820)	(<i>p</i> =0,319)

Annexe IV : Grille d'entrevue

I. Introduction

- Merci pour la participation
- Confirmation de caractéristiques d'un répondant (avec les informations du questionnaire précédant)
- Objectifs de la rencontre : Discussion pour approfondir la connaissance sur le trilinguisme
- Importance de ses propos, Confidentialité de l'information, Neutralité de l'interviewer, Arrêt de l'enregistrement en tout temps

II. Attitudes envers les usages linguistiques

- Can you tell me which language do you use with your father, mother, brother and(or) sister, and your relatives? Are there any reasons to use these languages with them?
- What is the mother tongue of your friends whom you hang out with? What language do you use with them? Could you tell me why? Do you switch the languages while you speak with your friends? If yes, could you tell me how and why?
- In the precedent questionnaire, you mentioned that you use English (French, or your mother tongue) most often for the cultural activities (énumérer chaque activité dans le questionnaire)? Do you use other language, too? Would you tell me why you use this language (these languages) for this activity (these activities)?
- What factors led you choose an English cegep?
 - Are you still satisfied with your choice?
 - In the questionnaire, you said that it would be in English (French, or your mother tongue) if you continue to study? Would you tell me what makes you think so?
- You also said that you would like to work in English (French, or your mother tongue). (Ou: you said you don't care about the language at work.) Could you tell me a little bit on this?

- You also said that you would like to live in (Quebec, elsewhere in Canada, USA, your country of origin, other countries) in ten years. Could you tell me why?

III. Trilinguisme

- How do you feel about being trilingual?
- Since you are trilingual, are there any advantages which you experience(d)? What kind of advantages?
- How about the disadvantages? Could you tell me on it? And how do(did) you solve them?
- Do you think that the knowledge of these three languages is helpful? In what kind of situation? (How about English, French, and your mother tongue?)
- Do you think that the knowledge of these three languages will help you in the future? How? (How about English, French, and your mother tongue?)
- How did(do) you learn and maintain English, French, and your mother tongue?
- Why did(do) you learn them?
- Do you think that your parents wanted you to learn these three languages? If yes, why do you think they wanted to?
- Do you want to improve any of your linguistic competence? If yes, which language? Which competence? Why?

- Do you want your children to speak these three languages? Can you tell me why? (Why English, French, and your mother tongue?)
- Do you think that the linguistic situation in Montreal is different from that of the other cities of Canada? Which aspects?

IV. **Conclusion**

- Merci pour la participation et pour la confiance qu'un sujet aura accordé
- Demande de quelques choses à ajouter avant de terminer une entrevue

Annexe V : Caractéristiques des sujets des entrevues

	A	B	C	D
Âge	18	19	18	21
Sexe	F	M	F	F
L1	Italien	Vietnamien	Bengali	Twi
Lieu de naissance	Canada (Québec)	Thailand	Bangladesh	Ghana
Immigration	N/A	1984	1992	1994
Langue d'enseignement au primaire	Anglais (au Québec)	Français (au Québec)	Bengali (4ans, au Bangladesh), Classe d'accueil (1,5ans, au Québec), Français (2ans, au Québec)	Anglais (4ans, au Ghana)
Langue d'enseignement au secondaire	Anglais (au Québec)	Français (au Québec)	Anglais (au Québec)	Anglais (7ans, au Ghana), Classe d'accueil (4ans, au Québec)
L1 de mère	Italien	Vietnamien	Bengali	Ewe
Lieu de naissance de la mère	Canada (Ontario)	Vietnam	Bangladesh	Ghana
L1 de père	Portugais	Vietnamien	Bengali	Krobo
Lieu de naissance du père	Portugal	Vietnam	Bangladesh	Ghana

	E	F	G
Âge	20	19	17
Sexe	F	F	M
L1	Roumain	Chinois (HK)	Hébreu
Lieu de naissance	Roumanie	Chine (HK)	Canada (Québec)
Immigration	1991	1992	N/A
Langue d'enseignement au primaire	Roumain (1,5ans, au Roumanie), Allemand (1,5ans, en Autriche), Classe d'accueil (1an, au Québec), Français (2ans, au Québec)	Chinois (4ans, en Chine), Classe d'accueil (1an, au Québec), Français (3ans, au Québec)	Français (au Québec)
Langue d'enseignement au secondaire	Français (3ans, au Québec), Anglais (moins de 1an, aux États-Unis), Français (2ans, au Québec)	Français (2ans, au Québec), Anglais (3ans, au Québec)	Français (au Québec)
L1 de mère	Roumain	Chinois (HK)	Arabe
Lieu de naissance de la mère	Roumanie	Chine (HK)	Maroc
L1 de père	Roumain	Chinois (HK)	Arabe
Lieu de naissance du père	Roumanie	Chine (HK)	Maroc

